



Revista
Tópicos Educacionais

Revista Tópicos Educacionais

E-ISSN: 2448-0215

revistatopicoseducacionais.ce@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Brasil

Soares da Silva, Luana; Rejane da Silva Souza, Marta; Amblard, Isabela
A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente
Revista Tópicos Educacionais, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre, 2017, pp. 1-23
Universidade Federal de Pernambuco

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770875001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Revista

Tópicos Educacionais

ISSN: 2448-0215 (VERSÃO ON-LINE)

A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente

Large scale evaluation and their implications for the teaching practice

Luana Soares da Silva
Universidade Federal de Pernambuco -UFPE
luana.soares1993@gmail.com

Marta Rejane da Silva Souza
Universidade Federal de Pernambuco -UFPE
martarejane39@gmail.com

Profa.Isabela Amblard
Universidade Federal de Pernambuco -UFPE
isabela.amblard@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta as implicações da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na prática docente. O referencial teórico abordou o campo educacional da avaliação em larga escala e as influências em sua operacionalização e fomento à cultura meritocrática. Na metodologia qualitativa utilizamos: entrevistas com 5 professoras do 2º e 3º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal de Pernambuco, interpretadas via análise de conteúdo; e análise documental dos índices produzidos pela escola na ANA. Nos resultados discutimos: a importância da avaliação como processo contínuo e formativo; a complexidade do processo de avaliar; a prova como principal instrumento de avaliação; os dissensos quanto à relevância e os objetivos da ANA; a inadequação da ANA quanto à realidade dos estudantes; o desconhecimento dos resultados da ANA pelas professoras. O estudo demonstra a necessidade de compreensão e aprofundamento dos resultados da ANA pela escola, em prol das aprendizagens dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Prática docente. Avaliação Nacional da Alfabetização. Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Abstract

This article presents the implications of the National Evaluation of Literacy of elementary school students (Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA) for the teaching practice. The theoretical frame of reference dealt with the educational field of large scale evaluations and the influences while carrying them out, as well as promotion of meritocratic culture. We used a qualitative methodology with: interviews with 5 teachers of the first and second grade of an elementary municipal school in Pernambuco State; which were interpreted via content analysis, as well as documental analysis of the levels attained by the school in the ANA. In the results we discussed the importance of the evaluation as a continuous and formative process; the complexity of the evaluation process; and the exam as the main evaluative tool; dissents regarding the relevance and goals of ANA; its inadequacy to students reality; the unawareness of ANA outcomes on the teacher's part. This study demonstrates the need for comprehension and deepening of ANA outcomes by the school; on behalf of students apprenticeship.

Key-words: large scale evaluation; teaching practice; national evaluation of literacy; System of Evaluation of Elementary School

Introdução

O foco do presente artigo é a discussão dos resultados da pesquisa que buscou compreender o papel do professor no processo de acompanhamento dos alunos para as avaliações externas e em larga escala, relacionando suas práticas cotidianas em sala de aula à proposta de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em particular, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O objeto foi construído ao longo da trajetória acadêmica das duas primeiras autoras, no curso de Pedagogia da UFPE. Naquela situação, realizamos diversos estudos com temas variados nas escolas em que foram desenvolvidas as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP). Aquela ocasião nos despertou a reflexão acerca das avaliações fomentadas pelas escolas de nível fundamental. Em uma das experiências proporcionadas pela PPP, numa escola do município da Vitória de Santo Antão/PE, escola pertencente à cidade em que realizamos a maior parte das disciplinas de PPP, desenvolvemos um projeto de intervenção junto à gestão, que visava o aperfeiçoamento das práticas de leitura na sala de aula. No entanto, no decorrer do acompanhamento dos estudantes, observamos que a maior preocupação da gestão desta escola concentrava-se no fato dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental não conseguirem compreender o que liam.

Os relatos apontavam para a defasagem significativa dos estudantes em suas práticas de leitura, o que comprometia os índices de rendimento na avaliação do SAEB, já que eles não assimilavam o que estava escrito na prova e, por conseguinte, erravam a

maioria das questões propostas, tanto de português, quanto de matemática. A referida gestão propôs às estagiárias a elaboração de um projeto voltado às práticas de leitura, para que os(as) estudantes(as) pudessem compreender o que liam e melhorar, em longo prazo, os índices de desempenho da escola.

Nas observações realizadas, levantamos que a escola poderia ter outros tipos de dificuldades relacionadas ao rendimento, desde a má estrutura física da biblioteca até a não utilização de diversos equipamentos didáticos e tecnológicos, porém o que mais parecia preocupar a gestão era o fato de os(as) estudantes(as) não conseguirem corresponder aos índices esperados.

A gestão da escola aparentava certa tensão em relação a essa avaliação externa, o que suscitou diversos questionamentos: Por que tanta preocupação com esses índices? Esse sistema de avaliação gera retorno para a escola? Qual importância esses índices trazem à escola? Por que há tantas cobranças do gestor para com o professor e do professor em relação aos estudantes? Esse tipo de prova é capaz de avaliar a aprendizagem dos alunos?

Diante desses questionamentos, esta pesquisa teve por objetivo identificar as propostas de avaliação da aprendizagem adotadas pela escola; conhecer as propostas de avaliação dos(as) professores(as) do 2º e 3º ano do ensino fundamental; cotejar a proposta de avaliação em sala de aula dos(as) docentes com a proposta do SAEB.

As questões se relacionam às avaliações em larga escala no cotidiano das escolas na tentativa de conhecer os seus efeitos, pois, considerando a relevância da avaliação educacional proposta pelo SAEB, perguntamos: quais implicações essa ideia apresenta para a avaliação da aprendizagem construída pela escola? Como ela utiliza esse modelo para gerar resultados satisfatórios, no sentido de elevar os índices de desempenho escolar?

Assim, com base nas questões instigantes, optou-se pela pesquisa no campo da avaliação educacional que, através de suas práticas realizadas com a finalidade de gerar indicadores de desenvolvimento da educação brasileira e a preocupação excessiva com a mensuração de resultados quantitativos, parece ir de encontro aos princípios valorizados pela avaliação da aprendizagem no sentido formativo, reforçados por Luckesi (1998), Perrenoud (1999), Hoffmann (2005), Cruz (2010), Magnata e Santos (2015).

Referencial teórico

O referencial teórico nos remete às discussões que vêm sendo realizadas na área

da avaliação, com um viés crítico, acerca das avaliações externas e em larga escala, com a intenção de desenvolver um posicionamento ancorado em políticas que propiciem o desenvolvimento da educação brasileira (SCWARTZMAN, 2005; FERNANDES et al., 2010).

Situamos o leitor que, em um período histórico recente, após a extensa fase da ditadura, em que a redemocratização do Brasil e a descentralização das políticas públicas eram visadas, os modelos de testes e avaliações aplicados pelo SAEB, nos anos 1990, estrearam a medição em escala nacional sobre a atuação e o rendimento dos estudantes do Ensino Fundamental. Com isso, buscaram-se “[...] dados que fornecessem o desenvolvimento e o acompanhamento das políticas educacionais relativas aos sistemas de ensino” (HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2016, p. 15).

No plano político, a década de 1990 no Brasil, foi marcada pela inconstância política, causada, principalmente, pelo impeachment do presidente Fernando Collor de Mello e pelo planejamento educacional à sombra dos tempos de racionalização e globalização. Ao final do mandato de Murílio Hingel, Ministro da Educação deste período, o plano brasileiro de “Educação Para Todos” foi elaborado, inclusive, com a integração de metas quantitativas das instituições internacionais e suas diretrizes sentenciosas. Dentre os objetivos propostos, incluíam-se: a prioridade de ampliação do ensino fundamental e a implantação de um sistema de avaliação da Educação Básica abrangente com o objetivo de verificar a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental (BRASÍLIA, 1993).

Com o passar do tempo e sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, o enfoque internacional foi validado, priorizando o ensino fundamental, evidenciado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e pela criação do SAEB. Percebemos que, naquele período, o planejamento educacional do Brasil alternou entre a constituição de uma proposta nacional e as exigências provenientes da esfera internacional (FERREIRA; FONSECA, 2011).

A partir destas referências levantamos a significância histórica que estes tipos de testes e avaliações têm obtido e servido de modelos para diversos países, desenvolvidos ou em desenvolvimento. Muitas vezes, tais avaliações representam o principal recurso das políticas públicas educacionais para adquirir dados mais concretos sobre a educação, bem como sobre quais políticas poderão ser estabelecidas, a fim de atingir níveis cada vez mais altos. É relevante salientar o aumento significativo de países que, ao longo dos

anos, se integraram a estudos internacionais comparados, como

[...] o Programme for International Student Assessment (Pisa), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): em 2000, ano de sua primeira edição 45 países participaram do teste e em 2015 foram 76 (DINIZ JUNQUEIRA; HORTA NETO; OLIVEIRA, 2016, p. 22).

O Pisa avalia estudantes residentes nos mais diversos países, com sistemas de ensino bem distintos, na faixa etária de 15 anos, por ser esta a idade mínima pressuposta para o término do ensino fundamental básico na maioria dos países que adotam este tipo de avaliação. Este sistema avaliativo externo é reconhecido como ferramenta importante nos processos de globalização e transformação da vida sociocultural de diversos países. As avaliações do Pisa são realizadas a cada três anos, com foco em conhecimentos específicos das áreas de leitura, matemática e ciências, porém, a cada edição, dá ênfase a apenas uma disciplina. Na edição do ano de 2015, a mais recente até então, a ênfase foi em ciências.

O Pisa tem atuado como um mecanismo desenvolvido pela OECD, criada em 1961 e responsável pela produção internacional de mecanismos que auxiliem o desenvolvimento das nações, ou seja, na elaboração do exame, especialistas da área encomendam estudos e, através da produção de indicadores, comparam as diversas políticas públicas nas áreas de economia e educação. No Brasil, o organismo responsável por estes trabalhos é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Na atualidade, de modo específico, o SAEB se propõe a:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2016).

Esse movimento de avaliação externa em larga escala obteve destaque significativo, mediante a realização dos referidos exames por parte das secretarias de

educação, em diversos Estados. Em relação a estas formas de controle, o objetivo é de melhoria progressiva dos desempenhos apresentados que ocorre em meio ao contexto competitivo e é reforçado na prática avaliativa que, por sua vez, prevê a divulgação dos resultados em uma cultura classificatória de escolas, representada por um ranking de notas nos exames adotados como referência.

Pode-se dizer que, atualmente, como produto dessa cultura avaliativa, os governos estaduais buscam apoio em indicadores que os auxiliem e mostrem as referências de qualidade da educação, bem como apontem melhorias necessárias nos vários âmbitos da educação escolar, o que subsidia a atuação das políticas públicas. Como exemplo, citamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, com o objetivo de acompanhar a evolução da qualidade do sistema de educação brasileiro nas esferas pública e privada. A partir dessa fundação, foram criadas metas para o país, para os Estados e para os municípios. Duas variáveis compõem esse indicador, quais sejam: as notas dos estudantes e a taxa de aprovação, isto é, quanto mais uma rede retém seus estudantes, pior será o seu IDEB.

Nesse sentido, questionamos a relação entre aprovação e aprendizagem, pois como este teste contém a exigência de que a maioria dos estudantes seja aprovada, para obter melhor colocação no IDEB, muitos professores podem generalizar que há necessidade de aprovação sem levar em consideração a aprendizagem desses estudantes. Em outra hipótese, como não há uma preocupação do próprio sistema com critérios de acompanhamento da aprendizagem, estes professores podem pensar sobre a obrigatoriedade da aprovação e a impossibilidade de retenção devido ao SAEB.

Vários outros questionamentos podem ser discutidos acerca destas avaliações, como, por exemplo: o modelo proposto de exame e o formato utilizado para a sua preparação; a diversidade linguística; a variação contextual; as especificidades regionais, dentre outros que não são contemplados na construção dos instrumentos avaliativos. Além disso, as indagações sobre os objetivos pautados na proposta teórica das avaliações educacionais e a viabilidade de acessá-los, bem como as decisões a serem tomadas a partir dos resultados obtidos, também são pertinentes.

A cultura do *ranking* está explicitamente associada a esses processos, visto que os nossos hábitos são direcionados a creditar méritos a quem está com o desempenho colocado em posições mais altas ou nas primeiras classificações. Por vezes, a qualidade de uma pessoa ou de uma organização é determinada por essa categorização, o que não é

diferente no contexto escolar e, em específico, na prática docente, pois, como afirma Luckesi (1998, p. 91), na habitual atuação como educadores “[...] estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente”.

O questionamento que levantamos acerca da notação em detrimento da aprendizagem é embasado, portanto, na eficiência do sistema de avaliação proposto pelo INEP, bem como na fidedignidade e validade dos resultados obtidos.

No caso do SAEB, questionamos, ainda, a sua análise baseada nos índices obtidos através dos exames e posterior categorização das regiões geográficas do país, sem abranger a complexidade envolvida nesse processo, afinal, o ranqueamento dos Estados brasileiros, fundamentado apenas neste indicador não nos parece suficiente para definir sobre padrões de referência para a educação no Brasil, visto que há contextos diversos no país e a variação desses indicadores em termos percentuais, por vezes, é mínima.

Quando se faz a decomposição desses índices, isto é, quando se volta o olhar para os dados de aprendizagem, a concepção é a de analisar a composição como um todo, e não apenas parte dele. Referimo-nos, nesse caso, às taxas de aprovação e às condições objetivas das escolas, dos professores e das famílias dos estudantes, pois, deste modo, poderíamos atentar às desigualdades tão presentes no nosso país, e entender que o contexto deve ser considerado na aferição qualitativa das aprendizagens dos estudantes.

Luckesi (1998) nos informa sobre as possibilidades da prática escolar e a avaliação das aprendizagens, com a finalidade de tomar decisões e estabelecer melhorias no âmbito micro, que é a sala de aula, incluindo da mesma maneira, a prática pedagógica docente, o desempenho dos estudantes e as relações entre eles, bem como entre os demais agentes da educação escolar. Nesse sentido, ele lança a seguinte pergunta: “a configuração formada pelos dados da prática escolar, referentes aos resultados da aprendizagem dos educandos, define-se como verificação ou como avaliação?” (LUCKESI, op. cit., p. 86).

Compreende-se que, na *verificação*, os professores pouco ou nada fazem com os resultados obtidos, ficam inertes à situação, não buscam recursos para auxiliar os estudantes com suas dificuldades e limites, não utilizam na aferição da aprendizagem a criação de meios que auxiliem os estudantes a seguir o seu percurso escolar. No entanto, há exceções na medida em que alguns educadores se utilizam das verificações para o ato de *avaliar*, ou seja, a partir dos resultados obtidos nas atividades, o professor pode nortear suas práticas no sentido de direcionar as ações e, assim, contribuir ao desenvolvimento

dos estudantes. A medição nesse contexto torna-se essencial, pois, é através dela que o(a) professor(a) poderá ter dados reais acerca de suas ações e das aprendizagens que foram ou não significativas para os estudantes. A partir dessas referências é possível nortear as melhorias em sala de aula, na escola como um todo e, nos vários âmbitos da escolarização.

Trazendo essa discussão para as avaliações em larga escala, podemos situar que é um modelo muito diferente das avaliações em sala de aula, pois se trata de um exame no âmbito macrossocial, no qual é utilizado um mesmo padrão de referência em nível nacional, desconsiderando as particularidades e os contextos de cada região, escola e estudantes.

Com a intenção de reafirmar os compromissos preestabelecidos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que visa alfabetizar estudantes até os oito anos de idade e/ou ao término do 3º ano do ensino fundamental, desenvolveu-se um instrumento na avaliação externa para aferir as aprendizagens em língua portuguesa e matemática, denominado ANA.

A primeira edição da ANA ocorreu em 2013, com a finalidade de avaliar, anualmente, estudantes do primeiro ciclo da alfabetização da rede pública, de escolas urbanas e rurais. Seus relatórios são divulgados a cada dois anos, apresentando índices em alfabetização dos Estados brasileiros. O relatório mais recente é o de 2013/2014. Os objetivos da ANA são:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2016).

Pode-se dizer que, com a ANA, os estudantes e os professores deste ciclo têm o primeiro contato com uma avaliação externa e em larga escala; trata-se de um processo diferente das avaliações da aprendizagem vivenciadas em sala de aula, o que ocasiona aos docentes e educandos a experiência com esta realidade e, em alguns casos, a inclusão de determinados conteúdos em suas prioridades, para que o resultado de suas escolas seja satisfatório.

Segundo Fernandes et al. (2010), frente a uma realidade até então desconhecida, os docentes parecem demonstrar certa resistência ou indiferença à aceitação das avaliações em larga escala devido a falta de credibilidade dos índices produzidos; por considerarem “desnecessária” aquela situação de testagem teste, já que dizem conhecer

bem os seus alunos; ou, ainda, por desconhecerem o significado de uma avaliação externa e em larga escala, e o que a interpretação de seus resultados pode acarretar para a escola e para o cenário da educação no Brasil.

A partir desta perspectiva investigou-se a influência desses testes em larga escala na prática avaliativa de docentes do 2º e 3º ano do ensino fundamental, cientes de que o tema *avaliação* sempre esteve aliado à educação, no auxílio aos professores e aos estudantes, pois o educador investiga a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, ao passo que tais estudantes têm o interesse de avaliar a sua progressão através dos professores, o que auxilia na construção de sua autoimagem (SCHWARTZMAN, 2005).

Deste modo, o ato de avaliar é compreendido neste estudo como um dos fatores de extrema importância na prática docente, pois é a partir da prática avaliativa que o professor pode ter uma noção mais concretizada do desenvolvimento de sua prática e dos seus alunos. A avaliação é, portanto, uma ferramenta essencial para investigar se as aprendizagens de certo período foram significativas, funcionando como uma via de mão dupla entre professores e estudantes.

As avaliações externas e em larga escala, por sua vez, proporcionam uma visão geral sobre a situação de desenvolvimento e aprendizagens de estudantes de todo o Brasil, porém esses resultados não afetam apenas os estudantes, mas todos os envolvidos com a escola, ou seja, gestores e, em especial, os professores, por serem cobrados diariamente por um resultado quantitativo, embora resultados qualitativos já tenham sido observados e registrados.

Metodologia

Com vistas à compreensão do papel dos(as) professores(as) no processo de acompanhamento de seus estudantes para as avaliações externas em larga escala, julgou-se pertinente a adoção da metodologia de pesquisa de natureza qualitativa.

Segundo Richardson (1999, p. 80), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”, ou seja, busca, através do contexto de seus sujeitos, interpretar particularidades e aspectos que contribuam à formulação de hipóteses e conclusões para os objetivos da pesquisa, possibilitando o seu entendimento. Além disso, o autor ainda destaca a importância de se investigar o fator histórico, pois “o

objetivo de estudar um fenômeno através do tempo é revelar a especificidade histórica de sua aparência e essência e verificar até que ponto é construído socialmente” (RICHARDSON, op. cit., p. 93).

A pesquisa qualitativa é apropriada, portanto, quando se reconhece a necessidade de “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...]” (RICHARDSON, op. cit., p. 80). Tal metodologia nos oferece aspectos relevantes que marcam o presente estudo, quais sejam: a descrição de uma realidade; a necessidade de investigação a partir do contexto histórico, a fim de entender a evolução não linear de um determinado tema; e a compreensão sobre o desenvolvimento dos grupos sociais, de acordo com a perspectiva crítica e dialética.

Os sujeitos envolvidos neste estudo foram cinco (5) professoras do 2º e 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, localizada no município da Vitória de Santo Antão, no interior do Estado de Pernambuco. O critério de escolha dos sujeitos se refere à compatibilidade com os objetivos para a pesquisa em questão que busca compreender os processos avaliativos da instituição e os impactos da avaliação externa na prática docente.

A coleta de dados foi constituída por dois momentos, quais sejam: consulta aos índices produzidos pela escola na ANA, mediante solicitação à gestão da escola, já que tais dados não são disponibilizados ao público; e realização de entrevistas semiestruturadas, organizadas em três blocos constituídos por questões que diziam respeito ao perfil das professoras entrevistadas, às práticas cotidianas de avaliação realizadas em sala de aula, e aos conhecimentos e experiências sobre a ANA.

A análise dos dados coletados nas entrevistas seguiu as técnicas da análise temática de conteúdo, fundamentadas por Bardin (2008).

Análise e interpretação dos dados

Na entrada no campo, as pesquisadoras se dirigiram à gestora da instituição com a carta de apresentação, como estudantes de Pedagogia da UFPE. A gestora mostrou-se de forma gentil e disponível durante a recepção, apresentando a escola, os funcionários e, após a ciência de todas as informações e procedimentos para a realização da pesquisa, autorizou os(as) professores(as) a contribuir à pesquisa das estudantes. O agendamento dos encontros para realização das entrevistas com as professoras foi, portanto, realizado.

As professoras que se disponibilizaram para participar da pesquisa autorizaram a gravação de suas falas e posterior transcrição das entrevistas que ocorreram em uma sala de aula vazia, em dois dias, com a colaboração das professoras durante todo o processo.

Após o término das entrevistas, as pesquisadoras agradeceram a disponibilidade da gestão e das docentes, dando continuidade à etapa seguinte da pesquisa: a transcrição e análise das falas das professoras.

Resultados e discussão

Todas as entrevistas foram iniciadas com questões referentes à configuração do perfil das professoras participantes da pesquisa, apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Perfil das professoras participantes da pesquisa

Sigla ¹	Ano	Idade	Formação Acadêmica	Experiência em sala de aula	Tempo de serviço na escola atual
P1	2º ano	25 anos	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Gestão e Coordenação da Educação Integral	7 anos	1 ano e 4 meses
P2	2º ano	26 anos	Graduada em Pedagogia	2 anos e 4 meses	1 ano e 4 meses
P3	3º ano	28 anos	Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia	4 anos e 4 meses	4 meses
P4	3º ano	54 anos	Graduada em História e Pós-Graduada em Educação Especial	27 anos	15 anos
P5	3º ano	36 anos	Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Inclusiva	16 anos	1 ano e 4 meses

A maioria das professoras é jovem, recém-concursada, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e apenas uma não é titulada ao nível de cursos de pós-graduação. Todas têm anos de experiência em sala de aula, embora duas delas se distanciem

¹ As siglas P1, P2, P3 P4 e P5 representam o termo *professora*, pois, na discussão dos dados das entrevistas serão apresentados diversos trechos correspondentes, respectivamente, à professora 1, professora 2, e assim por diante. A abreviação da palavra foi realizada com o objetivo de facilitar seu uso nessa parte do estudo.

das demais, por acumularem 16 e 27 anos nesse ambiente. A professora com maior tempo de atuação profissional está também em faixa etária compatível com o tempo de serviço.

Os resultados deste estudo foram apresentados em uma sequência que nos permite, inicialmente, analisar os índices produzidos pela escola investigada na ANA e, em seguida, discutir os produtos das entrevistas das professoras, sistematizados em dois blocos temáticos e suas categorias, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2008). O primeiro bloco temático refere-se às práticas cotidianas das professoras relacionadas à área de avaliação e o segundo bloco expõe os conhecimentos das professoras sobre a ANA e seus desdobramentos.

Índices produzidos pela escola na ANA

Os índices ora apresentados são referentes ao ano de 2014, visto que em 2015 não houve a realização desta prova porque o atraso para gerar os resultados não possibilitou a reflexão sobre eles, nem tampouco o planejamento de uma nova versão para o ano seguinte. A ANA mais recente foi realizada em 2016, porém seus resultados ainda não foram disponibilizados às escolas.

Os resultados da ANA são apresentados por meio de um boletim de desempenho, composto por seu objetivo e por um conjunto de indicadores importantes para a realização da análise no contexto do trabalho realizado na escola. Segundo o boletim, a análise dos resultados da ANA, em conjunto com os instrumentos de avaliação utilizados no cotidiano da sala de aula devem traçar uma análise pedagógica dos níveis de alfabetização dos estudantes e, quando necessário, mostra-se útil na reorientação das práticas pedagógicas.

Dividido em painéis, o boletim expõe um quadro informativo sobre dois indicadores contextuais: o indicador de nível socioeconômico, que situa o público atendido pela escola (nesse caso, considerado médio baixo) e o indicador de adequação da formação docente, que oferece o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada (17,4%). Além disso, um painel de participação dos estudantes da escola também compõe o boletim, com o quantitativo de alunos previstos, presentes e válidos nos indicadores de leitura, escrita e matemática.

Em seguida, temos a apresentação dos resultados dos testes de aprendizagens em leitura, escrita e matemática, respectivamente, expostos na forma de escalas de proficiência organizadas em quatro níveis progressivos e cumulativos, ou seja, do nível

mais baixo de proficiência (nível 1) para o mais alto (nível 4). Nesse caso, quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. Apenas os resultados de Escrita oferecem cinco níveis de habilidades.

Em relação aos resultados de leitura, os indicadores apontam maior percentual nas habilidades do nível 2 (43.85%), enquanto seu menor percentual foi o nível 4 (2,31%). Os resultados da escrita indicaram maior percentual nas habilidades do nível 4 (39.23%) e menor percentual nas habilidades do nível 5 (0.77%). Já os resultados em matemática mostraram maior percentual no nível 1 (44.09%) e menor percentual no nível 4 de habilidades (7.87%).

Tais dados denotam níveis de habilidades abaixo do esperado para o fim do ciclo de alfabetização em leitura e matemática. Na avaliação da escrita, a maioria dos alunos atingiu maior nível de habilidades, o que sugere um grau de suficiência nesse quesito, embora não tenha alcançado o mais alto nível de desempenho.

Na fala de uma professora, os resultados da ANA se mostram no cotidiano escolar, com desempenhos diferenciados entre alunos e explicitam defasagem na apreensão dos saberes, a exemplo de quando os alunos aparecem no 3º ano sem os conhecimentos básicos esperados para os anos anteriores, conforme apresentado no trecho de entrevista que se segue:

[...] porque assim, você... feito a minha turma, eu tenho uns que tão num nível bem complicado ainda e tem dificuldade de reconhecer as letras, aí tem uns que já reconhecem, já conseguem juntar pelo menos sílabas simples; tem outros que ainda tão com dificuldade de juntar sílabas simples e tem aqueles que tão lendo (P3).

Nessas situações, a professora em questão afirmou ser necessário dar conta das aprendizagens ainda não apreendidas, antes de prosseguir com os conteúdos curriculares previstos para o 3º ano do ensino fundamental. Segundo a entrevistada,

[...] a gente primeiro precisa dar conta da demanda da sala, né, e realmente eu penso que é uma consequência. Espero eu que os conteúdos casem e que eles consigam desenvolver né, mas realmente a prioridade é alfabetizar né, melhorar aqueles que tão precisando, e dar andamento naqueles que já tão encaminhados, porque também a gente não pode parar, não pode estacionar a criança, né, a gente precisa que eles avancem... eu tenho aqueles que tão quase lá, então é o que? [...] a gente tem que trabalhar com as prioridades, a gente não tem como abraçar o mundo com as pernas e sendo 30 alunos numa turma, né, muito complicado... (P3).

A dificuldade da professora em lidar com tal situação é evidente e justificada na

diversidade em níveis de habilidades apresentadas em sala de aula, dado o tempo variável de aprendizagem dos alunos. Tais aspectos são aprofundados nos tópicos que se seguem, a partir da análise do primeiro bloco temático que diz respeito às práticas cotidianas das professoras.

Práticas cotidianas das professoras

Este bloco contemplou achados que se referiram às práticas cotidianas das professoras no que diz respeito à avaliação. Observou-se uma série de concordâncias entre as professoras entrevistadas, no entanto, destacaram-se três categorias pertinentes, a serem aprofundadas a seguir, quais sejam: (1) a importância da avaliação como processo contínuo e formativo; (2) a complexidade do processo de avaliar; e (3) a prova como principal instrumento de avaliação. Prossegue-se, abaixo, a análise das categorias propostas.

A importância da avaliação como processo contínuo e formativo

Identificaram-se, nesta categoria, diversas semelhanças entre as docentes entrevistadas. Uma professora relatou o consenso existente entre as docentes da escola e a gestão, no que diz respeito à importância da avaliação formativa e contínua. Para ela, o acompanhamento por meio dos registros pessoais é essencial para a observação da evolução dos estudantes, conforme pode ser verificado em sua fala:

Hoje eu faço mais um acompanhamento, eu tenho uma nota, obrigatoriamente, eu tenho que dar, ter a nota, mas meus registros, estão muito assim... Será que ele conseguiu? É uma escala, vamos dizer assim, ele veio aqui sem saber pegar no lápis; nessa unidade ele já conseguiu pegar no lápis; então dentro das possibilidades dele, ele tem um bom desempenho, ele hoje já reconhece o nome dele, sabe as letras do nome dele, ele sabe fazer uma ligação, então eu tenho que pegar aí, eu tenho que ver essa evolução (P1).

Outra professora se refere à necessidade de considerar diversos aspectos no processo avaliativo, sem creditar à nota o principal registro do estudante, já que o objetivo da avaliação “é ter caminhos para avançar mais” (P2). Vale salientar que, na fala dessa professora, a gestão valoriza o processo formativo da avaliação, embora a semana de provas ocorra com frequência bimestral e significativa relevância dada a ela.

A ideia da avaliação formativa é enfatizada por uma das entrevistadas (P5), haja vista a sua compreensão de que a avaliação não é sinônimo de mensuração, devendo ser utilizada para diagnosticar o processo de aprendizagem do estudante. Nesse sentido, a prática docente deve ser refletida e, a depender das necessidades, (re)organizada a partir dos resultados das avaliações. A professora em questão refere utilizar-se de diversos instrumentos de avaliação, inclusive, das provas escritas com o devido registro tradicional das notas. A partir desta afirmação, podemos refletir sobre a referência de Hoffmann (2005) sobre a ação avaliativa:

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra de ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando (HOFFMANN, op. cit., p. 29).

Na fala de uma das professoras (P3), a avaliação precisa acontecer em um processo contínuo e progressivo, contemplando componentes cognitivos e comportamentais na realização das avaliações dos alunos. Nesse caso, a devolutiva aos estudantes, em sala de aula, também se apresenta como um relevante registro no processo de avaliação. Outra professora (P4), no entanto, demonstra uma perspectiva diferente das demais, por enxergar a avaliação como uma maneira de preparar o estudante para a evolução, por meio de uma certificação de aptidão, elaborada a partir de testes e provas escritas.

Diante dessas exposições, observamos que a maioria das professoras entende a avaliação como um processo formativo, progressivo e contínuo, ou seja, não concebe a avaliação apenas com a função de atribuição de notas aos alunos, na medida em que reconhecem nos estudantes aprendizagens ativas, inteligíveis e consistentes (LUCKESI, 1998).

A complexidade do processo de avaliar

As professoras participantes dessa pesquisa demonstraram, em suas falas, a complexidade do processo de avaliar, por não se tratar de uma ação uniforme, que pode ser repetida nas mais diversas situações e que, portanto, tende a apresentar resultados inesperados. Segundo uma das entrevistadas, algumas situações adversas as impedem de cumprir com os objetivos da avaliação, como, por exemplo, o planejamento das aulas que, por vezes, não envolve todos os estudantes, dificultando o processo avaliativo, conforme expresso nesta fala: “[...] às vezes a gente faz um planejamento assim, fantástico, aquela coisa assim... bem da faculdade, que

a professora acho que teria orgulho da gente, chega aqui e não atinge nem 1 real do que quer...” (P1).

Salientamos, aqui, o distanciamento apresentado, por vezes, entre o planejamento da didática da sala de aula e o que ocorre na realidade, dada a imprevisibilidade das respostas dos estudantes às ações pedagógicas.

A obrigatoriedade de atribuir notas, por meio de uma prova escrita apenas, não é compreendida de maneira justa e eficaz pela maioria das professoras. Para cumprir com essa necessidade da escola, portanto, as professoras dizem considerar diversos aspectos na composição das notas dos alunos, a exemplo das tarefas de casa, das atividades realizadas em sala de aula, bem como da participação, do comportamento, dentre outros.

Os direcionamentos que as professoras estabelecem em suas práticas para entender as dificuldades dos estudantes em determinados conteúdos também simbolizam a avaliação como um processo complexo. Pode-se identificar este aspecto na fala de uma das entrevistadas, em que diz: “[...] porque não é ver o que ele já sabe; é você tentar descobrir o que ele ainda não sabe” (P3).

Este aspecto na fala da professora nos remete à dificuldade que os professores têm para diagnosticar as aprendizagens de seus alunos, por não saberem lidar com as diferenças de conhecimentos apresentados em sala de aula. A verificação, em substituição à avaliação, torna-se prática constante, conforme atribuição de Luckesi (1998, p. 93):

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que ultrapassa a obtenção, exigindo decisão do que fazer *ante* ou com *ele*. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação [grifo do autor].

Outro traço desta complexidade se refere à diversidade de estudantes na sala de aula que, por sua vez, reflete na dificuldade de traçar um perfil homogêneo aos alunos, aspecto este tão almejado por uma das professoras (P2). Reforçamos, aqui, a impossibilidade de se pensar a homogeneidade em sala de aula, dado o entendimento que os saberes, tempos de aprendizagem, histórias de vida e experiências dos estudantes diferem entre si.

A cobrança por resultados, desempenhos, exercida pelo modo como o sistema educacional está organizado e, ainda, pelos pais, compõe outra característica da complexidade do processo avaliativo, porém, a maioria das professoras relata que a participação dos pais no

processo de ensino e aprendizagem de seus filhos/alunos é mínima, ou seja, os pais cobram sem haver uma participação ativa deles no desenvolvimento das aprendizagens dos filhos, seja na escola ou em casa.

A prova como principal instrumento de avaliação

Houve unanimidade entre as professoras, quando estas foram questionadas sobre o principal instrumento de avaliação que utilizam no cotidiano de suas atividades. Apesar de a maioria se referir ao uso de outros instrumentos avaliativos, destacando a importância da avaliação formativa, a prova escrita ainda se constitui como o principal instrumento de avaliação e, a partir dela, as notas determinam as “aprendizagens” dos estudantes. A prova é utilizada como instrumento para compor os registros do sistema escolar, e também como referência aos pais, para que o alcance dos objetivos de aprendizagem seja comprovado.

É interessante perceber a contradição existente entre as falas e práticas das professoras, pois defendem a eficácia da prova escrita como um recurso de registro e de devolutiva para os pais, conforme a fala de uma delas, “A professora tem como cobrar mais atenção dos pais com as avaliações em mãos. E assim evitam-se problemas futuros...” (P3), ao mesmo tempo em que indicam que a avaliação precisa ser pensada de modo contínuo, o que normalmente não acontece nas escolas que cumprem um modelo tradicional de ensino e de avaliação. As professoras não consideram, portanto, a prova como o melhor instrumento de avaliação a ser adotado, pois há outros aspectos a serem considerados, como as condições dos estudantes, das escolas, das aprendizagens, da cultura.

Na perspectiva das professoras, atribuir notas aos estudantes se constitui como uma necessidade, dada a importância que os alunos atribuem às mesmas, a exemplo do trecho de entrevista que se segue: “Os alunos só levam a sério uma atividade quando a professora diz: ‘Está valendo nota viu?!’, depois vem a cobrança: ‘Tia eu tirei quanto?’...” (P3). A partir desta fala, recorreremos à referência de Hoffmann (2005, p. 41) no sentido de que em sua percepção, “[...] a compreensão de muitos professores é de que ‘tudo pode ser medido’, sem que se deem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou precisos demais para determinadas situações”.

Observa-se, então, a busca do aluno pela quantificação, ou seja, além da cobrança dos pais, bem como do sistema escolar estruturado pela notação, os próprios estudantes valorizam mais as atividades quando lhes são atribuídas notas, mudando a sua motivação e os seus comportamentos frente a elas.

Os conhecimentos das professoras sobre a ANA e seus desdobramentos

O segundo bloco desta análise aborda os conhecimentos que as professoras apresentaram sobre questões relacionadas à ANA e seus desdobramentos. Pontuaram-se três categorias a partir das entrevistas realizadas com as professoras, quais sejam: (1) os dissensos quanto à relevância e os objetivos da ANA; (2) a inadequação da ANA quanto à realidade dos estudantes; e (3) o desconhecimento dos resultados da ANA pelas professoras.

Os dissensos quanto à relevância e os objetivos da ANA

Este tópico destaca as divergências explicitadas nos relatos das professoras no que diz respeito à importância e os objetivos desta avaliação externa. Percebemos que cada professora atribui certo grau de importância à ANA, ao considerar determinados aspectos, sem deixar de emitir críticas quando se volta à análise de outros fatores. Identificou-se, ainda, que a maioria das professoras entrevistadas não apresenta o conhecimento aprofundado sobre a ANA e, quanto a experiência de terem acompanhado tal avaliação, algumas não tiveram a oportunidade de participar da aplicação desta avaliação, enquanto outras tiveram a primeira experiência em 2016. No total de entrevistadas, apenas uma professora participou de mais edições da ANA, porém observa-se que a mesma não apresenta informações esclarecedoras sobre sua aplicação, finalidade, eficiência para pensar a avaliação de larga escala.

Muitas dúvidas em relação à ANA são identificadas nos relatos das professoras, os conhecimentos produzidos de maneira distanciada das referências do SAEB são evidentes nas suas falas e, em alguns momentos, as professoras confundem a ANA com outras avaliações como, por exemplo, a Provinha Brasil e a Prova Brasil. O consenso entre as docentes, todavia, ocorre quando afirmam que o seu principal objetivo é identificar, ao final do ciclo de alfabetização (3º ano do ensino fundamental), se os estudantes estão aptos nas práticas de leitura, escrita e matemática. Outra característica verificada entre as professoras é a compreensão da ANA na perspectiva da quantificação e da geração de dados para o MEC e para o Governo Federal, cientes de que, a partir de bons resultados, julgados com base na meritocracia, a escola pode receber recursos.

As professoras não negam a importância da ANA para a escola, embora destaquem aspectos negativos sobre tal avaliação, dentre os quais ganham relevância o desajuste dos conteúdos à realidade dos estudantes em sala de aula, bem como o desconhecimento dos resultados desta avaliação pelas docentes.

A inadequação da ANA à realidade dos estudantes

A crítica quanto aos conteúdos da ANA não serem condizentes com a realidade dos anos de escolaridade é a principal referência reforçada pelas professoras. Segundo uma professora (P1), os conteúdos da ANA não condizem com a realidade dos alunos daquela escola, pois tal prova não considera as especificidades das regiões nas quais estão sendo aplicadas e, por este motivo, torna-se evidente que os resultados apresentem baixos rendimentos, como exposto na fala a seguir:

Porque, às vezes o conteúdo que a ANA aborda ou o que a Provinha Brasil aborda é claro que os meninos não vão ter um bom resultado, e até tem viu, mas eu acho que falta um pouco do olhar de cada escola, de cada realidade; essa questão da homogeneização não é legal e os resultados são massacrantes (P1).

Além disso, os conteúdos abarcados na ANA são diferentes daqueles trabalhados em sala, por estarem de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e distintos da realidade das escolas, como, por exemplo, na situação em que se verifica a existência de textos extensos na prova, tornando a sua realização muito cansativa aos alunos que não têm o hábito de leitura. Na fala de uma professora, temos a impressão de uma “[...] prova muito densa, muito cansativa... e infelizmente nosso alunado não está preparado pra esse tipo de prova” (P5).

Segundo uma das professoras entrevistadas (P4), a ANA sugere ainda falta de inovação quanto a sua elaboração, haja vista a homogeneidade do instrumento com que é apresentada ano após ano.

O desconhecimento dos resultados da ANA pelas professoras

No que se refere ao desconhecimento dos resultados da ANA pelas professoras, estas demonstram ciência quanto a possibilidade de ter acesso a tais dados com a gestão da escola, contudo, não vão em busca de tais informações e tampouco a gestão sugere, na perspectiva das professoras, interesse em apresentá-las. Embora não haja esse diálogo sobre a comunicação quanto aos resultados da ANA, as professoras avaliam que, se os resultados fossem divulgados abertamente, poderia haver mudanças nas práticas cotidianas das professoras e dos estudantes do ano seguinte. Deste modo, a ANA seria utilizada em função da melhoria de

aprendizagens dos alunos, mesmo que reconheçam as fragilidades na sua aplicação.

Para uma professora, mesmo sem haver uma devolutiva imediata ou sem conhecer os resultados da ANA, quando há a oportunidade de acompanhar a aplicação é possível observar os assuntos, as questões, os textos e as resoluções propostas às atividades, pelos alunos, o que pode influenciar suas práticas cotidianas de ensino e avaliação, conforme o trecho da entrevista que se segue:

Como eu falei, não chega pra gente uma volta, mas assim só pelo fato da aplicação lhe dar um norte de alguma coisa, tá entendendo? Tipo assim, “Poxa! Isso é interessante, trabalhar dessa forma ou dessa na questão da alfabetização é interessante isso; isso é legal, importante, se tá ali né...” Depois inclusive que os conteúdos chegam pra gente né, chegou então a gente teve acesso, eu compreendi até melhor a questão por que é que aquilo é cobrado, mas influencia... (P2).

Algumas professoras ainda se referem às adaptações de provas anteriores ao SAEB, bem como ao uso de provas escritas e de atividades de múltipla escolha como alternativas que lhes restam para que os alunos, ao receberem as provas, saibam como devem responder na medida em que podem se sentir mais habituados a esse modelo de instrumento avaliativo.

Esse tipo de padronização normalmente não é visto em atividades propostas no cotidiano das professoras do 3º ano do ensino fundamental, porém, em função dos padrões exigidos pelas avaliações externas, as professoras têm moldado suas atividades de acordo com o modelo de provas do SAEB. Identifica-se deste modo, a oposição existente entre a padronização e os modos particulares de funcionamento da dinâmica escolar que tendem a variar, inclusive por conta da relação professor-aluno, conforme percebemos no trecho de entrevista, a seguir:

[...] vem quesito que eles entendem e vem uns que eles não sabem mas chutam, né, então eu digo que ele tem que fazer, “Não, mas faça! Pra você aí, qual a resposta certa?”; eu leio, a gente não pode dar resposta, porque se eu pudesse eu até dava, mas aí a gente não pode né, porque lá se a gente mentir vai ser ruim pra escola né... (P4)

A ANA propõe um modo de funcionamento que não permite a mediação dos professores no momento da prova, ou seja, a realização pelos alunos está condicionada às instruções padronizadas presentes nos manuais e a presença de um avaliador externo no momento de aplicação. O professor da turma pode acompanhar os estudantes, desde que não haja interferências de sua parte.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar as implicações dos resultados da ANA na prática docente, em uma escola da rede municipal da Vitória de Santo Antão/PE. Nesse sentido, as pesquisadoras fizeram uma breve discussão a respeito do referencial teórico, sobre o contexto histórico e o cenário político das avaliações educacionais, em nível nacional e internacional, por entenderem que há uma influência direta destes na formatação do modelo de avaliação construído no Brasil, nos dias atuais, reconhecido como SAEB.

A avaliação da aprendizagem foi apresentada, brevemente, por teóricos que defendem a avaliação formativa, sem finalidades classificatórias, seletivas, ou seja, com o intuito de contribuir às melhorias na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 1998).

A relevância deste tema para o meio acadêmico está na reflexão e compreensão de professores, gestores e estudantes na área da educação sobre as avaliações externas e em larga escala, bem como nas suas influências no cotidiano escolar. O presente estudo investigou a realidade de uma escola apenas, entretanto, os achados nos levam a refletir sobre a realidade de diversas instituições.

A partir da análise dos resultados percebeu-se uma série de questões sobre as concepções das professoras entrevistadas a respeito das suas práticas cotidianas em avaliação da aprendizagem e suas posições sobre a avaliação externa ANA. No que se referem a tais práticas, as professoras compartilham a ideia de que a avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo e formativo, para além da mensuração, destacando a relevância de seus registros pessoais.

A importância de utilizar diversos instrumentos avaliativos e, a partir dos resultados, refletir e reorganizar suas práticas foi um aspecto visto como fundamental às professoras entrevistadas. No entanto, percebemos que o discurso e a prática efetiva destas sugerem certo distanciamento, na medida em que enfatizam a existência e pertinência quanto ao uso de outros instrumentos de avaliação, além das provas, embora necessitem das notas para fazer o registro dos resultados em boletim, bem como a devolutiva para a gestão e para os pais, por entenderem que as outras possibilidades de avaliação não são capazes de formalizar os resultados.

A complexidade do processo de avaliar também foi uma categoria de destaque na fala das professoras e o que mais a caracterizou foram as divergências quanto a teoria

e a prática vivenciada no cotidiano, que afeta os planejamentos das aulas e, conseqüentemente, as propostas de avaliação.

Em relação aos conhecimentos das professoras sobre a ANA e seus desdobramentos, identificam-se, em primeiro momento, os dissensos sobre a relevância e os objetivos desta avaliação, pois todas as docentes atribuíram grande importância à ANA enquanto avaliação externa que possibilita o acesso a informações referentes aos alunos, bem como a reflexão das práticas cotidianas vivenciadas por elas no contexto escolar. Vale salientar, no entanto, que, segundo as professoras, tais possibilidades não se concretizam por desconhecerem os resultados que seus estudantes obtêm nos exames.

As professoras demonstram não saber o significado atribuído a tais avaliações pela escola, por não terem tido tal experiência desde o momento em que ingressaram na referida instituição, nem tampouco qualquer tipo de orientação sobre a ANA e/ou adequação das estratégias didáticas adotadas por elas, considerando que tais dados seriam relevantes ao direcionamento de suas práticas, embora também considerem as limitações da ANA quanto a adequação à realidade dos estudantes, conforme discutido anteriormente.

Reforçamos que a ANA, bem como outros instrumentos de avaliação em larga escala, investigam aprendizagens homogêneas, dado o seu alcance a todo o território nacional e, embora as críticas tecidas a ela sejam coerentes, sua proposta pode contribuir à melhoria da educação no Brasil e à construção de políticas públicas educacionais sintonizadas com os contextos em particular. Nesse sentido, questionamos a relevância dada a esta avaliação pela gestão governamental, bem como pelos municípios e estados, que parecem não repassar as informações e/ou orientações de modo compreensível e aprofundado à comunidade escolar e sociedade em geral.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comitê de Estatísticas Sociais**. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/basededados/metadados/inep/sistemanacionaldeavaliacaodeducacao-basica-saeb.html>>. Acesso em: 28 de nov. 2016.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **ANA**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/ana>>. Acesso em: 29 de nov. 2016.

BRASÍLIA. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1993.

CRUZ, Fatima Maria Leite. Avaliação da aprendizagem: processos de acompanhamento e práticas propositivas. In: CRUZ, Fatima Maria Leite (Org.). **Teorias e práticas em avaliação**. Recife: Universitária da UFPE, 2010. p. 133-151.

FERNANDES, Neimar da Silva et al. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi Ferreira; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 69-96, jan./jun. 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; Santos, Ana Lúcia Felix. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802, set./dez. 2015.

NETO HORTA, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Apresentação. **Revista Em Aberto**. v. 29, n. 96, p. 15-18, mai./ago. 2016.

NETO HORTA, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Revista Em Aberto**. v. 29, n. 96, p. 21-37, mai./ago. 2016.

PERRENOUD, Philippe. A parcela de avaliação formativa em toda avaliação contínua. In: **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 77-85.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: Métodos e Técnicas. SP: Atlas, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Melo (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-34.