ISSN: 1807-9343

ITINERARIUS REFLECTIONIS

Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

A avaliação nacional da alfabetização na concepção de diferentes sujeitos da cidade de rio verde-go

Fernanda Barros Ataídes[1]
Olenir Maria Mendes[2]

Resumo: Este artigo apresenta resultados de estudo realizado[3], com objetivo de analisar a concepção de diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A investigação, de abordagem qualitativa, envolveu revisão bibliográfica, análise documental e uso de questionários e entrevistas com sujeitos da rede municipal de ensino de Rio Verde, Goiás. A pesquisa revelou que a maioria dos participantes reproduz a concepção do Estado, ou seja, enxerga a ANA como indicadora de qualidade. Mostrou que essa avaliação, sem se preocupar com o chão da escola, intenta cobrar bons resultados, fortalece a ideia de estreitamento curricular, centrando o ensino em língua portuguesa e matemática, privilegia o mérito e naturaliza a lógica excludente.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação externa. Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA.

The National Literacy Assessment in the conception of different subjects of the city of Rio Verde-GO

Abstract: This article presents the results of a study carried out with the purpose of analyzing the conception of different subjects that are involved in the educational process about the National Literacy Assessment (ANA). The research, with qualitative approach, involved literature review, document analysis and use of questionnaires and interviews with subjects from the municipal school system of Rio Verde, Goiás. The research revealed that most participants reproduce the conception of the State, that is, see ANA as an indicator of quality. It showed that this assessment, without worrying about the school base, intends to charge good results, strengthens the idea of curricular narrowing, focusing on teaching in Portuguese and mathematics, privileges merit and naturalizes the exclusionary logic.

Keywords: Educational Assessment, External Assessment, National Literacy Assessment- ANA

1. INTRODUÇÃO

[1] Universidade Federal de Uberlândia. fernandarv.ataides@gmail.com
[2] Dr.ª da Faculdade e Educação da Universidade Federal Uberlândia (FACED/UFU)olenirmendes@gmail.com
[3] Pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvida nas escolas de ensino fundamental, da rede municipal de educação de Rio Verde- Goiás.

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

Atualmente, é muito preocupante o cenário educacional, no qual a avaliação externa vem assumindo um papel de centralidade em todo o processo educativo. Nesse contexto se insere a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada para aferir o nível de alfabetização em língua portuguesa e matemática de todos/as os/as estudantes matriculados/as no 3º ano do ensino fundamental.

De acordo com o discurso oficial, essa avaliação ocorre de modo que os sistemas públicos possam intervir nas práticas de alfabetização, cooperando com a melhoria da qualidade do ensino, condições de oferta e consequente redução das desigualdades sociais. Nessa via, propõe-se também efetivar uma análise da gestão escolar, infraestrutura, formação docente e organização do trabalho pedagógico (INEP, 2013) como fatores fundamentais para compreensão da realidade escolar.

Segundo Alavarse et al. (2013), as avaliações externas, como a ANA, têm como característica uma matriz de avaliação preestabelecida e provas padronizadas para efetuar comparações dos resultados obtidos entre redes e escolas. Estudiosos da área tais como: Freitas (2007), Fernandes (2009) e Luckesi (2011), apontam que o problema não está na avaliação em si, mas na falta de diálogo dela com as práticas de ensino e gestão, uma vez que, geralmente, as informações produzidas por esse instrumento não são analisadas e interpretadas para dar subsídios à gestão educacional e ao trabalho pedagógico. Há, portanto, dificuldades de interpretação dos dados pelas pessoas envolvidas no processo educativo e, consequentemente, pouca influência no planejamento, associando-a apenas à medição do rendimento escolar, o que vem marcado por princípios de competição, disputas, punições, controle e monitoramento do processo educativo.

Mas, afinal, que concepção os/as estudantes, famílias, professores/as, coordenadoras pedagógicas, gestores/as e secretárias escolares têm a respeito da ANA? Para buscar respostas a esta pergunta, utilizamos questionários impressos com questões fechadas e entrevistas. Inicialmente realizamos perguntas por meio de questionários com 50 professores/as, 27 coordenadoras pedagógicas e 24 gestores/as das escolas da rede municipal de educação que

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

aceitaram participar da pesquisa e que já vivenciaram alguma experiência com a ANA no ano de 2016, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – População pesquisada.

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

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

Ao tratar das entrevistas, buscamos ouvir diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que já tiveram alguma experiência com a ANA (gestores/as, coordenadoras, professores/as, estudantes, pais/mães e secretárias escolares). Selecionamos duas escolas para realização das entrevistas, uma de nível alto e outra de nível baixo de acordo com o Ideb de 2015. Em cada escola, entrevistamos seis pessoas (gestor/a, uma coordenadora, um/a professor/a, um/a estudante, uma mãe e uma secretária escolar), totalizando doze pessoas nas duas escolas selecionadas.

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

2. AS MÚLTIPLAS FACES DA AVALIAÇÃO

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

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

Segundo o Professor Domingos Fernandes, a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como:

> [...] todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações (FERNANDES, 2009, p. 21).

Nesse sentido, a avaliação colocada em favor das aprendizagens se torna uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar, cujo objetivo é dar suporte ao/à professor/a para verificar se tudo aquilo que foi proposto em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino e aprendizagem, observando se a aprendizagem está adequada e se é preciso reorientá-la para a obtenção de melhores resultados.

Para Vasconcellos (2005), a avaliação consiste em um mecanismo de reflexão sobre a prática, com o objetivo de identificar avanços e retrocessos para tomada de decisões, a fim de superar os obstáculos. Nessa perspectiva, podemos enfatizar que avaliar o ensino não deve ser entendido como um ato meramente de mensuração ou de “testagem”.

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

A avaliação voltada para as aprendizagens dos/as estudantes é um instrumento que deve possibilitar ao/a professor/a um envolvimento com o processo do/a educando/a, sempre atento às suas necessidades e especificidades, subsidiando-o/a para que chegue ao sucesso. Logo, avaliar é criar oportunidades de ação/reflexão num processo contínuo de interação entre professor/a e aluno/a. Assim, a avaliação deixa de ser momento final do processo de ensino e aprendizagem para transformar-se em momentos constantes de construção de novos conhecimentos, respeitando e compreendendo as dificuldades do/a educando/a.

Quanto à avaliação externa, também denominada avaliação em larga escala (por contemplar um grande número de participantes) e/ou avaliação sistêmica (por referir-se a uma rede ou sistema), é realizada por agentes externos e seu foco está no desempenho escolar. Para o MEC, a avaliação externa, justifica-se ser necessária para monitorar o sistema educacional e propiciar informações para os governos elaborarem e redirecionarem políticas públicas a fim de assegurar-se uma educação de qualidade.

No entanto, observamos que essa avaliação se pauta no uso de testes padronizados com resultados apresentados em forma de dados quantitativos. Diante desse fenômeno, alguns questionamentos são feitos em relação à sua confiabilidade e legitimidade para medir a qualidade da educação. Os críticos apontam a necessidade de uma avaliação por meio da qual se considere a singularidade dos contextos escolares avaliados (DUARTE, 2013) e que se preocupe mais com a aprendizagem dos/as alunos/as do que com o rendimento escolar (CARNEIRO, 2011).

Embora o discurso do governo contemple cuidados com a educação, de acordo com Pinto (2008), essa realidade está longe de ser cumprida, pois a qualidade vai muito além de teste padronizado e deve incluir formação dos/as docentes, melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada.

Contudo, para que essa qualidade seja, de fato, alcançada, entendemos que devem ser levados em consideração outros aspectos nos diferentes contextos — sociais, políticos, culturais — de uma sociedade para que se possa pensar além dos resultados dos testes padronizados. Elementos como espaço socioeconômico e cultural dos envolvidos, condições de oferta de ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

ação pedagógica, acesso, permanência e desempenho escolar dialogam e ocupam um lugar de destaque para construção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a "qualidade da educação deve ser dada em uma perspectiva polissêmica, envolvendo as condições intra e extraescolares, bem como os diferentes atores individuais e institucionais" (DOURADO et al., 2007, p. 24).

Assim sendo, defendemos uma avaliação externa pautada na qualidade socialmente referenciada, que leve em consideração toda complexidade social da escola, como fatores socioeconômicos e processos históricos da sociedade. O que não pode acontecer é fazer dela o único mecanismo para indicar qualidade, com foco em critérios mercadológicos, que se restringe apenas na capacidade de medir o desenvolvimento e habilidades de estudantes.

3. ANA: AVALIAÇÃO, MERITOCRACIA E BONIFICAÇÃO

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi criada em 2013 e tem como objetivos principais:

> i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2013, p. 7).

Entretanto no ano de 2018, foi anunciado pelo então, ministro da educação, Rossieli Soares que a partir de 2019, o Saeb passaria por algumas reformulações. Dentre as mudanças anunciadas, está a inclusão da avaliação na educação infantil. Destaca-se também que todas as avaliações externas, do ensino fundamental ao ensino médio, seriam identificadas pelo nome *Saeb*, com objetivo de se extinguir as denominações ANA e a Anresc, mais conhecida como Prova Brasil. Dessa maneira, o sistema passou a ser composto por seis etapas de avaliação: creche, pré-escola, 2º ano do ensino fundamental, 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. A avaliação ANA, aplicada no 3º ano do ensino fundamental, deixou de existir, e os/as estudantes serão avaliados no 2º ano. Essa mudança aconteceu em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano do ensino fundamental[4].

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

Essa "ideia de bonificação é importada da iniciativa privada", afirma Freitas em entrevista concedida a Martins (2011), explicando que "os reformadores empresariais da educação acreditam que educação é uma atividade como qualquer outra, passível de ser administrada pelos critérios da iniciativa privada, ou seja, a escola é vista como se fosse igual a uma pequena empresa". Ele ressalta:

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

Para Freitas (2007, p. 971), a avaliação a serviço da ideologia meritocrática liberal se limita "à medição do mérito [mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito] e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores 'neutros'". No entendimento de Parente (2018, p. 95), "a performatividade ganha espaço numa sociedade meritocrática que valoriza excessivamente o desempenho relacionado ao resultado obtido no processo educacional". Nessa perspectiva, há outro importante aspecto a ser considerado:

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

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

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

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

Casassus (2009), ao fazer um exame crítico sobre o assunto, demonstra como as avaliações externas têm se afastado das finalidades que lhes são atribuídas socialmente. Segundo ele, tais provas se converteram em meros instrumentos de ranqueamento, estabelecendo posições entre os indivíduos examinados, promovendo desigualdades e diminuindo a qualidade da educação. O autor enfatiza que é "um erro acreditar que esse tipo de prova mede o que sabem e/ou que sabem fazer os estudantes nas instituições escolares" e que é "um erro ainda mais grave equiparar as pontuações obtidas a uma educação de qualidade" (CASASSUS, 2009, p. 74). Sobre isso, vale destacar:

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

Entretanto, diversas pesquisas revelam os efeitos perversos desse tipo de avaliação, como o ranqueamento escolar (SOUSA; OLIVEIRA, 2003), a imposição das políticas de avaliação aos profissionais de educação sem que haja esclarecimentos (FREITAS, 2007; SILVA, 2007), o excesso de testes de múltipla escolha que não avaliam o trabalho cotidiano de cada escola (ESTEBAN, 2009; CASSASUS, 2009) e o estreitamento das práticas curriculares (FREITAS, 2007).

O que se percebe é que essa avaliação vem distorcendo as suas reais finalidades, sendo utilizada apenas para servir aos interesses de uma lógica mercadológica e ao capital, deixando

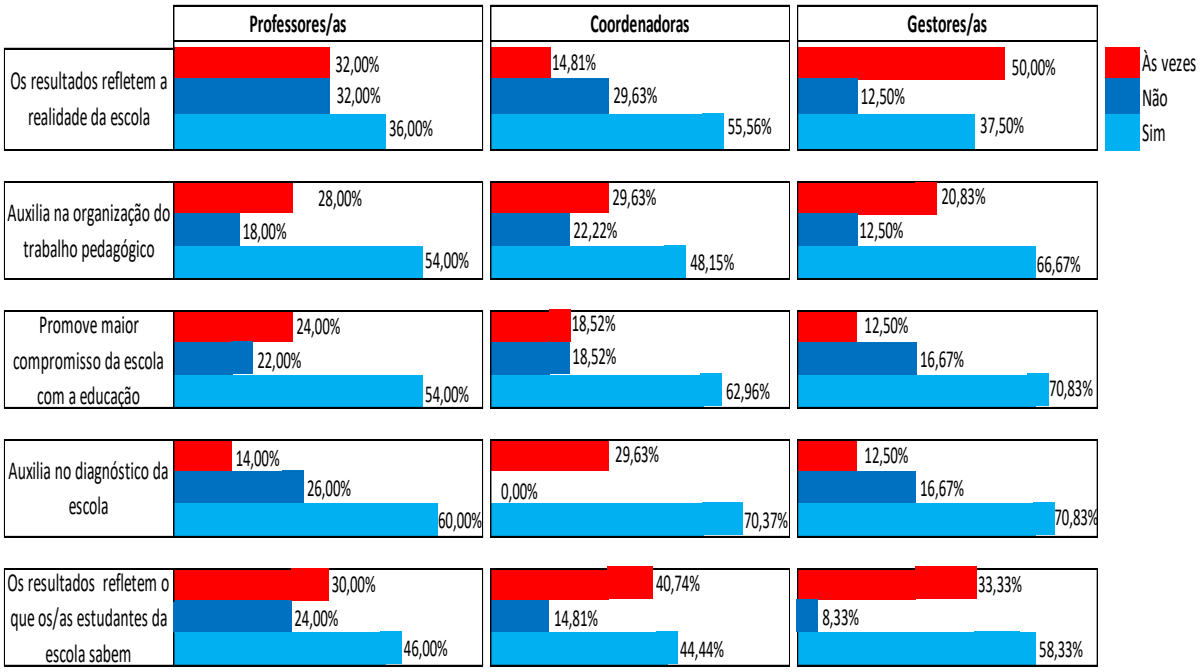
ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ
Volume, 17, n. 2, ano, 2021

em segundo plano práticas avaliativas a favor de uma educação emancipatória e comprometida com a transformação social. Supervalorizam-se as avaliações externas com o mero objetivo de identificar posições e rankings, seguidos de responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados.

4. A CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Os dados da pesquisa revelam que a maioria dos/as gestores/as, coordenadoras e professores/as de Rio Verde, reproduz a concepção adotada pelas políticas educacionais vigentes de que as avaliações externas são indicadoras de qualidade na educação. Mais de 70% dos/as participantes afirmam que as avaliações externas são importantes para melhorar o desempenho das instituições e a qualidade do ensino. A figura 1 mostra a concepção desses/as profissionais sobre a ANA no contexto escolar.

Figura 1 – Visão dos/as participantes sobre a ANA no contexto escolar.



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

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

Observamos na figura 1, que 55,56% das coordenadoras pedagógicas acreditam que os resultados da ANA refletem a realidade das unidades escolares e 70,37% entendem que a avaliação auxilia no diagnóstico da escola. Os dados referentes aos/às gestores/as diferem. Somente 37,50% concordam que os diagnósticos refletem a realidade. Mas os números são iguais quando se pergunta se a ANA auxilia no diagnóstico da escola: 70,83% respondem que sim. Os/as professores/as ficam divididos/as quanto à afirmação de que o diagnóstico é reflexo da realidade da escola: 36% acham que sim, 32%, que não e 32%, às vezes. Mas 60% dos/as professores/as concordam que a avaliação ajuda a diagnosticar a escola e 54% desses/as entendem que a ANA promove maior compromisso da escola com a educação.

Um fato que nos chamou a atenção foi que, mais de 80% dos/as participantes, declararam que se sentem mais dedicados/as, estimulados/as e desafiados/as a alcançarem melhores resultados na ANA. Fato este, que nos revela uma triste realidade, pois, deixam explícito que o foco consiste em atingir bons índices, não se preocupando tanto com o processo de aprendizagem dos/as estudantes. Metade dos/as professores/as ouvidos/as, metade dos/as gestores/as e 48,15% das coordenadoras pedagógicas dizem não se sentir pressionados/as para obter bons índices, mas, nas entrevistas, demonstram o quanto se sentem responsáveis pelos resultados dos/as alunos/as, como se pode exemplificar na fala de uma professora entrevistada: “As cobranças vêm. Nós professores sabemos que temos que devolver bons resultados. [...] às vezes, acabamos ficando frustrados porque nem sempre o resultado é aquilo que esperamos”.

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

Essa responsabilização do/a professor/a, considerado/a como ator/a principal, é condenada por Sordi e Freitas (2013, p. 92) quando dizem que “este é o caminho escolhido pelos reformadores empresariais da educação”. O melhor caminho seria uma “confiança

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

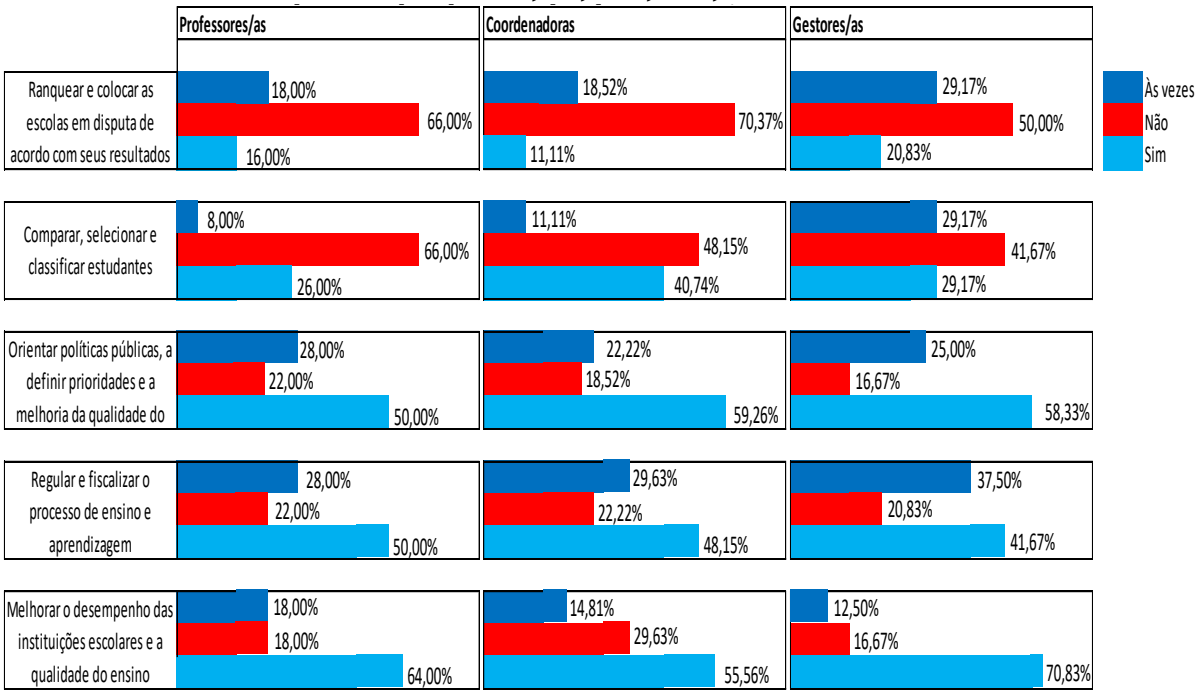
irrestrita no/a professor/a, pela elevação de sua qualificação, salários adequados, condições de trabalho e número de alunos reduzido em sala de aula" (SORDI; FREITAS, 2013, p. 92).

Coordenadoras, gestores/as e professores/as entrevistados/as nas escolas de Rio Verde se mostram reticentes ao responder como se dá a participação deles/as na ANA. Embora alguns/mas se arrisquem a criticar, percebemos, na maioria, uma aceitação do que, na visão deles/as, vem de cima, como algo imposto e sobre o qual é impossível mudar. Todos/as concordam que avaliar é um ato positivo, mas há muitos que discordam da forma como isso é feito.

Verificamos que são elevados os percentuais de participantes que percebem as avaliações externas como avaliação da aprendizagem e não como instrumento de ranqueamento. Metade dos/as gestores/as, 70,37% das coordenadoras e 66% dos/as professores/as declaram que a ANA não serve para criar disputa entre as escolas. Também 66% dos/as professores/as acham que a ANA não compara, seleciona ou classifica os/as estudantes. Número menor de coordenadoras (48,15%) e de gestores/as (41,67%) concordam com essa visão. Como podemos observar na figura 2:

Figura 2 – Opinião dos/as participantes sobre para que servem avaliações como a ANA.

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ
Volume, 17, n. 2, ano, 2021



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

Uma análise simplista desses dados pode levar à conclusão de que os/as profissionais do magistério da rede municipal de educação de Rio Verde que participaram da pesquisa são alienados/as, desprovidos/as de visão crítica da sociedade e, portanto, despreparados/as para lidar com uma educação emancipatória. No entanto, é preciso aprofundar nossas análises. Sabemos que a história de vida construída social, política e economicamente aponta para uma anterior formação tecnicista. Os diferentes sujeitos profissionais da educação foram educados dentro de um sistema que prepara as pessoas para serem multiplicadoras das ideologias capitalistas.

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

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

Quando questionados/as se há um treinamento dos/as estudantes para realizar a ANA, grande parte dos/as participantes admite desenvolver atividades com o objetivo de treinar os/as alunos/as para a avaliação. Em torno de 64% dos/as professores/as assumem que preparam os/as estudantes para a ANA com treinamentos e simulados. Uma porcentagem maior de coordenadores/as (cerca de 74%), afirmam orientar práticas de treinamentos na busca de atingir bons resultados. Isso significa que que há uma preparação dos/as estudantes antes da prova.

Infelizmente há no senso comum a ideia de que, para melhorar a qualidade da educação, é necessário se sair bem nas avaliações externas. Essa concepção, que penetra nas instituições escolares, pauta-se em uma prática avaliativa classificatória, na qual os resultados são mais valorizados que os processos de aprendizagem.

Quando questionada se esses simulados não acabam gerando um treinamento, uma coordenadora afirmou que sim, mas, para ela, "se não treinar, não aprende". Essa ideia se aproxima muito da "concepção bancária" citada por Freire (2016). Na educação bancária, o/a professor/a é sujeito ativo do conhecimento e age como transmissor/a dos conteúdos, enquanto os/as estudantes são meros/as reprodutores/as passivos/as que fixam, memorizam, repetem os conhecimentos transmitidos pelos/as docentes sem perceberem realmente o seu significado.

Os/as gestores/as informam que existe um treinamento para realização da ANA e creem que estão preparando os/as alunos/as para a vida e não apenas para uma avaliação externa. "A preparação não é feita somente para a avaliação ANA, a preparação é feita também para a vida. Eu não considero tortura, e sim uma oportunidade de aprendizado", salienta um gestor.

Nessa linha de raciocínio, existe uma lógica perversa por detrás dessa realidade. Os/as gestores/as apresentam posturas neoliberais, sem ter consciência; navegam pelos "mares" da lógica excludente, dando força para uma educação tradicional.

5. COMO OS RESULTADOS DA ANA SÃO UTILIZADOS NAS ESCOLAS

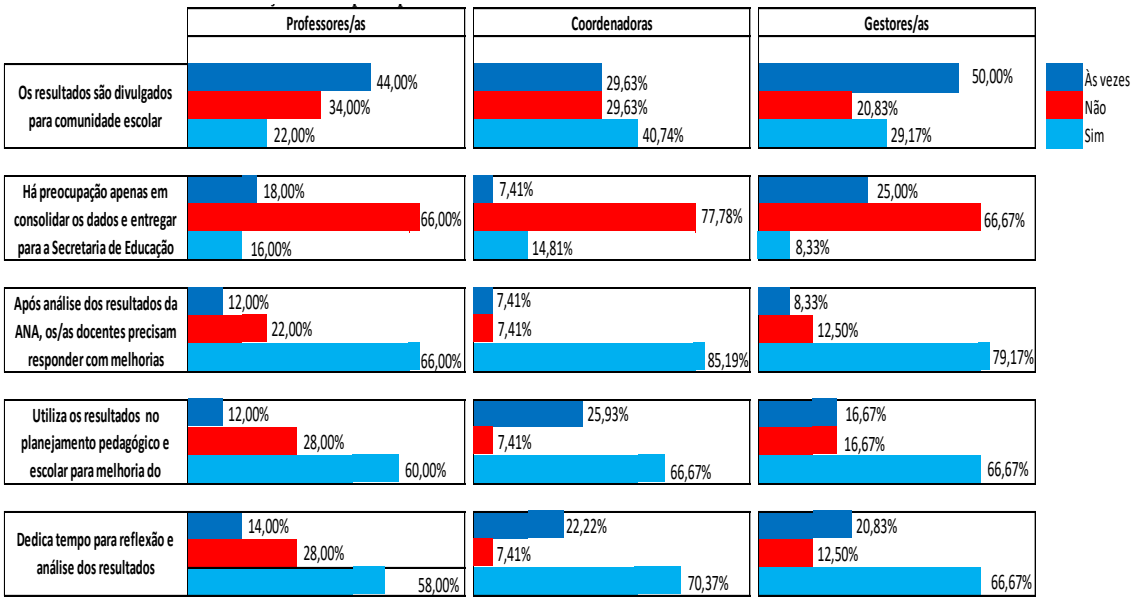
ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

Questionados/as sobre como trabalham com os resultados da ANA na escola, a maioria dos/as participantes responde que, após as análises dos resultados, os/as professores/as precisam responder com melhorias e que os dados são utilizados para o planejamento pedagógico.

A figura 3 reúne informações dos/as educadores/as acerca de como as escolas trabalham com os resultados da ANA.

Figura 3 – Informações dos/as participantes acerca de como a escola trabalha com os resultados da ANA.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa

A figura revela uma diferença irrisória entre o percentual de professores/as, coordenadoras e gestores/as os/as quais consideram que o/a docente tem que apresentar melhorias diante de resultados insatisfatórios. Dos/as que estão dentro da sala de aula, 66% reconhecem que precisam responder com ações indicativas de melhorias para que os/as estudantes possam obter bons índices em uma próxima avaliação externa. O percentual é bem maior quando se trata dos cargos de gestão e coordenação. Mais de 85,19% das coordenadoras e 79,17% dos/as gestores/as afirmam que os/as professores/as têm que

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

responder à comunidade escolar com propostas de melhorias quando há resultados negativos. Novamente fica clara a responsabilização imposta sobre o trabalho docente.

Quanto ao uso dos resultados, aproximadamente 60% dos/as docentes dizem que a escola em que trabalham utiliza os resultados da ANA para elaborar projetos de intervenções para melhoria do processo de ensino. Em torno de 67% dos/as gestores/as e 70,37% das coordenadoras pedagógicas revelam que a escola na qual atuam dedica tempo para reflexão e análise dos resultados.

Mas, percebemos que nem todas as pessoas envolvidas nesse processo pensam dessa forma, visto que 7,41% das coordenadoras e 12,50% dos/as gestores/as declaram que não é feita análise alguma e reflexão sobre os resultados. Segundo uma gestora, os dados são analisados e a escola começa a trabalhar sobre aquilo que considera falho. Ela usa o termo "cobrar" como prática direcionada à melhoria na educação e diz que "o ser humano tem que ser cobrado. Se o ser humano não é cobrado, ele se acomoda".

O termo "cobrar" também é valorizado por uma coordenadora, que se diz consciente de que essa cobrança é imposta a ela como tarefa pelo cargo que exerce. Outra coordenadora se queixa da ANA, pois, para ela, não engloba a totalidade do conhecimento e da aprendizagem do/a aluno/a. Uma professora comenta que a ANA não é capaz de melhorar a qualidade do ensino por ser uma prova padronizada, não atendendo às necessidades e especificidades individuais dos/as estudantes. Cobrança também é o termo mais usado pelos/as participantes da pesquisa para descrever a atuação do município nas escolas a partir da divulgação dos resultados da ANA: 56% dos/as professores/as e 55,56% das coordenadoras afirmam que o governo municipal cobra melhorias a partir dos resultados obtidos com a avaliação externa.

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

6. ANA NA CONCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

As concepções divergem em relação à ANA. Duas crianças entrevistadas, ambas com nove anos, dizem gostar de realizar essa avaliação externa por ser uma prova fácil e por ganhar premiação, caso acertem todas as questões. Uma delas comenta: "Eu gosto de participar [...] porque é muito fácil, só passa conteúdo que a gente já aprendeu e dependendo, se você acertar tudo, ainda ganha um prêmio". Para a outra, a ANA "ajuda a gente a aprender mais, parece que ela é mais fácil que a prova da professora. A 'tia' falou pra gente que a prova dela é mais difícil, porque quando vier a da secretaria, a gente já tá preparado".

Percebemos claramente que as crianças se sentem bem fazendo essa avaliação, porém, naturalizam a pressão exercida pelo sistema, pela escola e até mesmo pelo/a professor/a na busca incessante de alcançar bons resultados. Essa forma de pressionar se torna visível quando a criança diz receber um prêmio caso acerte todas as questões, ou seja, parte-se do princípio da meritocracia: só ganha prêmio quem se sai bem na prova.

Segundo um estudante entrevistado, antes da avaliação, os/as professores/as trabalham várias atividades com foco em língua portuguesa e matemática, considerando que são as disciplinas cobradas na prova. Fica explícito novamente na colocação da criança, que há um treinamento para realização das avaliações externas, cuja consequência é o estreitamento curricular, "focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação" (FREITAS, 2012, p. 390).

A única insatisfação que as crianças demonstram em relação à ANA se refere às pessoas que aplicam a prova. Os/as estudantes se sentem inseguros/as e com receio frente a uma pessoa desconhecida. Em seus relatos, dizem preferir a professora regente por questão de afinidade e conhecimento. Ao abordar esse assunto, Pinto (2008) acentua que, para se alcançar bons índices nas avaliações externas, não basta retirar o/a professor/a regente da sala de aula no dia da aplicação da prova. É preciso focar na formação desses/as profissionais, nos recursos materiais e em infraestrutura adequada. Assim, a qualidade do ensino será maior e "melhor será o desempenho dos estudantes nos testes padronizados presentes nas avaliações de larga escala" (PINTO, 2008, p. 59).

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

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

7. CONCEPÇÕES DE MÃES E DE SECRETÁRIAS SOBRE A ANA

Foram entrevistadas duas mães educadoras com graduação em pedagogia. Uma delas tem uma visão positiva a respeito da ANA e, mesmo não tendo muito conhecimento do objetivo de tal avaliação, é totalmente a favor, pois, para ela, esse teste não tem o intuito de mensurar o conhecimento dos/as estudantes, mas sim de motivar para que estudem um pouco mais.

A fala dessa mãe remete ao que Freitas (2010) chama de "mecanismo de motivação artificial". Nesse processo, o/a estudante aprende, mas ao mesmo tempo é subordinado pelos objetivos fixados pela sociedade capitalista, na qual a escola se afasta "da vida social, das contradições e lutas sociais", vendo-se "isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes" (FREITAS, 2010, p. 93).

> É este modelo voltado para a submissão e a ocultação da realidade da vida social que torna imperativo a existência da avaliação na forma atual como a conhecemos em nossa escola. Ela surge como uma forma de tomar o lugar do trabalho socialmente útil, o qual poderia ser uma "avaliação natural" feita pelo contato do estudante com a vida. [...] substitui este processo por uma avaliação formal, escolar, sujeita a regras impessoais, como um mecanismo de motivar artificialmente o aluno a aprender e a se subordinar, já que a vida (motivadora natural) ficou do lado de fora da escola (FREITAS, 2010, p. 93-94).

Há ainda, na perspectiva dessa mãe entrevistada, outras maneiras de perceber a escola e sua prática: "Se o objetivo dessa avaliação for medir o conhecimento do aluno e aferir o nível de alfabetização, eu acredito que ela seja importante, porque é algo que vem de fora". Ela insinua que dentro da instituição escolar pode talvez existir "uma camuflagem do ensino

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

pelos professores. Mas quando vem uma avaliação de fora, ela vai mostrar a verdade daquilo que a escola está ensinando e o que os alunos estão aprendendo". Notamos, nessas falas, certo descrédito ao trabalho da escola e do/professor/a, já que ela dá maior crédito à avaliação externa.

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

Uma delas comenta que a ANA não contribui para a melhoria do ensino pela forma como é imposta e critica:

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

Entrevistamos também duas secretárias, uma com curso de graduação em pedagogia e outra apenas ensino médio completo. As duas já ouviram falar da ANA, mas conhecem pouco e nada sabem de seus objetivos. Mesmo não tendo clareza sobre seus propósitos, dizem acreditar ser uma avaliação importante e necessária para acompanhar o desempenho dos/as estudantes. Salientam, em suas falas, que nunca foram esclarecidas pela escola sobre tal avaliação. Sabem que vai ter a prova na escola somente na semana da aplicação, pois percebem uma mudança na rotina escolar no período que antecede o teste; os/as professores/as ficam mais agitados/as e os/as estudantes mais ansiosos. Contudo, mesmo com a mudança da rotina na escola, relatam que a ANA não interfere em seus trabalhos.

Inferimos que a tensão que toda a escola vive em função da realização de uma avaliação externa ocorre exatamente porque ela vem de fora, porque ela não é incorporada ao cotidiano da escola e aparece como uma medição aterrorizante. Avaliações como a ANA

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

padronizam e instigam a disputa. Quem se sai bem é premiado. Quem tem baixos índices vai ter que repensar seu papel, ver onde errou, e se há desinteresse do/a professor/a em ensinar, enfim, buscam-se culpados/as para avaliações quantitativas que passam longe da realidade do corpo discente.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as respostas dos/as participantes da pesquisa, percebemos que a maioria reproduz a concepção do Estado de que as avaliações externas são indicadoras de qualidade. Inferimos que a ANA, ao mesmo tempo em que orienta para o desempenho dos/as estudantes sem se preocupar com o chão da escola, intenta cobrar bons resultados, fortalece a ideia de estreitamento curricular, centrando o ensino em língua portuguesa e matemática, privilegia o mérito e naturaliza a lógica excludente. A ANA, como está posta, lamentavelmente, não avalia com o objetivo de melhorar a educação, mas sim como forma de responsabilização, seleção, controle e pressão sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. A maioria dos/as participantes da pesquisa afirma que não sofre pressões para alcançar bons resultados, mas se sente responsável pelo sucesso ou fracasso dos/as estudantes e, mesmo diante desse cenário, a ANA é recebida como algo natural que ajuda a melhorar a educação.

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

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

segundo plano outros conteúdos também muito importantes para a formação geral, a reflexão e a criticidade do sujeito.

Entendemos que a ANA tem sua importância no processo educativo, pode trazer informações importantes sobre o desempenho dos/as estudantes, professores/as e escolas, possibilitando a identificação de pontos frágeis que necessitam de melhorias. No entanto, o problema é a intencionalidade dessa avaliação, que não tem ocorrido de forma democrática e inclusiva, mas sim classificatória e excludente, sendo os resultados mais importantes que os processos de aprendizagens. Da forma como está sendo feita, a ANA apresenta-se como mero mecanismo de controle e monitoramento do sistema público de ensino. Evidenciamos com a pesquisa que essa prática avaliativa vem ganhando importante espaço na organização pedagógica das escolas municipais de Rio Verde, passando a orientar o que ensinar e como ensinar, gerando alienação e engessamento do fazer pedagógico. Isso significa que as escolas se submetem ao controle externo e abrem mão de sua autonomia (liberdade pedagógica e liberdade de conteúdo) porque têm que seguir um pacote padronizado.

Em síntese, defendemos uma avaliação externa que esteja pautada em uma concepção de avaliar para promover as aprendizagens, na perspectiva de uma avaliação formativa, com princípios de colaboração, parceria, autoavaliação, autonomia e intervenção. Uma avaliação que favoreça a participação e interação de todos/as os envolvidos/as no processo educativo, que promova aos/as estudantes uma aprendizagem crítica para que compreendam o contexto social em que estão inseridos e que, possibilite aos/as docentes, refletirem acerca do trabalho pedagógico e intervirem com ações e medidas que fomentem efetivas aprendizagens.

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

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. As avaliações externas e a qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p.12-31, jan/abr.2013. https://doi.org/10.18222/eae245420131900

BANDEIRA, Cláudia. **A avaliação educacional no Plano Nacional de Educação-PNE** (2015). Disponível em: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/04/An%C3%Alise-do-tema-da-avalia%C3A7%C3%A3o-educacional-no-PNE-por-Claudia-Bandeira.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

CARNEIRO, Verônica Lima. Políticas educacionais, avaliações externas e trabalho docente no contexto do materialismo histórico-dialético. V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: marxismo, educação e emancipação humana. **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 3-21, 2011.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], v.9, p. 71-78, 2009.

COSTA, Rafael Fernando da; OLIVEIRA, Rita de Cássia de; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Professores e sua formação no mundo capitalista. **Educação e Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1. p. 142-158, 2018. https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.924

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar., 2008. https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: MEC/INEP, 2007.

DUARTE, Natália Souza de. *O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível*. ***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos****, v. 94, n. 237, p. 343-363, 2013.* https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000200002

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo - revista de ciências da educação**, n.º 9, Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas. Mai/Jun/Jul/Ago, 2009, p. 47-56.

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60ª ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. de. Avaliação: para além da "forma escola". **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, nº 100- Especial, p. 965-987, out. 2007. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério á destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** Uma política em construção de pré-escola à Universidade. 2ª ed. Porto Alegre: Educação& realidade, 1993. Horizonte: Autêntica, 2009. 124p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). **Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 2013a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em: 24 nov. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar Estudos e Proposições**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Rodrigo. A meritocracia e o ilusionismo. **Carta Capital**, 2 maio 2011. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-meritocracia-e-o-ilusionismo>. Acesso em: 8 out. 2018.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018.

PINTO, José Marcelino Rezende. O custo de uma educação de qualidade. *In*: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira. (Org.). **Política educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas.5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ISSN: 1807-9343
ITINERARIUS REFLECTIONIS
Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Jataí
UFJ

Volume, 17, n. 2, ano, 2021

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública:** a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas/SP: Editora Millennium, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, 2013.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003. https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2005.