

# Percepções de estudantes e professores/as sobre a Avaliação Dirigida Amostral (ADA) em Goiás

**Elizabete de Paula Pacheco<sup>1</sup>(PG); Olenir Maria Mendes<sup>1</sup>(PQ)**

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

## Área do Conhecimento: Ciências Humanas

*Este ensaio resulta de uma pesquisa de mestrado, com o objetivo principal de compreender no interior de uma escola pública coordenada pela Subsecretaria Regional de Educação de Itumbiara quais as percepções de estudantes, professores/as e gestoras acerca da Avaliação Dirigida Amostral (ADA) no seu cotidiano escolar. A ADA, contempla as disciplinas de Português, Matemática e disciplinas da área de Ciências Naturais e tem sido aplicada de forma amostral em escolas sorteadas no estado de Goiás. A primeira etapa, de acordo com o discurso oficial, trata-se de um diagnóstico dos conhecimentos prévios, e a segunda etapa, aplicada dois meses depois desta, tem a função de verificar o que foi de fato aprendido. Nossa pesquisa, aplicada no ano de 2016, visou uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em que houve a aplicação da prova especificada. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com dados construídos a partir de entrevistas com 3 coordenadoras de área da escola participantes, com a diretora e também com dois grupos focais distintos realizados com 12 professores e 8 estudantes. A unidade participante da pesquisa faz parte do Programa Novo Futuro em Goiás, que possui 26 escolas em todo o estado ofertando os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e Ensino Médio em tempo integral. Os resultados obtidos nos levaram a discutir sobre a mercantilização da educação no estado de Goiás, especialmente por estar havendo um incentivo da participação de instituições privadas em comparação com a escola pública. Na escola, de acordo com os/as participantes da pesquisa notamos que as avaliações externas não representam tanta importância se comparadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Professores e estudantes demonstram que há a necessidade de as avaliações externas serem incorporadas na nota, e os resultados serem mais significativos para o processo de ensino-aprendizagem.*

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Avaliação externa em Goiás, Avaliação Dirigida Amostral (ADA)

## Introdução

A inspiração inicial para a execução desta pesquisa aconteceu a partir de discussões advindas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (Gepae) da Universidade Federal de Uberlândia. Neste contexto, desde 2015 vem sendo discutido as influências das avaliações externas, que consistem em avaliações aplicadas pelo governo com o intuito, de acordo com o discurso oficial, de ser um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas. As provas têm sido utilizadas para a verificação do cumprimento das metas das unidades escolares. Porém, autores como Freitas (2007) destacam que a educação tem passado por um momento por ela chamado de “geração da medida”, relacionado pelas influências dos campos da avaliação. Neste contexto, não considera-se apenas o que se acontece em sala de aula, mas também leva-se em conta a quantificação exigida pelos órgãos regidos pelo Estado. Desta forma, as provas e exames ganha destaque.

O cenário de implementação das avaliações externas no Brasil foi fortemente marcado pela década de 1990 na qual parcerias público-privado foram recorrentes. Robertson e Verger (2010) informam que isto tende acontecer para tirar do Estado as responsabilidades, levando-se, portanto ao que chamamos de Estado mínimo. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1992, com a intenção oficial de avaliar os resultados da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), ou Prova Brasil. Machado (2012) lembra que após a criação do Saeb estados e municípios iniciaram sua organização para sistemas próprios de avaliação, implementando também provas externas em suas localidades, acrescidas das já existentes.

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) teve sua criação decretada em 2007 a fim de reunir em um só indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho obtidas nos testes externos (BRASIL, 2007).

Em Goiás, por exemplo, as avaliações externas tiveram início em 2011 após o lançamento do documento Pacto pela Educação, elaborado e proposto pelo governo estadual a fim de “reformular” a educação deste estado. As estratégias reformistas deste documento estavam previstas para os anos de 2012 a 2015 e incluíam a implantação de escolas de tempo integral para o Ensino Médio, além da bonificação de professores/as e estudantes que obtivessem resultados satisfatórios nos exames externos (GOIÁS, 2011). A criação deste pacto aconteceu no sentido de melhorar as relações entre empresas públicas e o setor privado, especialmente com empresas como a Fundação Jaime Câmara e Fundação Itaú, assim como cumprir as metas do Movimento Todos Pela Educação (GOIÁS, 2011).

A partir de 2011, o estado passou a aplicar a Avaliação do Saego (Sistema de Avaliação do Estado de Goiás) e a Avaliação Diagnóstica, sendo ambas voltadas para, conforme o discurso oficial, serem capazes de identificar e sanar as deficiências encontradas no processo de ensino-aprendizagem (GOIÁS, 2015a). Em 2015 a Avaliação Diagnóstica teve o nome alterado para Avaliação Dirigida Amostral, deixando de contemplar apenas as áreas de Português e Matemática para abranger também a de Ciências da Natureza.

Neste contexto das avaliações externas (AE) Freitas (2013) enfatiza que a cultura das AE não tem contribuído efetivamente com a escola. Por isso, o autor esclarece que é necessário não apenas uma mudança na postura de quem está na escola, mas principalmente na organização das políticas públicas de educação. Medeiros (2013), sobre as avaliações externas de Goiás, lembra que estas provas possuem traços da avaliação classificatória e possui métodos muito pontuais. Desta forma, para a autora a efetividade dessas provas poderia acontecer apenas se os resultados fossem utilizados, enquanto houvesse tempo, para mudar e melhorar os caminhos do ensino. Luckesi (2011), apesar de debruçar seus esforços para a avaliação das aprendizagens, também apresenta em seus estudos críticas sobre o modelo avaliativo classificatório e excludente. Por isso, compreendemos em nosso estudo que não há como desvincular um processo do outro na área avaliativa.

## Material e Métodos

Esta pesquisa se respalda na abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que o posicionamento teórico deste tipo de investigação tende a compreender a convivência humana, as percepções dos/as envolvidos na sociedade. A interação e a interpretação dos dados aconteceu a partir do contato entre as pessoas. Desta forma, a interpretação da ação social visou atuar “levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (MINAYO, 2005, p. 82).

O desenvolvimento inicial foi realizado com a pesquisa bibliográfica, considerando não apenas pesquisas na área de avaliação externa, mas também a busca por autores e autoras que já tem dedicado seus estudos para os fenômenos de influências das avaliações externas nas rotinas escolares. Nos valemos ainda de legislações pertinentes à pesquisa, bem como documentos cedidos pela escola e pela Subsecretaria Regional de Educação de Itumbiara. Assim, a análise de documentos partiu do entendimento que as informações registradas são também meios de construção de dados, e funcionam como aporte teórico sobre o tema (SILVA, 2009).

Utilizamos os grupos focais como instrumento de construção dos dados junto à professores/as e estudantes. Os/as participantes foram escolhidos a partir de sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Gondin (2003) esclarece que esta é uma opção que facilita o

trabalho do pesquisador, uma vez que possibilita a observação da interação de um número maior de pessoas em um curto intervalo de tempo. Por isso, realizamos dois grupos diferentes, sendo o primeiro com 8 estudantes e o segundo com 12 professores/as.

Visando evitar a identificação dos sujeitos da pesquisa e da escola participantes optamos por atribuir nomes fictícios a todos/as. A construção dos dados junto às coordenadoras e a diretora da unidade escolar aconteceu com a realização de entrevistas semiestruturadas, pois optamos por propiciar às participantes momentos que privilegiassem a disponibilidade de tempo de cada uma. Além disso, preservamos o anonimato e possibilitamos confiança das gestoras ao responder as questões sem observadores além da pesquisadora, e também foi facilitada a adequação das questões de acordo com as respostas obtidas ao longo do diálogo (CERVO, BERVIAN, SILVA, 2007).

A análise dos dados se baseou na análise de conteúdo descrita por Bardin (2006) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p.47)

## Resultados e Discussão

Optamos por apresentar neste trabalho apenas alguns resultados obtidos na pesquisa. Por isso, separamos apenas duas categorias de análises, neste recorte apresentamos apenas as percepções de estudantes e professores. A primeira, denominada de “Importância da avaliação externa para os/as estudantes: ADA e Saego”. Neste item priorizamos conhecer como os/as estudantes enxergam a avaliação externa, sobretudo a ADA em sua trajetória escolar. Seguem alguns dos relatos dos estudantes:

Não é que a ADA fica ou é menos importante, mas sempre que mandam a gente fazer algo eles avisam que vai valer nota. Se eles não falarem assim os alunos fazem de qualquer jeito. No máximo o aluno lê uma vez [...] (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

Sabemos a importância da ADA para a escola, sabemos também que se a gente sair bem ou mal não faz diferença para nós. Faz para escola. Mas não é igual uma prova de bloco que se a gente zerar vai atrapalhar na nota (PEDRO, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

São provas bem cansativas e não tem retorno. Nem devolvem as provas e a gente nem sabe o resultado individual. A gente nem sabe se acertou ou errou a questão. Pelo menos, poderiam corrigir com a gente, ver o que erramos um por um. [...] É só para o governo saber se a gente acertou ou não (LAURA, estudante, GF, 13 de outubro 2016).

A professora de Língua Portuguesa, uma das disciplinas contempladas nas AE, informou que há uma falta de interesse por parte dos/as estudantes, corroborando com o discurso dos/as alunos/as quando nos informaram que não percebem relevância nas AE, como podemos verificar a seguir:

Eu aplico provas externas e vejo também uma falta de interesse do aluno em fazer essas avaliações e eu acho que isso contribui para a nota. A coordenação vai na sala, fala da importância dela para a escola e para o aluno, mas eles não enxergam. Tentamos explicar, mas, muitas vezes, eles não têm interesse em ser avaliados (VANESSA, professora de Língua Portuguesa, GF, 27 de out. de 2016).

Percebemos nestas falas que os/as estudantes não reconhecem a importância das avaliações externas em suas vidas acadêmicas e que sentem falta do retorno que eles/as deveriam receber. Freitas (2013) informa que a cultura das AE já existe e é preciso que elas signifiquem

alterações necessárias para a melhoria da educação. Porém, não é o que tem ocorrido nestes casos em Goiás. Medeiros (2013) também esclarece este ponto sobre a possibilidade de cada avaliação significar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, ou sanar os problemas identificados na avaliação. Estas provas não podem significar apenas uma classificação da escola e de seus /as estudantes.

A segunda categoria foi relacionada à importância do Enem para os/as estudantes.

A prova o Saego e a ADA e a prova do Enem são diferentes, a do Saego não interfere nada na minha vida. O Enem é a prova da minha vida, é o exame mais esperado da nossa vida. O foco é o Enem, se ver a gente tomando água já falam “olha o foco” (AUGUSTO, estudante, GF, 13 de out. 2016).

No caso do Enem é a prova mais importante, até porque se não passar no primeiro ano é mais difícil nos outros. O nosso foco é o Enem, então nós mesmos focamos nisso, mas fazemos as outras provas também (LAURA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

Toda a preparação aqui é pro Enem, só que intensifica no final, aí as aulas de pós-médio é pra isso, e tem as fichas. Antes a gente só faz trabalhos e simulados (JANAÍNA, estudante, GF, 13 de out. 2016).

As professoras de Matemática e Biologia também apresentaram seu posicionamento sobre qual o significado do Enem para os/as estudantes se comparado às AE estaduais:

Eu acho que os objetivos dessas avaliações são diferentes, a ADA, o Saego, eles querem avaliar o estado, tem que provar que ele é bom, por isso as provas vêm secas, sem contextualização, enquanto o Enem vai avaliar o aluno, se o aluno não quiser mostrar a nota, ninguém vai ver, é só para o aluno, por isso ele é mais importante, ele avalia a trajetória do aluno, o que não sabe e o que ele realmente sabe. Enquanto que nessas outras avaliações eu não vejo fundamento nelas, pois é para avaliar para o governo (MARÍLIA, professora de Matemática, GF, 27 de out. 2016).

O Enem hoje também é porta de entrada para o ensino superior, aí ele se mostra mais atraente do que as outras provas que não servem para isso (AMANDA, professora de Biologia, GF, 27 de out. 2016).

Nestes trechos percebemos que os/as participantes dos grupos focais informam que o Enem se mostra mais atraente e importante na trajetória escolar. Nesse sentido, assim como esclarece Luckesi (2011) a escola ainda tem o caráter excludente da avaliação. O autor ainda nos informa que a instituição escolar tende a priorizar os instrumentos avaliativos e nesse contexto o Enem surge como um desses instrumentos. Além disso, observamos que as professoras citadas concordam com os/as estudantes que relatam que as AEs têm maior caráter de avaliação da escola e não de quem dela participa.

A escola também realiza atividades de intensificação para preparar os/as estudantes para o Enem, e isso inclui simulados e atividades de escrita como redações e cursos aos finais de semana voltados para este fim.

## Conclusões

A execução desta pesquisa nos mostrou como têm sido a relação entre professores/as, estudantes e gestoras se relacionam com a AE. A avaliação externa para os/as estudantes não resulta em um efetivo significado e eles/as não conseguem expressar sua importância a não ser que seja relacionada apenas à escola. Quanto aos/as professores/as estes/as concordam com os/as estudantes atribuindo maior importância ao Enem, uma vez que este exame, na opinião dos/as participantes dos grupos focais, significa a possibilidade de futuro dos/as alunos/as já que é uma das formas de ingresso em universidades. Em nosso entender, é necessário que as AE sejam

melhor aproveitadas para a escola, que seus resultados sejam utilizados para mudanças dentro da rotina escolar. Para isso, é importante que as próprias políticas públicas de educação, sobretudo de avaliação, sejam direcionadas a provocar mudanças no cenário educacional e que não fiquem apenas focadas em classificar e informar tardiamente os resultados das avaliações aplicadas.

## Agradecimentos

À Escola E. Aurora Maria Nascimento, bem como todos/as participantes da pesquisa, por disponibilizar o espaço e tempo para a realização das entrevistas e grupos focais.

## Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de.. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Revista Educ. Soc.* Campinas, v. 34, n. 125, out./dez. 2013.

GOIÁS. *Diretrizes do Pacto pela Educação*. Goiânia, set. 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2955>. Acesso em 26 de jun. de 2017

GOIAS. Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). *Informações sobre a Avaliação Dirigida Amostral*. Dados referentes ao ano de 2015. 2015a. Disponível em: <http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Dirigida%20Amostral.aspx>> Acesso em: 04 de janeiro de 2016.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista Ambiente e Educação*, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. *A avaliação Diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás: das intenções às ações*. 2013. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MINAYO, C. de S. et al. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012

SILVA, J.R. ET al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, nº I, julho/2009.