



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

SIMONE SALETE SAWICKI

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES, IMPACTOS E VARIÁVEIS
EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA 15ª CRE - RS**

**ERECHIM
2019**

SIMONE SALETE SAWICKI

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES, IMPACTOS E VARIÁVEIS
EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA 15ª CRE - RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori.

**ERECHIM
2019**

SIMONE SALETE SAWICKI

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES, IMPACTOS E VARIÁVEIS
EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA 15ª CRE - RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Erechim*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada por meio de banca examinadora em ____/____/_____.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Aprovado em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jerônimo Sartori - UFFS
Presidente/Orientador

Prof. Dr. Adriana Loss –UFFS
Membro interno

Profª Dra. Luciane Spanhol Bordignon - UPF
Membro Externo

Prof. Dr. Maria Silvia Cristofoli – UFFS
Suplente

Erechim/RS, 2019

Dedico este trabalho a todos os que me incentivaram, desde o início do curso e continuaram a me apoiar ao longo desta jornada, especialmente minha família: minha mãe, meu pai (*inmemoria*) e minha irmã.

AGRADECIMENTOS

É importante reconhecer que esta não foi uma caminhada fácil, pelo contrário, com imensos desafios ao longo de um percurso que às vezes parecia infinito, principalmente pela necessidade de dedicação de horas à leituras e reformas no texto. Esses percalços, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram-lhe o brilho. E, ao invés de dificultarem a caminhada, impulsionaram-me com mais força.

Tudo o que foi escrito nesta pesquisa existe com uma participação especial de pessoas que de alguma forma colaboraram para este resultado, orientando, motivando, acompanhando, ouvindo e escrevendo dicas importantes para facilitar seu desenvolvimento.

À Deus, que em tudo tem me ajudado;

Aos Guias de luz, no plano superior, especialmente meu pai, pela abertura dos meus caminhos nessa empreitada;

À Ivone, minha mãe e maior incentivadora, minha irmã, sempre presentes, me apoiando incondicionalmente em tudo;

À Dr. Jerônimo Sartori, orientador, pela oportunidade, pelo acompanhamento da pesquisa e pelo conhecimento gentilmente compartilhado;

Agradeço aos professores que aceitaram fazer parte das bancas qualificação/defesa, Prof. Dr. Adriana Loss (UFFS) e a Prof^a Dra. Luciane Spanhol Bordignon (UPF) pelo olhar atento e qualificado ao objeto de minha pesquisa;

À Paula e Susiane, minhas amigas e também mestrandas, sem o seu incentivo, companheirismo, colaboração e parceria seria muito difícil ter concluído esta jornada;

Aos gestores, pedagogos e professores das Escolas pesquisadas por terem contribuído com minha pesquisa de campo.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa realizada dentro da temática das políticas públicas educacionais, principalmente da avaliação em larga escala. O objetivo principal foi identificar os efeitos das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano de duas escolas públicas estaduais da cidade de Erechim – RS, considerando as variáveis que interferem em seus resultados. Para dar materialidade ao estudo escolheu-se duas escolas públicas estaduais da 15ª CRE - Erechim – RS, uma que atingiu as metas estabelecidas pelo MEC nas duas etapas do Ensino Fundamental e outra que não atingiu, nos resultados do Ideb 2015. A investigação teve o caráter de um estudo qualitativo, como método de investigação optou-se pelo estudo de caso comparativo das escolas selecionadas. A coleta de dados realizou-se através de entrevistas coletivas com a equipe gestora, questionário aberto com professores que trabalham nos anos que realizam a Prova Brasil (5º e 9º anos), análise de documentos e bases de dados do Inep/MEC. O aporte teórico-metodológico do estudo traz autores como Libâneo (2003, 2012, 2015), Werle (2010, 2011), Hoffmann (2008), Bauer (2003), Freitas (2009), entre outros. Para conhecer o que está sendo pesquisado nesta área realizou-se uma revisão bibliográfica na ANPED e SciELO, no período de 2007 a 2017. Os estudos realizados na pesquisa revelam que as políticas de avaliação educacional, hoje estabelecidas no Estado brasileiro, são permeadas por um caráter neoliberal, em que a qualidade refere-se aos resultados e não ao processo educacional em sua totalidade. Baseado em apenas duas variáveis, fluxo e desempenho, o Ideb acaba por não considerar outros aspectos que podem interferir nos resultados alcançados pelas escolas nessas aferições, como, o contexto social, cultural e econômico dos estudantes, bem como do local onde a escola está inserida, as condições de trabalho docente, a infraestrutura, entre outras, desta forma não retratando a realidade escolar e nem o trabalho desenvolvido nas escolas. Neste estudo não se nega a importância das avaliações em larga escala, desde que as mesmas sejam utilizadas de forma diagnóstica, não apenas para o estabelecimento de rankings, responsabilizando a escola e os docentes pelos resultados alcançados. Para uso pedagógico dos resultados é necessário maior compreensão por parte de gestores e professores sobre tais avaliações e seus objetivos, considerando sua utilização como ferramenta para melhoria da qualidade de educação. Ao fim deste estudo ofereço como produto às instituições um Projeto de Formação, que visa amenizar as dificuldades encontradas durante a pesquisa em relação à avaliação em larga escala.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliação em larga escala. Ideb.

ABSTRACT

This dissertation presents the research carried out within the theme of public educational policies, mainly of the large scale evaluation. The main objective was to know the effects of large scale evaluation policies in the daily life of state public schools in the city of Erechim - RS, considering the variables that interfere with their results. To give materiality to the study, two state public schools of the 15ª CRE - Erechim - RS were chosen, one that reached the goals established by the MEC in the two stages of Elementary School and another that did not reach, in the measurement of 2015. The investigation had the character of a qualitative study, as a research method we chose a comparative case study of the selected schools. The data collection was carried out through collective interviews with the management team, an open questionnaire with teachers working in the years of the Prova Brasil (5th and 9th years), analysis of documents and databases of Inep / MEC. The theoretical-methodological contribution of the study includes authors such as Libâneo (2003, 2012, 2015), Werle (2010, 2011), Hoffmann (2008), Bauer (2003) and Freitas (2009). In order to know what is being researched in this area, a bibliographic review was carried out at ANPED and SciELO, from 2007 to 2016. The studies carried out in the research reveal that educational evaluation policies, now established in the Brazilian State, are permeated by a neoliberal character, in which quality refers to the results and not to the educational process in its totality. Based on only two variables, flow and performance, Ideb ends up not considering other aspects that may interfere in the results achieved by the schools in these assessments, such as the social, cultural and economic context of the students, as well as the place where the school is inserted, the working conditions of teachers, the infrastructure, among others, in this way not portraying the school reality and the work done in schools. This study does not deny the importance of large-scale evaluations, provided they are used in a diagnostic way, not only for the establishment of rankings, making the school and teachers responsible for the results achieved. For pedagogical use of the results it is necessary to have a greater understanding on the part of managers and teachers about such evaluations and their objectives, considering their use as a tool to improve the quality of education. At the end of this study, I offer as a product to the institutions a Training Project, which aims to ease the difficulties encountered during the research in relation to the large scale evaluation

Keywords: educational policies. Large-scale evaluation. Ideb

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Mapa da divisão de CREs no Rio Grande do Sul

Figura 2 - Composição do Saeb a partir de 2013

Gráfico 1- Níveis socioeconômicos dos alunos indicado pelos professores das escolas pesquisadas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legendas utilizadas para identificar os professores do 9 ° ano - sua formação e componentes de atuação.

Quadro 2– Desenho dos artigos selecionados para análise - ANPED

Quadro 3 – Desenho dos artigos selecionados para análise - SciELO

Quadro 4 – Primeiras iniciativas de avaliação em larga escala por parte do Estados brasileiros

Quadro 5– Principais avaliações em larga escala que ocorrem no Brasil atualmente

Quadro 6 – Histórico do Saeb e suas inovações

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de número de estudantes matriculados e participantes da Prova Brasil, em 2015, nas turmas da escola A

Tabela 2 - Taxas de aprovação dos estudantes do Ensino Fundamental na escola A

Tabela 3 - Proficiência dos estudantes em Português e Matemática nas aferições da Prova Brasil da escola A

Tabela 4 - Relação do resultados alcançados no Ideb e das metas projetas pelo MEC para a escola A

Tabela 5 - Relação de número de estudantes matriculados e participantes da Prova Brasil, em 2015, nas turmas da escola B

Tabela 6 - Taxas de aprovação dos estudantes do Ensino Fundamental na escola B

Tabela 7 - Proficiência dos estudantes em Português e Matemática nas aferições da Prova Brasil da escola B

Tabela 8 - Relação do resultados alcançados no Ideb e das metas projetas pelo MEC para a escola B

Tabela 9 – Desenho dos achados por descritores – ANPED

Tabela 10 – Desenho dos achados por descritores – SciELO

Tabela 11 – Resultados das últimas cinco edições do Ideb por dependência administrativa

Tabela 12 – Metas a serem atingidas por dependência administrativas, estabelecidas pelo MEC das cinco últimas edições

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CRE - Coordenadoria Regional de Educação (Rio Grande do Sul)

EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FMI - Fundo Monetário Internacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TRI - Teoria da Resposta ao Item

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS	20
1.1 Aspectos gerais da metodologia.....	20
1.2 Procedimentos da pesquisa	24
1.3 Lugares da pesquisa	26
1.3.1 Escola A	28
1.3.2 Escola B.....	30
1.4 Sujeitos da pesquisa	32
1.5 Análise do material empírico	35
1.6 Produto do projeto.....	36
2. CAMINHOS PERCORRIDOS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	39
3. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL	56
3.1 Neoliberalismo, reforma do Estado e educação: estabelecendo relações.....	56
3.2 Movimentos de implantação das avaliações em larga escala e aportes legais.....	61
3.3 Saeb, Prova Brasil e Ideb	67
4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	75
4.1 Da Avaliação da aprendizagem à avaliação de desempenho	76
4.1.1 – Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.....	76
4.1.2 Avaliações em larga escala: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem.....	80
5 OS ACHADOS DA PESQUISA.....	83
5.1 As concepções, críticas e controvérsias sobre e das avaliações externas	84
5.2 O trabalho da gestão e dos docentes frente às avaliações externas.....	90
5.3 Variáveis que influenciam nos resultados das avaliações externas	96
5.4 Ações e diálogo com seus resultados das avaliações externas	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) QUESTIONÁRIOS.....	125

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	127
APÊNDICE C–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA GESTORES.....	130
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ	132
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS ESCOLAS	133
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO DA 15 ^a COORDENADORIA DE ENSINO.....	134
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS..	135
APÊNDICE H– PROJETO DE FORMAÇÃO DAS EQUIPES ESCOLARES	137

INTRODUÇÃO

O Brasil entre as décadas de 1980 e 1990 tem vivenciado novas experiências na área educacional. Estas afinadas com a nova organização do Estado brasileiro, que passou de burocrático para gerencial. Um dos braços da reforma iniciada nesse período, que ganhou e continua ganhando destaque são as avaliações externas¹. A finalidade destas avaliações são determinar a eficiência, eficácia e a qualidade dos sistemas educacionais federal, estadual, municipal e até mesmo privado, bem como das unidades escolares. Tais avaliações vêm contribuindo na formulação e reformulação de políticas do campo da educação.

Pode-se destacar que no ano de 1990, um passo importante nas políticas de avaliação dos sistemas de educação, foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Este que é composto por três avaliações: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil; Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

A avaliação em larga escala vem assumindo grande importância nas políticas públicas, principalmente em nível federal, intensificando o debate em torno da qualidade do ensino ofertado, tendo como base a medição de resultados. Tais avaliações estão sob a influência de agências internacionais, que passam de modo mais direto a influenciar e estimular o planejamento e o desenvolvimento das políticas de avaliação de sistemas e unidades escolares, tendo o interesse no uso de forma eficaz dos investimentos na área educacional. Após a implantação das avaliações externas, seus resultados passam a orientar várias ações e políticas educacionais, bem como a indicar as potencialidades e os limites do ensino ofertado.

A partir dos resultados das avaliações externas e do próprio censo escolar, são construídos os indicadores educacionais, que tem como objetivo diagnosticar a situação das escolas brasileiras, bem como a qualidade do ensino nelas desenvolvido. No cenário nacional atual, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o principal indicador educacional, criado no ano de 2007, que sintetiza duas variáveis importantes: fluxo e desempenho, ou seja, as taxas de aprovação, obtidos por meio do censo escolar e a média de desempenho dos estudantes nas avaliações externas supracitadas.

¹ No desenvolvimento deste trabalho optamos usar como sinônimos os seguintes termos: avaliação externa, avaliação em larga escala e avaliação padronizada. Pois, no cenário educacional brasileiro elas costumam aparecer juntas, com o intuito de monitorar as políticas públicas de educação. Para isso são projetadas avaliações externas para avaliar não a aprendizagem dos alunos de uma turma ou escola, mas de toda uma rede educacional (larga escala). E para que o processo avaliativo fosse informativo, transparente e útil, esse tipo de avaliação tornou-se padronizada.

Estes dispositivos são, principalmente, provenientes de mecanismos utilizados pelo Governo Federal e de processos internacionais de efetivação de políticas de avaliação, que adentraram em nosso país. Mas, para a realização deste estudo interessa o modo como estes mecanismos foram apropriados no âmbito local, ou seja, como foram institucionalizados dentro da escola. Como os resultados dessas avaliações e indicadores são apropriados, discutidos, estudados dentro do âmbito escolar, pelos agentes escolares? E quais são as variáveis que podem afetar os resultados destas avaliações?

Para compreender a avaliação em larga escala e o Ideb, será considerado o contexto político e econômico brasileiro, tendo como base conceitos e cenários internacionais mais ampliados. Esta preocupação se faz importante para que estas políticas de avaliação possam ser percebidas não somente como uma política educacional nacional, mas como uma construção relacionada à introdução do Brasil em um processo mais amplo - a globalização².

A implementação desse sistema de avaliação tem como ideário, por seus propositores, a melhoria da qualidade da educação, através do monitoramento dos resultados dos sistemas e unidades escolares, da reflexão sobre os mesmos na busca de mudanças que propiciem a melhoria desejada. Em 2005, seguindo esta mesma lógica, foram instituídas metas bianuais a serem atingidas pelas escolas em todas as unidades da federação. Assim, o sentido empregado por esta política é que cada instância progrida, e todos em conjunto, possam contribuir para que o Brasil atinja a média educacional dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³ - 6,0 em 2020 - que são avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Com base nisso, a escola sofre grande pressão para obter melhores resultados nas avaliações externas. E baseado na aferição destas avaliações surge o Ideb, hoje principal indicador educacional, que em diversas situações acaba por ser tomado como parâmetro único de planejamento de suas ações. Se este índice pode auxiliar a escola a compreender sua realidade e agir sobre ela, pode também engessar a escola em ações voltadas para sua melhoria, sem de fato agregar qualidade à educação. Isto se dá principalmente pelo treino para o teste e pela manipulação do fluxo escolar, pela aprovação sem que ocorra a aprendizagem.

² Segundo Ianni (1995), a globalização é a marca fundamental da sociedade na contemporaneidade, fruto das proporções globais atingidas pelo capitalismo como modo de produção e processo de civilização, alterando profundamente os quadros sociais e mentais de referência, que vem influenciando a formação da sociedade global, inculcando em “praticamente todas as realidades preexistentes novos significados, outras conotações” (p.163).

³ É uma organização composta de por 35 países, aplicado em promover padrões convergentes em diferentes temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais, permitindo a troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação. In:<http://portal.mec.gov.br>

Ao assumir o índice como principal retrato da educação brasileira, corre-se o risco de criar um movimento de culpabilização e responsabilização (*accountability*⁴) da escola e, principalmente, dos agentes/atores que nela trabalham. Desse modo, deixa-se de considerar fatores extraescolares, que tem influência no desempenho dos alunos, sobre os quais a escola tem pouco a fazer, como a desigualdade social, econômica e cultural. Ainda, cabe ressaltar que a inadequação das condições de trabalho nos estabelecimentos escolares, também pode afetar tais resultados, como a formação dos professores, o tipo de gestão que acontece na escola, as condições salariais e de infraestrutura das unidades escolares.

Portanto, reconhece-se que os índices e resultados gerados pelas avaliações externas não podem definir a qualidade do ensino no Brasil, pois os mesmos não são suficientes, já que o conceito de qualidade é um conceito polissêmico, que reúne várias características subjetivas e de medição complexa. Diante disso, resumir a qualidade educacional brasileira em apenas um índice - Ideb, que abrange somente duas variáveis, desempenho dos alunos em provas standardizadas e o fluxo escolar, mecanismos com maior facilidade de medição/verificação, torna os resultados frágeis. Apesar dessas variáveis serem inerentes a um processo de ensino de qualidade; esta qualidade não pode se resumir apenas a estes dois fatores.

Os indicadores fornecidos pelo Ideb são o resultado da evolução das políticas de avaliações hoje vigentes, o que nos dá um diagnóstico parcial da situação educacional, servindo como ponto de partida para ações que busquem melhorar o desempenho nos sistemas de ensino.

O interesse em problematizar essa questão, advém da minha trajetória acadêmica, que se iniciou no ano de 2005, quando entrei no curso de licenciatura em Biologia na Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Desde a graduação, que se encerrou no ano 2009, venho buscando analisar e compreender os aspectos e, como se desenvolvem os processos que contribuam ou não para o sucesso escolar dos alunos e para a melhoria da qualidade do ensino. Pedro Demo (2001) contribui em relação ao sentido que atribuo à educação de qualidade. Para o autor é papel da escola assegurar ao aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, com consciente domínio de conteúdos escolares e com capacidade para situar-se no mundo do trabalho, bem como para agir sobre a realidade onde se encontra e transformá-la.

Aproximei-me melhor ao objeto de estudo quando adentrei no ensino público. Em

⁴ Na definição de Afonso (2010), *accountability* refere-se a políticas, sistemas, modelos, práticas que envolvem três dimensões: a) informação; b) justificação; c) imposição ou sanção. Essas três dimensões poderiam ser condensadas em dois níveis: prestação de contas (informação e justificação) e responsabilização (imposição/sanção).

2013, fui chamada para assumir contrato emergencial na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, onde permaneço exercendo a docência. Foi neste ambiente que me deparei com os resultados do Ideb, que foram explanados pela equipe gestora, mas se quer sabia o que de fato os mesmos significavam. E, muito menos, para que ou como utilizá-los na escola.

Em 2015 fui selecionada para a Especialização em Gestão Escolar, na UFFS, *Campus Erechim*; vi nesta a oportunidade que poderia aprofundar meus estudos sobre as avaliações externas e sobre os índices educacionais. Assim realizei minha pesquisa, tendo em vista a relação entre a gestão escolar e as avaliações de larga escala, da qual surgiram mais dúvidas e perguntas. Ao ser selecionada para o Mestrado, resolvi aprofundar os estudos nesta temática com uma pesquisa de campo, que possibilite obter mais clareza sobre os impactos que o indicador educacional e as avaliações de larga escala tem sobre o cotidiano escolar; se de fato estes índices mostram a realidade escolar e quais podem ser as variáveis que influenciam nos resultados.

Pesquisar este tema justifica-se pela atualidade do mesmo, já que as políticas de avaliação se fortaleceram nos últimos 20 anos, pelo fato também das escolas desconhecerem como se constitui o processo de formulação destas avaliações e, principalmente, como os agentes educacionais podem de fato utilizar estes resultados para melhorar a qualidade educativa do país. Ainda, após um breve levantamento na literatura disponível constatei que não existe trabalho semelhante desenvolvido com escolas pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Erechim, o que pode tornar o estudo ainda mais significativo.

Desse modo, entendo que as avaliações externas, bem como o Ideb, têm como finalidade captar algumas características do sistema educacional e das instituições de ensino. Estas, por sua vez, podem possibilitar reflexões aos agentes educacionais sobre o funcionamento da educação em seu conjunto, bem como buscar a qualificação do ensino.

Tantas dúvidas e questionamentos convergiram para a sistematização das questões centrais, que tentarei ao longo do trabalho responder, sendo elas: Quais efeitos que as políticas de avaliação externa e o Ideb têm gerado para as ações cotidianas da escola? Elas têm contribuído para a melhoria da educação nestas escolas? Quais variáveis são importantes na avaliação da qualidade da educação básica além da Prova Brasil e do Fluxo Escolar? Em que as escolas com notas baixas se diferenciam das escolas com notas altas no Ideb?

Tenho por objetivo geral “identificar os efeitos das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano das escolas públicas estaduais da cidade de Erechim – RS, considerando

as variáveis que interferem em seus resultados”. E, como objetivos específicos: caracterizar cada instituição pesquisada, para uma melhor compreensão das variáveis que concorrem para o resultado Ideb; compreender a emergência e a importância das políticas de avaliação externa no conjunto das reformas educativas no Estado brasileiro; analisar as estratégias acionadas pela escola quando recebe os resultados e como usa e investe no processo ensino e aprendizagem com base nos dados da avaliação; compreender como os gestores escolares associam a prática gestora com a variação dos resultados das avaliações em larga escala.

Para responder aos objetivos propostos, optei por uma pesquisa de caráter qualitativo, dada a especificidade do próprio objeto de estudo: as avaliações em larga escala e seus efeitos no cotidiano escolar. As pesquisas qualitativas utilizam-se de diversos métodos, estratégias e significados, pois, cada campo estudado é diferente, merecendo interpretação própria, que vai ao encontro ao conteúdo social e histórico apresentado.

Como método de pesquisa elegeu-se o estudo de caso, por ser um dos caminhos para a realização de pesquisa na área educacional. Este método busca descrever um determinado caso em particular, e desta forma auxiliar outros a entender e julgar seu valor e o contexto onde o objeto pesquisado está inserido.

Como instrumentos de pesquisa utilizei o levantamento bibliográfico, a análise documental, entrevista e questionário. Os espaços de investigação foram as duas escolas públicas da rede estadual da 15ª CRE, no municípios de Erechim/RS. Os sujeitos pesquisados foram gestores escolares através entrevista semiestruturada e professores das turmas que realizam a Prova Brasil (5º e 9º anos do Ensino Fundamental)

A análise dos dados obtidos deu-se por categorias com o intuito de responder às questões levantadas como problemas, e também levando em consideração aspectos/palavras que se repetiram em diversos momentos na realização do estudo.

Algumas considerações ganham destaque após a análise dos dados, dentre elas: as avaliações em larga escala fazem parte do cotidiano escolar; e interferem no trabalho realizado pela gestão e pelos professores; seus resultados não condizem com a realidade vivenciada pelas escolas, principalmente por não abranger a complexidade da escola; a uma cobrança por resultados e não há uso pedagógico do mesmo, entre outros. Ao final do trabalho, com a finalidade de contribuir com as instituições analisadas, foi formulado e propostos um projeto de formação docente (APÊNDICE H), com foco principal na apropriação dos resultados e uso dos mesmos para qualificar o processo educativo.

Esta dissertação está subdividida em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo faz a apresentação teórico-metodológica que

delineia os passos seguidos para a efetivação desta pesquisa, a fim de alcançar respostas para a problemática levantada, descreve o *locus* do estudo e propõe o produto apresentado ao final do trabalho. O segundo capítulo traz revisão de literatura realizada nos periódicos Anped e SciELO, juntamente, há apontamentos sobre o que está sendo pesquisando em relação à avaliação em larga escala, as críticas e potencialidades da mesma segundo os estudos analisados. O terceiro capítulo discorre sobre as relações que se estabelecem entre a concepção de Estado, as políticas neoliberais e a educação. Ainda, traz um breve histórico sobre a concepção das políticas de avaliação no Brasil, o aporte legal e os principais instrumentos que as compõem. O quarto capítulo trata da avaliação educacional, a concepção de avaliação vigente hoje na educação escolar, apresenta as especificidades dos três tipos de avaliação: da aprendizagem, institucional e em larga escala e estabelece relações entre elas, de modo a contribuir para um processo avaliativo de qualidade.

No quinto capítulo, apresento os “Achados da Pesquisa”, em que são contemplados os dados levantados por meio da pesquisa de campo e documental, bem como a análise e a interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas e dos questionários. Descrevo e analiso as temáticas construídas a partir dos dados coletados, sendo elas: 1) As controvérsias das avaliações externas; 2) O trabalho da gestão e dos docentes frente às avaliações externas; 3) As variáveis que influenciam nos resultados das avaliações externas e 4) Ações e diálogo com seus resultados das avaliações externas.

Na última parte, apresento as considerações finais, retomando os principais pontos da pesquisa, destacando os achados e o produto a ser apresentado ao final da pesquisa, que, em meu entender, contribuem para o debate no campo. Distante de tecer conclusões acerca do tema procuro retomar os dados da pesquisa delineando as incompletudes e potencialidades que poderão levar a novas caminhadas.

1. PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS

Neste primeiro capítulo descrevo o caminho que percorri para concretizar esta pesquisa. Discuto, inicialmente, conceitos que são importantes a qualquer indivíduo que queira tornar-se um pesquisador. Sem conhecer estes, nenhuma pesquisa alcança os objetivos que se propõe. Ainda neste, apresento os procedimentos de pesquisa adotados para o levantamento de dados, também caracterizo os lugares e os sujeitos pesquisados, como se deu a análise do material empírico produzido, e na sequência apresento o produto fruto deste trabalho.

1.1 Aspectos gerais da metodologia

O termo pesquisa é muito utilizado atualmente, mas é necessário entender o que significa de fato esse conceito, para realizar estudos com qualidade, que favoreçam a construção de novos conhecimentos, viabilizando estudos complexos que auxiliem na compreensão da realidade. Minayo traz que “a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (1994, p. 25). Também, ensina Chizzotti (2006), que a pesquisa caracteriza-se por um esforço sistemático, com critérios claros e explícitos, um esforço contínuo na busca de desvendar e compreender as “raízes” de seu objeto de estudo e suas ramificações, bem como suas possibilidades e limites.

Para que uma pesquisa seja reconhecida como científica e de qualidade, é preciso superar os conhecimentos do senso comum, que segundo Köche podem ser muito úteis na resolução de problemas do cotidiano, porém “mantém o homem como espectador demasiadamente passivo da realidade, com um baixo poder de interferência e controle dos fenômenos” (1997, p. 28). Assim, para poder conhecer e interferir na realidade Gil (2002, p. 02), aponta a “necessidade de obtenção de conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios”, desta forma, como diz o autor é necessário construir ciência: “que constitui um dos mais importantes componentes intelectuais no mundo contemporâneo” (Idem, p. 02), e apresenta a capacidade de explicar diversos fenômenos: naturais, sociais, econômicos, sempre à luz da teoria.

A produção da ciência é um permanente construir e desconstruir conhecimento; a

ciência não é algo estanque, pois, precisa superar obstáculos como o senso comum, o dogmatismo, a irreflexão, etc., isso exige da ciência um esforço crítico, aliado a uma ruptura da autosegurança do senso comum, a partir do pensamento e da ação.

Para que a produção de conhecimentos seja relevante para a humanidade, ou para a comunidade local, faz-se necessário o uso de procedimentos metodológicos, que delineiem qual caminho o pesquisador deve percorrer. Trata-se do método, que garante ao pesquisador atingir os objetivos da pesquisa, bem como testar suas hipóteses. Dentre as diversas definições de método, utilizo Marconi e Lakatos (2010, p. 65), por apresentar relação mais próxima à perspectiva de abordagem qualitativa em educação, predominante nessa pesquisa.

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Em geral, o tema a ser estudado manifesta-se pela curiosidade e/ou pela necessidade do pesquisador, em busca de respostas, aos problemas cotidianos de sua atividade. Para, então, realizar a pesquisa faz-se necessário o uso de método e técnicas adequadas ao objeto de estudo. Essas escolhas se vinculam a um paradigma, que representa a visão de mundo que orienta o pesquisador. O paradigma pode indicar uma espécie de modelo, de maneira de ver as coisas e explicar o mundo, relaciona-se ao fato de o pesquisador não ser neutro no processo de pesquisa, como aponta Demo ao mencionar “a dimensão do cientista social como cidadão, como ator político, que inevitavelmente influencia e é influenciado”. Ainda, o autor destaca que ao ser político, o homem não é neutro “no máximo pode ser neutralizado” (1995, p. 25).

Desse modo, a investigação científica necessita atender a critérios de relevância científica e social, estando fundamentada teoricamente e acrescentar, aos já existentes, novos conhecimentos. Köche pontua alguns pontos importantes para a realização da investigação, ao destacar que:

A investigação científica se inicia, portanto, (a) com a identificação de uma dúvida, de uma pergunta que ainda não tem resposta; (b) com o reconhecimento de que o conhecimento existente é insuficiente ou inadequado para esclarecer essa dúvida; (c) que é necessário construir uma resposta para essa dúvida e (d) que ela ofereça provas de segurança e de confiabilidade que justifiquem a crença de ser uma boa resposta (de preferência, que seja correta) (1997, p. 30).

Assim, na concretização desta pesquisa, sobre a temática: avaliações em larga escala, utilizei da abordagem qualitativa em pesquisa. O que se explica pela própria especificidade do

objeto de estudo, pois, diz respeito à interpretação dos processos de avaliações pensados e produzidos longe da escola, mas que são afetados, tanto pelos fatores internos como externos à mesma. Neste sentido, Minayo (1994, p. 21), corrobora ao falar que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...].

Assim sendo, a este estudo, se aplica tal abordagem, pois, busquei compreender as especificidades do cotidiano escolar e estabelecer um diálogo analítico com aspectos teóricos mais gerais relacionados às avaliações em larga escala, políticas públicas de avaliação, trabalho docente e o resultado destas no índice de desenvolvimento da educação, apontando quais variáveis podem influenciar no desempenho escolar.

Segundo Oliveira (2005, p. 41), a abordagem qualitativa adequa-se aos objetivos e às questões da pesquisa, haja vista que os dados são valorizados como “fenômenos” e, nas análises dos mesmos, são trabalhadas as diversas técnicas. E, se tratando de pesquisa educacional, como nesse caso, é vital a opção pela abordagem qualitativa, haja vista que se investigou os contextos e as circunstâncias dos sujeitos envolvidos. Pelo fato de recorrer à interpretação e à análise numérica dos dados tabulados e representados por gráficos e tabelas articuladas à abordagem qualitativa, considero os dados quantificáveis. Sobre a relevância dos dados, vale lembrar o que afirma Chizzotti

[...] os dados qualitativos deverão ser validados segundo alguns critérios: fiabilidade (independência das análises meramente ideológicas do autor), credibilidade (garantia de qualidade relacionada à exatidão e quantidade das observações efetuadas), constância interna (independência dos dados em relação a acidentalidade, ocasionalidade etc.), e transferibilidade (possibilidade de entender as conclusões a outros contextos) (2006, p. 90).

O método de investigação utilizado na realização desta pesquisa foi o estudo de caso comparativo. Este, realizado em duas escolas estaduais, pertencente à da 15ª CRE do Rio Grande do Sul e ao município de Erechim, onde busquei identificar semelhanças e diferenças, mas, principalmente, comparar dados referentes ao uso e os resultados dessas nas avaliações em larga escala.

Entendo assim, que as características do estudo de caso convergem com as características da pesquisa realizada, pois investiguei de forma detalhada e *in loco*, as avaliações em larga escala, sua apropriação, as variáveis que afetam os resultados da

instituição, bem como as potencialidades e fragilidades que cada escola apresenta. Procurei, também, entender como os docentes se inserem nesta realidade, buscando compreender a relação entre esses atores e o bom ou ruim desempenho das escolas no Ideb. Ainda, esse método apresenta diferentes e diversas formas de coletas dados empíricos, o que foi bem explorado na realização da pesquisa.

Acredito, pois, que esta escolha possibilitou maior aproximação com o objeto bem como propiciou um conhecimento mais apurado de suas características. Enlaçado a isso, André (2013) ao falar do conhecimento científico e sua relação com o fenômeno investigativo, expressa que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (2013, p. 97).

No que tange ao estudo de caso, destacam-se características de natureza descritiva e aprofundamento de uma determinada realidade. A análise qualitativa pode ter apoio quantitativo, e no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Triviños (1987) defende o valor do estudo de caso a partir do fornecimento de conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, em que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

Ao analisar as definições de estudo de caso, é possível identificar quatro características essenciais no estudo de caso qualitativo: 1) particularidade: análise de uma situação em particular, é um tipo de estudo de fenômenos práticos do dia a dia; 2) descrição: o produto final de um caso é uma descrição abrangente do fenômeno; 3) heurística: o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo revelar novos significados ou confirmar os já conhecidos; 4) indução: em última instância o estudo de caso se baseia em lógica indutiva (ANDRÉ, 2005).

Ao discutir o trabalho de Stake, Lüdke e André (1986) enfatizam o caráter natural e prático do estudo de caso, um método que procura responder à exigência de melhores e mais efetivas contribuições da pesquisa para a realidade da prática educacional. As autoras defendem que ao privilegiar a visão do todo e estimular o uso da interpretação pessoal, o estudo de caso permite ao pesquisador ir além do que a simples apresentação de dados

numéricos permitiria. O pesquisador é instado a integrar esses dados numa perspectiva muito mais ampla, composta por sua própria experiência em educação e o contexto onde o caso se situa.

1.2 Procedimentos da pesquisa

A coleta de dados, fase inicial da pesquisa, tem grande importância, pois é ela que garantirá qualidade à análise dos dados, uma vez que, o pesquisador poderá discernir o que é relevante ou não, sem jamais perder o foco do objeto ou do problema de pesquisa. Como já mencionado anteriormente, em um estudo de caso, as técnicas de coleta de dados podem ser bem variadas. Nesta pesquisa utilizei-me dos seguintes procedimentos para responder aos objetivos: levantamento bibliográfico, documental, entrevista e questionários, conforme está descrito na sequência.

O levantamento bibliográfico segundo Gil (2002, p. 44), fora desenvolvido “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, o pesquisador teve à disposição fontes abundantes de conhecimentos acumulados e sistematizados. Este procedimento permitiu maior aproximação com os dados da realidade, objetivando “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41).

Nesta etapa da pesquisa realizou-se a busca em dois periódicos: a Anped e a revista SciELO, o que me aproximou do objeto de estudo e forneceu valiosas informações, as quais foram compiladas com outros achados. A busca se deu pelos seguintes descritores: avaliação em larga escala, avaliação externa, Ideb, Prova Brasil e avaliação de sistemas educacionais, este último somente na SciELO. O período adotado para o levantamento foi dez anos, de 2007 a 2017.

Outra técnica que empreguei foi a análise documental. Esta consistiu em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica. Nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental precisa expressar o reflexo objetivo da fonte original, permitindo a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (MOREIRA, 2002).

Para esta análise, considerei o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, relatórios de atividades, atas de reuniões do coletivo da escola e legislação federal e estadual. E, ainda, informações disponibilizadas na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Ministério da Educação e Cultura (Inep/MEC), como: o número de matrículas, o indicador socioeconômico (INSC), o indicador de complexidade de gestão, a proficiência, as taxas de distorção idade série, a meta e o resultado que a escola obteve no Ideb/2015 e 2017. Após levantar os dados, os mesmos foram sistematizados e analisados e as informações colhidas serviram de base para a caracterização de cada escola pesquisada. Esses também foram utilizados para verificar se os dados refletem a realidade escolar observada no estudo de campo, bem como apontar as variáveis para obtenção de resultados diferenciados entre estas instituições.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Os dados obtidos ainda foram complementados por mais uma técnica, a entrevista. Entendo, pois, que esta maneira de coleta de dados é importante para a captação de dados subjetivos, como atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. Esta foi realizada de forma coletiva com os membros da gestão escolar⁵. É válido destacar, a entrevista, como um meio fundamental para análise nos estudos de caso, pois, o delineamento da investigação em tela tem como forte subsídio esse instrumento de coleta de dados. Segundo Bauer e Gaskell toda pesquisa que tenha entrevista

[...] é um produto social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento. Quando nós lidamos com os sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades (2003, p. 74).

A preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em

⁵ Tomei como parte da equipe de gestão: diretor, vice-diretor e coordenação pedagógica de ambas as escolas pesquisadas.

vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (BAUER, GASKELL, 2003).

Na busca de dados adicionais, para complementar o diagnóstico elaborado ao final da pesquisa e também para se aproximar o mais perto possível da realidade de cada instituição, utilizei outro instrumento na realização da investigação, o questionário aplicado aos professores dos 5º e 9º anos de ambas escolas, a escolha destes se deu por serem estes os anos participantes da Prova Brasil.

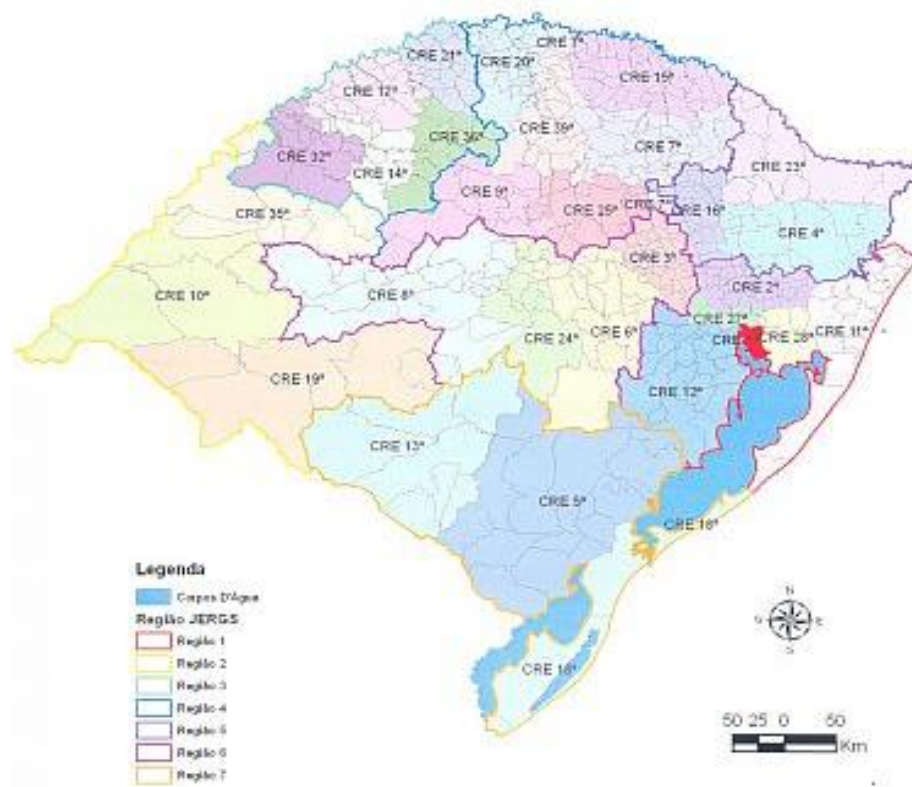
Segundo Gil (2008, p. 121) “um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Segundo o autor as respostas às questões deverão propiciar dados que contribuirão “para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”. A elaboração deste instrumento necessita de cuidados, como verificação de sua eficácia em levantar dados compatíveis aos objetivos, números de questões, ordem e forma das mesmas. Optei nesta pesquisa por aplicar questionários abertos, em que os respondentes puderam elaborar suas próprias respostas de acordo com suas convicções e com o contexto onde trabalham.

1.3 Lugares da pesquisa

Em 2016/2017 realizei como trabalho final do curso de Especialização em Gestão Escolar – UFFS um mapeamento dos resultados do Ideb das escolas da 15ª CRE/Erechim, pude verificar que poucas são as escolas que atingiram as metas estabelecidas pelo MEC. O estudo me despertou a curiosidade de saber quais seriam as diferenças entre as escolas que atingem e as que não atingem as projeções.

Assim, a escolha pela 15ª CRE, deu-se pelo fato de buscar aprofundar o estudo anterior, também por ser a coordenadoria regional em que trabalho, pois, entendendo que conhecendo a realidade há possibilidade de elencar modificadores.

Figura 1 – Mapa da divisão de CREs no Rio Grande do Sul



Fonte: Secretaria da Educação do RS – site: servicos.educacao.rs.gov.br. Acesso em: 20.09.2018.

Essa coordenadoria é uma das maiores em extensão do estado do Rio Grande do Sul, sua sede localiza-se no município de Erechim e abrange 41 municípios das regiões norte e nordeste do estado gaúcho. A 15ª CRE possui 114 escolas, com ensino fundamental e médio. Dessas, 70 escolas têm dados registrados no site do INEP, sendo essas o objeto de estudo (SAWICKI E PAGLIARIN, 2018).

A região da coordenadoria é bastante diversificada, sua população é constituída de diversidade étnica - italianos, poloneses, afrodescendentes, alemães, indígenas, entre outros. Ainda, posso destacar a diversidade econômica, pois, aqui estão situadas indústrias pequenas e médias, agronegócio e agricultura familiar.

Em pesquisa realizada em 2018, Sawicki e Pagliarin, descrevem que entre os municípios que compõe esta coordenadoria, 70% dos municípios tem apenas uma escola estadual, 14,6% duas escolas e 4,8% três escolas estaduais. Apenas o município de Erechim, apresenta mais de quatro escolas estaduais. E, por abarcar esta diversidade de opções, este será o local onde se deu a pesquisa.

Erechim localiza-se no norte do Estado do Rio Grande do Sul, conta com uma população de mais de 100 mil habitantes, IDH 0,77, ocupando a 22ª posição no estado. Na

educação em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 6,4 no Ideb. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4,7. Na comparação com cidades do mesmo estado, ocupa a posição 68 nos anos iniciais e 95 nos anos finais de 497 municípios. Para pessoas de 6 a 14 anos a taxa de escolarização em 2010 foi de 97,9%, posicionando o município em 282 em *ranking* estadual.

Neste contexto busquei duas escolas, uma que atingiram as metas estabelecidas pelo INEP, na aferição do Ideb de 2015, tanto nos anos iniciais, como finais do Ensino Fundamental e uma que não atingiu em nenhuma das etapas. Por questões éticas⁶ nenhuma das escolas está identificada, sendo denominadas como escola A e escola B.

1.3.1 Escola A

A escola A surgiu das necessidades educacionais da comunidade local, facilitando o acesso à educação devido, na época de sua criação, ao crescimento populacional. Criada no dia 14/11/1979, contou com o apoio da população local, da administração pública municipal e também do legislativo estadual. Foi inaugurada no dia 30/10/1982 e as atividades docentes foram iniciadas no dia 01/03/1983. No início das atividades, funcionava em dois turnos, manhã e tarde, com um total de 672 alunos de 1ª a 8ª série.

A escola A foi escolhida por ser única escola localizada no município de Erechim a atingir as metas estabelecidas pelo Inep nas duas etapas do ensino fundamental - anos iniciais e anos finais. Está localizada em um bairro não muito distante do centro, atende estudantes do entorno escolar, de acordo com o zoneamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação.

Atualmente, apresenta 374 alunos matriculados no ensino fundamental e EJA, conta com 43 funcionários, sendo 22 docentes. O Indicador de Nível Socioeconômico – INSE é alto e o indicador de complexidade da gestão é nível 5. Conta com equipe de gestão escolar composta por diretora, vice-diretora e coordenação pedagógica, uma secretaria que auxilia em assuntos burocráticos, não apresenta monitores, somente sala de recurso multifuncional para alunos AEE.

Quanto à infraestrutura a escola vem apresentando problemas, pois, dois pavilhões da mesma estão interditados, o que fez com que a escola perdesse espaços de aprendizagem importantes, os quais foram remanejados de forma improvisada, como biblioteca, sala de

⁶ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (Plataforma Brasil) para apreciação. Não existindo impedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa, foi aprovado pelo **Parecer N° 3.356.758**.

informática e laboratório de Ciências.

Os quadros a seguir nos indicam a evolução da escola na aferição da Prova Brasil e Ideb, desde o início das medições.

Tabela 1 – Relação de número de estudantes matriculados e participantes da Prova Brasil – 2015 - turmas da escola A

	Anos iniciais (5º Ano)		Anos iniciais (9º Ano)	
Alunos	Matriculados	Participantes	Matriculados	Participantes
Total	43	40	32	29
Idade média	10,5	10,3	14,5	14,5
Percentual de incluídos	9,3	8,1	0	0
Percentual de não aprovados	11,6	5,4	12,5	6,9

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em: 20.07.2018. Organização da autora.

Tabela 2 – Taxas de aprovação dos estudantes do Ensino Fundamental - escola A

	Anos iniciais					Anos iniciais			
Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2005	--	75,5	91,3	87,5	80,4	57,4	56,6	78,3	72,3
2007	100,0	74,4	93,7	93,0	86,5	62,1	71,0	76,6	97,4
2009	100,0	89,5	100,0	82,5	90,4	63,1	82,8	71,1	78,9
2011	97,0	100,0	100,0	93,8	92,5	75,6	70,3	52,9	73,8
2013	100,0	100,0	97,0	89,4	95,8	75,0	64,3	75,6	81,3
2015	89,5	94,4	100,0	85,2	86,4	80,0	71,1	83,3	90,0

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em: 20.07.2018. Organização da autora.

Tabela 3 – Proficiência dos estudantes em Português e Matemática nas aferições da Prova Brasil - escola A

	Anos iniciais (5º ano)		Anos finais (9º ano)	
	Matemática	Português	Matemática	Português
2005	204,1	201,9	276,8	259,5
2007	213,9	197,1	275,1	256,2
2009	213,8	202,1	259,5	253,5

2011	259,2	222,7	274,9	256,4
2013	258,7	243,6	281,7	275,2
2015	243,3	227,1	287,5	276,4

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em: 20.07.2018. Organização da autora.

Tabela 4 – Relação dos resultados alcançados no Ideb e das metas projetadas pelo MEC - escola A

	Anos iniciais (5º ano)		Anos finais (9º ano)	
	Meta	Valor	Meta	Valor
2005	-	4,6		3,6
2007	4,7	5,0	3,7	4,1
2009	5,0	5,3	3,8	3,8
2011	5,4	6,7	4,1	3,7
2013	5,6	7,1	4,5	4,4
2015	5,9	6,1	4,9	4,9

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em: 20.07.2018. Organização da autora.

1.3.2 Escola B

O início da história da escola denominada como B, remonta à década de 70. Fundada em 1972, tinha por objetivo atender estudantes de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de 1º Grau. Suas atividades iniciaram em 1º de agosto do mesmo ano, com 320 alunos, atendidos por 24 professores. Sua fundação foi resultado de parceria e colaboração entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, Governo do Estado e Prefeitura Municipal de Erechim. Inicialmente, através da desapropriação e doação do terreno para a construção e no transcorrer do processo à aquisição e implementação dos equipamentos e projetos necessários para seu funcionamento. Sua construção foi financiada pela Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional. No ano de 1989 foi implantado o 1º Grau completo, ou seja, de 1ª a 8ª série e em 2000 a escola inicia o atendimento ao Ensino Médio.

A escolha desta instituição, também foi baseada nas metas projetadas no Ideb 2015, e por apresentar um contexto mais próximo à escola A. Porém, diferentemente dos resultados da escola anterior, esta não atingiu as metas em nenhuma das etapas do Ensino Fundamental. Destaco aqui, que cada uma delas apresenta suas especificidades, as quais serão posteriormente destacadas na análise dos dados levantados.

A escola B está localizada mais próxima ao centro do que a escola A, mas, ainda é uma escola de bairro, atendendo a comunidade local de acordo com o zoneamento. Conta com 582 matrículas, destas 120 em tempo integral, no ensino fundamental, ensino médio e na EJA, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é Médio Alto e o Indicador de Complexidade de gestão é nível 6. Apresenta um total de 65 funcionários, destes 37 são docentes e 5 monitores ou auxiliares. A equipe diretiva é composta pela diretora, 3 vice-diretoras, 3 coordenadoras pedagógicas e uma orientadora educacional, também conta com uma professora responsável pelo financeiro da escola.

A escola apresenta uma infraestrutura muito boa, sala de aulas bem organizadas, uma biblioteca moderna e atualizada, laboratório de Ciências funcionando, bem como a sala de informática, pátios bem cuidados e organizados. Os quadros a seguir nos indicaram a evolução da escola na aferição da Prova Brasil e Ideb, desde o início das medições.

Tabela 5 – Relação de número de estudantes matriculados e participantes da Prova Brasil – 2015 - turmas da escola B

Alunos	Anos iniciais (5º ano)		Anos finais (9º ano)	
	Matriculados	Participantes	Matriculados	Participantes
Total	21	20	29	18
Percentual em tempo integral	99,5	88,9	0	0
Idade média	10,6	10,6	14.3	14.3
Percentual de incluídos	4,8	5,6	0	0
Percentual de não aprovados	33,3	27,8	17.2	16.7

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em: 20.07.2018. Organização da autora.

Tabela 6 – Taxas de aprovação dos estudantes do Ensino Fundamental - escola B

Ano	Anos iniciais					Anos finais			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2005	--	--	--	--	--	75,0	81,0	75,8	72,5
2007	100,0	87,9	85,7	93,5	86,0	70,4	57,1	76,7	62,5
2009	100,0	86,4	89,7	88,5	91,7	91,5	80,0	56,5	81,8
2011	100,0	100,0	95,8	97,3	91,7	82,1	87,5	69,4	81,6

2013	100,0	100,0	100,0	91,9	94,7	90,5	74,4	85,7	84,4
2015	100,0	100,0	100,0	90,0	72,0	93,3	79,1	78,0	82,8

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em: 20.07.2018. Organização da autora.

Tabela 7 - Proficiência dos estudantes em Português e Matemática nas aferições da Prova Brasil - escola B

	Anos iniciais (5º ano)		Anos finais (9º ano)	
	Matemática	Português	Matemática	Português
2005	--	--	261,0	248,6
2007	204,7	184,0	253,0	247,6
2009	--	--	273,8	277,2
2011	223,7	209,3	275,2	266,7
2013	239,5	217,2	--	--
2015	212,0	204,8	253,6	249,1

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em: 20.07.2018. Organização da autora.

Tabela 8 – Relação dos resultados alcançados no Ideb e das metas projetadas pelo MEC - escola B

	Anos iniciais (5º ano)		Anos finais (9º ano)	
	Meta	Valor	Meta	Valor
2005	-	-	-	3,9
2007	-	4,7	3,9	3,3
2009	4,9	-	4,1	4,4
2011	5,2	5,8	4,4	4,5
2013	5,5	6,3	4,8	*
2015	5,7	5,2	5,1	4,2

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em: 20.07.2018. Organização da autora.

1.4 Sujeitos da pesquisa

Hoje, muitos estudos admitem que as avaliações em larga escala, bem como o Ideb, transformaram-se em um grande indutor do trabalho de gestores e professores, trazendo uma

nova lógica para a organização da escola (LIBÂNEO, 2015; SAWICKI E PAGLIARIN, 2018). Para dar materialidade a esta pesquisa, tive como fontes de dados os seguintes sujeitos: a equipe gestora das escolas, com quem realizei entrevistas coletivas, e também os professores regentes em turmas que realizam a Prova Brasil (5º e 9º ano do Ensino Fundamental), a quem apliquei questionários abertos.

A escolha por entrevistar a equipe gestora das instituições investigadas se deu, por ser dela o primeiro contato com as políticas educacionais, ou seja, as políticas de avaliações e seus resultados. Cabe, portanto, à gestão escolar dar concretude a estas políticas, transformar as metas e objetivos educacionais em ações. Esta não é uma atividade unicamente técnica, mas um processo político no qual a prática social da educação é organizada e passa a ser viabilizada.

É relevante que a gestão desempenhe papel de acompanhamento e suporte do trabalho educacional realizado na escola, segundo Sawicki e Pagliarin (2018, p. 29), “a avaliação externa e a gestão escolar estão relacionadas, sendo a avaliação um instrumento que pode contribuir para o diagnóstico e esclarecimento de questões que circundam o cotidiano escolar”.

O número de entrevistados foi cinco. Na escola A participaram da entrevista a diretora e a vice-diretora, ambas estão na gestão escolar há três anos. A diretora atua há dezoito anos na educação pública e tem formação em Geografia e especialização em Gestão Escolar. A vice-diretora atua há vinte e cinco anos na educação pública, sua formação em Pedagogia e especialização em Metodologia de Ensino.

Os sujeitos entrevistados na escola B foram a diretora da escola, a orientadora educacional e a coordenadora pedagógica dos anos finais. A diretora da escola já atua há vinte anos na educação pública, sendo dez deles em algum cargo da gestão escolar, tem formação em Pedagogia e diversas especializações. A coordenadora pedagógica atua há vinte e quatro anos na educação pública, mas está há apenas um na equipe diretiva da escola, também formada em Pedagogia e com especialização em Interdisciplinaridade e Educação Especial. E, a orientadora educacional, trabalha já há 28 anos na escola pública, destes sete dedicados aos cargos na gestão escolar, formada em Geografia com Especialização em Gestão Escolar e Orientação Educacional.

Em ambas as escolas, apesar de marcar com antecedência a entrevista, não foi possível reunir a equipe de gestão completa. Isso se deu por diversos motivos, entre eles, vacância do cargo no momento de realização da mesma, licença-saúde e licença maternidade.

Já a escolha dos professores para responderem aos questionários justifica-se pelo seu

papel como gestor da aprendizagem, do ensinar e aprender. Os professores através de suas concepções pedagógicas e escolhas metodologias (re)interpretam e efetivam as políticas educacionais em sala de aula. Verificar como eles trabalham as avaliações em larga escala com seus alunos, se e como usam os resultados alcançados, fornecem indicadores que podem contribuir para qualificar a educação brasileira.

Desta forma, entreguei dezenove (19) questionários no total, sendo 09 na escola A e dez na escola B, para os professores regentes em turmas que realizam a Prova Brasil, 5º ano (único professor) e 9º ano (para cada componente curricular) do Ensino Fundamental. Destes, voltaram dezessete, oito da escola A e nove da escola B.⁷

A faixa de idade dos professores da escola A varia entre 33 e 53 anos, já a regência em turmas do Ensino Fundamental varia entre 07 e 30 anos. Na escola B, tanto a faixa etária quanto à atuação em turmas do ensino fundamental diminui, ficando respectivamente entre 24 e 42 anos e 03 a 15 anos.

Para preservar a identidade dos informantes, os gestores são identificados pela legenda “GE”, seguida da letra que representa a escola. Temos cinco entrevistados, que serão da identificados da seguinte forma: “GEA-1” diretora da escola A, “GEA-2” vice-diretora da escola A, “GEB-1” diretora da escola B, “GEB-2” coordenadora pedagógica da escola B e “GEB-3” orientadora educacional da escola B. Quanto aos professores, quando se tratar de professores do 5º ano, que realiza a Prova Brasil, estão identificados da seguinte forma: “PAI – A” (professor anos iniciais escola A) e “PAI-B” (professor anos iniciais escola B). Já os professores do 9º ano, que realizam a Prova Brasil, estão identificados utilizando “P”, seguido de seu curso de graduação e escola a que pertence. No quadro na sequência apresento as legendas que representam estes profissionais.

Quadro 1 - Legendas utilizadas para identificar os professores do 9º ano - sua formação e componentes de atuação.

Escola A			Escola B		
Legenda	Formação do professor	Componente(s) em que atua	Legenda	Formação do professor	Componente(s) em que atua
PL-A	Letras, especialização em	Língua Portuguesa e Língua Inglesa	PL-B	Letras, especialização em	Língua Portuguesa e Língua Inglesa

⁷ A diferença entre o número de questionários entregues e os devolvidos se dá porque na Escola A, a professora de AEE estava de atestado e não pode responder o mesmo. Já na escola B, um dos questionários foi descartado por apenas apresentar uma única questão respondida.

	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa			Metodologia do Ensino da Língua Inglesa	
PH-A	História	História	PH-B	História, especialização em História Cultural	História e Geografia
PC-A	Ciências Biológicas	Ciências	PC-B	Ciências Biológica, Especialização em História da Ciência e Mestrado em Ecologia	Ciências
PP-A	Pedagogia	Artes	PM-B	Matemática e Especialização em Ensino da Matemática e da Física	Matemática
PES-A	Estudos Sociais e pedagogia	Ensino Religioso	PEF-B	Educação Física	Educação Física
PG-A	Geografia	Geografia	PL-B	Letras	Artes e Ensino Religioso
PM-A	Matemática	Matemática	PAEE-B	Pedagogia especialização em Deficiência Mental e Neuropsicopedagogia Clínica	Atendimento Educacional Especializado (Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio)

1.5 Análise do material empírico

Para a interpretação dos dados da pesquisa, escolhi como metodologia a análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 47) como:

O termo designa 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.

Ainda, seguindo as considerações de Bardin (2011), as etapas propostas para análise de conteúdo, nesta pesquisa, foram organizadas em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Desse modo, na primeira fase, pré-análise, as ideias iniciais foram organizadas e sistematizadas a partir da leitura geral do material a ser analisado, com vistas à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação.

A maioria dos procedimentos de análise organiza-se “[...] em redor de um processo de categorização” (BARDIN, 2011, p. 117). Assim sendo, na segunda fase os dados brutos provenientes dos questionários, passaram a ser organizados e agregados em unidades, as quais permitiram estabelecer classificações em relação às informações coletadas, agrupando-as para melhor compreendê-las.

A opção pela análise categorial se respalda no fato de que a mesma representa uma excelente alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Segundo Bardin (2011) esta técnica consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente.

Desta forma, os dados colhidos nas entrevistas e questionários foram organizados, considerando as categorias formuladas a partir da aplicação do instrumento. Estas categorias despontaram de expressões e palavras significativas e comuns, aos sujeitos pesquisados, sempre considerando sua relevância, ligação e/ou relação com o problema de pesquisa.

Após a análise, os dados foram organizados em quatro temáticas: 1) As controvérsias das avaliações externas; 2) O trabalho da gestão e dos docentes frente às avaliações externas; 3) As variáveis que influenciam nos resultados das avaliações externas e 4) Ações e diálogo com seus resultados das avaliações externas.

Com o objetivo de orientar a terceira fase, entendida como a de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, voltei-me atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois, eles forneceram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. O sentido da interpretação foi indicado pela relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, visto que “para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido” (GIL, 2008, p. 178).

1.6 Produto do projeto

Considerando que a realização desta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*, uma modalidade de pós-graduação com características específicas, que são

destacadas por Latini et al (2011, p. 47-48), “além da dissertação, uma proposta de ação na forma de um produto final, ou seja, uma proposta de ação gerada a partir de uma pesquisa cujo enfoque está voltado primeiramente para a compreensão e depois para uma aplicação direta no campo ao qual ele se insere”.

Assim, é necessário adentrar a realidade, desvendá-la e produzir um diagnóstico sobre a mesma. Após a elaboração do diagnóstico, propor ações para que esta realidade possa ser transformada. Como é tratado por Sartori e Ascari:

A formação docente, proporcionada nos Mestrados Profissionais em Educação, indica, em sua origem, uma forma diferenciada de formação *stricto sensu*, especialmente ao referir a possibilidade de articular o conhecimento científico com o conhecimento prático, valorizando os saberes construídos a partir das trajetórias docentes dos pós-graduandos. A partir de um cuidadoso diagnóstico da realidade socioeducacional, há no horizonte dos Mestrados Profissionais a intencionalidade de produzir novos conhecimentos, tendo como base a pesquisa-ação com caráter de intervenção nos diferentes contextos em que se insere a escolarização básica (2016, p. 2615).

Ao final do trabalho, com a finalidade de contribuir com as instituições analisadas, foi formulado um projeto de formação (APÊNDICE H), para ser realizado pela equipe diretiva e os docentes das escolas. Este é uma proposta de ações com foco principal na apropriação dos resultados e uso dos mesmos para qualificar o processo educativo. Tenho como base para a formulação do projeto, dados do boletim de “Desempenho da sua escola” obtido no site do Inep, que traz de forma detalhada os resultados obtidos pela escola, o percentual de estudantes em cada nível de proficiência, o significado de estar neste nível. Ainda, após a análise do boletim, construir uma ponte entre o resultado da avaliação externa com a avaliação interna, e desta forma poder qualificar a educação.

Ao final do mestrado, o projeto de formação intitulado “Avaliações em larga escala: conhecer e usar para melhorar a educação de forma integral e não apenas os índices” será disponibilizado às equipes gestoras das escolas pesquisadas, à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE); aos participantes e a quem mais manifestar interesse sobre o tema. Também, será publicado em anexo a esta Dissertação, após sua defesa, no repositório digital da UFFS.

A partir desse projeto de formação, espera-se que em ambas escolas pesquisadas surja uma nova cultura de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala e do Ideb, provocando, nos atores envolvidos, uma reflexão sobre suas ações e um novo entendimento acerca das avaliações, compreendendo-as como ferramentas importantes no sentido de delinear estratégias educacionais em âmbito escolar.

Nesse contexto, este projeto busca fazer com que se compreenda que os objetivos das avaliações externas vão além da apresentação estatística de dados. E, sim, tornem-se ferramentas imprescindíveis na elaboração de estratégias educacionais, servindo como importante aliado à gestão pedagógica da escola. Para Marques (2017):

A intenção é de fazer com que a prática de divulgação e apropriação dos resultados vá além da apresentação e comparação de dados, e que essa prática se institucionalize na agenda de planejamento da escola e seja transformada em prática recorrente na busca pelo contínuo aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de hábitos de estudos e reflexão, por parte do gestor, professores e pedagogo. E que haja também a implementação do planejamento e ações por áreas de estudo, visando à integração entre as disciplinas e mais possibilidades de aprendizagens para os estudantes, bem como a vinculação dos resultados das avaliações internas aos resultados das avaliações externas (MARQUES, 2017, p. 148).

Como as ações para as intervenções frente ao problema identificado poderão acontecer na dimensão da escola, o gestor escolar é quem assume um papel de centralidade nesse processo. Assim a equipe gestora terá a função de criar/protagonizar um ambiente de reflexão e de construção do conhecimento através do trabalho coletivo, com vistas a fortalecer as avaliações externas no interior da escola, através da ressignificação do seu papel frente à apropriação dos resultados.

Para melhor se apropriar do contexto vivenciado pelas escolas em relação as avaliações em larga escala, é necessário se aproximar do que já foi produzido nesta área. Sendo assim, a seguir, apresento estudos sobre a temática avaliação externa apresentados em dois periódicos, Anped e SciELO, e como estes se aproximam do trabalho aqui desenvolvido.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Paulo Freire nos diz que a “investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (1987, p. 119). Sua reflexão evidencia a necessidade de conhecimentos que fundamentem as perspectivas da pesquisa, dada sua intenção de comprometimento com a realidade social. Portanto, para ter maior proximidade com o objeto de pesquisa e argumentar a pertinência e originalidade deste trabalho, busquei fazer um levantamento bibliográfico sobre as produções que trabalham as avaliações em larga escala e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Este capítulo apresenta apontamentos decorrentes da estruturação do estado do conhecimento, bem como amplia os conhecimentos sobre a temática. Utilizei como fonte para busca de dados, os artigos apresentados e publicados na ANPED nacional e Scielo, num período de dez anos, entre 2007 e 2017.

A escolha pelas produções da ANPED nacional deu-se em vista de sua importante contribuição em relação ao desenvolvimento da pesquisa em educação no país e sua representatividade no exterior.

Para a seleção dos trabalhos utilizou-se os seguintes descritores: Avaliação em larga escala, avaliação externa, Ideb e Prova Brasil. No quadro a seguir apresenta-se a quantidade de trabalhos encontrados em cada descritor e os que foram selecionados por se aproximarem mais dos objetivos desta pesquisa.

Tabela 9 – Desenho dos achados por descritores – ANPED

Descritores	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos selecionados
Avaliação em larga escala	05	03
Avaliação externa	06	03
Ideb	03	02
Prova Brasil	02	-
Total	16	08

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme pode se verificar no quadro acima alguns trabalhos não foram analisados por não estarem em sintonia com os objetivos dessa pesquisa, pois, os mesmos tratavam de questões bem específicas da avaliação em larga escala, de recursos didáticos para auxiliar na

melhoria dos resultados e questões técnicas, como o desenvolvimento de questões que compõem os testes, o cálculo dos indicadores, entre outros. O quadro na sequência apresenta os artigos selecionados, seus autores e as instituições onde os mesmos mantêm vínculo.

Quadro 2 – Desenho dos artigos selecionados para análise – ANPED

Ano ⁸	IES	Autores	Título
2012	UNOESC	Marilda Pasqual Schneider Elton Luiz Nardi	Políticas de accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses
2013	UFC	Ana Paula Lima Barbosa Cardoso	Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro
	UFRN	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	
2013	FCC/UNISANTOS	Vandré Gomes da Silva	Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar
2013	UFRJ	Rodrigo Rosistolato Ana Pires do Prado	As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola
2013	FEUSP	Cláudia Oliveira Pimenta	Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: resultados de estudo em uma rede municipal de educação paulista
2013	UFRJ	Diana Gomes da Silva Cerdeira Andréa Baptista de Almeida	Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro
2013	FEUSP/GEPAVE	Ocimar Munhoz Alavarse	Quais as fronteiras da qualidade do Ideb? Um estudo sobre a rede municipal de ensino de São Paulo
	UNIVÁS/GEPAVE	Cristiane Machado	
	FEUSP/GEPAVE	Adolfo Samuel de Oliveira	
2015	FEUSP	Ocimar Munhoz Alavarse	Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão
	UNICID	Cristiane Machado	
	IIPE - UNESCO Buenos Aires	Paulo Henrique Arcas	

Fonte: ANPED - Elaboração da autora.

⁸ O período para o levantamento bibliográfico na ANPED-nacional foi de 2007 à 2017, porém como os trabalhos foram selecionados de acordo com a problemática e objetivos da pesquisa, em alguns anos não houve nenhum trabalho que se aproximasse ao aqui desenvolvido.

Schneider e Nardi (2012) buscaram evidenciar as repercussões das políticas de *accountability* em um conjunto de municípios catarinenses, levando em consideração os seus índices educacionais e a instauração do sistema de metas educacionais pelo MEC. O estudo revela que há uma conformação por parte dos municípios no atendimento ao sistema de metas educacionais pactuados com o MEC em relação ao Ideb, levando-os ao compromisso com a produção de números, porém, este compromisso não assegurou mudanças significativas no processo educativo, conforme proclamam os resultados obtidos na Prova Brasil.

O trabalho de Cardoso e Magalhães (2013) intitulado “Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro”, buscou discutir como se dá a participação de alunos com deficiência em avaliações de larga escala. As autoras fazem duras críticas às avaliações externas, por estas, destacarem apenas o desempenho final dos avaliados e, também, às políticas de bonificação a elas relacionadas. Sobre como são tratados alunos de AEE nestas avaliações, retratam que estes estudantes ficam a “margem” do processo educativo, tem seu direito à aprendizagem negado, pois muitos não participam do processo avaliativo, pois podem comprometer os resultados de suas instituições.

O trabalho de Silva (2013) busca caracterizar o uso de avaliações em larga escala em âmbito escolar, em quatro secretarias de educação, com e sem sistemas próprios de avaliação, em distintos níveis desde a gestão central até as escolas. O autor destaca que este tipo de avaliação tem crescente e grande potencial pedagógico, porém, muitas vezes a divulgação dos resultados de uma forma inadequada, a falta de formação, conhecimento e apoio técnico, pode prejudicar estas potencialidades.

O artigo “As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola” de Rosistolato e Prado (2013) buscou comparar as percepções e as práticas relacionadas às avaliações externas de aprendizagem em dois municípios que têm políticas educacionais diferentes, um onde há bonificação pelos resultados atingidos e outra sem bonificação. Os autores destacam que mesmo as avaliações externas sendo eventos extraordinários ao cotidiano escolar, elas causam impactos nas interações escolares, pois gestores e educadores tem incorporado reflexões sobre as mesmas em seu cotidiano. Ainda, destacam que este tipo de avaliação que deveria ser diagnóstica vem perdendo seu sentido, pois, os dados produzidos têm se transformado em elementos motivadores para a construção de objetivos educacionais reduzidos à realização das provas e para cumprimento das metas estabelecidas pelos sistemas de avaliação.

Pimenta (2013) buscou compreender se e como o exercício da coordenação

pedagógica pode ser influenciado pelas avaliações externas, buscando possíveis implicações para a gestão pedagógica no trabalho escolar. Segundo a autora estas avaliações parecem induzir as práticas realizadas nas instituições escolares, e segundo as coordenadoras partícipes desta pesquisa, há pontos positivos e negativos. Entre os positivos destacam que podem servir como um diagnóstico e auxiliar no planejamento de ações pedagógicas, como diminuir as dificuldades de aprendizagem, melhorar o desempenho dos estudantes e do trabalho realizado. Entre os negativos destacam a política de bonificação, que vem gerando conflitos e, muitas vezes, maquiando os resultados obtidos, a falta de clareza e formação para o uso destes resultados.

Em “Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro”, trabalho desenvolvido por Cerdeira e Almeida em 2013, buscou analisar como os professores e gestores escolares recebem as políticas de avaliação, como são tratados os resultados e os possíveis desdobramentos no cotidiano escolar. Como resultados negativos, as autoras destacam problemas de implementação destas políticas, geração de conflitos entre professores e gestores, artifícios de burla dos resultados e efeitos perversos provocados pela política de bonificação, gerando um “sentimento de uma injusta responsabilização da escola”. No entanto, sobre aspectos e efeitos positivos das avaliações, gerou-se um diagnóstico de parte da realidade escolar, maior empenho de professores, mesmo que motivados pela bonificação. Outro aspecto que cabe aqui destacar, é a relação entre a composição do aluno e sua influência nos resultados obtidos nos índices, relacionando o contexto socioeconômico e o engajamento familiar em questões escolares como fatores que podem fazer com que haja variação nos resultados.

Alavarse, Machado e Oliveira, no artigo intitulado “Quais as fronteiras da qualidade do Ideb?: Um estudo sobre a rede municipal de ensino de São Paulo”, trazem uma contextualização das iniciativas de avaliação externa no Brasil, o surgimento de indicadores educacionais (Ideb), destacando o discurso da qualidade educacional como um objetivo almejado nacionalmente e, por último, elaboram considerações sobre que qualidade pode ser detectada nas escolas pelo Ideb, qual é o alcance deste indicador sobre a realidade escolar. Ao analisar os microdados no Inep do sistema municipal de ensino de São Paulo, puderam evidenciar a imensa disparidade de aproveitamento entre as escolas que compõem o sistema pesquisado. Mas, trazem como possibilidade, após estudo dos resultados das aferições, provocar um combate político para extinção do processo de escolarização hoje vigente, “excludente e seletivo”.

Alavarse, Machado e Arcas (2015) buscaram mapear em pesquisas já realizadas a

criação de avaliações externas pelos estados brasileiros, ou a manutenção de políticas já existentes. Constataram que dentre os 27 entes federados, há existência de 19 iniciativas de avaliação externa, que se apresentam com as mesmas características do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Destacam que a produção da qualidade e a gestão da educação podem ser forjadas com adoção de mecanismos de quase mercado educacional e uma tendência por parte de muitos estados em adotar como avaliação de desempenho docente, os resultados das avaliações dos estudantes, através da atribuição de gratificações e bônus.

Para complementar os achados na ANPED nacional realizei também o levantamento das produções sobre avaliações em larga escala na Scientific Electronic Library Online – SciELO. Trata-se de uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, em que os pesquisadores podem encontrar conteúdos relevantes para as suas pesquisas. A busca foi realizada utilizando o mesmo período da busca na ANPED nacional, bem como os mesmos descritores a eles adicionados o de: Avaliação de sistemas educacionais. Porém, como este reúne um número grande de periódicos que tratam sobre educação, a quantidade de trabalhos encontrados foi bem superior, conforme retrata o quadro 12.

Tabela 10 - Desenho dos achados por descritores – SciELO

Descritores	Número de trabalhos encontrados	Número de trabalhos selecionados⁹
Avaliação em larga escala	27	7
Avaliação externa	11	3
Avaliação de sistemas educacionais	25	5
Ideb	31	6
Prova brasil	30	2
Total	124	23

Fonte: Elaboração da autora.

O quadro a seguir apresenta os artigos selecionados, bem como os autores e a instituições onde os mesmos mantêm vínculo.

⁹ Muitos artigos apareceram em mais de um descritor, assim optou-se por enquadrar em apenas um, levando em consideração análise dos mesmos.

Quadro 3 - Desenho dos artigos selecionados para análise – SciELO

Ano¹⁰	IES	Autores	Título
2007	UNICAMP	Luiz Carlos de Freitas	Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino
2010	USP	Sandra Zákia Sousa Romualdo Portela de Oliveira	Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências
2012	UFMG/FE	Maria Helena Augusto	Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados
2012	FCC	Angela Maria Martins	A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008
	USP	Sandra Zákia Sousa	
2012	PUC	Alicia Bonamino	Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola
	USP	Sandra Zákia Sousa	
2012	Unifesp	Christina W. Andrews	Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009)
	Radboud Universiteit Nijmegen – Holanda	Michiel S. de Vries	
2012	PUC	Silvana Mesquita	Os resultados do Ideb no cotidiano escolar
2013	PUC-Rio	Nilma Santos Fontanive	A Divulgação dos resultados das avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas
2013	UFRJ	Rodrigo Rosistolato Guilherme Viana	Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar
2013	UFMG	Maria Teresa Gonzaga Alves José Francisco Soares	Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional
2013	UNICAMP	Luana Costa Almeida	O Ideb: limites e ilusões de uma
	UNISAL	Adilson Dalben	

¹⁰ O período para o levantamento bibliográfico na SciELO foi de 2007 à 2017, porém como os trabalhos foram selecionados de acordo com a problemática e objetivos da pesquisa, em alguns anos não houve nenhum trabalho que se aproximasse ao aqui desenvolvido.

	UNICAMP	Luis Carlos de Freitas	política educacional
2013	UDF	Natalia de Souza Duarte	O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível
2013	UFMG	Jose Francisco Soares Flavia Pereira Xavier	Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb
2014	USP	Sandra Zákia Sousa	Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala
2014	USP	Eric Ferdinando Kanai Passone	Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na Educação Básica
2014	UNIPAMPA	Dulce Mari Silva Voss	O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente
	UFPEL	Maria Manuela Alves Garcia	
2014	UNOESC	Marilda Pasqual Schneider Elton Luiz Nardi	O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira
2014	UNOESC	Elton Luiz Nardi Marilda Pasqual Schneider	Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras
	PUC	Mônica Piccione Gomes Rios	
2015	UFMG/FE	Maria Helena Augusto	A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de educação
2015	UFF	Maria Teresa Esteban	A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular
	UFRJ	Andréa Rosana Fetzne	
2015	UFGD	Dirce Nei Teixeira de Freitas Nataly Gomes Ovando	A avaliação educacional em contextos municipais
2015	USC	Andréia Melanda Chirinéa	O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados
	UNESP	Carlos da Fonseca Brandão	
2016	UFV	Isabela Pereira Vicente Cristiane Aparecida Baquim	Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima? Vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá / MG
	UFES	Heloisa Raimunda Herneck	

Fonte: SciELO. Elaboração da autora.

A autora Maria Helena Augusto em seus estudos analisa a configuração e implantação

das políticas educacionais de avaliação e seus desdobramentos para a escola, mais especificamente analisando o estado de Minas Gerais, e como se fez o uso destas para criar um sistema próprio de avaliação.

No ano de 2012 no artigo “Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados”, a autora busca identificar os efeitos das políticas de avaliação sobre o trabalho docente. Após a realização de levantamento documental e a análise dos dados empíricos traz como resultados que as medidas implantadas pelo governo centralizam sobre os professores a responsabilização pelo fracasso ou êxito dos alunos em avaliação de larga escala, mas também nas avaliações regulares das escolas. A vinculação da avaliação dos professores aos resultados escolares obtidos pelos estudantes, gera um contexto de cobrança. No estabelecimento, das metas e índices de proficiência a ser alcançados, os percentuais de alunos que devem ser promovidos, não há a participação dos professores, acontece longe da instituição escolar, e não leva em consideração as condições de trabalho docente, a infraestrutura, o financiamento, espera-se resultados sem investimentos. Segundo a autora, as políticas de avaliação escolar se caracterizam como regulação educativa e são produzidas de forma vertical. Ainda destaca que deveriam ser gestadas de forma mais horizontal, envolvendo todas os agentes educativos, bem como, todas as instâncias de gestão.

Três anos mais tarde, em outro artigo, intitulado “A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de educação?”, Augusto (2015), buscou analisar as políticas educacionais brasileiras, que incentivam o mérito e a responsabilização dos professores, pelos resultados dos alunos, em testes de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), através da percepção dos mesmos sobre estas políticas. Como resultados, após fazer uma crítica ao caráter meritocrático do PNE, o autor traz, que segundo o discurso dos professores o cotidiano escolar é afetado por este tipo de política, principalmente pelas cobranças e “obrigação de resultados” que recaem sobre a instituição. Relata também insatisfação destes com a desvalorização salarial, e pela política de subsídio adotada pelo estado de Minas Gerais, através da bonificação por resultados, que interfere nas condições de trabalho e acaba prejudicam o processo de ensino.

Nilma Santos Fontanive (2013) em “A divulgação dos resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas”, vem discutir na prática docente, o impacto que os resultados das avaliações em larga escala podem ter na prática docente na perspectiva de promover ganhos de aprendizagem. A autora faz referência a iniciativas realizadas por alguns agentes públicos da educação com o intuito de possibilitar melhorias na aprendizagem,

através da criação de materiais para alunos e professores, com questões de avaliação e exercícios para os alunos. Destaca que a formação inicial e continuada dos professores pode produzir, a curto e médio prazos, impactos positivos no desempenho dos alunos e faz ponderações sobre as condições para que a avaliação efetivamente possa propiciar a aprendizagem dos estudantes.

Encontramos quatro artigos da autora Sandra Zákia Sousa, dois que ela escreve de forma individual, e nos outros dois recebe a colaboração de outros autores.

Souza e Oliveira (2010) buscaram compreender os pressupostos e contornos de sistemas de avaliação implementados por cinco estados brasileiros - Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, analisando se e como, os resultados produzidos têm influenciado a formulação e implementação de suas políticas educacionais. Concluíram que os sistemas tendem a exibir características semelhantes e tem como principal referência o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de âmbito nacional. Quanto ao uso dos resultados, são imperceptíveis ou inexistentes seus impactos, não corroborando com o discurso de seus formuladores de que estes poderiam melhorar a qualidade da educação. No entanto, é possível identificar a preocupação de tornar tais sistemas mais efetivos, pelos próprios gestores. Assim, os autores já identificaram iniciativas que utilizam os dados obtidos como instrumentos de gestão, como a bonificação para professores e funcionários.

Em “A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008”, Souza e Martins (2012) analisaram as produções acadêmicas que exploram possíveis relações entre gestão escolar e avaliação, enfatizando as contribuições teórico-metodológicas das pesquisas para compreensão da temática, e levantando eventuais subsídios para gestores de escolas e de redes. As autoras verificaram que investigações que se dedicam a analisar as relações entre a gestão escolar e as avaliações em larga escala, ainda estão em seu início, mas que devem aumentar em curto espaço de tempo, dada a centralidade que ambas têm conquistado nas diretrizes políticas da área da educação.

Em artigo denominado “Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala”, Souza (2014), buscou explorar que noção de qualidade vem sendo difundida pelas avaliações em larga escala no Brasil, bem como as características de suas proposições e evidências dos usos que vêm sendo realizados de seus resultados. Em suas considerações faz uma crítica ao reducionismo com que vem sendo tratada a atividade avaliativa, no âmbito das iniciativas em curso no Brasil e, em contrapartida, traz a importância que uma avaliação diagnóstica tem para a melhoria da qualidade do ensino público.

Segundo a autora, a avaliação pode ser percurso promissor à concretização do direito à educação, desde que, não seja reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem a responsabilização pelos resultados alcançados seja somente da escola e seus agentes, ou dos estudantes. Ainda, destaca a necessidade de ressignificar o papel ocupando hoje pelas avaliações em larga escala no processo de melhoria da educação pública, incluído também, a concepção de qualidade difundida para a sociedade, por meio de uma estratégia neoliberal, com ênfase na privatização e mercantilização, que trazem implícita a possibilidade de indução de qualidades diferentes dentro de escolas ou redes públicas.

Bonamino e Sousa (2012) analisam e classificam, a partir dos objetivos, as iniciativas de avaliação da educação em larga escala no Brasil, em três gerações. A primeira geração de avaliações fundamenta-se no diagnóstico da qualidade da educação, sem que as escolas ou o currículo escolar tenham consequências diretas. Já as avaliações de segunda e terceira geração associam os resultados às políticas de responsabilização, com atribuição aos agentes escolares, de consequências simbólicas ou materiais. As autoras apontam o potencial dessas avaliações no favorecimento de uma discussão esclarecida sobre o currículo escolar, bem como, de aprendizagens que ainda não teriam sido garantidas a todos os alunos. Em oposição, apontam os riscos que as provas padronizadas trazem, principalmente quando associadas a consequência aos agentes escolares, como preparação para os testes, priorização de disciplinas por estes cobradas, resultando em um estreitamento do currículo escolar.

No artigo “Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar”, Rodrigo Rosistolato e Guilherme Viana (2013) realizaram entrevistas com gestores da educação básica do Rio de Janeiro, buscando analisar as visões dos mesmos sobre a incorporação das avaliações externas à cultura das escolas. Os pesquisadores verificaram que as avaliações externas de aprendizagem já se inseriram no cotidiano escolar, e que, os gestores reconhecem seus reflexos em suas atividades, necessitando articular diálogos com a gestão central e também com o corpo docente de suas escolas. Ainda, fazem uma crítica às avaliações externas com foco dirigido para a universalidade, padronização das mesmas. Segundo os autores essas reflexões envolvem representações sobre nível socioeconômico, diferença e resultados escolares estão fundamentados pela crença na impossibilidade de a escola, como instituição, universalizar a distribuição desses saberes entre os estudantes que a procuram. O desafio principal para que as avaliações externas se tronem instrumentos capazes de auxiliar na distribuição equitativa de saberes escolares seria a superação dessa crença, de relacionar as diferenças sociais e econômicas à impossibilidade de aprendizado escolar, muitas vezes, excluindo da escola os já excluídos da sociedade.

Esteban e Fetzne em pesquisa realizada em 2015, problematizaram a concepção de qualidade verificada nas políticas oficiais que atribuem à avaliação externa o poder de melhorar as práticas de aprendizagem e ensino, em artigo intitulado “A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular”. Ao mesmo tempo analisam as bases de definição das finalidades e processos considerados legítimos na escola e suas relações com a produção de resultados escolares desiguais que historicamente penalizam crianças dos grupos sociais subalternizados.

A consolidação de um sistema nacional de avaliação é percebido pelas autoras como parte dos meios que produzem a subalternidade em conflito com propostas de democratização da escola pública. Há, portanto, um tensionamento dessa relação na prática cotidiana das escolas, pois, temos as políticas públicas, supostamente certificadas pelas escolas em seus projetos pedagógicos, com princípios de democratização da educação escolar, porém práticas escolares em que prevalecem exercícios de treinamento para provas e exames e proposições curriculares que buscam a padronização e fragmentação do conhecimento. Os resultados obtidos pelos exames quando vislumbrados em uma perspectiva contra hegemônicas levam ao questionamento desse sistema e do projeto que o sustenta.

Passone (2014) em “Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica” busca situar a polêmica acerca da utilização dos resultados de testes padronizados como instrumentos de gestão educacional e regulação do trabalho escolar por meio dos incentivos monetários por desempenho. Após a revisão bibliográfica, o autor aponta que há uma grande divergência entre os discursos de especialistas. Tem-se de um lado, os que defendem sua implementação, como instrumento de responsabilização dos profissionais e de uma presumida melhoria da qualidade educação; de outro, estão os que censuram tais propostas e buscam apurar as implicações da reforma política sobre a organização da educação e do ensino. Ainda, resta aqueles que vagam entre estas duas posições, buscando maiores evidências científicas sobre a efetividade de tais propostas sobre a escola e principalmente sobre o aprendizado dos estudantes.

Freitas e Ovando (2015) buscaram levantar as estratégias e usos que os municipais estão adotando em relação as avaliações nacionais, em trabalho denominado “A avaliação educacional em contextos municipais”. Concluíram que há duas principais estratégias praticadas pelos municípios. A primeira, a inclusão seletiva e com procedimentos de adaptação as medidas nacionais, manifestando forma particular de colaboração com a União; e segunda, a elaboração incipiente de dispositivos municipais de avaliação, para preservação da autonomia municipal e compreensão de suas particularidades educacionais. Normalmente,

o uso da avaliação com função diagnóstica, formativa é deixada de lado, prevalecendo a finalidade de regulação ou de prestação de contas pública.

No artigo “Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional”, Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares (2013), buscam explorar a relação entre o Ideb e o contexto escolar, levando em conta o perfil dos alunos e as características do estabelecimento de ensino. Como já esperado, os resultados do trabalho demonstram que escolas que atendem estudantes nível socioeconômico menor, têm resultados piores, mesmo com o controle de outras características. Ficando muito mais difícil para essas escolas elevar o resultado do indicador educacional. Os autores, também chamam atenção para relação do Ideb com as condições de infraestrutura e de complexidade da instituição. Assim, de acordo com os estudos, são necessárias políticas de superação dessas limitações, e que, tais condições não podem ser ignoradas na análise do Ideb, e muito menos no uso que deste vai ser feito.

Freitas (2007) no artigo “Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino”, faz duras críticas às formas de implementação do MEC/Inep de políticas de avaliação baseadas na regulação e na responsabilização, principalmente dos agentes escolares. Busca o autor uma forma alternativa de lidar com o problema, fundamentada na “qualidade negociada” com envolvimento bilateral do Estado e da escola. Também, situa a avaliação institucional da escola como conexão entre a avaliação externa e a avaliação interna, realizada pelos profissionais da escola. Ainda, o autor sinaliza para o fato de que as políticas unilaterais de responsabilização poderão produzir escolas dualistas, umas aos pobres e outras aos ricos. Faz ponderações sobre o risco de ocultação da realidade que os sistemas de avaliação externa centralizados na Federação podem produzir. Em indicadores como o Ideb, as dificuldades de aprendizagem das classes populares estão sendo generalizados, levando a um processo de legitimação de exclusão destas, apesar dos discursos de qualidade, de democratização e de responsabilidade, estabelecidos pelos seus idealizadores.

O discurso sobre a qualidade da educação e a conduta docente é foco do trabalho de Voss e Garcia (2014). As autoras buscaram analisar os efeitos de autorresponsabilização na conduta docente presentes nos discursos de qualificação da educação, apoiado no crescimento do Ideb, com a política Compromisso Todos pela Educação, gestada através do Plano de Ações Articuladas (PAR). Como conclusão, temos que o discurso sobre a qualidade da educação baseado no aumento do Ideb reforça a vigilância sobre o trabalho dos docentes, porém, não reflete todas as ações geradas nas escolas e nem abarca toda a complexidade que

envolve a educação.

No artigo “O Ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira”, Schneider e Nardi (2014) procuraram analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, enquanto medida do governo brasileiro para medir o desempenho dos estudantes, tomando como referência o conceito de *accountability*. Na literatura analisada, este conceito é proposto por diversos autores, mas neste, busca-se averiguar quais das variáveis que estão presentes num sistema completo, estão mais presentes na política encampada pela via do Ideb. As relações que se estabelecem entre elas e em que grau este indicador educacional, que visa medir a qualidade da educação básica brasileira, abarca concepções essenciais de *accountability*. Segundo os autores as avaliações externas, a prestação de contas e responsabilização são elementos presentes na política educacional de qualidade. Elas ainda assinalam as potencialidades do Ideb, desde que seja usado de forma diagnóstica, não generalista e reducionista da escola.

Almeida, Dalben e Freitas (2013) em “O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional” levantam questionamentos sobre o uso das avaliações externas e, principalmente do Ideb, indagando a interferência dos fatores externos no desempenho alcançado, também a utilização do Ideb como sintetizador da qualidade do ensino. Os pesquisadores retratam que nas escolas as avaliações de larga escala, muitas vezes, não questionam suas potencialidades e limites para o diagnóstico de sua realidade. Ainda, destacam a importância destas avaliações, que podem auxiliar para a qualificação da educação, discutem os instrumentos de medida e elementos de análise de seus resultados, em virtude de que estes nem sempre traduzem o trabalho efetuado dentro da escola, que é mais complexo e com mais variáveis que as medidas por estes dispositivos.

No artigo “O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível”, Duarte (2013) investigou a influência da pobreza nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas. Para isto, relacionou o percentual de estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Família nas instituições escolares com os resultados do Ideb 2009. Após a aplicação de tratamento estatístico sobre os dados empíricos pode certificar que a presença de alunos em condição de pobreza tem efeito negativo suficientemente relevante no Ideb da escola; variáveis como população, região e custo-aluno também intervêm nessa relação. Espera o autor com o resultado do estudo, promover o enfrentamento a lógica meritocrática posta ao setor educacional e a luta por mais recursos para o setor.

Seguindo um mesmo raciocínio Andrews e Vries (2012) buscaram analisar o impacto da pobreza no desempenho escolar dos estudantes através do processo de municipalização do

ensino fundamental. Para chegar aos resultados a pesquisa utilizou-se de dados empíricos colhidos junto aos resultados do Ideb de 5.500 municípios brasileiros, nos anos de 2005, 2007 e 2009, comparando o desempenho de escolas estaduais e municipais através de análise estatística. Os resultados obtidos se aproximam dos de Duarte (2013), assim, ambos, afirmam que a pobreza tem um forte impacto no desempenho escolar. Ainda, nesse trabalho o autor faz duras críticas às atuais tendências das políticas educacionais, fundamentadas somente em fatores internos como por exemplo, aprendizagem e fluxo escolar, no caso do Ideb, deixando a mercê fatores externos como o contexto socioeconômico dos envolvidos no processo educativo. E faz um apontamento sobre as limitações das políticas de responsabilização de professores na melhoria da qualidade educacional, pois, muitas vezes existem fatores que não fazem parte do seu campo de atuação e que poderiam contribuir nesta melhoria, como distribuição de renda através de programas sociais, apoio aos pais e estudantes em situação de vulnerabilidade pelos órgãos administrativos, entre outros.

Soares e Xavier (2013), retomam em seu estudo um pouco dos pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb, buscam explicar sua concepção de qualidade e de equidade de escolas. Segundo os autores é necessário compreender como se dá a formatação do índice, para posteriormente fazer uso dele. Com o conhecimento sobre o Ideb, se terá maior facilidade em constatar os efeitos diretos e indiretos que seu uso induz nas escolas e que refletem em suas práticas e políticas. Segundo as proposições do texto, algumas escolhas feitas na sua concepção apresentam implicações indesejáveis, como, o uso de apenas duas variáveis, desempenho e fluxo escolar, ainda somente aferição de saberes de Português e Matemática, os macetes que podem vir a corromper o diagnóstico da realidade. E, para finalizar trazem algumas ponderações para qualificação deste instrumento, como seu aperfeiçoamento, buscar abordar mais variáveis, como formação docente, estrutura, financiamento, entre outros; criar mudanças na divulgação e uso de seus resultados; e desta forma tornar o Ideb mais relevante pedagogicamente.

Nardi, Schneider e Rios no artigo nomeado “Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras”, dedicaram-se a analisar ações e estratégias recorrentes em escolas públicas de ensino fundamental com o discurso de melhoria da qualidade do ensino oferecido. Para efetivação do trabalho, os autores buscaram os resultados dessas escolas no Ideb de 2009, mapearam as ações e estratégias das escolas após a divulgação do mesmo e, por fim, compararam os resultados, variações com a próxima aferição do Ideb. Concluíram, ao final, que estas não têm efeitos na melhoria dos índices oficiais, confirmando a necessidade de olhar com maior atenção para o que as escolas fazem com os resultados, se realmente as ações

desencadeadas são condizentes com o contexto diagnosticado ou se nada interferirá na realidade analisada.

Mesquita (2012) buscou estudar como os resultados do Ideb interferem no cotidiano escolar e identificou que as políticas de avaliação são redirecionadas pelos agentes escolares dentro do espaço da escola, contudo, não deixam de subsidiar o entendimento do sistema de ensino. Ainda, evidenciou que há uma aproximação dos dados quantitativos obtidos com a opinião dos atores da instituição escolar, unir e refletir sobre estes dois pontos pode contribuir para melhor conhecer a aprendizagem dos estudantes e poder interferir nesta na busca por mais qualidade e equidade da educação.

No artigo “Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima? Vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá / MG”, Vicente, Baquim e Herneck (2017), analisam o impacto que as avaliações externas têm em escolas desta região. Concluíram que, o que está posto para a escola através destas políticas é a prestação de contas, a responsabilização, a pressões por resultados, aspectos relativos à competição, e por parte da escola uma certa (des)crença no Ideb por não retratar toda a heterogeneidade da mesma. Segundo os dados levantados, muitos professores não são afetados por este modelo de avaliação, o que se dá principalmente pelo não conhecimento do mesmo, porém destacam que muitos discursos vêm os culpabilizar juntamente com a escola pelos resultados obtidos. Com base nisso, os escritores fazem uma crítica aos *rankings* gerados, principalmente pela mídia, que reforçam o caráter competitivo, mas nada contribuem para a qualificação da aprendizagem dentro de sala de aula pelos estudantes.

No artigo intitulado “O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade em busca de significados” Andréia Melanda Chirinéa e Carlos da Fonseca Brandão (2015) buscam discutir a qualidade da educação básica, legitimada pela avaliação externa e divulgada pelo Índice educacional. Os autores tecem reflexões sobre as fragilidades de determinar a qualidade da educação tendo por base apenas estes dois elementos, esquecendo de outros fatores que incidem sobre a qualidade educacional, como o nível socioeconômico e cultural dos alunos; a formação docente e sua valorização; as condições materiais e imateriais de trabalho; a gestão escolar; entre outros. Destacam também, que os caminhos hoje percorridos pelas avaliações no Brasil, tem por base a racionalidade técnica da gestão escolar, que busca cumprir as metas estabelecidas sem refletir o que é uma educação de qualidade.

Com base no estudo dos trabalhos publicados na Anped e SciELO, trago alguns apontamentos de forma geral sobre os principais focos dos artigos selecionados, bem como quais foram as convergências e divergências encontradas. Desta forma, identifiquei durante a

análise três focos principais; o da estruturação das políticas públicas de avaliação da educação; o da interferência das avaliações no cotidiano escolar; e por último, alguns que tratam sobre os fatores ou variáveis que podem afetar os resultados alcançados. Todos, em algum aspecto, apresentam com a pesquisa em pauta, pois, a mesma busca conhecer os efeitos das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano das escolas e ao mesmo tempo busca identificar as variáveis que podem ter interferido nos resultados alcançados por estas instituições.

No âmbito da estruturação das políticas de avaliação da educação, visualiza-se nos estudos as aproximações feitas pelo Brasil e por diversos outros países, ao modelo neoliberal, que trazem como princípios o livre mercado, o diminuição do papel do Estado, principalmente frente às políticas sociais, a diminuição dos gastos públicos e a necessidade de resultados mais consistentes.

Outro ponto que merece destaque é a ênfase dada à avaliação, dentro das políticas e práticas públicas, como instrumento de controle gerencial das instituições e redes escolares, culpabilizando os agentes escolares pelos resultados, jogando a responsabilidade de melhoria da educação sobre a própria escola. Junto a isso, os trabalhos analisados revelam o papel de regulação que o Estado assume fortemente com a estruturação de políticas de avaliação em larga escala.

Muitos são, portanto, os posicionamentos que tratam da necessidade de aperfeiçoar estas avaliações, não negando a importância que as mesmas assumem ao produzir dados obtidos pela educação, e como forma de possibilitar a transparência dos gastos públicos e da eficiência das políticas implantadas. Mas, é preciso deixar claro as limitações existentes nos dados, pois, são baseados somente nos resultados obtidos pelos alunos, sem levar em consideração a realidade social vivenciada pelos atores que interagem no universo escolar.

No que se refere aos reflexos que as avaliações em larga escala têm nas práticas pedagógicas, há um grande destaque nas publicações referentes ao impacto destas sobre o currículo. Busca, principalmente, desvelar como os conhecimentos escolares são utilizados nas avaliações, como se dá a construção dos testes utilizados pelas avaliações, que privilegia determinadas áreas do conhecimento escolar, constituindo uma espécie de regulação curricular. Dentro da gestão a principal preocupação é como os resultados obtidos nas avaliações poderão servir de subsídios para o planejamento pedagógico, não somente para a prática gestora, mas também para as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes.

Outro ponto amplamente discutido e criticado nos trabalhos analisados é a questão dos usos feitos atualmente dessas avaliações, partindo do pressuposto que os resultados são

restritos e omissos, pois, advém apenas dos instrumentos de avaliação, não tomando para análise configuração das determinadas realidades onde eles são produzidos.

Por último, também integram o espectro dos estudos, elementos como: o impacto da universalização do acesso à escola; o ranqueamento das redes ou instituições por resultados e a competição gerada; o impacto das condições materiais e estruturais das escolas sobre os resultados apresentados; a relações entre o desempenho escolar, a renda familiar e a média dos anos de escolarização; entre outros. Estes elementos são utilizados pelos pesquisadores como forma de melhor compreender a conjuntura da avaliação de larga escala, também de introduzir alguns apontamentos para novas concepções e formas de avaliação, para além da mensuração de resultados.

Portanto, a partir das análises realizadas, confirma-se, a contribuição social e acadêmica significativa que este estudo representa, enquanto originalidade e necessidade da constituição de estudos que focalizem os processos de avaliação em larga escala, seus impactos no cotidiano escolar e, principalmente, ao verificar as variáveis que interferem nos resultados, buscar levantar apontamentos que contribuam para qualificar o processo educativo. A seguir, passo a fazer uma breve contextualização da educação no Brasil, os reflexos do neoliberalismo na educação e na formulação das políticas avaliativas.

3. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL

Particularmente no Brasil, a educação ainda é um direito social em processo de construção, visto que grande parte da população em plena “era do conhecimento” se encontra desprovida do seu acesso. E, mesmo considerando a expressiva ampliação do acesso à educação básica, é ainda alarmante as estatísticas de exclusão educacional. Pode-se citar, por exemplo, o elevado número de pessoas analfabetas, destituídas das ferramentas precípuas para o exercício da cidadania.

3.1 Neoliberalismo, reforma do Estado e educação: estabelecendo relações

As primeiras tentativas de instituição do ensino formal no Brasil iniciaram-se com os jesuítas, mas sua consolidação de fato ocorreu no século XIX, mais precisamente na década de 1930. Após a eleição do governo provisório de Getúlio Vargas, pelo Congresso. Ainda em seu governo, em 1934, entra em vigor a 3ª Constituição Brasileira, e pela primeira vez a Educação é definida como um direito de todos, que deve ser garantida pela família e pelos poderes públicos. Considerada uma implantação tardia se comparada a outros países, até mesmo da América Latina e com caráter elitista e excludente. Todo o processo de construção do sistema educacional brasileiro foi marcado por reformas educacionais baseadas na mudança do papel do estado. Estas mudanças foram permeadas pelo contexto político e econômico que a sociedade brasileira vivia e, também, pela influência de instituições internacionais.

No decorrer do século XX, a sociedade passou por mudanças complexas culturais, políticas e econômicas que influenciaram a vida na mesma. Principalmente após a crise gerada pela 2ª Guerra Mundial (1939-1945), quando houve aplicação de grandes volumes de recursos públicos para reconstrução dos países devastados. Surgiram assim, diversas oportunidades, ancoradas no Estado, que ao mesmo tempo acabou por encontrar respostas para dois problemas postos: a recuperação dos países devastados e a garantia do lucro ao setor privado. Este momento ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social por abarcar programas de atendimento público, como: educação, saúde, previdência social, direitos trabalhistas e sociais, e de assistência social.

A lógica do sistema capitalista é criar em escala crescente oportunidades de

lucro. Quando é atingido certo nível de lucratividade, é preciso criar novos caminhos. E durante este período, o sistema do capital entra em crise, surge então as reformas políticas, sociais, culturais e até mesmo da concepção do papel do estado.

O que se mostra na década de 70, é que quando se inicia uma recessão econômica, surge o questionamento do Estado de Bem-Estar Social, pois este é considerado um obstáculo para a acumulação do capital; e também porque este modelo de estado se tornava contraditório às novas oportunidades a serem criadas para concretizar a lucratividade. Concomitantemente a este período há o crescimento do ideário neoliberal, que prega o Estado mínimo, a ineficácia do Estado e junto a diminuição de gastos públicos.

Neste contexto neoliberal é que se pretende situar o estudo das políticas educacionais de avaliação, iniciando dos princípios básicos do neoliberalismo para a educação que dá “[...] ênfase ao ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2003, p. 89). Cabe aqui destacar que esta diminuição do papel do Estado causou maiores impactos sociais em países menos ricos, como é o caso do Brasil, não causando impactos similares em países como Estados Unidos, Japão e países europeus.

Nos anos 60 e 70, assolava o Brasil, duas grandes preocupações: a racionalização de recursos para atender a população escolarizável e as reformas que visassem melhor distribuir oportunidades educacionais a população, evitando assim a reprodução das desigualdades e exclusão das classes menos favorecidas. Porém, a resolução de nenhuma destas prerrogativas foi adiante pelo fato do país viver em um regime militar.

Já nos anos 80 com o fim do regime autoritário, o país passa por uma redemocratização política. Nesse período as lutas populares ganham força, a preocupação com as altas taxas de analfabetismo, repetência e evasão precoce dos alunos, aumenta a pressão por serviços públicos, culminando com instituição de políticas de garantia ao acesso a escolarização, da não reprovação e de avaliação continuada.

Em 1989 com a eleição de Fernando Collor de Mello e seu discurso “liberal-social” é que o neoliberalismo se consolidou no Brasil. Iniciou-se assim um reordenamento das políticas sociais, com base na descentralização do Estado e nos critérios de eficácia, eficiência e qualidade. Junto a isso, ainda, uma gradativa transferência das responsabilidades antes do Estado para a sociedade. Segundo Tavares (2013, p. 37), “[...] O discurso neoliberal conseguiu ganhar força num país recém democratizado, com movimento social ativo, que ainda festejava as conquistas legais sociais da constituição de 1988”.

Educação passa a ser vista neste novo cenário, pelos organismos internacionais, como mola propulsora do desenvolvimento das nações e peça-chave no processo de inclusão social e erradicação da pobreza nos países em desenvolvimento. Na busca em adequar a educação a essa expectativa, surgem mudanças no Brasil, mas, também em países de forma padronizada, que são liderados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Cury (2017, p. 18) descreve com propriedade o que tais organismos esperam do setor público e, portanto, também das instituições escolares.

Para tais organismos, o setor público, para ajustar-se aos novos tempos, deveria revestir-se de um novo *modus operandi* caracterizado pelo melhor *design* do setor privado em termos de gestão, revendo custos e apoiando a severidade nos gastos com vistas ao ajuste fiscal. Trata-se do denominado *new public management* (NPM), pelo qual o setor público adapta-se internamente aos novos tempos por meio de uma reengenharia interna que supõe a diminuição do tamanho do Estado, o aumento da eficiência e a publicização de seus atos.

Portanto, para acompanhar as novas configurações que estavam em processo no mundo e sob a alegação de que o Estado brasileiro era ineficiente e burocrático em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi instituída a Reforma da Gestão Pública. Elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob a chefia do Ministro Bresser Pereira, o projeto materializou-se no documento Reforma Gerencial do Estado.

Criado para assegurar uma nova organização do aparelho do Estado, tal projeto tinha como base a redução dos gastos públicos nas áreas sociais, adoção de critérios gerenciais de eficiência na oferta de serviços públicos, a descentralização e o controle por meio da avaliação do desempenho e mecanismos de responsabilização.

As reformas traduziram-se à própria política educacional nacional, materializada por meio de legislação, em ações não governamentais que envolveram participações em fóruns, financiamento de programas governamentais, exploração midiática de iniciativas educacionais, campanhas de divulgação das propostas, entre outras iniciativas marcadas pela presença e orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais. Segundo Libâneo (2015, p. 201) essas “reformas educacionais acopladas às reformas econômicas têm um caráter notoriamente economicista, em que prevalecem a lógica financeira e a lógica do mercado, desconsiderando-se as implicações sociais e humanas no desenvolvimento

econômico”.

Após as reformas, o Estado se torna representante dos objetivos e interesses do capital internacional, marcado pela ideologia neoliberal e suas práticas. Assim, o Estado deixa de exercer seu dever de zelar pelo bem estar dos indivíduos, reduzindo as políticas sociais. E, a ideologia neoliberal do capital gera sujeitos que vendem sua mão de obra para se tornarem consumidoras. Neste cenário, a “ordem é sintonizar os sistemas educacionais ao modelo neoliberal” (LIBÂNEO, 2015, p. 200), onde a educação passa a ser tratada como mercadoria. O Estado, por sua vez, além de dispor de seus próprios interesses, satisfaz os interesses do mercado internacional e do capital. Tentando, desta forma, ajustar a educação pública nacional aos planos e necessidades da elite dominante.

Para tanto, foram criadas agências reguladoras, introduzida a gestão, marcada pela autonomia, a definição das responsabilidades a serem assumidas pelo próprio Estado, pelo mercado e pela sociedade. Segundo Frigotto (2006), a educação no Brasil que deveria ser uma prática social na qual há o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, concepções, valores estruturados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais foi limitada a mero agente de produção na formação de "capital humano". Ou seja, a educação teve a sua função social subjugada às demandas do capital.

Saviani (2008, p. 430), corrobora com Frigotto (2006) ao esclarece o sentido dado educação neste contexto, segundo autor ela passa a ser

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

Mészáros (2005) em “A educação para além do capital”, tendo como referência Marx e a Teoria da Alimentação (1981) define as funções que educação assume em uma sociedade regida pelo capital. Segundo o autor, esta deverá produzir nos estudantes as necessárias qualificações para funcionamento da economia, a formação de mão de obra e, também, o controle político da sociedade. A educação passou a ser peça essencial na busca da hegemonia social, no processo de acumulação e no estabelecimento da reprodução do injusto sistema de classes. Orientada pelos seguintes princípios: produtividade, eficácia, qualidade e eficiência, findada no discurso da técnica e na perspicácia administrativa.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2015, p. 200) diz que as reformas buscam alinhar a educação à economia, pois,

[...] no novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores mais qualificados, com mais flexibilidade profissionais para atender novas demandas do mercado de trabalho e com mais espírito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica internacional.

No contexto dado, a educação básica, sobretudo, o ensino fundamental ganha destaque dentro das políticas educacionais empreendidas na década de 1990. A implantação do FUNDEF, atualmente substituído pelo FUNDEB, demonstrou a ênfase dada a essa etapa da educação, além de traduzir a efetivação da política de descentralização da gestão e do financiamento nas políticas educacionais. E, para de certa forma, ter controle sobre os gastos públicos, tendo políticas efetivas de natureza avaliativa, como o Censo Escolar e as avaliações de desempenho dos estudantes (Saeb, Prova Brasil, Enem...).

Segundo Libâneo (2015, p. 2001), avaliar a educação moldam-se as reformas efetivadas, pois:

A aferição dos resultados do rendimento escolar possibilita informações relativamente precisas e confiáveis sobre a realização dos programas e projetos no campo da educação, de modo a contribuir na tomada de decisões do governo. Em outras palavras, num quadro de poucos recursos financeiros, principalmente nos países menos desenvolvidos, aumenta a necessidade de verificar se os resultados desejados pelo sistema de ensino estão compensando o volume de investimentos aplicados.

No cenário educacional atual as políticas de avaliação ganham destaque, gerando discussões em todos os níveis de ensino. Fica impossível discutir políticas públicas, gestão educacional, qualidade da educação sem levar em consideração as avaliações externas realizadas na escola. Esse lugar de destaque da avaliação externa, no cerne das políticas educacionais em nosso país, se dá especialmente pelo mecanismo de “controle” da qualidade, que seus resultados vêm a exercer sobre as escolas e seus agentes, “[...] o que muitos autores denominaram Estado Avaliador¹¹” (PERONI, 2009, p. 286).

As discussões acerca do tema não são tarefa simples. Por essa razão é importante

¹¹ O interesse demonstrado pela avaliação, a partir da década de 1980, começou a ser traduzido pela expressão ‘Estado avaliador’. Segundo Afonso (1999) essa expressão num sentido mais amplo significa que o Estado adotou um ethos competitivo. Tendo no caso da educação, uma maior preocupação com o produto do que com o processo, implica formas de avaliação específicas, como retorno aos exames nacionais, à avaliação aferida ou a outras modalidades de avaliação externas.

explicitar as pretensões das reflexões aqui desenvolvidas, deixando claro que a intenção é fomentar o debate sobre as atuais políticas públicas de avaliação, a partir da análise crítica dessas políticas e das influências que elas têm sobre o cotidiano escolar.

3.2 Movimentos de implantação das avaliações em larga escala e aportes legais

A avaliação dos sistemas de ensino e das escolas, ganha maior visibilidade a partir dos anos 1980, após as reformas educacionais implementadas em escala mundial. Porém, tentativas de instauração desse tipo de ocorrem antes deste período, os objetivos e funções destas avaliações foram se modificando de acordo com o contexto político e econômico vigente na época.

Segundo Horta Neto (2007), desde os anos de 1906, o Brasil, já contava com procedimentos de avaliação, com a perspectiva de diagnosticar a situação educacional e efetuar políticas e ações voltadas para a qualificação da educação. Contudo, neste cenário o levantamento dos dados estatísticos, sobre o ensino público e privado, ocorria somente em alguns estados brasileiros, com objetivos e finalidades diferentes das avaliações que temos no momento atual.

Surge, nos anos de 1930, novo interesse pela avaliação dos processos educativos, centrado no interior da escola, na aptidão dos alunos e nos processos didático-pedagógicos. Nesse período o foco da política educacional era a expansão da oferta de vagas, devido ao acesso restrito de estudantes das camadas populares à educação, movimento que se prolongou até o final da década de 1950.

A primeira LDB, Lei nº 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961 é o documento considerado como primeira referência sobre a qualidade da educação (HORTA, 2007). No artigo 96 desta lei refere se a melhoria da qualidade e a elevação dos índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo, esta obrigação passa aos Conselhos de Educação federal e estaduais.

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade. (BRASIL, 1961)

Nesta Lei fica evidente a uma relação íntima entre qualidade de educação, índices de produtividade e custos educacionais. O que de fato ganhou maior relevância no campo educacional, nos anos de 1990, com a implementação de reformas neoliberais (HORTA, 2007).

Até os anos de 1970, a avaliação educacional tinha perspectiva sociológica, encontrando-se pautada na padronização de instrumentos de avaliação estatística e mapeamento das escolas. A partir da década de 80, houve mudanças no desenvolvimento da avaliação no Brasil, esta que era centrada no aluno, passa a dar maior enfoque aos sistemas educacionais. E a educação ganha novo enfoque, o econômico, passando a ser inspirada pela teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1995).

No final dos anos 1970 e início do anos 1980, implementou-se o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - EDURURAL, com a finalidade de avaliar a proficiência e as desigualdades socioeconômicas entre os alunos, buscando identificar as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Esta avaliação aconteceu nos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, foi amostral e consistia em testes de conhecimentos com alunos do ensino fundamental, mas precisamente das 2ª e 4ª séries. Dentre outras coisas, os resultados obtidos revelavam que o rendimento e o desempenho dos estudantes ficara abaixo do esperado e que os docentes não estavam capacitados para enfrentar as condições precárias encontradas como, o excesso de alunos, problemas estruturais entre outros.

Na mesma época em diversos países houve um aumento no interesse pelas avaliações de sistemas educacionais e no Brasil não foi diferente. A Fundação Carlos Chagas, retomou no estudos sobre o cenário educacional, tendo como foco os fatores intraescolares de qualidade. Esses estudos buscavam “equacionar conjuntamente os fatores sociais e escolares nas desigualdades educacionais” (BONAMINO, FRANCO, 1999, p.105). Como nesse período discutia-se a implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, os estudos da Fundação acabaram por voltar-se a dois campos: o atendimento educacional oferecido, a avaliação interna, também ao desempenho dos estudantes dentro do sistema, a avaliação externa.

As reflexões e discussões sobre o tema ocasionaram uma forte tendência à instauração de sistemas de avaliação, como artifício para melhorar a qualidade, o acesso e a permanência no ensino fundamental. E, no ano de 1987, surge um programa de avaliação, utilizando a

mesma metodologia do EDURURAL, denominado Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (SAEP), tendo como objetivo reunir informações sobre o processo educacional desenvolvido no país.

Em 1990 o SAEP é substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, adequando-se a nova terminologia estabelecida pela Constituição Federal de 1988, perdurando até o momento atual como denominação do sistema nacional de avaliação. Segundo Bonamino e Franco (1999), a gênese do Saeb, tem relação próxima às demandas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, adequando a educação a uma tendência internacional de busca de melhoria da qualidade educacional.

Neste mesmo período aconteceram momentos de discussão sobre qualidade e currículo, em que houve a participação de diversos segmentos da sociedade, educadores, gestores educacionais, pesquisadores, intelectuais e representantes do setor privado. Esses debates contribuíram também para aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em 1996 (FONSECA, 2009).

O projeto piloto do Saeb aconteceu no ano de 1988, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, em 1990, o primeiro ciclo do Saeb foi aplicado. Mas, foi somente em 1994, no dia 27 de setembro, através da Portaria Ministerial n. 1.795, assinada pelo então ministro da educação, Murilo Hingel, que o Saeb foi regulamentado oficialmente (FREITAS, 2007). Após dois ciclos de sua aplicação.

Ressalta-se que os objetivos nessa aferição do Saeb diferem-se dos modelos anteriores da avaliação. Os novos objetivos se dão pela adoção de políticas educacionais de ideologia neoliberal, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e, também, pela mudança na configuração do papel do Estado. Primeiramente, o Saeb tinha destinação amostral, buscava medir o desempenho de alunos das unidades da federação, através de provas escritas, de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para os alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, também de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia para os alunos do 3º ano do ensino médio.

Em 1990, o Saeb, em seu primeiro ciclo, tinha como objetivos principais desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e

avaliações já realizadas ou em vias de implementação

De fato fica claro que os objetivos citados vão ao encontro dos interesses externados nas reformas educacionais efetivadas no período. E, ratificam o interesse em avaliações do desempenho dos alunos, voltada às instituições escolares, a fim de, após os resultados contabilizados, responsabilizá-las pelos mesmos.

Aprovada em 20 de dezembro de 1996, reiterando essa perspectiva centralizadora na produção da política, a nova LDB nº 9.394/96, estabeleceu dispositivos que vincularam a avaliação do rendimento à melhoria da qualidade do ensino. Segundo o artigo 9º da referida Lei, à União cabe o controle das informações e dados gerados pelas unidades escolares e sistemas educacionais e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), funções normativas e de supervisão.

O Saeb, a LDB e o FUNDEF criados nos anos 1990, junto com a Constituição Federal de 1988, através da descentralização, deram respaldo legal para que estados e municípios detivessem autonomia para criar e gerir seus sistemas de ensino. Mas, esta autonomia era relativa e orientada, principalmente, ao ensino fundamental. Assistimos assim, à municipalização do ensino que colaborou para a universalização do acesso ao ensino fundamental e o surgimento de políticas estaduais de avaliação parecidas com o Saeb. O quadro a seguir aponta as primeiras iniciativas de instituição de avaliações em larga escala pelos estados brasileiros.

Quadro 4 – Primeiras iniciativas de avaliação em larga escala nos Estados brasileiros

Estado	Nome do programa de avaliação	Ano de criação
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE	1992
São Paulo	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP	1996
Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE	2000
Rio de Janeiro	Programa Nova Escola	2000

Fonte: Horta Neto (2007). Organização da autora.

Já nos anos 2000, com a eleição do Presidente Lula ao governo federal, verificam-se mudanças mais substanciais nos modos de financiamento da educação básica, com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação), abrangendo assim a Educação Infantil e também o Ensino Médio.

Já em 2001 tem-se a Lei nº 10.172, que dá origem ao Plano Nacional da Educação (PNE), para os próximos 10 anos – 2001 a 2010, trazendo também alguns dispositivos para a implementação de um sistema nacional de avaliação com o intuito de verificar a qualidade educacional brasileira. Todas estas prerrogativas são mantidas no PNE atual, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2014).

Werle (2011) destaca o papel que o Plano Nacional de Educação tem nesse processo de criação de uma cultura de avaliação educacional:

O PNE, desde a introdução, anuncia a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. A proposta é uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino (WERLE, 2011, p. 778).

Em 2005, houve também a instituição da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Neste mesmo ano ocorreu a reformulação do Saeb, que passou a chamar-se Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb – e adotou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, popularmente conhecida como Prova Brasil. Assim, a avaliação que antes se dava apenas em regiões e estados, amplia-se e torna-se capaz de avaliar também municípios e instituições escolares de forma individualizada.

Em resumo do contexto apresentado Bonamino & Souza (2012), classificam o progresso dos sistemas de avaliação no Brasil em três gerações. Na primeira geração teríamos o Saeb, em sua concepção original, pois, exprimia caráter diagnóstico e a exposição dos resultados obtidos era restringida, não havendo para as instituições escolares impactos significativos. Já a Prova Brasil seria exemplo da segunda geração, uma vez que com a criação do Ideb, há a exposição pública dos resultados escolares, causando maior visibilidade das escolas, mas sem delegação de recompensas ou sanções. A terceira e última geração, é caracterizada pelos sistemas de avaliação criados por Estados e municípios, que apresentam políticas de responsabilização, bonificando ou punindo escolas em função dos seus resultados.

O quadro número 15 apresenta uma exposição sobre os principais componentes do sistema de avaliação nacional que existem atualmente, bem como do PISA, avaliação internacional que o Brasil é partícipe. Neste quadro não será abordado o Saeb, pois o mesmo, a Prova Brasil e Ideb são objetos que se aproximam mais do estudo, portanto, terão um

aprofundamento maior na sequência.

Quadro 5 – Principais avaliações em larga escala que ocorrem no Brasil atualmente

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
É uma iniciativa de avaliação comparada, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de caráter amostral, aplicada a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, próximos da faixa etária dos 15 anos, idade em que se supõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. A coordenação do PISA no Brasil é de responsabilidade do Inep. Este instrumento de avaliação é aplicado a cada três anos e abrange três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. Tem como objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Além de observar tais competências, o PISA coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, que possibilitam relacionar o desempenho dos alunos com variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para alunos, professores e escolas.
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
Criada em 2013, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é uma avaliação censitária que tem como objetivo aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A aplicação do instrumento fornece três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Participam da ANA todas as escolas públicas urbanas e rurais, que até data previamente estabelecida tenham se registrado no Sistema Educacenso, com pelo menos 10 estudantes matriculados em turmas regulares do ano a ser avaliado. Em escolas multisseriadas é aplicada para uma amostra. A aplicação e a correção são feitas pelo Inep. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação.
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
Aplicado pela primeira vez em 1998, o principal objetivo deste instrumento de avaliação é verificar o desempenho escolar e acadêmico ao final da educação básica. Seus resultados podem: viabilizar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira; possibilitar a criação de referência nacional para o aprimoramento dos currículos do Ensino Médio; ser utilizado como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso do à Educação Superior, especialmente, nas instituições federais de educação superior para permitir o acesso do participante aos programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da Educação Superior.
Encceja - Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos.

Realizado pela primeira vez em 2002, tendo como objetivo aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. É realizado pelo Inep, em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O Exame é aplicado pelo Inep, mas a emissão do certificado e declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Encceja.

Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

É um instrumento que avalia a Educação Superior a fim de acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação. Sua primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

Integrando ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, juntos, formam um tripé avaliativo, que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) brasileiras.

Fonte: Inep. Site: provabrasil.inep.gov.br, acesso em 19.09.2018. Organização da autora.

3.3 Saeb, Prova Brasil e Ideb

O grande obstáculo da educação no Brasil, até a metade dos anos 1990, era assegurar que os estudantes em idade escolar frequentassem as salas de aula. Quando este propósito é alcançado, mesmo que não totalmente, surgem novas interrogações: o quanto os estudantes estão aprendendo e, que qualidade educacional está sendo oferecida em nosso sistema educacional? Para responder a estas perguntas, em 1990, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb. Em escala nacional, esta é primeira iniciativa para se compreender em maior profundidade o sistema educacional brasileiro. Elaborado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia do Ministério da Educação, o Saeb é considerado um dos mais sofisticados sistemas de avaliação em larga escala da América Latina.

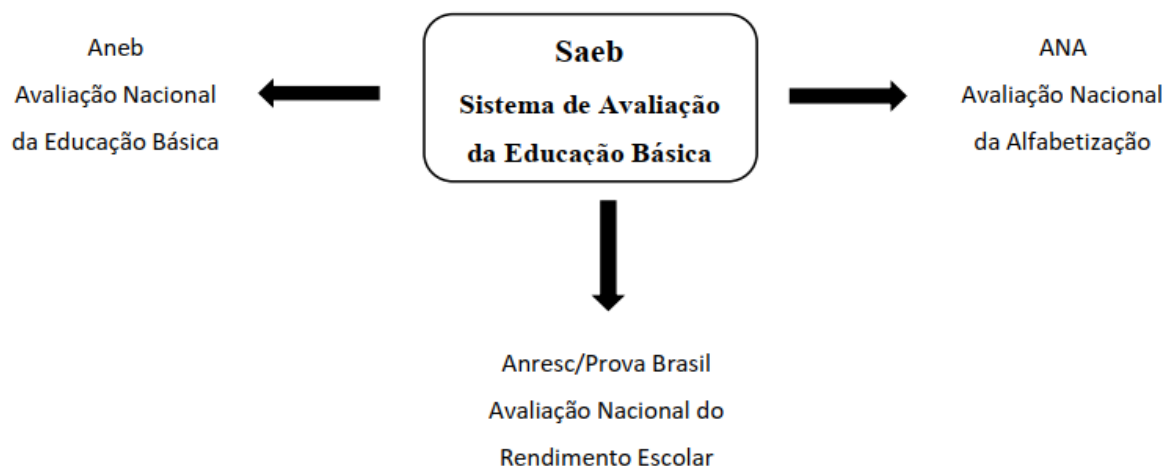
Em caráter amostral, a primeira aplicação do Saeb, foi em escolas públicas urbanas que ofereciam ensino fundamental. A avaliação incluía testes de Língua Portuguesa e Redação, Matemática e Ciências nas 5ª e 7ª série. Em 1995, após discussões realizadas sobre as primeiras aferições, houve mudanças de alguns aspectos, como: introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI) na construção e análise dos resultados dos testes e o estabelecimento das turmas do ensino fundamental a serem avaliadas – 4ª e 8ª série, hoje 5º e 9º anos e junto a

estes o 3º ano do ensino médio. Ainda, houve a retirada da disciplina de Ciências do teste e a inclusão das escolas particulares na amostra.

O Saeb, nas aferições seguintes, voltou a inserir Ciências nas avaliações do ensino fundamental e médio, somente ao ensino médio está a História e a Geografia. Em 2001, as provas reduziram-se somente às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2005, o Saeb passa por reorganização e ampliação, passou a contar com dois instrumentos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, mais conhecida como Prova Brasil.

A partir de 2013, o Saeb passa, por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, a avaliar também a etapa inicial do ensino fundamental, este instrumento foi um resultado do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Figura 2- Composição do Saeb a partir de 2013.



Fonte: Elaboração da autora.

Segundo o Inep (2009), a Aneb tem caráter amostral, seguindo critérios estatísticos e com pelo menos 10 alunos por turma, avalia as redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica. Já a Anresc/Prova Brasil, é uma avaliação censitária, com intuito de gerar dados por escola e município, aplicada em escolas com no mínimo quatro alunos nas séries finais de cada ciclo - 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Como ambas utilizavam-se de mesma metodologia, em 2007, passam a ser operacionalizadas em conjunto. Assim, uma não anula a outra, mas sim se complementam.

Portanto, o sistema de avaliação tinha como objetivo principal diagnosticar a qualidade do ensino ofertado na educação básica do país, sob a ótica de implantar políticas públicas que promovessem equidade e eficiência do ensino. É perceptível que estes instrumentos de avaliação passam por diversos momentos de aperfeiçoamento, sempre subsidiados por instrumentos normativos, como o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que concede legalidade à política de avaliação educacional.

Quadro 6– Histórico do Saeb e suas inovações

Ano	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
Em 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo se tornou possível. Ocorreu também o levantamento de dados contextuais (Questionários).				
1997	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência – Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia
1999	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia

2001	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências/ Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2003	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2005	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental em escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.				
2007	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2009	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2011	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática

2013	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
Na edição de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Neste ano foi aplicado, em caráter de estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia que não geraram resultados para a edição.				
2015	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários Ideb	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, a qual aproxima as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.				
2017	Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).			
2019	Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições.			

Fonte: Inep. Site: provabrasil.inep.gov.br, acesso em 19.09.2018. Organização da autora.

Segundo Pestana (2009), em 2005 é criada a Prova Brasil, para aproximar mais os instrumentos de avaliação da educação básica da realidade escolar, já que o Saeb tinha pequeno impacto na escola, pois, estas não se viam retratadas por este instrumento. Sua elaboração se deu principalmente para oferecer informações sobre o ensino fundamental. Em

consequência, o seu foco voltado para o término das séries iniciais (4ª série/5º ano) e finais (8ª série/9º ano) dessa etapa de escolarização.

Em 2005, a aferição teve como público alvo escolas públicas com no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais - 5º ano ou dos anos finais - 9º ano do ensino fundamental, e com metodologia similar à utilizada na avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Em edição realizada em 2007, foram incluídas na realização da Prova Brasil também escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais e tinham pelo menos 20 alunos matriculados. Ainda, este instrumento passou a realizado em conjunto com a aplicação da Aneb (a aplicação amostral do Saeb) e com utilização dos mesmos instrumentos.

Em 2009 passaram a também ser avaliados os anos finais, 8 º/9º ano, de escolas públicas rurais que tinham no mínimo de 20 alunos matriculados. E diretores e professores das escolas e turmas avaliadas passaram a responderem a questionários que buscam dados demográficos, perfis profissionais e de condições de trabalhos.

Dois anos após a instituição da Prova Brasil, houve a criação do Ideb, pelo governo federal, em 2007, iniciativa importante, por agregar em um só indicador duas variáveis importantes na qualidade da educação: fluxo escolar e desempenho nos instrumentos de avaliação (Aneb e Prova Brasil). O índice surge com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi enfatizado como um dos aspectos mais relevantes pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad (2008).

Este já nasce com metas projetadas para as escolas e redes, que tinham como base os dados obtidos com a aplicação da Prova Brasil e com o Censo Escolar de 2005. Presidente do Inep no período de gênese do Ideb, Reynaldo Fernandes (2007, p. 06), evidenciou que a criação do índice se dava para possibilitar um “monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” na educação brasileira.

Tabela 11 – Resultados das últimas cinco edições do Ideb por dependência administrativa

	Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7
Estadual	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5

Municipal	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3
Privada	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4
Pública	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4
Rio Grande do Sul	4.9	5.1	5.6	5.7	5.8	4.1	4.1	4.2	4.3	4.6

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado/ Acesso em 20.09.2018. Organização da autora.

OBS: Os resultados marcados em amarelo referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Tabela 12 – Metas a serem atingidas por dependência administrativas, estabelecidas pelo MEC das cinco últimas edições

	Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0
Estadual	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8
Municipal	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6
Privada	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0
Pública	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7
Rio Grande do Sul	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	4.0	4.3	4.7	5.1	5.3

Fonte: Inep. Site: ideb.inep.gov.br/resultado/ Acesso em 20.09.2018. Organização da autora.

Na educação nacional o Ideb tornou-se tão significativo, que figura como o principal indicador da qualidade nacional. Como é possível verificar no projeto de lei que aprovou do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que em seu Art. 11 trata de como será utilizado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb “para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar”.

O Ideb é disponibilizado pelo MEC, a cada dois anos, referente aos estados, municípios e escolas, é obtido através das taxas de aprovação e das proficiências dos alunos na Prova Brasil, organizada numa escala de notas de 0 a 10. E, com base nesses dados são projetadas as metas a serem atingidas para cada um dos segmentos.

Devemos destacar que atualmente a divulgação dos resultados das avaliações externas, principalmente do Ideb, tem gerado uma cultura classificatória, principalmente pela mídia, produzindo *rankings* de escolas e redes, gerando competição entre escolas e culpabilizando os professores pelo fracasso dos estudantes. Apropriar-se destes dados, sem análise de todo o contexto em que a instituição está inserida, é um equívoco. Perde-se o sentido de uma avaliação diagnóstica, em que se deveria fazer estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades, para promover a melhoria do processo. Esse sentido é também explicitado

por Vianna (2005, p. 16), quando diz que “a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos”.

O Ideb como indicador é importante, pois, ao combinar variáveis como desempenho e fluxo escolar, desvela parte da qualidade oferecida na educação brasileira. Porém, uma controversa reside na concepção de qualidade escolar que o indicador expressa. Desde sua formulação, e com base nas normas que lhe dão legalidade, apresenta uma visão extremamente objetivista e reducionista, sua qualidade educacional se resume a apenas estas duas variáveis, não contemplando outros aspectos relevantes do processo pedagógico.

Contudo, no que tange a nação, não se tem clareza nas políticas públicas e nem na literatura e legislação do que seria qualidade da educação. E, com esta prerrogativa, a sociedade torna-se testemunha de que lugar as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas educacionais. Muitas vezes, muda-se o verdadeiro sentido destas e elas passam a ser medidas de culpabilização e *accountability*, perdendo o viés humanista, onde se olha para a realidade e se tenta modificá-la, não apenas justificá-la.

Apesar dos esforços do Inep em contextualizar os dados do Ideb, é possível perceber que o uso somente destas variáveis não são suficientes para entender a complexidade da escola. Compreender a realidade socioeconômica dos alunos e o contexto social em que a escola está posta, faz-se necessário para entender em que condições os resultados do indicador é produzido. Para conhecer melhor a realidade das escolas e vislumbrar uma educação de qualidade, é fundamental ir a fonte geradora dos dados, as escolas, buscar nos agentes escolares que sabem quais são os principais desafios e dificuldades da educação.

Para além de conhecer como se configuram as políticas de avaliação em larga escala, faz-se necessário compreender os diferentes tipos de avaliação. Na sequência apresento uma breve conceitualização de avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala, suas particularidades e semelhanças, e a importância de construir pontes entre as mesmas.

4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Desde o início da humanidade, o ato de avaliar, julgar, comparar é intrínseco ao ser humano e seu cotidiano. Segundo Dalben (2005) avaliar, seja de forma informal, através das reflexões que orientam as frequentes opções do dia a dia, ou formalmente, através da análise organizada e sistemática, é o que define a tomada de decisões. Sendo assim, a avaliação altera a vida das pessoas. E na instituição escolar como se dá a avaliação? Que tipo de avaliação temos? Ela atende as expectativas de formar cidadão que queremos? A avaliação é diagnóstica, serve para refletir sobre as ações e modifica-las favorecendo a qualificação do processo educativo?

Originária do latim, *valere* - ter ou dar valor, o significado da palavra avaliação, contribui para compreensão de sua aplicabilidade no campo educacional, pois, avaliar é tomar posição, ou seja, acarreta produzir uma ação. Para Freitas et al. (2009, p.7)

A avaliação é uma categoria polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições. O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. [...] curiosamente atinge todos os atores, a depender do lugar que se inscrevem no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação.

A avaliação educacional é um assunto relevante e complexo, apresentando muitas controvérsias. Na segunda metade do século XX, os estudos sobre a temática ganham destaque, suscitando pesquisas, reflexões e discussões, gerando segundo Vianna (2005) transformações e novas construções neste campo. Ainda, segundo o autor a avaliação com um enfoque reducionista é ampliado, passando da avaliação somente do aluno e seu rendimento, para a avaliação de grupos de indivíduos, instituições, processos administrativos entre outros.

A avaliação formal, segundo Perrenoud (1999), não é tortura da época medieval, nasceu junto aos colégios no século XVII, e no século XIX torna-se inseparável do ensino de massa e da escolaridade obrigatória. No século XVIII, ao substituir testes predominantemente orais por escritos, a avaliação passa a ter procedimentos mais estruturados, em particular, na França. Após a Revolução Francesa houve ampliação do acesso ao ensino básico e, com a Revolução Industrial, a avaliação expandiu tecnicamente vislumbrando a eficácia das instituições escolares.

Como uma macro área, a avaliação educacional abrange diversas subáreas “com características diferentes, por exemplo, avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas,

auto-avaliação” (GATTI, 2009, p. 8). Desta forma, buscarei demonstrar que há diálogos possíveis entre estas, dando destaque especial a relação entre avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala.

4.1 Da Avaliação da aprendizagem à avaliação de desempenho

Por um longo período, quando tratava-se de avaliação, basicamente discutia-se, aquela realizada em sala de aula, pelo professor, interna, que servia para verificar se o aluno aprendeu ou não. Recentemente, em função das diversas transformações da sociedade contemporânea, esta situação mudou, a avaliação educacional ganha novas dimensões. Entre elas a externa, de natureza sistêmica, que verifica o desempenho escolar, em larga escala, é elaborada por agente externo à escola. Desta forma, busca avaliar um contexto mais amplo: políticas educacionais, instituições, docentes, métodos de ensino, condicionantes sociais, procedimentos que possam melhorar os resultados, entre outros.

Ambas, avaliação interna e externa demandam estar na pauta dos diálogos que acontecem nas escolas, para cumprir com o seu papel, levantar informações, e após a análise destas, propor ações para qualificar o processo educativo. Assim, a avaliação necessita ser entendida em meio que se enlaça ao contexto social, político, ético e psicológico, envolvendo a instituição na sua totalidade.

Freitas et al. (2009) reconhecem a existência de três níveis de avaliação no sistema educacional: avaliação em larga escala (avaliação externa), avaliação institucional e avaliação da aprendizagem. O texto que segue, de forma breve, abordará cada um dos níveis de avaliação, seus desdobramentos no cotidiano escolar, bem como as relações que podem ser estabelecidas entre estes.

4.1.1 – Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional

Em muitos momentos, a avaliação interna também conhecida como da aprendizagem, torna-se algo tenso e temeroso no dia a dia da escola, principalmente, quando os educandos são avaliados pelo professor somente por meio de uma prova ou teste, e o resultado desta é expresso somente por uma nota ou conceito, sem a devida reflexão. Isso se deve ao fato de muitos docentes usarem, ainda hoje, moldes tradicionais que surgiram no século XVII, ou seja, como uma arma de ameaça aos alunos; um modo fácil de manter a disciplina: pela repressão. Na visão de Luckesi (2000, p. 07), “a avaliação da aprendizagem não é e não pode

continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos [...]”.

O tipo tradicional de avaliação, não valoriza o saber do estudante, sua interação/integração com a vida escolar, com o mundo, com o processo e como este se desenvolve. Na concepção do modelo tradicional de avaliação, ocorre a descaracterização do sentido da avaliação, de seu significado básico de dinamização do processo de conhecimento. De acordo com Luckesi (2002, p. 175), “[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...]”.

Uma avaliação centralizada nas provas e exames deixa de cumprir a sua real função, que seria auxiliar a construção da aprendizagem de forma satisfatória. Nesse sentido, percebemos, nas escolas, grande confusão em relação ao modo como se avalia a aprendizagem. Este tipo de avaliação acaba por se tornar sinônimo de examinar, conferir notas, realizar provas, testes, ser aprovado ou reprovado. A quantificação por meio de números ou conceitos não demonstra realmente o que o estudante aprendeu, mas resulta numa classificação e seleção entre os aptos ou não aptos. A despeito disso, neste tipo de educação o aluno é compreendido como receptor passivo, em que o professor transmite e o aluno memoriza as informações prontas. E, a quantidade de informações retidas será medida pela avaliação, neste caso com base em instrumentos como provas ou exames.

Para Vasconcellos (2005), a escola tem se constituído em espaço educativo com processos classificatórios e excludentes, sendo contraditória em sua função, pois, o que se espera da escola é que colabore com a formação do cidadão pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico. Ainda, o autor afirma que:

Os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] na tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário (VASCONCELLOS, 2005, p. 69).

É necessário a transformação de atitude no processo da avaliação, pois, o educando é um ser ativo e dinâmico, partícipe do processo de elaboração e sistematização do seu próprio conhecimento. Desta forma, percebemos que avaliar não é somente observar os aspectos quantitativos, conferir notas e conceitos aos estudantes, mas sim realizar uma investigação para verificar se os objetivos propostos estão sendo de fato alcançados, promovendo uma reflexão sobre os resultados obtidos.

Mudar o caráter da avaliação exige uma reflexão entre a concepção de ensinar e da arte de educar, ou seja, é urgente contrapor-se a prática de metodologias de ensino que têm

como princípio a mera assimilação de conteúdos para serem devolvidos em um teste escolar.

A avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2002, p. 174), tem dois objetivos que são: “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Num mesmo sentido corrobora Hoffmann (2008, p. 17) ao dizer que a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Temos, desse modo, uma nova concepção de avaliação, de caráter diagnóstica, onde avanços e dificuldades são observados e servem de indicadores para o replanejamento do trabalho docente. Assim, a avaliação torna-se uma coleta de dados para posterior tomada de decisão.

A instituição que é comprometida com a aprendizagem do educando e com seu desenvolvimento como cidadão não se contentará com os resultados que obteve, mas sempre procurará aprimorar-se para auxiliar o estudante a chegar ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Para transformar a prática avaliativa tradicional, excludente e classificatória em uma prática formativa e emancipatória, é necessária a constituição de uma nova cultura escolar, não mais, culpabilizar o aluno, somente pelo fracasso escolar. Transformar a prática de avaliação é sinônimo de questionar a educação, o Projeto Político-Pedagógico, os planejamentos de ensino, as metodologias de ensino, as práticas pedagógicas do professor, enfim, a escola em todos os seus processos educativos. Questionar e considerar, ainda, fatores não intrínsecos a instituição escolar como as próprias políticas educacionais, o contexto social e econômico, que a escola e seu público se encontram inseridos.

Nesse sentido, não basta para uma educação de qualidade, apenas avaliar a aprendizagem individual de cada estudante. Sim, isso é essencial, mas é pouco. É necessário avaliar a instituição, cujos resultados devem subsidiar novas e necessárias decisões, tendo em vista que sua performance, como instituição, evidencie resultados cada vez mais satisfatórios, significando que os estudantes que por ela passarem, aprendam. Ainda, junto a isso, no que se refere à sua qualidade e eficiência é preciso olhar para os sistemas ensino. Este olhar se dá através das avaliações de larga escala, que produzem indicadores de atividades desenvolvidas na escola, bem como de políticas estabelecidas pelos entes federados, abrangendo um contexto mais amplo que as demais, porém, não alcançando todas as variáveis que integram o

ambiente escolar. Cabe, ainda, destacar que nenhuma delas se sobrepõe a outra, cada uma tem suas particularidades e o diálogo entre elas terá como consequência uma educação com mais qualidade.

A avaliação institucional é função fundamental da gestão das escolas ou dos sistemas de ensino, segundo Libâneo (2015, p. 198-199), esse tipo de avaliação busca a “obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores, etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição”.

A avaliação institucional, como processo interno na escola, é essencial para conhecer e compreender a dinâmica existente na instituição, que pode ser um instrumento significativo para o planejamento, para as mudanças e novas intervenções. Não pode se traduzir apenas em identificação de problemas, de fragilidades ou de pontos significativos, mas, também, na elaboração de intervenções propositivas. Assim, a utilização dos resultados da avaliação institucional é necessária para a elaboração de metas e para o planejamento que objetiva o desenvolvimento qualitativo da instituição.

A avaliação da aprendizagem não pode ser dissociada da avaliação institucional, mesmo que sejam de natureza diferente, são distintas, mas indissociáveis. O aproveitamento pedagógico dos alunos depende muito das condições institucionais e do projeto político pedagógico da escola, dentre outros aspectos.

Para Sousa (1995, p. 63),

[...] a avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição.

Partindo desta concepção, a avaliação institucional, vem fornecer subsídios para a escola refletir sobre sua situação, e propor ações para a melhoria da educação nela ofertada. Através dela, pode-se conhecer as necessidades, falhas e potencialidades da instituição. E, para auxiliar neste desvelar da realidade, as avaliações em larga escala podem se tornar um instrumento importante, pois ao produzirem dados, que juntos aos coletados internamente, suplementarão o cumprimento da função social da educação, a formação integral do indivíduo.

4.1.2 Avaliações em larga escala: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem

O texto que segue destacará o que se compreende por avaliação de larga escala. Trará também consideração sobre como este tipo de avaliação se assemelha ou diverge da avaliação de aprendizagem ou institucional.

A avaliação em larga escala vem com o intuito de acompanhar o desempenho, dos alunos das instituições brasileiras de ensino, com a finalidade orientar a elaboração das políticas educacionais no país. E, segundo Hadji (1994), o uso social que faz desta avaliação será determinado pelo contexto político, econômico e social que permeia o país.

Esse tipo de avaliação é conhecida como avaliação externa, pois, sua concepção se dá fora da escola. E não tem a intenção de substituir avaliações realizadas pelos professores que apresentam um caráter pedagógico e acontecem no contexto das salas de aula. Essas avaliações vêm sendo adotadas, sobretudo, para identificar os perfis de aprendizagem e confrontar os resultados, para monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, orientar a implementação de políticas educacionais. São também objetivos destas avaliações divulgar os resultados, de forma acessível aos pais e à sociedade em geral, dando maior transparência aos gastos públicos. Segundo Werle, as avaliação em larga escala podem produzir os dados que sirvam

[...] para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema. Elas delimitam aspectos a serem avaliados e fornecem dados apenas sobre eles. (...) Como pretendem abranger o sistema em seu conjunto, exigem uma expressão objetiva e aceita, articulada em parâmetros científicos para a área, sobre certas áreas de conhecimento, certos temas, e não acerca de todas as áreas ou acerca do currículo em seu todo. Portanto, as avaliações em larga escala têm foco bem definido (WERLE, 2010, p. 23).

É importante evidenciar os distanciamentos e aproximações entre avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala. A segunda, de certa forma, reflete alguns aspectos da primeira e uma pode complementar a outra. Nesse sentido, contribui nos Libâneo (2015, p. 198) ao dizer que estas avaliações estão “ligadas entre si, de modo que os professores podem utilizar resultados da avaliação de sistemas feita em escala nacional ou regional para realizar seu trabalho e os sistemas escolares realizam sua avaliação considerando as realidades locais do ensino no país e nas suas várias regiões”.

Segundo Fernandes (2007), a avaliação em larga escala apresenta aspectos que de

acordo com determinadas concepções podem ser semelhantes aos da avaliação da aprendizagem, assumindo características das tendências educacionais em vigência em diferentes momentos.

A avaliação em larga escala, segundo o autor, compreende características centradas em provas, através da utilização de indicadores quantitativos, com a finalidade de ranquear as instituições. Essas características se assemelham as desenvolvidas pela tendência tradicional da educação, que induziu e ainda induz as práticas pedagógicas em nosso país. Ao admitir que algumas instituições dispõem de maior potencial que outras, assumem características da tendência psicopedagógica. E, ao dar destaque, à eficiência dos sistemas de ensino, possui similaridades com a tendência tecnicista da educação, tendo como cerne a redução dos custos, ou seja, atingir desempenho máximo com o mínimo de recursos possíveis.

O uso dos resultados destas avaliações precisa ser explorado dentro de cada contexto social, pois, é nele que elas adquirem formas próprias de significação. Em tal grau que, muitas vezes, a avaliação, acaba por ser associada à noção de controle, principalmente se analisada como pressuposto operacionalização dos sistemas de ensino, e a noção de *accountability*, que compreende a prestação de contas e responsabilização.

Os mecanismos de responsabilização que permeiam o cenário educacional brasileiro foram estimulados por valores que concebem a educação não como direito do cidadão, mas sim como produto. Sendo assim, as instituições escolares precisam ter seus resultados divulgados (produto), para que os pais ou responsáveis tenham poder de escolha sobre a educação de seus filhos. Outro fator, gerado pelo viés produtivista e neoliberal, é a competitividade entre escolas, que segundo os propositores destas políticas favoreceria a melhoria da qualidade educacional. Mas, segundo Libâneo (2015, p. 205), esses fatores, muitas vezes, trazem efeitos perversos ao contexto escolar, levando

[...] certas escolas a criar internamente dispositivos pelos quais as crianças com problemas de rendimento escolar teriam cerceada sua entrada na escola, prejudicando os índices de avaliação a serem alcançados pela escola. Poderia ocorrer, nesse caso, que as escolas estariam mais preocupadas em atender aos critérios de controle externo do que aos objetivos pedagógicos, inclusive usando expedientes para escamotear resultados.

Porém, uma instituição escolar que acredita que os alunos têm o direito de uma escola democrática e inclusiva, não os condenando ao fracasso, pode se apropriar destas avaliações e torná-las instrumento de equidade de ensino. É fundamental refletir o objetivo educativo da instituição, e sob que pretexto, nela se avalia, para assim poder compreender os resultados

provenientes dessas avaliações, os respectivos diagnósticos e agir, buscando a melhoria das fragilidades encontradas no contexto educacional.

A prática avaliativa, tanto da aprendizagem como dos sistemas, torna-se requisito para o desenvolvimento de condições que afetam diretamente a qualidade da educação. Mas, esta definição de qualidade estará diretamente ligada ao conceito de educação que se tem. Ao seguir preceitos empresariais como, criar competições entre alunos e escolas, monitorar resultados, reduzir de gastos, são atitudes perigosas e “mediócras” para a educação. Preocupar-se com os recursos, com os gastos não é incorreto, mas, tais cuidados não podem se tornar a finalidade central da educação.

Segundo Libâneo (2012, p. 26), “a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos”. E, a avaliação por si só, não resulta em melhoria de aprendizagem. A avaliação e a aprendizagem, contudo, estão intimamente associadas. Para elevação da qualidade, a avaliação é fundamental, mas sozinha é um instrumento insuficiente. Apesar disso, é indispensável conceber a avaliação como uma ferramenta inserida numa concepção de educação emancipatória, que segundo Freire (2007, p. 44), é “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”.

Esta concepção apoia-se em um processo freireano mais amplo de educar, através do diálogo, como estratégia de aprendizagem, exigindo da escola uma nova compreensão do mundo, onde quem ensina também aprende, baseado na coletividade e na participação. Portanto, no ato de educar criticamente, a avaliação é dos procedimentos que permite desenvolver práticas que poderão responder criativamente às necessidades sociais da instituição escolar, tornando-se um artefato a serviço da emancipação de homens e mulheres.

No próximo capítulo apresento os dados colhidos durante a pesquisa de campo. Trago as concepções da equipe gestora e dos professores sobre as avaliações externas, como elas se materializam no cotidiano escolar, quais os usos feitos ou não de seus resultados. Ainda, como o propósito de dar maior fidedignidade aos dados, faço a interlocução destes com autores renomados na área, bem como posicionamentos pessoais.

5 OS ACHADOS DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, procurei estabelecer um *corpus* teórico que servisse de respaldo para o estudo empírico, previsto para esta última seção. Com base no traçado metodológico para o estudo, este capítulo atende ao propósito de realizar um levantamento e análise das percepções e usos das avaliações em larga escala por gestores e docentes em duas escolas estaduais do município de Erechim/RS, identificando variáveis que podem alterar os resultados obtidos nessas avaliações.

Nessa direção, compreendo que estudar e entender como a escola percebe seu trabalho frente às avaliações externas e seus resultados é indispensável assimilar os limites e as possibilidades destes, como reflexo do trabalho desenvolvido nas escolas. Escutar os profissionais da escola traz dados essenciais para compreender as percepções que estes indivíduos têm sobre determinado tema. Ninguém mais conhece a realidade de uma instituição, se não aqueles que atuam nela todos os dias, que fazem a escola acontecer. Estes profissionais é que podem nos fazer refletir se os resultados obtidos nas avaliações externas podem servir como parâmetro de conhecimento das escolas e da qualidade que elas oferecem. São estes profissionais que conhecem os estudantes e suas famílias, suas condições sociais, econômicas e emocionais. Também, sabem ilustrar de forma clara, as dificuldades enfrentadas no dia a dia, como falta de prestígio profissional, salário adequado, infraestrutura, local seguro para trabalhar, entre outros. E, assim, podem proferir quais destas variáveis influem na aprendizagem escolar, ou de alguma forma interferem nos resultados alcançados em tais avaliações.

Enlaçado a isso e, com base nas orientações de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo, após a transcrição das entrevistas, realizei sobre o material empírico uma leitura flutuante, durante a qual fui identificando os conteúdos abordados pelos participantes. Terminada a primeira leitura, iniciei uma nova leitura e passei a agrupar os conteúdos com aproximação ao tema para posterior análise.

Dessa forma, ao abordar o tema da pesquisa, verificamos que as avaliações já fazem parte do dia a dia da escola. Ao analisar os dados coletados pude verificar alguns temas recorrentemente citados pelos participantes, os quais foram agrupados em 4 unidades temáticas, sejam elas: 1) As controvérsias das avaliações externas; 2) O trabalho da gestão e dos docentes frente às avaliações externas; 3) Variáveis que influenciam nos resultados das

avaliações externas e 4) Ações e diálogo com seus resultados das avaliações externas; que passo agora a detalhar.

5.1 As concepções, críticas e controvérsias sobre e das avaliações externas

O conceito de concepção aqui tratado relaciona-se com o conhecimento sobre algo, uma ideia, ação de entender ou de perceber algo. Assim, conhecer o que gestores e professores entendem sobre as avaliações em larga escala contribuirá para refletir sobre as ações, que por eles são tomadas ou não, e se estas servem para qualificar a aprendizagem dos estudantes.

As avaliações em larga escala, apresentam diferentes conceituações na literatura, porém, sempre com algumas semelhanças. Durante as entrevistas pude perceber que os gestores escolares conseguem definir estas de forma simples e apropriada, explicando pontos importantes com entendimento de causa. Isso se dá em ambas as escolas pesquisadas. O que pode ser verificado na seguinte fala do GE1-A, *“são avaliações gestadas fora da escola, pelo federal ou estadual, que são aplicadas nas escolas em um dia específico, por um agente também externo à escola, e tem o propósito de diagnosticar a aprendizagem dos estudantes ou a qualidade da educação”*. Também, as equipes diretivas estão ligadas nas diferentes avaliações como cita GE2-A, *“a nossa escola participa da ANA, Prova Brasil, Saergs, que aconteceu ano passado”*.

De modo igual, quando perguntadas sobre o Ideb, demonstram saber aspectos de sua formulação, conforme GE1-B, *“e outra coisa tu tem que lembrar que o Ideb não é somente a Prova Brasil né, é a questão da distorção idade série (...). E outra coisa que compõe o Ideb, que a gente sabe é a evasão né”*. Porém, observei através das falas dos gestores das duas escolas que as discussões sobre as avaliações externas estão limitadas aos índices educacionais, aos resultados, às taxas de reprovação. A gestão escolar, ainda, possui dificuldades para visualizar as matrizes de referência que orientam estas avaliações, esquecendo-se da articulação entre conhecimentos, competências e habilidades.

Quanto ao conhecimento e compreensão das avaliações em larga escala e do Ideb, = notei que na escola A os professores, em sua maioria, têm clareza sobre as mesmas como retratado na fala de PAI-A:

Avaliação externa é uma avaliação elaborada e aplicada por um grupo alheio, de fora da escola, com o objetivo de medir o desempenho da escola. Sei que são criadas com base em uma série de competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas.

Apenas uma das professoras da escola referiu não ter conhecimento sobre estes instrumentos PES-A, “*sei que existem, já ouvi falar, mas não sei como funciona*”. Oposto é o que acontece na escola B, onde a maioria dos professores afirma não conhecer as avaliações externas PM-B, afirmando que “*sei que existem estas avaliações, mas não tenho conhecimento sobre as mesmas*”, já PH-B refere que “*não procurei obter conhecimento sobre, não compete a minha área de formação*”. A professora PEF-B só respondeu de forma mais sólida o que ela concebe sobre estas avaliações:

É um tipo de avaliação que tem por objetivo avaliar o desempenho do professor e da escola através da aprendizagem dos alunos, tem formulação padronizada que possibilita através da análise dos resultados criar um painel sobre a educação no país.

De certa forma estas falas causam perplexidade, demonstrando o desinteresse por parte de alguns professores sobre o assunto, mas, principalmente, a fala da PM-B, pois é um dos componentes curriculares a serem avaliados na Prova Brasil. Em fala seguinte a professora diz fazer uso de atividades de avaliações anteriores para familiarização dos estudantes com a mesma, demonstrando desta forma que não avalia e nem reflete seu fazer docente, ou seja, não percebe seu trabalho como algo que influencie nos resultados obtidos.

Percebi durante a entrevista que a equipe diretiva da escola A, sentiu-se mais confortável quando falava dos resultados obtidos, o que não ocorreu na entrevista com equipe diretiva da Escola B, sendo que esta não alcançou as metas estabelecidas para o período. Todavia, há um consenso entre as escolas, da percepção de que o índice não é capaz de retratar o que se produz na escola e nem sua complexidade, conforme fala GE1-A:

Mas, essa avaliação feita agora, eu acho, que é bem complicadinha, é bem difícil assim, porque cada escola tem seus planos de estudos, tem seus currículos e aí chega uma prova nacional, o que fica é a dúvida, como é feita, é produzida esta avaliação, até aonde esta avaliação é viável, até onde, até que ponto a gente pode né, confiar nos resultados.

Tal argumentação vem ao encontro com a fala de GE3-B, ao referir que:

Eu acho que uma escola de qualidade não se resume ao índice, sim ele faz parte. Não dá para dizer: não, não queremos índices! Eu acho que sim deve existir uma certa organização, uma certa cobrança, até porque se a gente diz que a escola é organizada por áreas de conhecimento, e essas áreas têm que interagir entre si, tem interdisciplinaridade e transdisciplinariedade, que nela tem a ciências exatas, então, a gente tem que entender que lá fora tem uma aplicação. Para isso, não pode tirar o índice da discussão geral. Mas, não pode ser só o índice né. Para mim pode ter índice, mas ele tem que ser melhorado e tem que levar em conta sim a realidade da comunidade escolar, se não leva em conta esse contexto não adianta. Daí vai ser sempre tabulado por um número, a gente nunca vai chegar lá, numa escola de qualidade, nem nós nem o (o nome da escola citada for retirado por preceitos éticos). Tem escolas que nunca vão alcançar a meta estabelecida com este tipo de avaliação: prova, evasão, reprovação, a avaliação tinha que ser diferente, tinha que levar em conta tudo isso que a gente falou.

Há um descontentamento das equipes diretivas sobre o que é avaliado, pois para elas a escola é muito mais que isso, a escola tem suas particularidades e dinâmicas próprias, que são construídas pelas relações que se estabelecem entre os entes escolares e destes com a comunidade do entorno. Como demonstra Ronca:

As avaliações externas, baseadas nos testes de larga escala, não são suficientes para compreender a amplitude e a complexidade da realidade da escola, ainda mais quando somente dois fatores avaliativos de qualidade (fluxo e desempenho) são utilizados e são contempladas apenas as dimensões de leitura e matemática. São muitos os fatores que interferem na vida da escola e não podemos cultivar a ilusão de um indicador único de qualidade. A escola é uma instituição complexa que exige muitos olhares. A verdade está no todo e o desafio da complexidade é o desafio da visão global (2013, p. 79).

No decorrer da pesquisa, mesmo na escola que obteve resultados satisfatórios, na fala dos professores transparece a percepção de certo distanciamento do resultado em relação à realidade, o que é explicitado por Fontanive (2013, p. 95), enfatizando que “o professor não se identifica com esses resultados ou não vê sua prática pedagógica neles representada”, e estes aspectos ficam evidentes em muitas das falas destes docentes pesquisados.

Os professores da escola A acreditam que o resultado que a escola atingiu se deva ao esforço coletivo da equipe, porém, também não se mostram satisfeitos com os mesmos, pois, o resultado acaba influenciando toda comunidade escolar e não abrange tudo o que se realiza em sala de aula em relação à especificidade dos alunos. O que é retratado por PAI-A, “*é interessante termos essas avaliações e o índice, porém, para mim eles não são justos, pois não levam em conta a realidade sócio-cultural, a infraestrutura e o local onde a escola está*”. Essa perspectiva é complementada por PM-B, “*acho que este índice não é coerente com a realidade, pois temos diversos alunos limítrofes, com dislexia, que tem deficiência intelectual,*

e que não foram avaliados de forma diferenciada, realizaram a mesma prova que os outros estudantes, então, até que ponto isso é válido”.

Os professores que atuam na escola B sinalizam que os resultados obtidos não refletem seu esforço, especialmente, pela população que é atendida nesta instituição, segundo a fala de PC-B:

Os resultados não refletem a realidade deles, a desestrutura familiar, a violência, o tráfico, acaba reforçando ainda mais as desigualdades que enfrentam, muitas vezes, acaba deixando a escola, muitos relataram que se sentem discriminados, até mesmo por quem deveria ajudá-los.

Segundo os pesquisados esses resultados ignoram as condições regionais, locais e de infraestrutura, também, não levam em consideração a formação dos professores. Desta forma, para PH-B *“estes resultados são muito restritos, não abrangem todas as faces da escola”*. Além desta insatisfação, pode-se notar que a maioria dos professores da escola fica incomodada com a maneira com que estes resultados são expostos à sociedade, gerando uma culpabilização deles. Tal ideia é pontuada por Freitas (2007), ao dizer que o sistema de avaliação produz a “responsabilização da escola”, sem promover meios de melhoria do trabalho desenvolvido, perpetuando, e muitas vezes aumentando, a desigualdade entre as instituições.

Para os gestores as necessidades dos alunos passam por questões anteriores ao que é testado nas provas e, portanto, afirmam que ele não conta tudo. Segundo GE2-B:

Quando estas avaliações buscarem ou tiverem acesso há um maior número de informações sobre as escolas, não sei de que maneira isso poderia ser feito, mas acho que isso se aproximaria da realidade, produzindo um diagnóstico mais coerente, e nós gestores se vendo nestes resultados poderíamos tomar decisões mais razoáveis e melhorar a qualidade de educação da escola.

Portanto, estas avaliações e o Ideb não veem as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem, dentro das quais atuam professores, alunos, gestores, pais, enfim toda a comunidade escolar. Isso vai ao encontro das ideias das autoras Barbacovi, Calderano e Pereira, (2013, p. 23), pois sobre o Ideb as mesmas referem que:

Não propicia um diagnóstico pedagógico sustentado que venha subsidiar e fomentar um trabalho de recuperação de escolas que apresentam problemas, tampouco

reconhece que as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem estão na esteira dos resultados a serem alcançados.

Outro ponto levantado pelos gestores das escolas pesquisadas, é que o governo não demonstra preocupação real com os processos de ensino e aprendizagem, parece estar apenas preocupado com números, em elevar os índices do Ideb, em promover o *ranking* entre as escolas. Acaba, desta forma, por resumir a educação ofertada em números apenas, como relata GE2-A:

Eu acho que todo este auê em torno do número do índice gera uma disputa entre as escolas, o que é ruim, porque você está promovendo a disputa entre os professores, entre os alunos. E, a educação não é disputa, é para você formar cidadãos conscientes de sua realidade, de seus deveres e de seus direitos, não para desenvolver nele este sentimento de disputa.

As avaliações externas, segundo os gestores entrevistados são injustas, pois não consideram a diversidade que existe nas escolas. Externam que os testes avaliam os alunos de maneira unificada e padronizada, sem levar em consideração as dificuldades e as necessidades de cada aluno, não respeitando as diferenças existentes dentro de uma sala de aula. Nesse sentido, discorre GE2-B:

Para as avaliações externas todos os alunos estão nas mesmas condições, ela é geral, mas daí nós temos autistas, os com déficit de atenção e outros tantos com diversos problemas, que não podem ser colocados num mesmo pacote. Por exemplo, os estudantes que têm laudo, no dia da prova ninguém aceita o laudo, nenhuma prova vem diferenciada para ele. Vai ser julgado igual, então, fica aí um ponto de interrogação.

Esta também é a percepção de grande parte dos professores de ambas escolas, conforme relata a professora PL-A

No dia a dia dentro da escola eu preparo atividades diferenciadas aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, busco novas metodologias, técnicas para desenvolver o aluno da melhor forma possível, mas aí vem o dia da prova, é tudo igual para todos, cadê o respeitar as diferenças e a inclusão?

Essa afirmação é complementada pela professora PM-B, ao referir que “*hoje é necessário um olhar diferenciado aos estudantes, pois, nem todos aprendem da mesma forma, tem alguns que têm problemas cognitivos, têm aqueles que usam ritalina, não pode ser uma avaliação pontual destes, é necessário avaliar todo o processo desenvolvimento deles*”.

Os gestores também mencionam uma contradição entre o que se cobra da escola na avaliação e como esta é cobrada da escola. Há toda uma discussão sobre avaliação

emancipatória, que leve em consideração as particularidades dos estudantes, que são cobrados pela mantenedora nos PPPs das escolas e nos seus planos de estudo, mas na hora avaliar a escola, apresentam um exame onde só constam dois componentes curriculares: Português e Matemática, demonstram um viés conservador e tradicional, que ao final acaba por estabelecer uma relação de dominação. Isso vai ao encontro do que diz Afonso (2000, p. 21) sobre a avaliação, a qual “[...] contribui para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar”.

As avaliações internas das escolas têm um viés totalmente diferente como menciona a gestora GE1-B, ao afirmar que *“A avaliação dentro da escola, nossa! É muito diferente, é todo um processo de interação aluno professor, não é pontual como as avaliações externas”*. E, tem sua fala complementada por GE3-B, que expressa:

É todo um processo, não é somente aquela nota. Aqui não pode ser só a nota. Quando tu pega, por exemplo, determinada aluna, aí tu não tem dúvida ela tira nove, dez. Agora tem aquele que só tira três. E aí? Então, começa todo um envolvimento, a gente conversa com a família, com os professores, o que pode ser considerado, o que não pode, então, ela leva vários fatores em consideração, não apenas a nota da prova, é um trabalho processual. [...] Então, a gente tem a devolutiva. A gente faz conselho e pré-conselho, então, pré-conselho é cerca de um mês antes do término do trimestre. Porque é assim? Porque a gente leu muito, estudou muito, debateu muito. No pré-conselho se levanta as dificuldades que o aluno está tendo, aí se devolve isso para o aluno e para a família. É uma maneira de tentar reverter, com estudos em casa, com maior acompanhamento da família e dos professores de forma mais próxima, maior comprometimento do próprio estudante ao saber que este quadro pode ser melhorado.

Esta concepção de avaliação trabalhada pela escola atenta ao que Dias Sobrinho (2008, p. 194), considera que a mesma

[...] deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática.

A avaliação, dessa forma, deve ser voltada para o progresso do conhecimento, revisão ou substituição das ações que não mostraram resultados satisfatórios. Nesse processo, todos os sujeitos envolvidos precisam participar desde a formulação até a implementação das ações e das discussões sobre tema. O professor deve assumir uma posição pedagógica que execute

e avalie de maneira clara, objetiva, explícita e contínua, colocando em prática os estudos teóricos a fim de utilizar a avaliação como um meio de transformação social e aperfeiçoamento da qualidade educativa, e assim formar sujeitos críticos e transformadores da sociedade.

5.2 O trabalho da gestão e dos docentes frente às avaliações externas

A gestão escolar tem um papel fundamental frente às políticas de avaliação da educação, pois é a equipe diretiva que as recebe, que as põe em prática junto à comunidade escolar. Os gestores fazem a intermediação entre a escola e as instâncias de gestão superior como, por exemplo, a SEDUC. Segundo Lück (2006), o desempenho de seu papel exerce forte influência, tanto positiva quanto negativa sobre todos os setores da instituição educacional.

Ao buscar a percepção da equipe diretiva a respeito de como as políticas de avaliação afetam o trabalho na escola e as formas de organizar a gestão escolar para atender esta demanda, os dados indicam momentos complicados, como relata GE2-A:

A gente vive um momento triste na educação estadual, está se deixando de lado as escolas, diminuindo-se os recursos financeiros, pessoais, pedagógicos, a gente só é lembrado quando há problemas. Lembram da escola quando, por exemplo, está em época das avaliações, ou quando saem os resultados, muitas vezes, é para cobrar não para ajudar.

Percebi pela fala da gestora que as funções do gestor são árduas e complexas, desempenhando vários papéis dentro do ambiente escolar, cabendo-lhe a articulação de todos os setores quanto à organização da escola. Conforme Lück (2006), essas funções são de natureza administrativa e pedagógica, cabendo o equilíbrio entre estes dois aspectos, com a percepção que o segundo constitui-se como essencial, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos; o primeiro precisa dar as condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico. Mas, em muitos momentos esses acabam sendo engolidos pela rotina frenética da escola e de seus problemas, como relata a gestora GE2-B:

Como vou desempenhar minha função de coordenadora pedagógica se a escola está sem secretária, está sem vice-direção, a outra coordenadora se aposentou. A gente

pede para CRE recursos humanos, mas eles não chegam. Aí a gente acaba por atender as demandas do dia a dia, o professor que falta, o preenchimento de papéis, a burocracia e o pedagógico, então, fica de lado.

No depoimento dos gestores é perceptível que eles devem cumprir muitas determinações da SEDUC, mas não tem o apoio necessário ao exercício da gestão. Destacam um sério problema da rede que é a ausência de concurso público para professores efetivos, pois, o último concurso realizado pela SEDUC foi em 2014. Isso leva à dependência de professores em regime de contrato que, muitas vezes, vem até a escola completar a carga horária ou trabalha em diversas escolas como retrata a gestora GE1-B, *“hoje tem rodízio de professores na escola”*.

A equipe diretiva da escola A aponta que os bons resultados obtidos pela escola se devem a isto, ao corpo docente da escola ser em sua grande maioria nomeado e cumprir carga completa na escola. Segundo a gestora isso começou a mudar a partir do ano de 2017, quando muitos professores se aposentaram. A gestora GE1-A, ainda, complementa sua posição dizendo que:

[...] o professor deveria ser nosso, da escola, por que o professor que tem três escolas para atuar, ele perde um pouquinho aquela identidade, o sentir, o pertencer àquele lugar (escola), isso é muito importante, isso o governo também deveria repensar. Pagar um profissional para trabalhar 20 horas com qualidade, pertencente àquela escola, não precisa trabalhar 20, 40, 60 horas para poder se manter é complicado. [...] Nós tínhamos essa troca, era um trabalho contínuo, nas reuniões, em planejamentos, os professores faziam juntos. Agora, já não está mais assim, pois, um professor que vem aqui algumas horas, não participa das nossas formações, reuniões, vai participar na outra escola. De tanta aula, turma diferente até chega a misturar, de repente acontece, porque a gente também é humano. Então, é essa, eu acho que isso deveria ser repensado também. Mas, é um sonho da gente, isso é uma utopia nos dias de hoje, que não tem recursos, que o professor não é valorizado.

Na escola B, isso também é percebido, segundo GE3- B *“Como você vai fazer uma formação de qualidade, estudar as matrizes destas avaliações, os índices se muitos professores não aparecem, porque estão em outra escola”*. Desta forma, as decisões tomadas na escola acabam não sendo coletivas, nem envolvendo todos, afetando o trabalho. A despeito disso, descreve a orientadora da escola B, *“Coitados, os professores não tem culpa, eles precisam sobreviver, mas a escola é afetada por com isso. Alguns professores não concordam com o que foi estabelecido e, portanto, não cumprem, outros chegam e dão aula e vão embora, e nem ficam sabendo, por exemplo, que projetos a escola vem desenvolvendo”*.

Esta situação se deve também ao estabelecimento pela SEDUC de calendários de formação, com os mesmos dias previstos para toda a rede pública estadual. Com isso, a autonomia da equipe de gestão da escolar acaba se reduzindo, pois, a escola é obrigada a seguir o calendário estabelecido, e desta forma não adequando-o as condições dos profissionais da escola. Muitos acabam de fora destas formações, por trabalharem em mais de uma instituição, e não conseguirem se fazer presentes em ambas ao mesmo tempo. Num mesmo sentido, ações coletivas acabam por perder força, e passam a dar espaço à ações mais restritas a equipe diretiva e/ou a mantenedora, que induzem à praticas instituídas de forma burocrática e centralizada, sem participação de professores, cabendo a estes apenas a sua execução. Esse fato se retrata na fala de GE2-B:

Acaba mais em burocracia que em ensino, a SEDUC diz tem que trabalhar isso, tem que trabalhar aquilo, depois mandar relatório das atividades desenvolvidas. Mas, muitos projetos que devem ser trabalhados estão imersos no fazer da escola, como o meio ambiente, os direitos humanos. Mas não é preciso parar tudo naquela semana ou data, fazer a atividade, registrar e relatar a CRE vira só burocracia, preenchimento de papel. E, muitas vezes, falta tempo para realizar atividades que seriam mais significativas à escola, no nosso caso a indisciplina, o abandono e a evasão. Questões que irão compor o índice, mas que são deixados de lado [...] No caso de abando, evasão a gente preenche a ficha Ficaí, encaminha ao Conselho Tutelar, liga para a família, mas apoio da secretaria a gente não tem, isso também afeta muito nosso resultado no índice.

As equipes diretivas das escolas A e B relataram que nunca foi oferecida uma formação pela mantenedora sobre o Ideb e as avaliações em larga escala. Retratam que quando em épocas de realização da Prova Brasil, ou outra, geralmente são oferecidos materiais na forma de tutorial, sem aprofundamento da temática. Segundo a diretora da escola B, “a coodenadoria manda um tutorial, num email dizendo que vai ter avaliação, que há este link para dar uma olhadinha, né assim”. Para isso, as escolas acabam buscando alternativas, como descreve a vice-diretora da escola A:

A mantenedora nunca deu formação, a gente sim em 2016, forneceu uma análise e desenvolveu um trabalho em conjunto com todos os professores, coordenadores sobre os descritores, sobre as habilidades e competências específicas dos Saergs. Essas sim a gente trabalhou numa das reuniões e a gente conseguiu observar, mesmo que de uma forma superficial, onde nós estávamos, como estavam nossos índices, quais eram as maiores dificuldades que a gente tinha, o que a gente precisava trabalhar dentro do indicador e do descritor para chegar ao índice ou pelo menos proporcionar aos alunos, trabalhamos assim os indicadores e os descritores.

As duas escolas descrevem que há uma cobrança pelos resultados por parte da CRE, porém, esta cobrança não é robusta. Segundo os relatos quando são divulgados os resultados, geralmente, são realizadas na CRE reuniões, em que estes resultados são expostos e discutidos. O que deixa as equipes diretivas numa situação desconfortável, o que a mídia acaba fazendo todo o alvoroço em torno dos resultados, não bastando algumas escolas que obtêm melhores resultados, expondo os mesmos em faixa e outros meios de comunicação, gerando rivalidades entre escolas. Isso a gestora GE1-A menciona na fala que segue:

Há sim uma cobrança em cima dos resultados alcançados, não tanto na rede estadual, mas na municipal esses resultados são muito cobrados. A gente sabe que tem escolas que burlam, de certa forma, estes resultados, ou pela não reprovação, ou separando os alunos melhores dos piores em turmas diferentes, isso aqui acontece mais no Ensino Médio, com o Enem, e depois as escolas que fazem isso estampam em suas fachadas banners com os resultados alcançados, não acho isso correto, mas acontece na cidade. Aqui na nossa escola isso não acontece, mas a gente sabe que em outras sim acontece.

Tais episódios acabam gerando competição entre as escolas e entre professores, originando conflitos que a gestão escolar precisa resolver. A diretora da escola B revela que após a divulgação dos resultados de uma dessas avaliações uma professora insinuou que isso se dava pelo fato de a professora de Língua Portuguesa não ser competente, o que gerou um mal-estar entre toda a equipe da escola. Essa competição afeta também as relações entre os professores, que acabam por se fechar em suas gavetinhas, não compartilhando suas práticas exitosas com os colegas, prejudicando a formação continuada em serviço, que deve ter como princípio as práticas pedagógicas realizadas na escola, a avaliação destas e a construção de soluções para os problemas encontrados. Nesse sentido, Gatti levanta os seguintes questionamentos, que possibilitam refletir sobre o individualismo e a competição gerada, principalmente, pelo uso que se faz dos resultados das avaliações em larga escala.

Pergunta-se: Que contribuições trazem de fato, por quê, para quê e para quem? É um processo alavancador para escolas, professores, alunos, gestores, ou será um processo para comparações humilhantes ou descabidas? É um processo que alimenta a cooperação e busca de soluções coletivas ou, serve apenas para alimentar competição e concorrência exacerbadas? (GATTI, 2007, p. 57).

Esse constrangimento, também, é sentido quando há cobrança da equipe diretiva sobre os professores, pois, segundo as gestoras nem todos aceitam essas avaliações e trabalham em

prol de resultados. A diretora da escola A relata como é realizada essa cobrança aos professores:

Assim, os professores tem liberdade para trabalhar, tem autonomia, a gente pede bastante que passem pelo menos uma prova no formato das avaliações externas por trimestre, para que os alunos tenham o conhecimento de saber visualizar aquela prova, de saber como ela é estruturada. Isso é importante porque muitos erros acontecem justamente porque eles não têm essa visão.

Nesse mesmo sentido a vice-diretora da escola A completa as ideias lançadas pelo a diretora ao dizer:

A nossa preocupação era o gabarito, em outros anos a gente percebeu que a dificuldade das crianças não estava em responder as questões, estava em preencher o gabarito. Então, os professores trabalharam o gabarito, como fazer, como preencher o gabarito, para não se perder na hora, pois, ainda tem o nervosismo de estar respondendo a prova. Para isso, usam algumas provinhas, modelos de exercícios das provas anteriores, atividades daquela forma como está nas provas, para que os alunos tenham conhecimento, saibam identificar e fazer.

A orientadora GE3-B descreve que na escola B há um processo semelhante, em que os professores de Português e Matemática selecionam questões de edições anteriores, realizando simulados com os estudantes. Como se pode ver na fala: *“Os professores pegam, por exemplo, questões e fazem alguns simulados antes, umas aulas extras, tipo um preparatório, não muito intensivo, mas alguma coisa se faz sempre”*.

Este fato também afeta o trabalho desenvolvido pelos professores das disciplinas testadas, pois relatam que estes instrumentos de avaliação têm influenciado as práticas de ensino, havendo muita pressão sobre os professores para que seus alunos alcancem taxas de proficiência altas. Para isso os docentes concentram o trabalho nas habilidades cobradas nestes testes, conforme relata a professora de Matemática PM-A, *“Eu busquei as matrizes da Prova Brasil, vi mais o menos o que tem lá, depois analisei as provas anteriores, os conteúdos que mais cobrados, em cima disso montei atividades e simulados, para que o aluno tenha noção do que será cobrado”*.

Do ponto de vista da professora de Português da escola B - PP-B estas avaliações têm efeitos positivos, pois, ao estudar as matrizes pode-se eliminar conteúdos desnecessários, enfatizando conteúdos importantes, principalmente a escrita e a leitura dos alunos. Isso se expressa no que segue: *“Acho interessante que priorize a leitura, escrita e interpretação,*

também pude fazer uma seleção dos conteúdos quando estudei, vi que alguns não eram cobrados”.

Ao analisar a questão e os reflexos que as avaliações externas têm, alertam Almeida e Betini (2015), que quando o professor restringe seu trabalho ao que está estipulado nas matrizes de referências, mesmo sem ter consciência passam a trabalhar em função das avaliações externas e de seus resultados, esquecendo as potencialidades de sua formação pedagógica no aperfeiçoamento da prática docente. As autoras enfatizam que:

Trabalhando na mesma lógica da política adotada e preocupados em garantir melhoramento dos índices, os professores passam a adotar como sua função a execução de tarefas que preparariam as crianças para responder positivamente aos testes, deixando de lado as potencialidades de sua formação, enquanto sujeito responsável pela formação mais ampla dos educandos, assim como a inclusão e ênfase em seu planejamento de outras áreas de conhecimento e instrumentos que não estejam sendo pauta em tais medições (ALMEIDA E BETINI, 2015, p. 235).

Ainda, no sentido de destacar como as relações que se estabelecem na educação escolar são complexas, a escola A e seus agentes vivem em meio a uma grande contradição. Apesar de ser a escola estadual do município que obteve o melhor resultado no Ideb em 2015, a escola vem sofrendo com a diminuição no número de matrículas, o que acaba por interferir em diversos pontos da escola, como recursos financeiros, composição da equipe gestora, entre outros. Isso se deve a escola ter uma infraestrutura bastante precarizada,

Com dois pavilhões interditados pelo risco de desabamento, sem refeitório, a quadra de esportes cheia de buracos e desgastada, a diretora conta que tudo na escola está organizado de forma provisória, biblioteca e laboratório de informática dividem uma única sala, a professora de AEE fica em um canto exprimida, onde antes era o almoxarifado. Estes problemas são do conhecimento da CRE e da Seduc, pois, até planta baixa para uma nova escola foi feita, segundo o relato da coordenadora, porém está só no papel. Mesmo diante deste cenário a escola é cobrada pela continua perda de estudantes como relata a diretora GE1-B

[...], a gente tem alcançado os índices estabelecidos, a nossa escola vem cumprido as metas, mas a gente vive numa realidade totalmente avessa a esta qualidade dada por este índice. A escola vem perdendo um grande número de alunos, não importa aos pais que a escola tem bons índices, se ela não oferece segurança, infraestrutura aos seus filhos. [...] A gente perde os estudantes, e é cobrado por isso, vem a coordenadoria nos cobra, vem cá o que está acontecendo, que ninguém quer ficar

na escola, ninguém quer ir para a escola. Mas, não analisam que temos problemas que fogem de nossa alçada, que nós como escola não temos como resolver sozinhos. Assim, os pais, ou as famílias, no momento das matrículas não veem está qualidade dada pelo índice, eles querem sim condições físicas adequadas, segurança, etc.

Desta forma, pode se constatar que os pais ou responsáveis pelas crianças que frequentam a escola não tomam o índice de qualidade da educação como importante para a escolha da escola. De acordo com as gestoras isso se deve, principalmente, ao fato deles desconhecerem o mesmo, por se tratar de pais trabalhadores e com baixa instrução escolar.

Conforme os dados obtidos através das falas dos gestores e professores, nota-se que essas avaliações invadiram o ambiente escolar, gerando tensão entre os professores e alunos, responsabilizando-os como únicos e exclusivos pela melhoria da qualidade do ensino. Sabe-se que a escola também tem suas responsabilidades, mas estas não são só dela. É necessário que o Estado como mantenedor, garanta meios e condições objetivas para que a escola se desenvolva, respeitando sua diversidade/singularidade.

Ravitch (2011) traz que a melhor forma de qualificar as escolas “é melhorar o currículo e a instrução e melhorar as condições nas quais os professores trabalham e as crianças aprendem, ao invés de discutir infinitamente sobre como os sistemas escolares deveriam ser organizados, administrados e controlados” (2011, p. 251). A autora americana fez estudos aprofundados sobre os sistemas de avaliação no Estados Unidos e ao final concluiu que este modelo de políticas de avaliação instauradas, com preceitos de regulação, cobrança e responsabilização por resultados, não modificou de forma significativa a qualidade do ensino ofertado. Segundo a mesma, existem outras variáveis que influenciam muito mais como a infraestrutura, contexto socioeconômico, professores, entre outros.

5.3 Variáveis que influenciam nos resultados das avaliações externas

Durante a pesquisa observei que fatores internos e externos mexem com o cotidiano da escola. Segundo os gestores das escolas pesquisadas a relação com a família e com a comunidade do entorno escolar, a questão socioeconômica e cultural, a questão geográfica, para além do trabalho pedagógico, acabam intervindo no desempenho e nos resultados destas avaliações. Ponto de vista este que é respaldado por Dourado e Oliveira (2009) no momento

em que apontam que as circunstâncias históricas, políticas, econômicas e culturais afetam a educação nacional. Conforme os mesmos autores:

A qualidade da educação envolve dimensões extras e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (2009, p. 205).

Os efeitos intraescolares também conhecidos como efeito-escola, utilizam-se para caracterizar o quanto as políticas internas e práticas pedagógicas interferem no aprendizado do aluno. Contudo, tanto para gestores como para professores, segundo sua ótica os fatores principais que impactam nos resultados das avaliações externas são infraestrutura, práticas pedagógicas, currículo e formação docente.

Quando à infraestrutura a escola B apresenta instalações adequadas e modernizadas, conforme é descrito nas seguintes falas da diretora e orientadora:

A gente tem um laboratório de informática fantástico! A gente tem trinta netbook, vinte computadores, o nosso laboratório é super bem equipado, é lindo nosso laboratório. O Pátio está todo organizado, bancos pintados, o parquinho foi reformado, o refeitório também é grande, dá conta das crianças (GE1-B).

A nossa biblioteca é maravilhosa tem acervo maravilhoso, uma manutenção boa, agora foi tudo sistematizado, ambiente climatizado, moveis novos, todo uma ambiente projeto para atrair os estudantes. No laboratório de Ciências temos também diversos materiais as vidrarias, as coisas lá, os reagentes, todos os itens (GE3-B).

Este não é o mesmo cenário da escola A, como já mencionado e retratado na fala da vice-diretora e da diretora:

A quadra é horrível para eles (alunos), a gente não tem uma estrutura coberta. Para cobrir esta parte do saguão, pois no intervalo os alunos não tinham onde ficar, a gente conseguiu aqui recursos na comunidade, de algumas empresas que fizeram a doação. Fechar, cobrir este espaço foi muito importante para alunos ter o recreio, ter um intervalo né. Se chovia, não tinha intervalo, ficavam dentro da sala de aula. O nosso refeitório é separado também, quando chove né, as crianças tem que ser molhar para ir fazer um lanche, ou a gente tem que trazer o lanche até a sala de aula. Isso nos demanda mais pessoal, que a escola não tem. Tudo isso dificulta muito o nosso trabalho, então, a gente tem dificuldades mil, para superar diariamente (GE2-A).

Nós temos dois prédios interditados, ali nós tínhamos laboratório de ciências, nós tínhamos uma biblioteca, nós tínhamos laboratório de informática, nós tínhamos mais salas que a gente podia utilizar, nós tínhamos sala de leitura, de contação de

histórias, cognoteca. Muitos foram remanejados de forma provisória porém muitos que eram importantes simplesmente deixaram de existir (GE1-A).

Ambas equipes gestoras salientam que a infraestrutura do ambiente escolar influencia de maneira significativa na aprendizagem dos alunos, uma vez que um local mais adequado, mais atrativo, influencia diretamente no interesse dos estudantes. Neste sentido, uma escola que não tenha boa estrutura física, faz com que os alunos, muitas vezes, se sintam desestimulados ao ensino. O que se enlaça às proposições de Lima et al (2010, p. 01), de que:

Analisar o espaço escolar é um fator importante para que se possa compreender sua relação com a aprendizagem, uma escola sem uma estrutura física adequada pode criar no aluno um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade.

Os gestores da escola B dizem que mesmo tendo um laboratório de informática e de ciências modernos e equipados o uso que se faz deles é restrito, não colaborando de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes. Tal questão é reportada pela fala da coordenadora pedagógica GE2-B, referindo que:

Os professores não têm um preparo para utilizar os equipamentos de forma correta, eles acabam utilizando para pesquisa na internet, por exemplo. E a gente sabe que tem mil e uma possibilidade para se fazer no laboratório de informática, só que infelizmente ele não é utilizado para melhorar as condições de aprendizagem dos estudantes, pelo despreparo dos professores e acredito também que há necessidade de uma pessoa ficar lá para ajudar, mesmo em coisas simples. E daí o que acontece? Os professores vão se desmotivando por não dominarem a tecnologia e os alunos vão ao laboratório só para pesquisa, para pesquisa na internet, para digitar trabalho, essas coisas bem simples.

Nisso há pontos importantes a serem realçados: primeiro o uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem para aumentar o desempenho dos estudantes, sendo que o laboratório de informática não está sendo usado de forma adequada pelos professores. Segundo as gestoras, a educação não pode ficar apartada da tecnologia, pois, vivemos na era da tecnologia da comunicação e da informação, e para sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem é essencial preparo e formação do professor. Desta forma, cabe ao educador incluir em seus procedimentos de ensino as ferramentas das tecnologias sempre adequadas à disciplina ministrada, pois, o ambiente digital fornece desafios e oportunidades para o aprendizado se usado de forma adequada. Ferreira tece argumentos muito próximos aos das gestoras, pois, segundo ele

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014, p. 15).

Essa falta de formação e conhecimento acerca das tecnologias também é relatada pela professora PG-A, ao referir que *“É necessário qualificar os professores, pois não nasceram digitalizados como nossos alunos, que têm acesso ao celular, tablete mesmo antes de começar frequentar a escola”*. Desse modo, é desafiador articular a tecnologia com a sala de aula. Para tanto, o professor necessita de um significativo conhecimento em sua área de atuação, bem como ter domínio das ferramentas digitais, haja vista que essa interação poderá fazer surgir um processo de ensino-aprendizagem, em que a colaboração entre aluno e professor, sintam-se dentro deste processo, o que poderá favorecer o desempenho e o aprimoramento dos conhecimentos escolares.

A gestora GE1-A diz acreditar que um dos principais fatores que contribuíram para que a escola atingisse as metas projetadas foi o grupo de docentes que a escola possui, pois, segundo ela

A gente tem professores, em sua grande maioria, que são muito ativos, participativos e críticos. Assim, tu sugere algo e diz que precisa trabalhar este assunto, assim mesmo se eles não têm muito conhecimento sobre o mesmo eles vão atrás, eles pesquisam, eles veem como podem aplicar isso em suas aulas, há uma grande dedicação. Há uma troca entre a equipe também muito forte, tipo assim, eu tenho algo nesse sentido, um grafite, um texto, que posso te ceder, alguma prática que deu certo eles conversam entre si e isso dá frutos. Assim, não é necessário ficar pedindo, cobrando, eles fazem, quanto tu precisa tá lá pronto.

Ela complementa sua fala, dizendo que existem raras exceções, mas que não interferem no trabalho desenvolvido. A equipe diretiva da escola salienta que neste último ano essa participação efetiva dos professores mudou um pouco, devido à chegada de professores com contrato temporário, que trabalham em diferentes escolas, vem para completar sua carga horária na escola. Conforme retrata GE1-A

A gente está aqui há muito tempo, se sente pertencente a este local (escola), se sente um pouco parte. Mas, se não é assim, eu venho na escola dou aula oito períodos aqui, nós temos professores hoje, que trabalham em três escolas, 8 períodos aqui,

15 lá, mais 5 lá não sei onde, então, esse profissional sai pipocando. E daí o como que tu vai sentir apego ali né? Tu vai fazer parte disso?

Dourado (2001) em seus estudos também enfatiza que este pertencimento do professor a uma escola se agrega aos resultados que essa possa alcançar. Segundo o mesmo autor, a dedicação do professor é ponto fundamental em relação à aprendizagem dos alunos, pois o pertencimento permite que os docentes se dediquem plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar.

Diversos estudos vêm discutindo os efeitos que a atuação dos professores (efeito-professor) têm produzido em termos de aprendizagem ou desempenho dos estudantes, após a consolidação das políticas de avaliação externa. A relevância do professor para o aprendizado do aluno evidencia não apenas o seu protagonismo em sala de aula, mas o seu compromisso com a formação dos estudantes. A capacidade técnica e profissional e o envolvimento com a proposta pedagógica da escola têm importância sem igual nas orientações e mediações de conhecimentos, a fim de que se desenvolvam habilidades e competências para a vida em seus alunos.

O trabalho docente, segundo Charlot (2005), não é somente transmitir ou fazer aprender saberes, mas através deles humanizar, socializar, propiciar condições para que o sujeito singular se constitua. Segundo a professora PAI-B, *“Para conseguir resultados, e na situação em que nos encontramos de desvalorização por parte do Estado, é preciso gostar do que se faz, para tentar contagiar o estudante”*. Nesse encadeamento, também, a fala da pesquisada GE1-A diz que *“Quando, por exemplo, em uma apresentação dos alunos o professor está lá, demonstra interesse pelos estudantes, ele consegue se aproximar mais, não de todos claro e isso pode favorecer a relação entre eles, também a aprendizagem”*. Desse modo, entendo que quando o aluno sente que seu professor trabalha com disposição e comprometimento, ele se sente valorizado e acolhido.

Da mesma forma quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula, segundo a PL-A *“O professor precisa se aproximar mais dos estudantes, é preciso levar em consideração o que eles sabem, é necessário partir daí”*. Quanto aos conteúdos trabalhados com os estudantes não faz sentido para eles, especialmente se estão desmotivados e acabam, muitas vezes, provocando a indisciplina dentro de sala de aula, e a aprendizagem é afetada. Assim, quando se elencam conteúdos para serem trabalhados, é necessário que os alunos tenham uma

ação integradora, contribuindo para a sua formação como cidadão crítico, responsável e ativo em seu contexto.

Isso se enlaça ao que Libâneo (2015) discute. Segundo o autor, os conteúdos podem colaborar para que a escola cumpra seu papel de emancipar e dotar o indivíduo de subsídios, para que ele seja capaz de refletir a respeito de sua realidade, agindo sobre ela de forma a modificá-la. Desta forma, há maior probabilidade de que se dará uma aprendizagem significativa, contribuindo para a melhora dos índices de proficiência.

Outro ponto importante sobre os conteúdos, que durante a coleta de dados não apareceu com tanta ênfase, é o que foi relatado pela professora PL-B quando diz que essas avaliações são positivas, pois, através delas pode se eliminar conteúdos que não são cobrados e que, portanto, não seriam importantes do ponto de vista dela. E vai ao encontro daquilo que a diretora da escola A diz, *“Agora com a base será melhor, pois, ela enfatiza Português e Matemática, o que é cobrado nessas avaliações, pois antes cada escola fazia o currículo do seu jeito”*. Segundo Bonamino e Sousa (2012), as avaliações em larga escala são tidas como os balizadores do conhecimento que “tem valor”. Não levando a consideração de que o conhecimento não se restringe a estas disciplinas (Português e Matemática). Nota-se que as avaliações em larga escala no contexto brasileiro não abrangem o conhecimento prévio dos estudantes, nem a particularidade do processo de aprendizagem, o que corrobora para se tenha nesses testes padronizados, em sua maioria, resultados insatisfatórios.

Neste sentido, corrobora Perrenoud (2003), quando enfatiza que a padronização fundamenta-se em estabelecer o currículo sobre processos que sejam mais facilmente medidos e que possam ser comparados entre as instituições. Consequentemente, esta uniformização curricular estabelecida pode propiciar um retrocesso às finalidades da escola, inibindo o aperfeiçoamento do seu currículo e deixando-o distante do contexto vivido pelos atores escolares, principalmente, os estudantes.

Mas, para que o professor possa refletir sobre o currículo, sobre sua prática é necessário que ele domine os saberes de sua área e do fazer pedagógico. Isso é difícil nas escolas pesquisadas, pois, professores ministram disciplinas em que não tem formação (o que pode se verificar no quadro), como retrata PH-B, *“Eu sou professora com formação em História, mas trabalho também Geografia, são muito diferentes, eu tenho que estudar muito, em vez de usar meu tempo para planejar uma aula mais atrativa, fico estudando porque os alunos cobram”*. Uma formação sólida que contemple a realidade das escolas, ainda, é uma utopia.

Segundo Pimenta (1999), a formação inicial dos professores tem contribuído pouco para gerar uma nova identidade do profissional docente. Isso se deve aos cursos de formação ofertados, em sua maioria, desenvolverem um currículo formal, com conteúdo e atividades de estágio, que não contemplam a realidade das escolas e dos estudantes. Na formação continuada, as práticas mais habituais tem sido de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino, palestras show, entre outros. Esses instrumentos têm demonstrado ser pouco eficientes para modificar a prática docente e as situações de fracasso escolar, por não aprenderem a prática docente de acordo com os diferentes contextos. Ao não acompanhar o interesse dos alunos as aulas podem se tornar desinteressantes, abrindo concorrência desleal para situações não acadêmicas, contribuindo para a evasão escolar.

Para o adequado trabalho do professor e para a aprendizagem do estudante, são imprescindíveis formação inicial e continuada, metodologia, planejamento e organização didática, acompanhadas de valorização, respeito e condições de trabalho favoráveis. Trabalhar com empenho, motivação, em ambiente de adequado, entusiasmo o professor e consequentemente, os estudantes. Desse modo, para ter se uma educação de qualidade e estudantes envolvidos é fundamental ampliar o investimento na formação de professores, pois, é de entendimento comum que são eles os grandes responsáveis pela vida escolar de cada aprendiz que adentra em sua sala de aula. Fracasso escolar, evasão, desinteresse não são culpa do professor, mas, com certeza, são problemas com os quais ele se preocupa e inevitavelmente precisa lidar.

Segundo Brooke e Soares (2008) a partir da década de 60 iniciaram-se várias pesquisas empíricas no Brasil, e também em outros países como Estados Unidos e Inglaterra. Essas mostraram que fatores extraescolares esclarecem mais as desigualdades constatadas no desempenho dos alunos do que fatores intraescolares. Esses estudos ressaltam que tanto o acesso à educação como seus resultados estão associados, diretamente às características socioeconômicas e culturais dos estudantes. Para Soares (2004) os fatores extraescolares são aqueles relacionados à organização da sociedade e da família.

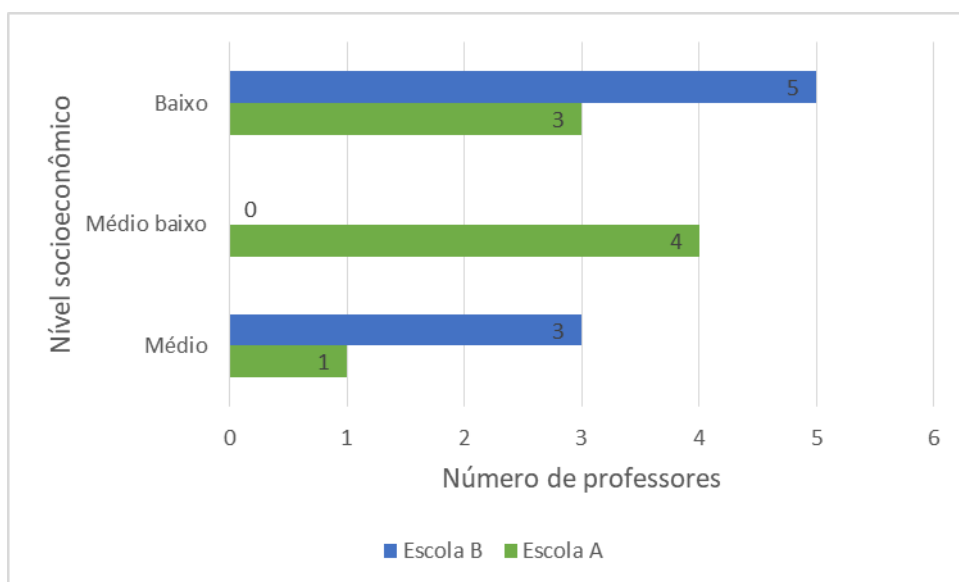
Em ambas escolas nota se a percepção entre gestores e professores, que a população atendida na instituição interfere nos resultados das avaliações externas. Mas como a população atendida nas escolas é diferente, essa percepção se manifesta de forma diferente em cada uma das escolas, sendo mais positiva na Escola A e menos positiva na Escola B.

Segundo dados do Inep o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da escola A é alto e a da escola B é médio alto. O INSE possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de

seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos.

No entanto, nas respostas dos professores houve uma divergência com este índice, pois a maioria deles afirma que seus alunos pertencem aos níveis sociais mais baixos. Nenhum dos professores que responderam ao questionário citou o mesmo nível dado pelo Inep, conforme podemos visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Níveis socioeconômicos dos alunos indicado pelos professores das escolas pesquisadas



Fonte: Questionários respondidos pelos professores - elaboração da autora

As falas das equipes diretivas das escolas pesquisadas deixam claro que ao atender a uma população com sérias limitações socioeconômicas, e com o que denominam de “deseestrutura familiar”, que abarcam famílias com pelo menos um dos seus membros do núcleo familiar em condição de reclusão, tráfico, violência, a demanda social acaba se refletindo na escola. De acordo com os relatos o trabalho desenvolvido na escola acaba sendo mais difícil e oneroso, pois, a instituição não pode contar com o apoio da família no processo de formação dos alunos e na resolução de problemas que, muitas vezes, são gestados por esse contexto.

Nesse sentido, temos a fala da orientadora da escola B – GE3-B:

Colocar a nossa escola no mesmo parâmetro do (...) , que são escolas que possuem estudantes de famílias diferentes, vindas de locais diferentes, é muito triste para a gente que faz, procura fazer um trabalho de conhecer a realidade e levar em consideração na hora da avaliação, né. Porque, as nossas famílias aqui são, não

todas, mas uma grande parte dessas famílias são desestruturadas, que vem já de gerações, é uma tradição na família o tráfico de drogas, é uma tradição na família a violência doméstica, então, muita, muita família o abuso. Nas escolas que estão nos bairros, que atendem os bairros mais carentes teriam que ter um olhar diferenciado dentro das avaliações, nunca você vai conseguir colocar no mesmo patamar uma família que acompanha o filho né, de uma que não acompanha, que não dá comida, que não sabe quanto chega em casa, quando sai.

Na mesma direção, seguem as falas da diretora e vice-diretora da escola A - GE1-A e GE2-B:

A droga, o tráfico é o maior problema. É o que está acabando com a nossa sociedade, não tem outra, porque traz tudo né, a droga dentro da escola e na vida deles a violência, traz a falta de incentivo, de vontade de estudar. O que a gente está enfrentando de uns anos para cá é muito triste, a gente vê que não consegue sabe, às vezes, chegam os pais aqui desesperados que querem a nossa ajuda, o que a gente pode fazer?

A desestrutura familiar está muito presente. O que eu sempre digo, que quando a gente pega os pequeninhos, até o quarto ano, a gente não tem tantas dificuldades. A gente percebe assim, que as famílias estão desestruturadas, mas elas ainda vêm para escola, atendem o chamado da escola, porque os pais, ainda compreendem que eles ainda tem autoridade, entre aspas, sobre esse filho e eles são os responsáveis por esse filho. A partir do momento que as crianças entram no mundo virtual, sempre digo do face, dos não sei o quê, dá uma sensação de que as famílias perdem os filhos. Parece que há uma quebra e ali as famílias não conseguem muita coisa mais, esse abandono familiar, às vezes, reflete muito na escola.

Assim, em ambas escolas percebi através das falas, que a população atendida é um fator importante no desempenho alcançado, tanto em avaliações externas, como também nas internas realizadas pelos professores. E, esse contexto gera-se um sentimento de tristeza, uma posição de resignação, de que não há solução, ou de se acomodarem com a realidade, como destacado na fala da gestora GE3-B, levando ao afastamento de professores da função por problemas psicológicos, *“E aí a gente acaba se frustrando, se culpando, tem um número elevado de professores doentes na escola, porque não conseguem sair deste poço que está a educação”*.

Isso se deve, também, à responsabilização recorrente do docente pelo fracasso da educação, que recai muito mais sobre os agentes da política educacional, sobre o professor em especial. Ou seja, pouco se volta o olhar sobre as desigualdades socioeconômicas e culturais da população atendida, a precariedade recorrente de parte das escolas públicas brasileiras, e a desvalorização financeira e moral que estão passando os seus profissionais.

Desta forma, Freitas (2007) explicita que em um processo avaliativo faz-se necessário considerar que o desempenho dos avaliados, que precisa ser contextualizado. Segundo o mesmo autor não se pode pegar a escola isolada de seu contexto social, para a análise do

desempenho educacional de seus estudantes, haja vista que não é possível negar a alta correlação entre o desempenho médio final dos diferentes grupos com sua origem socioeconômica e cultural.

Além da proficiência em Português e Matemática, o Ideb é composto pela distorção idade-série, reprovação e evasão. Portanto, o índice final sofre alterações neste contexto descrito, pois, segundo os relatos muitos estudantes abandonam o estudo para auxiliar na renda de casa, por se associarem ao tráfico, gravidez precoce, entre outros, como se pode visualizar nas seguintes falas:

E outra coisa que compõe o Ideb, que a gente sabe é a evasão né. Então, nos últimos meses aqui na escola a gente teve três carros e duas motos furtadas na frente da escola. Assim, isso causa evasão, por exemplo, os pais vão dizer assim: Meu filho, às sete da manhã foi assaltado, tiraram o celular dele, na esquina da escola, não vou mais mandar meu filho para a escola porque é perigoso. Aí então a evasão também interfere no resultado final do Ideb. Então, a gente não pode dizer que foi só a questão da nota que baixou, porque tem todas estas questões que a gente tem que levar em conta (GE2-B).

Tem muita questão social envolvida. Por exemplo, os alunos que evadem, muitos deles evadem para trabalhar, para ajudar a família, cuidar do filho da vizinha, trabalho informal, ou vão para o mundo do crime, tráfico (GE2-A).

Outro problema de evasão que a gente tem é a questão da maternidade na adolescência. As meninas engravidam muito cedo, não é tipo uma na escola, são várias. Depois de terem seus bebês elas não retornam mais à escola. A gente faz um programa de tentar acompanhar elas depois que elas têm o bebê, de mandar atividades, com a família, para eles tentar ajudar para as meninas não desistirem, mas poucas voltam. E, se voltam é para a EJA (GE3-B).

Essas narrativas vão ao encontro do que diz Queiroz (2007) sobre as causas da evasão escolar. Conforme o autor, aspectos sociais são considerados como prevaletentes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição e a própria criança. Apesar de todo um trabalho desenvolvido pelas escolas para manter o aluno na escola, isto não parece suficiente do ponto de vista das gestoras. Para elas seria necessário um maior apoio a instituição escolar, através de profissionais especializados, como assistente social, psicólogo, para “um melhor cuidar” destes alunos em situação de vulnerabilidade, como afirma GE2-A.

Uma escola localizada em espaço de vulnerabilidade econômica e social não consegue desenvolver um trabalho pedagógico eficiente como aquela localizada em regiões em que a desigualdade social é menor. Não por falta de capacidade das crianças ou corpo docente, mas porque respondem à lógica escolar para a qual o capital socioeconômico e cultural coloca alguns em posição mais favorecida que outros (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1157). Ainda, com base em Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1157), percebi que as escolas

acabam sendo “reprodutoras de desigualdades sociais existentes”, ou seja, “o nível socioeconômico dos alunos influencia mais o desempenho escolar destes que a estrutura das escolas, sua organização e a qualificação de seus professores”. Por essa lógica, ao se considerar o resultado do Ideb, é necessário entender o contexto no qual a escola se insere.

As diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos, já que não considerá-las significaria, muitas vezes, atribuir o título de boa escola a instituições que, como única e verdadeira diferenciação em relação a outras, possui alunos de maior capital socioeconômico e cultural (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1157).

As gestoras destacam, também, que a participação da família afeta a aprendizagem dos estudantes, ambas equipes concordam que estudantes que são acompanhados por seus responsáveis apresentam um melhor desempenho. Segundo as equipes diretivas a família precisa ter consciência de que a escola sozinha não pode responsabilizar-se pela educação integral dos estudantes. Conforme GE3-B, *“Então na verdade, alguns buscam jogar para nós alguma responsabilidade que eles não estão conseguindo dar conta em casa. Eu vejo muito mais pais de alunos que não estão vindo aqui questionar, do que pais de alunos que estão mais ou menos, mas que tem estrutura em casa, que sabem das dificuldades de seus filhos”*.

Do ponto de vista das escolas, participação e envolvimento da família na educação significa presença nas reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, especialmente, acompanhamento das atividades propostas em sala de aula e em casa, do desempenho do mesmo e de suas dificuldades. Esse envolvimento deveria ser espontâneo, mas também incentivado pela escola ou pelo sistema de ensino. A escola tenta de diferentes formas atrair os pais, mas estas tentativas acabam sendo frustradas, como relata a gestora GE3-B:

Vamos fazer um chá, mas eles (pais ou responsáveis) não vêm igual, mas vamos trazer alguém para falar, mas eles não vêm igual, a gente tentou várias coisas, escola de pais, vinha só nós. Então assim, é uma magia do olho do outro e ir lá e dizer, tentar convencer. Mas no fim dizem, que a culpa é da escola, que a escola não faz nada para chamar os pais a vir. Não! A gente faz, só que eles não vêm.

A escola tem por função auxiliar a família na formação integral do estudante, além de propiciar o acesso a bens culturais. Para que, ambas, escola e família obtenham êxito em seu trabalho de educar. Para tanto, é preciso que haja sintonia e uma relação harmoniosa entre as duas instituições, de fundamental importância na formação da pessoa. É profícuo que família e escola falem a mesma língua, que juntas respondam às expectativas uma da outra na medida em que são necessárias.

5.4 Ações e diálogo com seus resultados das avaliações externas

Como já visto a escola é dotada de uma complexidade imensa, pois diversos fatores podem interferir de forma positiva ou negativa em seu trabalho. A avaliação em larga escala pode ser um instrumento importante para auxiliar a escola a verificar o trabalho que está sendo realizado, e ajudar a melhorar as fragilidades encontradas. Mas, para que isso aconteça é necessário apropriar-se dos resultados produzidos, relacioná-los com as avaliações realizadas pelos professores e também da própria instituição.

A pesquisa permitiu constatar que nas escolas investigadas existem ações destinadas à divulgação dos resultados, mas não há encaminhamentos pertinentes à apropriação destes resultados, ou seja, não realizam procedimentos sistemáticos de análise e reflexão dos dados. Segundo os relatos, houve em alguns momentos tentativas de fazer um estudo sobre estes instrumentos e dados por eles fornecidos. Assim expressa GE1- B que *“quando recebemos os resultados a gente busca ver que informações elas pode nos fornecer. Mas, esse trabalho já foi bem maior. O Saergs principalmente veio aquela cartilha, nossa o que era aquilo, complicado, termos técnicos, longa, de difícil compreensão”*.

De acordo com a gestão das escolas pesquisadas seriam necessárias formações que mostrassem possibilidades de ações, que poderiam ser desenvolvidas a partir dos resultados das avaliações externas, como: aprofundar os conhecimentos sobre as avaliações externas; analisar os resultados da escola; estabelecer relação entre os resultados com o desempenho dos estudantes. Conforme relata a coordenadora pedagógica da escola B – GE2-B:

A gente estudou item por item da cartilha do Saergs, fizemos projeto, em cima de cada indicador que escola tinha que melhorar. Era necessário colocar no projeto uma ação para o melhoramento de cada indicador. Segundo a coordenação este projeto seria para melhorar o desempenho final da escola, pois, conhecendo melhor a realidade as escolas tinham o poder de propor ações que melhor se enquadrassem nesta realidade, ou seja, passando novamente a responsabilidade para a escola. Porém, esse plano foi só um plano não saiu do papel, principalmente pela falta de incentivo, de pessoal e de conhecimento.

Por meio da análise dos dados empíricos, pude verificar que embora haja diferentes dados referentes aos resultados de avaliações em larga escala, não se tem uma prática baseada nessas informações. Não se percebe nas escolas ações de apropriação e do uso dessas informações como recursos para o planejamento das ações a serem desenvolvidas nas escolas, como formação, avaliação dos projetos desenvolvidos, entre outros. O que fica claro é que existem ações apenas com o intuito de melhorar os índices, sem um planejamento fundamentado e embasado nos seus próprios resultados desses instrumentos.

Não há o uso dos resultados pelos professores, segundo a maioria dos relatos: *“não uso, pois, minha área não é cobrada nessas avaliações”* (PC-B); *“uso questões para que os*

estudantes fiquem familiarizados, porém os resultados não, nem saberia como fazer” (PP-A). Desse modo, fica evidente nas falas o não conhecimento e também o não comprometimento com os resultados obtidos, isso se deve ao não reconhecimento dos profissionais das escolas dos resultados evidenciados pelos estudantes.

Vianna (2005) traz em suas publicações razões que ratificam o impacto quase inexistente das avaliações em larga escala no processo educativo realizado pelos professores: os relatórios não costumam chegar às mãos dos professores; esses relatórios são profundamente técnicos; e a própria resistência e o não comprometimento com os resultados gera barreiras para que os mesmos sejam efetivamente utilizados na definição de novas estratégias pedagógicas. Portanto, nesse sentido, apropriar-se dos resultados dessas avaliações, assim como compreender de que forma eles são produzidos, conduz o professor a perceber a relação existente entre os resultados da avaliação externa e o trabalho interno que ele realiza em sala de aula.

Outro desafio que as avaliações externas e seus resultados enfrentam na busca por uma educação de qualidade, está relacionado ao fato de pensar a avaliação externa como um projeto da escola. Nessa perspectiva, é essencial compreender a avaliação externa nas escolas como um poderoso instrumento de gestão, em que a definição e adoção de políticas educacionais devem provocar não apenas a conscientização dos envolvidos, sobre a importância dos resultados, mas também preocupar-se com a forma como a gestão toma as decisões durante todo o processo avaliativo. Nesse sentido, Soligo (2010, p. 7) afirma que:

Para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados.

Assim, espero que os resultados das avaliações externas, possam ser utilizados pelos profissionais da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação em nossas escolas. Nessa perspectiva, não é minha pretensão dirimir todas as dúvidas pertinentes ao tema aqui abordado, mas sim, favorecer momentos de reflexão onde, os profissionais da escola, possam identificar a importância do emprego dos resultados da avaliação externa no (re)planejamento das ações pedagógicas na escola, com um olhar lançado sobre a melhoria do desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou conhecer os efeitos das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano de escolas públicas estaduais da cidade de Erechim – RS, considerando as variáveis que interferem em seus resultados. Ao explorar a percepção da equipe gestora e do corpo docente acerca dos limites e as potencialidades dos instrumentos de avaliação de larga escala e de seus resultados, procurei entender aquilo que se revela ou se omite no trabalho realizado na escola.

Sabe-se que as avaliações externas, atualmente, fazem parte da rotina escolar, produzindo inúmeras informações que podem servir para a (re)formulação de políticas educacionais. Porém, ainda, não estão claros quais os efeitos por elas provocados, bem como os usos pedagógicos que são feitos de seus resultados (SOUSA, 2011). Daí emerge minha preocupação em buscar referências no âmbito das escolas, pois, são estas instituições que de fato recebem, interpretam e efetivam as políticas educacionais.

As avaliações em larga escala foram, por seus propositores, difundidas como meio de verificar e melhorar a qualidade educacional. Contudo, definir qualidade é algo complexo e não pode ser feito apenas através de resultados produzidos por estas avaliações, cujo elemento principal é o medir o desempenho dos alunos através de teste padronizado, em poucas áreas do conhecimento e de forma limitada. Buscar qualidade através do estabelecimento de metas a serem alcançadas, não indica que uma escola seja de qualidade. A qualidade da educação precisa estar relacionada à emancipação dos indivíduos em suas múltiplas dimensões, ao respeito às suas especificidades, a organização do trabalho e de projetos escolares, à participação democrática, ao espaço sadio onde não exista nenhuma forma de exclusão.

Sousa e Oliveira (2010, p. 817), corroboram com esta reflexão ao apontarem que apesar de muito presente na educação, a “cultura da avaliação”, não se reflete em melhoria da e na qualidade do ensino. Há nestas avaliações progressos visíveis na dimensão técnica, porém, não se evidenciam os mesmos progressos quanto ao seu “potencial indutor de políticas e práticas”.

A pressão por melhores resultados nestas avaliações tem modificado o trabalho desenvolvido pela escola, a autonomia da escola é afetada, o currículo busca responder às pressões por resultados e acaba padronizando e reduzido o ensino às disciplinas cobradas pelos exames. Segundo Vianna (2005), na escolarização hoje, há prescrição do que deve ser ensinado e avaliado, também como e quando esse processo acontece. Desse modo, tem-se um

controle das práticas realizadas pelos professores, em que eles seguem certas regras de trabalho e a perspectiva interdisciplinar de ensino fica cada vez mais afastada.

O uso dos resultados das avaliações externas e do Ideb como retrato na realidade de uma escola pesquisada é algo leviano, pois, os dados gerados não consideram toda a complexidade do processo educativo. Esses instrumentos omitem diversas variáveis que contribuem ou afetam na aprendizagem dos educandos, como o nível socioeconômico da população atendida, a infraestrutura da escola, o corpo docente, a estrutura familiar, o entorno da escola, entre outras.

Nas duas escolas pesquisadas fica evidente que há reflexos dos resultados do Ideb e de outras avaliações externas no planejamento do trabalho pedagógico. A equipe de gestão das escolas pesquisadas atua junto ao seu corpo docente, trabalha no sentido alcançar e/ou superar as metas deliberadas pelos órgãos superiores, sejam eles estaduais ou federais. Junto à gestão e aos professores da escola A, há certa euforia pelos resultados alcançados, mas é nítido o sentimento desencanto, por terem que buscar superar metas em um contexto de esquecimento por parte das instâncias superiores. Já na escola B, que não conseguiu atingir os objetivos propostos nessas avaliações, paira um misto sentimento que vão da frustração à exclusão, por não terem reconhecimento pelo trabalho diferenciado que vem sendo feito com os estudantes, e não receberem apoio da mantenedora.

Apesar de ser uma cobrança branda, a Secretaria de Educação do Estado, através das CREs, pressiona as escolas para alcançarem melhores resultados. Os relatos da pesquisa indicam que através de reuniões convocadas pela CRE, há a apresentação dos resultados das avaliações externas, gerando constrangimentos e disputas entre as instituições escolares. Durante estas reuniões faz-se uma análise das carências demonstradas pelas avaliações, sendo repassadas orientações para a escola sobre o que deve ser feito. Mas, se restringe a isso, não é desenvolvido um trabalho de formação continuada, nem ofertado apoio para a superação das dificuldades encontradas.

Como consequência dessas cobranças a escola e os professores, vêm sendo “encurralados” e acabam por não se preocupar mais tanto com a formação do aluno. Ou seja, passam a dedicar-se mais a trabalhar em cima das matrizes curriculares e seus descritores, que não foram bem desenvolvidos na avaliação, treinando os estudantes através de simulados, e até mesmo excluindo quem não apresenta uma aprendizagem dita “satisfatória”.

Quanto aos professores uma questão que me pareceu confusa, refere-se a quando lhes é perguntado sobre de que avaliações a escola participa, como eles olham para os resultados obtidos, alguns professores se confundem em relação ao assunto, revelando certo

desconhecimento. Penso que isso pode estar relacionado ao número significativo de avaliações externas - Enem, ANA, Prova Brasil, Saergs - que as escolas participam e também que a cobrança recai apenas em Português e da Matemática, o que leva a um descaso por estes instrumentos aos professores dos demais componentes curriculares. Alguns professores, quando indagados sobre o resultado do Ideb dizem desconhecer o mesmo, ou confundem os com resultados anteriores e com a meta estabelecida, como foi o caso, também, da equipe de gestão da escola B. Deixam a impressão de que participam da realização dos testes, mas não conseguem entender seus objetivos e qual o retorno que pode ter para a escola.

É como se esses profissionais embarcassem em uma viagem, onde muitos não sabem o local a que se destinam, mas seguem as orientações dadas pelo guia. Eles seguem a viagem sem saberem onde poderão chegar, mas para não serem engolidos como pressas fáceis seguem a viagem. O que se enlaça ao que afirmam Sousa e Oliveira (2010), as escolas estão perdidas em meio aos resultados produzidos pelo sistema de avaliação, apresentam dificuldades de ler e compreender os mesmos. Para aproximar se mais desses dados são realizadas ações pontuais pela gestão escolar na tentativa traduzi-los para uma linguagem compreensível, incluindo seminários, palestras, estudos dirigidos e análise de materiais para explicitação dos significados dos resultados obtidos.

Dessa maneira, apesar de os professores acessarem os resultados e adequarem suas ações a partir deles e das instruções dadas pela equipe diretiva, percebi dificuldades para compreender esses dados, e para elaborar um diagnóstico da educação que está sendo oferecida, bem como para ajustar a prática pedagógica aos obstáculos encontrados.

Pode-se afirmar que há nessas instituições de ensino um treinamento para a realização dessas avaliações externas, ratificando os achados dos estudos de Freitas (2012) e Oliveira (2013). Mesmo as escolas declarando não realizar treinamentos, a confrontação e análise dos dados revela que o trabalho pedagógico é conduzido e vigiado, conforme os resultados das avaliações em larga escala. Apesar do discurso de não treinamento, principalmente, os relatos das ações executadas pelos professores levam-me a concluir, que mesmo tendo consciência que não se deve treinar para realizar estas avaliações, os profissionais da educação são levados a tal prática pela política estabelecida para a escola, com a cobrança por melhores resultados; inclusive a mídia faz cobranças à escola por melhores resultados no Ideb.

É, de certa forma, assustador perceber que em muitos momentos o trabalho dos professores tem se direcionado para a superação de metas, esquecendo sua essência de formação humana. Quando perde sua autonomia, o professor é levado a seguir as propostas neoliberais ditadas pela matriz do capital, transformando-se em um mero transmissor de

conhecimentos, repetidor de currículos e metodologias que buscam manter uma escola dualista, ou seja, a escola para ricos e a escola para pobres.

Ficou claro durante a pesquisa que a lógica que vem tomando conta da definição das políticas públicas e dos processos educacionais tem base no aumento dos índices, voltando-se para preparar os estudantes em Linguagem e Matemática, desprezando uma formação dos sujeitos em sentido pleno. Quando se prioriza o ensino de uma disciplina em detrimento de outra, acaba-se por restringir as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Essas disciplinas que têm a mesma importância na formação técnica e humana, que as outras, são de fundamental importância ao desenvolvimento da sociedade e de sua transformação.

É de clara compreensão através dos dados levantados que a equipe de gestão de ambas escolas e de parte dos educadores, reconhecem a lógica estabelecida na sociedade hoje, de competição e mérito, da qual não é fácil escapar. E, nesse sentido, o argumento é que a escola não pode adotar uma postura diferente, é preciso, segundo as falas preparar os alunos para o mundo que está lá fora, o mundo do trabalho.

Almeida e Betini (2015) tecem críticas sobre esta lógica voltada para formação de mão de obra, indicando que saber fazer contas, ler e escrever é suficiente. Essa formação corrobora aos interesses do mercado, que estabelece de acordo com a situação vivenciada qual a mão de obra deseja. Dessa forma, a educação passa a ser tratada como mercadoria, pois, estes veem na indústria dos testes um conveniente espaço de negócios. Nesse sentido, não consegui uma análise mais ampla da questão, pelo limite dos dados, mas que poderá ser realizado em pesquisas futuras.

De modo igual, os dados recolhidos não dão conta de elaborar uma análise sobre como se relacionam as avaliações em larga escala e a inclusão. Porém, chama a atenção a preocupação de gestores e de professores em relação aos estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Segundo os relatos, esses acabam por ser “empecilho” para a escola ter bons resultados nas avaliação, pois, muitos não sabem ler, escrever ou calcular, não poderiam ser aferidos com o mesmo instrumento que os demais estudantes. Na escola B, isso fica ainda mais evidente, quando uma das gestoras relata que existem práticas nas escolas da cidade (inclusive na mesma), no sentido de impedir estudantes de realizarem os testes por não estarem no nível de aprendizagem desejada, esses podem apresentar deficiência ou não.

Isso me remete a denúncia realizada por Freitas (2002, p. 304), sobre a “exclusão branda” que atualmente ocorre nas escolas. Abre-se, assim um questionamento, será que aqueles que antes eram excluídos da escola, ao serem conduzidos a ela formalmente estão de fato sendo tratados como parte do sistema de ensino? Percebi que apenas mudou-se o roteiro e

o tempo de exclusão destes sujeitos, pois, muitos têm seu direito a aprendizagem cerceado. Mesmo que a escola acolha os alunos com deficiência, necessidade educativa especial, ou que dificuldades de aprendizagem, o processo de exclusão, ainda, e de forma velada acontece com os alunos “incluídos”.

A escola B que atingiu as metas do Ideb se considera uma escola boa e, em parte se sente refletida no resultado que obtiveram. Mas, apesar disso, não acredita que todo o seu trabalho esteja refletido no resultado do índice. Igualmente, através dos dados analisados na pesquisa, foi percebido que há importantes dimensões do trabalho realizado nas escolas, que não são contemplados pelos resultados obtidos. Esse aspecto fica ainda mais evidente na escola B, a qual não atingiu as metas, considera que o índice revelado não abrange todas as dimensões do trabalho realizado, desta forma, a escola não se reconhece nesse índice dado o contexto em que está inserida e ao público que atende.

Na escola A observei na fala de alguns professores certa contradição em relação à realidade. Muitos manifestam orgulho de ter atingido as metas e dizem se tratar de uma escola excelente, mas ao mesmo tempo, deixam transparecer muitos problemas de aprendizagem. Por outro lado, a cobrança que sofrem por resultados mais satisfatórios, a falta de interesse dos estudantes por esses instrumentos de avaliação, leva professores a negociar a presença dos mesmos para realizar os testes em troca de nota. Então, verifica-se a fragilidade deste índice e o quão pouco o mesmo pode ser considerado verdadeiro.

A escola B sente-se injustiçada pelo índice não contemplar questões básicas, que a impede de ter melhores resultados, como questões do entorno social, a violência, a gravidez na adolescência, a desestrutura familiar, entre outros. Para os gestores e professores dessa escola, é muito difícil o enfrentamento de questões que estão alheias ao papel da escola, que ao fim e ao cabo interferem no trabalho que desenvolvem.

É de fato importante considerar o contexto em que cada escola está inserida. Os resultados obtidos pela escola podem refletir fatores internos e externos, que interferem em seu desempenho. As condições sociais, econômicas e culturais, em que estão submetidos os estudantes e suas famílias, influenciam no sucesso da escola e no sucesso da aprendizagem dos alunos. Estudantes sujeitos aos contextos socioeconômicos e culturais de vulnerabilidade podem não ter as melhores condições de desenvolvimento educacional e emocional como aqueles que vivem contextos de melhor condição social. Ao avaliar a qualidade das escolas, pelos índices não são considerados esses fatores, nem o trabalho que a escola desenvolve.

É de fato preocupante como a conduta de ensinar tem se materializado em função de provas, testes, notas e índices. O Sistema de Avaliação instaurado faz uso da lógica de mercado para obter bons resultados, o que tem provocado competição entre escolas e seus profissionais, por pressão por bons resultados. Também, evidencia-se fraude, preparação para os testes, intensificação da segregação socioeconômica da escola, fragilização da formação do professor, desmoralização da função docente, do sistema público de ensino, bem como a ameaça direta à própria noção de democracia.

A lógica imposta atualmente ao sistema educacional ameaça a “educação como direito social” (COELHO, 2008), visto que acaba restringindo o currículo e decretando que nota alta em teste é sinônimo de educação de qualidade (FREITAS, 2012). Nesse sentido, entendo que o índice não está apto para testemunhar todo o trabalho realizado pelo coletivo no cotidiano de uma escola.

Posto que a escola também tem responsabilidade sobre a qualidade da educação ofertada, observo que entre os professores há uma cobrança sobre si mesmos acerca dos resultados alcançados pelos estudantes, o que nem sempre é conseguido, especialmente por estes profissionais encontrarem-se em escolas com alta vulnerabilidade social. Em contextos acentuados de desigualdade e segregação escolar, o desempenho de algumas instituições está intimamente relacionado com a precarização das condições de vida e de trabalho. Ao receber alunos considerados “indesejáveis” por escola ditas de qualidade, internalizam-se as dinâmicas sociais do entorno, não garantindo um ambiente adequado que favoreça o trabalho docente e as aprendizagens.

Entretanto, não se pode desconsiderar o fato de que mesmo com graves dificuldades, como a interdição do prédio na Escola A, falta de segurança na Escola B, para citar alguns exemplos, as equipes gestoras demonstram compromisso com a população atendida. Nessa perspectiva, o diagnóstico da realidade e do trabalho da escola necessita ser aprofundado, pois, há uma fio que separa o que realmente afeta alguns resultados, ou aquilo que é convenientemente usado para justificar a não execução de um bom trabalho. Mesmo com as dificuldades do entorno social, da falta de apoio da família, dos órgãos competentes as equipes diretivas não deixam de acreditar no poder de transformação do trabalho que desenvolvem. Desta forma, buscam ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, através de aulas de reforço, bem como os que precisam de cuidados específicos são encaminhados para ajuda médica, psicológica, fonológica, etc.

Outro ponto importante é que o fluxo não é bem avaliado. Escolas como a B, que convivem com realidade de violência, tráfico, pobreza, sofrem com a rotatividade dos alunos,

sendo que algumas escolas de centro acabam enviando os alunos ditos “problema”. E, para além disso, outros acabam se envolvendo no mundo do crime, indo trabalhar para ajudar em casa, engravidando precocemente e deixando a escola, o que afeta de forma direta o resultado final do índice, mas sem mostrar a realidade da escola.

No entanto, embora as escolas trabalhem sob a ótica de superar metas é aparente a vontade de ter mais liberdade e apoio, principalmente da SEDUC e das famílias, para encarar as dificuldades do dia a dia. A cobrança às escolas para melhorar o desempenho, tem provocado cansaço e muitas críticas, particularmente no que se atribui à falta de autonomia para realizar um trabalho voltado em estreita relação com a realidade dos estudantes. Segundo os dados levantados além das avaliações externas que as escolas são obrigadas a participar, ainda, a SEDUC de vez em quando manda temas que devem ser trabalhados, e ao final as atividades realizadas devem ser enviadas na forma de relatório.

Alguns dos professores pesquisados não têm compreensão real dos objetivos das avaliações em larga escola, pois, segundo eles não há visualização de mudanças concretas na escola. Nesse sentido, relatam que seria necessário formação que levasse a esta compreensão, bem como a necessidade de haver pessoas qualificadas que ajudem a enfrentar os problemas que interferem na aprendizagem do aluno e no trabalho pedagógico do docente.

Em vista disso, a qualidade da educação precisa ser apreciada e trabalhada com base na pauta das políticas educacionais; uma educação que busque à emancipação dos sujeitos como seres sociais, que não guarde apenas um grupo de critérios que a restrinja. A escola, a partir de sua concepção de mundo, de sociedade e de educação, busca aprimorar saberes, habilidades e atitudes, adequando a forma como o sujeito pode relacionar-se com a sociedade, a natureza e consigo. Uma educação de qualidade precisa ser referenciada no social, não em eficiência, em metas, em nota estandarizada. A avaliação tem razão de ser se contribui com a formação dos estudantes em seus múltiplos aspectos: cultural, antropológico, econômico e político, para que possam desempenhar seu papel de cidadão do mundo. Desta forma, o ensino de qualidade está intrinsecamente relacionado com a transformação da realidade.

De maneira alguma se quer desmerecer o papel das avaliações em produzir diagnóstico sobre a situação educacional brasileira, que em sendo usada de forma adequada possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, durante o estudo dos dados produzidos na investigação, percebi que esses indicadores não retratam de maneira completa a realidade e, mais do que isso, ao instituírem metas a serem atingidas, impulsionam o *ranqueamento* de instituições e redes de ensino, originando competição e, por conseguinte, maior desigualdade. Também, é inegável o esforço das equipes escolares em melhorar a

educação do país, entretanto, fica claro que os índices educacionais não refletem toda a complexidade do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino.

Após a análise dos dados empíricos, os mesmos revelaram a existência de cobranças por bons resultados a partir dos índices, gerando desconforto e cansaço, pois, a escola busca superar as metas, mas não consegue vislumbrar o retorno do esforço. A pesquisa, também, deixa clara a constante disputa entre as escolas, favorecendo as desigualdades sociais e a exclusão. Mas, o ponto que deixa os professores mais descontentes é que os índices não conseguem identificar as dificuldades sofridas no cotidiano escolar.

Ao utilizar o conceito de “Qualidade Negociada”, Oliveira (2013) reflete acerca da necessidade e da importância de ter um indicador que ofereça garantia constitucional de equidade na qualidade educacional oferecida pelas instituições. Esse índice necessita conter insumos e processos, pois, de acordo com o autor, é preciso questionar qual é o propósito que se busca nos resultados, o Estado deve garantir condições básicas de funcionamento para as escolas como direito à educação, inseparável do direito do estudante vivenciar determinadas experiências escolares.

É neste desejo de que as escolas possam ser contempladas no que produzem com qualidade, vendo seu trabalho se refletir na avaliação, que se espera poder contribuir para o debate sobre como tais avaliações espelham o fazer da escola, de forma a problematizar o que o índice revela e, especialmente, omite em relação ao trabalho desenvolvido. Também, é imprescindível reconhecer quais são os fatores que potencializam o desempenho dos estudantes e quais os que retraem. Em resumo, partindo da análise dos dados levantados, alguns temas aparecem de forma recorrente nos relatos das entrevistas e questionários, entre eles podemos destacar:

1. O grande número de avaliações que as escolas participam, a cobrança pelos resultados pela SEDUC e pelos meios de comunicação, a culpabilização quase que exclusiva da escola pelo fracasso da educação nacional;
2. Realização de treinamento para a realização das avaliações de larga escala, prejudicando o currículo;
3. Professores fazendo o papel de reprodutores das propostas neoliberais e de um projeto de formação que eles não reconhecem como sendo seu;
4. Intensificação da competição e da meritocracia entre as redes, as escolas, os professores e os estudantes;

5. Resultados e avaliações que ignoram o entorno social da instituição, o nível socioeconômico dos estudantes, não gerando um panorama fiel da realidade e das dificuldades enfrentadas pelas escolas.

Após analisar este contexto, fica visível que o ato de ensinar nas escolas tem dado maior ênfase em apresentar o que se sabe do que vai ser cobrado nas avaliações, treinando os estudantes em como responder as questões e preencher os gabaritos, bem como trabalhando os pontos indicados nos resultados ditos “falhos”. Essa nova cultura institucional gera sérias consequências para a busca por uma formação mais ampla, pois, cobrança por melhores resultados levam à padronização das atividades voltadas aos resultados dos testes.

A análise dos dados pode me aproximar da realidade das escolas pesquisadas. A partir desta aproximação, e conhecendo de forma mais aprofundada as problemáticas referentes a avaliações externas e seus resultados, elaborei um projeto de formação que será fornecido à equipe de gestão das escolas participantes da pesquisa, bem como para outras escolas, à 15ª CRE e as Secretarias Municipais de Educação que demonstrarem interesse pelo estudo. O projeto tem por objetivo facilitar a implementação de ações que possam superar as dificuldades relacionadas aos elementos de entendimento das avaliações externas, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos objetivos propostos às avaliações externas e do currículo a ser praticado no interior da escola, impulsionando, dessa forma, a prática do trabalho coletivo e colaborativo e a melhoria dos serviços oferecidos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010.

ALMEIDA, L.C.; DALBEN, A; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, v.34, n.125, p. 1153-1174, out./dez.2013.

_____. BETINI, G.A. O uso de Testes Padronizados e de Alto Impacto na Avaliação Escolar e suas Consequências. In. **Gestão educacional e avaliação**: Perspectivas e desafios contemporâneos. Campinas, SP. Pontes Editores. 2015.

_____. DALBEN, A. **Para uma Avaliação de Larga Escala Multidimensional**. Educ., São Paulo, v.26, n.61, p.12-28, jan./abr. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ANPED - **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 2018.

BARBACOV, L. J.; CALDERANO, M. da A.; PEREIRA, M. C. **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem**: um manual prático. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

_____. FRANCO, Creso. Avaliação e Política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 107 n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. **Lei 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação Nacional Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: agosto de 2018.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: agosto de 2018.

_____**Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: agosto de 2018.

_____**Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____**Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Brasília, 2007

_____**PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009.

_____**Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: agosto de 2018.

BROOKE, N. SOARES, J. F. (org). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, M.I.M. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Aprendizagens e Desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017.

DALBEN, Â. I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

_____**Saber Pensar**. Cortez, São Paulo, 2ª ed. 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p.193-207, mar.2008.

DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J.F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

Educação e qualidade. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2007.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**; Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. A Internalização da Exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.80, p. 299-325, setembro/2002.

_____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, v. 01, p. 53, 2007

_____. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **SÍSIFO / Revista de Ciências da Educação** n.º 9, 2009

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2008.

HADJI, C. **Avaliação: as Regras do Jogo**. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, p. 01-14, 2007.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INEP-MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Texto para Discussão, Brasília, DF, n.26, 2009. Disponível em: www.inep.gov.br Acesso em: julho 2018.

_____. **Histórico/Saeb. Brasília**. DF, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em: agosto 2018.

_____. **Prova Brasil**. Brasília. DF, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>) Acesso em: julho 2018.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Documento Básico. Brasília, DF, julho 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana> Acesso em: julho 2017.

_____. **Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)** http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais. Acesso em: julho 2018.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LATINI, R. M.et al. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de ciências e matemática. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 2, 2011. p. 45-57.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Eccus, 2015.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, A. M. B de. et al. Infra-estrutura escolar e a relação com o processo de aprendizagem. 2010.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Série cadernos de gestão. v, 1 Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C. Que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n. 12, p. 6-11, fev./mar. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. V. S. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio**: limites e possibilidades de ações gestoras. Dissertação (Mestrado Profissional). 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, R. P. de., **A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente**. In BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs). Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009

PERRENOUD, Ph. Sucesso na Escola : Só o Currículo, Nada mais que O Currículo ! Cadernos de Pesquisa, nº 119, julho, pp. 7-26, 2003.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESTANA, M. I. G. de Sá. Avaliação educacional - O sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de Políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2009.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

QUEIROZ, L, de D. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escola. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 22 nov. 2007.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RONCA, A. C. C. Avaliação da Educação Básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 77-86, 2013

SARTORI, J; ASCARI, V. M. Mestrado profissional em educação: concepções e desafios. **Anais do IX Simpósio Nacional de Educação e III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**: políticas e processos de formação docente no território ibero-americano: construindo um futuro comum. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 2016. v. 1., p. 2614-2627.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SAWICKI, S. S. e PAGLIARIN, L.L. P. Gestão escolar e avaliação em larga escala: Realidades, possibilidades e desafios. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 7 n. p. 25-39, maio/ago. 2018

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** 2004, Vol. 2, No. 2

SOLIGO, V. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, 2010.

SOUSA, S. Z., OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

_____. Avaliação Escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília - DF, ano 24, n. 94, p. 59-66, jan./mar. 1995.

TAVARES, E. L. H. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS. n. fls. 158 Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, maio/ago. 2007.

WERLE, F. O. C. (org). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos;

Brasília: Líber Livro, 2010.

_____ Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação, política pública e educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) QUESTIONÁRIOS

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Percepções, impactos e variáveis das avaliações em larga escala em duas escolas estaduais da 15ª CRE- RS”, desenvolvida por Simone Salete Sawicki, mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori. O objetivo central do estudo é conhecer os efeitos das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano das escolas públicas estaduais da cidade de Erechim – RS, considerando as variáveis que interferem em seus resultados.

Você foi convidado a participar desta pesquisa porque faz parte do grupo de docentes de uma das escolas pesquisadas e exerce sua função em uma das turmas em que são realizada a Prova Brasil – 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa, pois fornecerá dados que contribuirão para a análise da proposta de investigação. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Esse é um estudo de participação voluntária, e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

A sua participação na pesquisa demanda o preenchimento de um questionário com perguntas abertas, sobre os resultados das avaliações, seus reflexos no cotidiano escolar, os usos feitos pelas instituições dos resultados e as variáveis que interferem nestes. O preenchimento do instrumento deve levar entre 20 e 30 minutos, dependendo do ritmo individual.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, bem como ao fim do estudo, acesso aos resultados da mesma, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Os resultados deste estudo poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, e após a defesa da Dissertação, a mesma estará disponível no repositório digital da UFFS, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/biblioteca/repositorio-digital>.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, Simone Salete Sawicki, pelos seguintes meios:

Tel: (0xx) 54 – 9 96949024

E-mail: simonesawicki@yahoo.com

Endereço: Linha Rui Barbosa, nº 378, Carlos Gomes, RS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-374554

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Simone Salete Sawicki - Pesquisadora responsável

_____, ____ de _____, _____
Local e data

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Instrumento de coleta de dados

Data: ____/____/____.

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado, do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, intitulada “Percepções, impactos e variáveis das avaliação em larga escala em duas escolas estaduais da 15ª CRE- RS”, desenvolvida por Simone Salete Sawicki, Busca informações sobre os efeitos das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano das escolas públicas estaduais, considerando as variáveis que interferem em seus resultados. NÃO DEVE SER IDENTIFICADO.

1- O que representa para vocês uma escola de qualidade?

2- A Prova Brasil é um instrumento de avaliação realizado pelo INEP para verificar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa (interpretação) e Matemática (raciocínio lógico). Além desta hoje existem outros instrumentos de avaliação externa como: ANA, Enem, SAERS. O que você entende por avaliação externa ou de larga escala? Tem conhecimento sobre sua formulação? Recebe formação da mantenedora sobre as avaliações em larga escala?

3- Quanto aos conteúdos da Prova Brasil disponibilizados *online*, houve alguma análise do material disponibilizado pelo MEC, nos quais constam questões da Prova, formas de trabalhar os conteúdos?

4 - O IDEB tem a função de indicar a qualidade da educação, por meio deste é possível obter resultados por escola, municípios, estados, e também ter a média nacional. Qual é a sua opinião sobre essa política? Quais pontos positivos e negativos você considera sobre o IDEB?

5 - Você considera o resultado do IDEB, suficiente para expressar a qualidade da educação? Quando a esta escola, você concorda que ele é coerente com a realidade? Justifique sua resposta:

6 - Quais pontos você considera importantes para avaliar a qualidade da educação?

7 - Quais são os fatores que podem afetar a aprendizagem dos estudantes? Quais as ações que a escola adota para promover uma aprendizagem mais significativa?

8 - Quais ações são realizadas na escola que não são medidas ou não aparecem no resultado final destes instrumentos avaliativos?

9 - Em uma escala de zero (0) a dez (10) que peso você atribuiria, em termos de importância, das avaliações em larga escala para a escola, e como referência de qualidade da educação?

Escola: _____

Qualidade da educação: _____

9 - Perfil

a. Idade: _____

b. Tempo de Atuação no Ensino Fundamental: _____

c. Formação (graduação, pós graduação, outros cursos):

10 - Dados de identificação do(s) local(is) de trabalho:

a. Faixa etária dos alunos: _____

b. Nível, ano ou turma(s) de atuação: _____

c. Classe social dos alunos: _____

OBS: Os dados acima informados serão utilizados somente para fins de pesquisa e em possíveis publicações e divulgações científicas.

Contato: Simone S. Sawicki

Fone: (54) 99694 9024

E-mail: simonesawicki@yahoo.com

APÊNDICE C–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA GESTORES

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Percepções, impactos e variáveis das avaliação em larga escala em duas escolas estaduais da 15ª CRE- RS”, desenvolvida por Simone Salete Sawicki, mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori. O objetivo central do estudo é conhecer os efeitos das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano das escolas públicas estaduais da cidade de Erechim – RS, considerando as variáveis que interferem em seus resultados.

Você foi convidado a participar desta pesquisa porque faz parte da equipe gestora de uma das escolas pesquisadas. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa, pois fornecerá dados que contribuirão para a análise da proposta de investigação. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Esse é um estudo de participação voluntária, e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto, e o tempo de duração da mesma será de aproximadamente uma hora. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

() Autorizo gravação

() Não autorizo gravação

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, bem como ao fim do estudo, acesso aos resultados da mesma, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Reiteramos que a sua identidade e suas informações pessoais serão rigorosamente mantidas em sigilo. Os resultados deste estudo poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, e após a defesa da

Dissertação, a mesma estará disponível no repositório digital da UFFS, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/biblioteca/repositorio-digital>.

Desde já agradecemos sua participação!

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, Simone Salete Sawicki, pelos seguintes meios:

Tel: (0xx) 54 – 9 96949024

E-mail: simonesawicki@yahoo.com.

Endereço: Linha Rui Barbosa, nº 378, Carlos Gomes, RS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-374554

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Simone Salete Sawicki - Pesquisadora responsável

_____, ____ de _____, _____
Local e data

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ

Eu, _____ permito que a pesquisadora Simone Salete Sawicki, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), obtenha gravação de voz de minha pessoa, **para** fins da pesquisa científica/ educacional intitulada “Percepções, impactos e variáveis das avaliação em larga escala em duas escolas estaduais da 15ª CRE- RS”. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a **minha pessoa**, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, **minha pessoa**, não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda. Terão acesso aos arquivos a pesquisadora e o professor orientador da pesquisa, professor Dr.º Jerônimo Sartori.

Assinatura do participante da pesquisa

Simone Salete Sawicki - Pesquisadora responsável

_____, ____ de _____, _____
Local e data

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS ESCOLAS

Observações

- Informar a equipe de gestão da escola que a entrevista será gravada em áudio, mas que as informações são confidenciais.
- Realizar a apresentação do entrevistador e do projeto de pesquisa, seguidamente pedir para a equipe diretiva apresentar-se, nome, formação, função que ocupa na escola, formação e tempo de experiências na educação.
- Na sequência apresentar a questão norteadora, lembrando que sempre que achar necessário complementar as informações o entrevistador poderá intervir levantando mais questionamentos. Bem como, os entrevistados, podem voltar a pontos discutidos anteriormente, bem como, relatar o que achar pertinente sobre o tema, não ficando restrito somente a pergunta.
- A entrevista se constituirá de uma questão norteadora, a ser respondida pela equipe diretiva das escolas. Além desta, terá uma pauta com pontos que se não abordados durante as falas dos gestores, serão indagados pelo entrevistador

Questão norteadora da entrevista

Como a escola recebe e trabalha com os resultados e dados que são gerados pelas avaliações de larga escala, as percepções, usos e o que pode interferir nestes resultados de acordo com a equipe diretiva, ainda como estes resultados são discutidos e/ou estudados pelos docentes e comunidade escolar?

Pauta:

- Educação de qualidade;
- Ideb e qualidade da educação;
- Fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos e nos resultados das avaliações em larga escala;
- Diferenciais que a escola apresenta e que não são medidos nas avaliações em larga escala;

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO DA 15ª COORDENADORIA DE ENSINO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PPGPE**

Linha de pesquisa: Políticas educacionais

Título de pesquisa: Avaliação em larga escala: percepções, impactos e variáveis em duas escolas estaduais da 15ª CRE- RS

Orientanda/pesquisadora: Simone Salete Sawicki

simonesawicki@yahoo.com

Orientador: Jerônimo Sartori

jetori55@yahoo.com.br

Previsão de término da pesquisa: Agosto de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A 15ª Coordenadoria de Ensino
do município de Erechim, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados de pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFFS- Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Reafirma-se por este, que se autorizado, a instituição estará ciente que na divulgação dos resultados irá aparecer o nome da 15ª CRE, porém em nenhum momento irão aparecer os nomes das instituições pesquisadas (escolas). Resguardando assim a imagem da instituição e também das pessoas envolvidas no levantamento de dados.

Erechim, 09 de maio de 2019.

Andréia da Ascari
Assinatura do (a) representante da 15ª Coordenadoria de Ensino

Andréia da Ascari
Coordenadora Interina da 15ª CRE
Erechim- RS

Simone S. Sawicki
Assinatura da pesquisadora responsável
Simone Salete Sawicki

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PPGPE**

Linha de pesquisa: Políticas educacionais

Título de pesquisa: Avaliação em larga escala: percepções, impactos e variáveis em duas escolas estaduais da 15ª CRE- RS

Orientanda/pesquisadora: Simone Salete Sawicki

simonesawicki@yahoo.com

Orientador: Jerônimo Sartori

jetori55@yahoo.com.br

Previsão de término da pesquisa: Agosto de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A escola E. E. Ermine Média Erice Veríssimo do município de Erechim, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados de pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS- Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Reafirma-se por este, que se autorizado, em nenhum momento, na divulgação dos resultados irá aparecer o nome da instituição pesquisada. Resguardando assim a imagem da instituição e também das pessoas envolvidas no levantamento de dados.

Erechim, 01 de outubro de 2018.

Luciana Alesso

Assinatura do (a) representante da escola.

* Luciana Alesso
Id.Func. 2404362/02

Escola Estadual de Ensino Médio
Erice Veríssimo

Doc. Criação n.º 22335 de 30/03/1972 D.O. 01/11/1972
Lei de Direção e Função n.º 397 de 28/03/2001 D.O. 28/03/2001

Carimbo da escola

Simone S. Sawicki

Assinatura da pesquisadora responsável
Simone Salete Sawicki



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PPGPE

Linha de pesquisa: Políticas educacionais

Título de pesquisa: Avaliação em larga escala: percepções, impactos e variáveis em duas escolas estaduais da 15ª CRE- RS

Orientanda/pesquisadora: Simone Salete Sawicki
simonesawicki@yahoo.com

Orientador: Jerônimo Sartori
jetori55@yahoo.com.br

Previsão de término da pesquisa: Agosto de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A escola ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BELA VISTA do município de ERECHIM RS, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados de pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFFS-Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Reafirma-se por este, que se autorizado, em nenhum momento, na divulgação dos resultados irá aparecer o nome da instituição pesquisada. Resguardando assim a imagem da instituição e também das pessoas envolvidas no levantamento de dados.

Erechim, 02 de Outubro de 2018.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
BELA VISTA
Dec. de Criação nº 29.282 de 14/11/1979 D.O. 16/11/1979
Port. de Desig. nº 00329 de 21/12/2000 D.O. 22/12/2000
ERECHIM - RS

Assinatura do (a) representante da escola.

Eliana S. Almeida Neumann
Diretora
Pág. 28 D.O. 13/01/2016
Id. Func. 245398

Eliana Salete De Almeida Neumann
Diretora
Pág. 28 D.O. 13/01/2016
Id. Func.: 2453398/01

Simone S. Sawicki
Assinatura da pesquisadora responsável
Simone Salete Sawicki

APÊNDICE H – PROJETO DE FORMAÇÃO DAS EQUIPES ESCOLARES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

SIMONE SALETE SAWICKI

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: CONHECER E USAR PARA MELHORAR A
EDUCAÇÃO DE FORMA INTEGRAL E NÃO APENAS OS ÍNDICES**

Erechim, RS, julho de 2019

1. TEMA

Apropriação dos resultados das avaliação em larga escala

2. TÍTULO

Avaliações em larga escala: conhecer e usar para melhorar a educação de forma integral e não apenas os índices

3. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A formação profissional é um processo global e permanente de aprendizagem ao longo da vida, no qual todos os agentes educativos em função da evolução da sociedade e da necessidade de atualizar e aprofundar conhecimentos e competências preparam-se para o exercício da sua atividade profissional e para a melhoria do seu desempenho.

A formação de profissionais da educação é de fundamental importância numa sociedade em constante mudança, em que se visualiza um contexto escolar de grande complexidade. Assim, a formação das equipes escolares deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários, com o objetivo de assegurar uma ação efetiva, que promova aprendizagens significativas, na estruturação de uma escola mais democrática, mais eficiente e mais dinâmica.

4. PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA

As escolas públicas oferecem educação formal aos estudantes de diferentes camadas sociais em diferentes níveis de ensino. Após, a ampliação de acesso à escola, outra questão vem norteando as discussões em torno da educação, a qualidade de ensino que é oferecido, principalmente, para as camadas populares. Nesse context, torna-se evidente a importância do papel desempenhado pela instituição escolar, pois, é nela o primeiro local onde se pode fazer a educação avançar em qualidade.

É no chão da escola, no conjunto da sua equipe que se estabelece e se materializa as relações com os estudantes, com as políticas educacionais, com o entorno social, com as secretarias de educação, bem como com o processo de ensino e aprendizagem. A escola não é

uma instituição isolada, portanto, está entrelaçada por diversos fatores econômicos, sociais, culturais e emocionais. Convive em um contexto de subordinação, sob as orientações de políticas neoliberais, que a culpabilizam pelo fracasso do resultado alcançado pelos estudantes e, conseqüentemente, aos indicadores que tratam da qualidade da educação em nível nacional.

Para romper com este cenário desolador da educação, o aperfeiçoamento profissional torna-se uma ferramenta indispensável. E, a própria instituição escolar é o ambiente mais adequado para esse processo, pois, é nele que se encontra as dificuldades enfrentadas no dia a dia e também as práticas exitosas. Ambas, devem ser analisadas e refletidas de forma coletiva, levando a construção de novos objetivos e ações, que visem sempre qualificar a prática educativa.

Esta preocupação recorrente com a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas constitui um desafio para quem pensa e faz educação em nosso país. Nessa perspectiva, uma das ações na busca da melhoria dessa qualidade tem sido a aplicação de avaliações externas, as quais tendem a se estruturar com proximidade aos objetivos estratégicos das redes de ensino, por possibilitarem uma forma de aferir lacunas no desenvolvimento educacional ao longo da Educação Básica nas redes ensino.

É importante destacar que em trabalhos acadêmicos há recorrentes e intensos debates sobre as avaliações externas no contexto educacional. Apesar disso, a utilização dos resultados das avaliações externas atinentes às questões pedagógicas, por parte dos gestores, coordenadores e professores é, ainda, assunto pouco explorado. Assim, este projeto se desafia a subsidiar as equipes escolares a compreenderem e romperem com as dificuldades para a utilização dos resultados das avaliações externas.

Esse projeto justifica-se pela necessidade permanente de formação das equipes escolares, para que possam cumprir seu papel de aprofundamento constante dos conhecimentos sobre o funcionamento da escola, da educação e das políticas que a norteiam. Para isso, acredito ser necessário instrumentalizar e instigar os agentes educacionais a conhecerem os objetivos e formulação das avaliações em larga escala e se apropriarem dos resultados, assim melhorando as práticas educativas e desenvolvendo ações pedagógicas para ofertar um ensino de qualidade.

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GERAL

Implementar ações formativas para enfrentar as dificuldades relacionadas aos elementos de entendimento das avaliações externas, contribuindo para melhor compreensão dos objetivos propostos por tais avaliações, seu caráter diagnóstico e a apropriação de seus resultados.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a importância das avaliações externas como instrumento de qualificação do trabalho realizado na escolar.
- Conhecer a formulação, objetivos e técnicas utilizadas para a desenvolvimentos das avaliações em larga escala.
- Analisar os resultados de forma crítica e relacioná-los às avaliações realizadas pelos professores no contexto escolar.
- Rever metodologias e práticas realizadas na escolar, que possam qualificar a aprendizagem dos estudantes.
- Desenvolver um trabalho coletivo entre escola e comunidade para melhorar o índice educacional dos estudantes que frequentam a unidade escolar.

6. REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação é um dos assuntos mais discutidos e polêmicos desde os primórdios da instituição da escola formal. Porém, o debate sobre avaliação abrangendo um contexto mais amplo, passando a avaliar além do estudante, também, as instituições escolares, seus sistemas e as políticas implantadas, ganha maior vigor no Brasil, na década de 1980. Período de transição de um sistema autoritário, para um processo de redemocratização do país.

Durante este período houve o crescimento populacional, o avanço processo de urbanização, a ampliação da oferta e de acesso às escolas públicas, o aumento do acesso da classe popular ao ensino formal e a descentralização da gestão do sistema educacional. Como os sistemas não estavam preparados para receber os novos integrantes que chegavam à escola surge novos problemas. Evasão, altos índices de reprovação e abandono, passam a ser recorrentes na rotina escolar, principalmente nas camadas populares.

Amenizar estes problemas tornou-se o grande desafio a ser enfrentado pelos gestores do sistema educacional. Justo a isso, surge a discussão sobre a qualidade da educação que estava sendo ofertada nas instituições escolares. Estas observações levaram a criação de

políticas de não-reprovação, de avaliação continuada e a proposição de um sistema de avaliação educacional no país.

Em linhas gerais, Alicia Bonamino, explica o contexto vivido entre as décadas de 1980/1990 no que tange às políticas de avaliação em larga escala. Segundo a autora

No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau. Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica (BONAMINO, 2002, p. 15-16).

Constatada a necessidade de estudos mais aprofundados que revelassem a validade ou não do modelo de ensino adotado (currículo), e junto a isso o desempenho dos estudantes (proficiência), surgem as primeiras experiências de avaliação em larga escala do ensino no Brasil. Efetivamente, no ano de 1987 houve a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (BAUER, 2012).

Nos anos 1990, a avaliação de sistemas se torna um dos instrumentos de aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, indicadas em vários documentos inclusive na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996. Freitas (2007) tece críticas quanto à forma como as avaliações em larga escala foram introduzidas, bem como seu principal objetivo, pois,

A política educacional da última década [1990], referida a elementos ressaltados pelo *gerencialismo*, pôs ênfase na prática da *avaliação externa e em larga escala de resultados da educação básica*, consolidando-a como importante estratégia da administração central e induzindo-a em administrações subnacionais. Assim, nas práticas reguladoras estatal e governamental, passaram a coexistir discursos e práticas relativos à *gestão democrática*, ao gerencialismo e à *avaliação* mencionada (FREITAS, 2007, p.514, **grifos da autora**).

O objetivo inicial destes instrumentos era de diagnosticar a realidade das instituições e utilizar os dados obtidos para aprimorar o processo educativo ofertado, é substituído por valores gerenciais, quando, começa a se preconizar o Estado Mínimo, onde o Estado se retira de funções antes por ele exercidas, principalmente no campo das políticas sociais. Na

educação, a implantação da descentralização da gestão, a busca de recursos financeiros, e provar publicamente como os recursos eram investidos através de resultados. A elaboração destas políticas ocorrem sob a orientação de organismos multinacionais de financiamento e cooperação, como o Banco Mundial, UNESCO, BIRD, BID, FMI entre outros. Como descreve Oliveira, Viera e Augusto (2014) sobre esta nova ordem vigente

[...] vimos crescer não só no Brasil, mas em outros países, as exigências e influências dos organismos internacionais no que se refere à eficácia escolar dos sistemas educacionais, conduzindo e orientando políticas educativas nacionais. [...] Documentos produzidos por esses organismos buscam convencer os governos nacionais a convergiem suas ações em direção a indicadores de qualidade educativa que se pretendem internacionais, selecionados a partir da observação de boas práticas (Idem, p. 534).

Estas orientações estão imersas de princípios do ideário neoliberal, que defende a necessidade de um maior controle sobre a educação. Desta forma, a mesma possa gerar resultados que venham a impactar de forma positiva o crescimento econômico e social. Dardot e Laval (2016) citados por Cury trazem uma breve definição sobre esta organização política latente na sociedade atual, segundo os autores

O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. [...] Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial, produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação da concorrência sistemática entre os indivíduos. Pense-se em particular na generalização dos métodos de avaliação no ensino público oriundos da empresa (2017, p. 20).

Assim, as políticas e reformas educacionais efetivadas a partir da década de 1990, sob a orientação de organismos internacionais e da ideologia neoliberal, no Brasil, e em países latino americanos, baseiam-se na lógica da descentralização, da responsabilização e da meritocracia, e a avaliação de sistemas passa a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas (BAUER, 2010).

A necessidade de avaliar as políticas públicas e as instituições públicas não se fundamenta somente nas orientações dos organismos internacionais, nas também nas demandas dos movimentos sociais, principalmente a partir do fim da ditadura militar. Entre estas demandas sociais estavam a descentralização do poder e o desenvolvimento da autonomia das instituições escolares. Porém, os princípios destes, divergiam dos princípios dos organismos internacionais.

À vista disso, configura-se assim uma nova concepção de Estado, que passa de executor de políticas para regulador e avaliador, e introduz mecanismos de mercado à educação. Isso se dá principalmente pelo controle de conteúdo curriculares, pela avaliação externa e pelo estímulo à competição entre as escolas e sistemas de ensino.

Farenzena e Luce (2014) tratam as políticas de avaliação como sendo políticas que contribuir para a melhoria da qualidade, ou estão relacionadas com índices que medem a qualidade da educação e dos sistemas educacionais. As autoras definem as, como sendo “políticas que buscam incidir em uma série de insumos e processos que interferem mais diretamente no currículo (em sentido amplo), abrangendo a produção e a apropriação do conhecimento, e as relações institucionais e pedagógicas” (2014, p. 210).

A reflexão dos dados gerados pelas avaliações em larga escala possibilita a elaboração de um cenário da Educação no país, servindo como dispositivo fundamental na concepção de políticas públicas para a área. Do ponto de vista político, esses instrumentos contribuem para delinear qual o direito de aprendizagem essencial que a todo estudante deve ser assegurado. Esses critérios são indispensáveis para que escolas e redes reflitam sobre quais ações devem ser promovidas para uma Educação de qualidade.

Após o diagnóstico pronto, elaborado com base nos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação, surgem inúmeros questionamentos como: Melhoramos ou pioramos? Quais as práticas que interferiram nesses resultados? Como mudar aspectos em que não houve avanço? É necessário criar grupos de apoio a estudantes com dificuldades ou melhorar formação dos docentes?

Cabe aqui destacar que apesar da Prova Brasil, por exemplo, é realizada por estudantes em final de ciclo do Ensino Fundamental, porém, os resultados obtidos não representam apenas àqueles anos. Ou seja, exprimem o percurso do estudante desde a Educação Infantil. Desse modo, é fundamental envolver todo o corpo docente no processo de debates sobre os resultados das avaliações em larga escala, independentemente do componente curricular que cada professor trabalha. De fato em todas as disciplinas é fundamental apresentar boa interpretação e resolução de problemas, então, é indispensável que todos se corresponsabilizem pelo processo educativo escolar.

Mas, as avaliações externas apresentam limites, o principal é que esse instrumento não acompanha o estudante de forma individual. Assim, torna-se essencial a avaliação interna, realizada pelos professores, que fornece informações mais precisas sobre o desempenho de

cada estudante, possibilitando analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas e as condições gerais de estrutura e funcionamento da instituição. É a partir da articulação deste conjunto de informações que resultará um retrato completo da realidade escolar, que fornecerá ferramentas aos gestores e professores para melhorarem o processo de ensino-aprendizagem e assim garantir o direito à aprendizagem de todos estudantes.

7. METODOLOGIA

Muitos gestores acreditam que a preparação da escola limita-se à aplicação de simulados ou até mesmo situações de treino para a prova, desvinculado das vivências cotidianas das aulas. Isso é um grande equívoco, pois, o principal propósito do período que antecede a aplicação das avaliações externas é o esclarecimento de toda a comunidade escolar – pais, alunos, professores, funcionários – sobre o que é a avaliação e quais as garantias necessárias de organizações interna e das famílias para a realização da prova.

Saber analisar os resultados das avaliações externas para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino e a aprendizagem é um desafio para todo gestor. Isso exige que diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos da secretaria adotem uma série de ações: fazer a leitura e a análise detalhada do boletim com os resultados, reunir a equipe para debater as informações obtidas e, com base no diagnóstico e nas reflexões realizadas, preparar um plano para transformar tudo isso em trabalho efetivo na escola.

A equipe de gestão da escola papel fundamental no desenvolvimento do projeto, pois, será a principal mediadora para que haja o envolvimento de todos, viabilizando por meio do diálogo a construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares. Nesse sentido, cabe ao gestor antes de efetivar o projeto de formação buscar aprofundamento sobre algumas questões para posterior explanação. Cabe ao gestor, portanto, se informar sobre a prova, suas características e objetivos no portal do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no seguinte endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>.

Além destas informações, nesta página também serão encontradas instrumentos que poderão ajudar na compreensão da elaboração desta avaliação e dos usos de seus resultados, enriquecendo o momento de formação continuada e, conseqüentemente o trabalho dos professores e gestores. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que

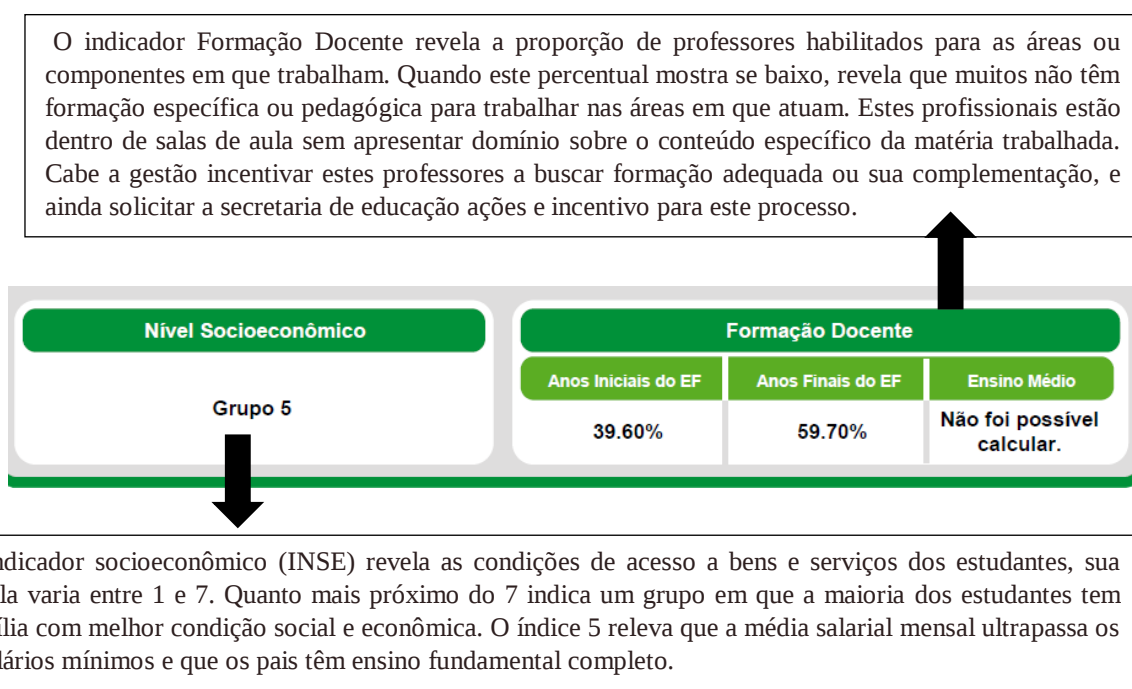
poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Ainda, poderão baixar Caderno Pedagógico através do endereço http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf. Este apresenta informações técnicas e pedagógicas de forma clara e detalhada, entre elas como são elaboradas as taxas de proficiência nas disciplinas avaliadas, as matrizes curriculares das mesmas e instruções de como analisar os resultados da última aferição. É de fundamental importância conhecer cada uma das informações que são disponibilizadas, após a apropriação realizar um link entre essas informações e as obtidas pela avaliação interna e da instituição.

Para explicar a composição e as informações disponibilizadas pelos boletins serão utilizados algumas imagens. Para a equipe gestora ter acesso é necessário acessar a seguinte página: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>, onde serão solicitadas algumas informações como estado, município e nome da escola. Após o preenchimento será gerado em forma de PDF e poderá ser disponibilizado aos agentes escolares para ser estudado.

Seguem alguns passos para conhecer as informações e usá-las a favor de uma educação de melhor qualidade.

Após buscar as informações necessárias repassá-las aos demais agentes educacionais através de *power point*, ou mesmo de discussão oral. Na sequência projetar o boletim de desempenho da escola disponível no site <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>.



O item Participação na Avaliação do boletim de desempenho mostra o número de estudantes que realizarão a prova e a respectiva taxa de participação. Podemos neste caso visualizar que um número significativo de estudantes não se fizeram presentes no dia da avaliação. A partir desses dados cabe a escola, e também a secretaria identificar esses estudantes e buscar o motivo da falta. Nesse sentido, vale orientar os estudantes e seus pais sobre a importância da avaliação e da presença dos estudantes na data marcada.

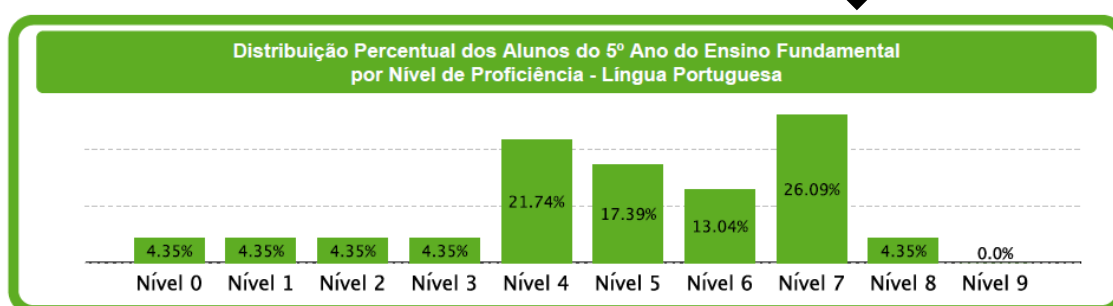
Participação na Avaliação

O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2015

	5º Ano	9º Ano
Alunos que realizaram a prova	20	18
Taxa de participação da escola (%)	95.24%	62.07%

Monitorar essa taxa é importante pois evita que as escolas burlem os resultados, dispensando estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem e estudantes com deficiência e selecionando apenas os com desempenho adequado para realizar a prova para atingir resultados satisfatórios. E, dessa forma, garanta resultados melhores. Esta prática vai na contra mão do objetivo da avaliação externa, impedindo que se obtenha um diagnóstico real da instituição e da rede de ensino.

Distribuição percentual dos alunos por nível de proficiência



Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa										
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	4.35%	4.35%	4.35%	4.35%	21.74%	17.39%	13.04%	26.09%	4.35%	0.00%
Escolas Similares	0.20%	1.49%	6.19%	8.17%	17.22%	23.89%	20.58%	12.76%	7.41%	2.10%
Total Município	0.99%	3.29%	6.89%	12.19%	21.26%	20.73%	16.61%	11.78%	5.01%	1.25%
Total Estado	1.84%	5.51%	11.25%	17.48%	20.35%	18.66%	13.24%	7.70%	3.20%	0.75%
Total Brasil	3.20%	7.90%	12.32%	15.90%	18.24%	17.29%	13.25%	7.56%	3.47%	0.87%

Os gráficos acima representam a distribuição dos alunos no níveis de proficiência, aqui é necessário destacar, que no boletim da escola, haverá mais gráficos semelhantes a esses e que todos devem ser analisados.

É importante antes da análise dos resultados expostos, ter conhecimento prévio sobre cada nível de proficiência, quais os conhecimentos que nele foram atingidos e quais estão por atingir.

Após o estudo detalhado dos resultados obtidos através do boletim e da interlocução com as avaliações internas realizadas na escola é preciso agir para melhorar as fragilidades encontradas e potencializar as práticas exitosas encontradas na instituição. A intuição escolar pode elaborar um Plano de Ação baseado nos seus achados e de acordo com suas possibilidades. Várias poderão ser as ações a serem realizadas pela escola e sua equipe, alguns exemplos:

- Discutir sobre o que os alunos ainda não aprenderam, considerando os resultados comparativos entre as avaliações externas e as de sala de aula.
- Levantar as demandas da escola e da sala de aula e planejar de ações para melhoria das condições de ensino de Leitura e de Matemática, lembrando que todos são responsáveis pela qualidade de educação ofertada não somente professores das disciplinas e anos aferidos pelas avaliações.
- Socializar as informações os resultados das avaliações externas e internas e buscar apoio da secretaria para as ações planejadas pela escola.
- Organizar espaços específicos, com condições adequadas, para ações voltadas a leitura, pensando estes espaços junto ao coletivo da escola professores e estudantes e buscando o envolvimento de toda a comunidade nas ações desenvolvidas.
- Melhorar as condições para o ensino de Matemática na escola, buscando acervo adequado e em quantidade suficiente para todos os alunos e docentes, como jogos e materiais específicos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, D. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): O caráter disciplinador e a perda da Autonomia. **25º Reunião da ANPED**, GT 12, 2002.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**. 5(1): 7-31, jan./jun. 2012.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: jul. 2019.

COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: Currículo: conhecimento e cultura. **Salto para o futuro**. Ano XIX. n. 1.