

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU (2011-2017).**

MARIA DO ROSÁRIO FLÔR BERNARDINO

**CASCADEL – PR
2019**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU (2011-2017).**

MARIA DO ROSÁRIO FLÔR BERNARDINO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.
Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação/ Universidade.

Orientador: Prof. Dr. Valdecir Soligo

**CASCADEL – PR
2019**



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78880337/0002-85
Rua Universitária, 2059 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

MARIA DO ROSÁRIO FLÔR BERNARDINO

IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU (2011 - 2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Juliana Fátima Serraglio Pasini

União Dinâmica de Faculdades Cataratas (UDC)

Cascavel, 10 de dezembro de 2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Flôr Bernardino, Maria do Rosário

Implicações das Avaliações em larga Escala nas Práticas Pedagógicas: Perspectivas dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2011- 2017). / Maria do Rosário Flôr Bernardino; orientador(a), Prof. Dr. Valdecir Soligo, 2019.

157 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, , , 2019.

1. Avaliação. 2. Avaliação em Larga Escala. 3. IDEB. 4. Práticas Pedagógicas. I. Soligo, Prof. Dr. Valdecir. II. Título.

A meu marido Cláudio, por embarcar sempre comigo, em meus sonhos. Sem seu apoio, incentivo, carinho e companheirismo essa conquista, não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me oportunizar esse momento de crescimento pessoal e profissional.

Em especial, a meu Orientador Pr. Dr. Valdecir Soligo, pela tranquilidade, paciência, apoio, profissionalismo, generosidade, dedicação, e, por todos os ensinamentos, que me ajudaram a trilhar esse caminho.

A minha família, que mesmo distante torceram por mim, me apoiaram e deram-me forças para prosseguir, mesmo nos momentos mais difíceis.

A meus amigos, que entenderam minha ausência, nesses dois anos, e continuaram torcendo por mim e acreditando no meu potencial.

Em especial, as amigas Nelise, Célia e Jane Kelly que estiveram sempre preocupadas comigo, oferecendo seu apoio, contribuições e abraços, em momentos de turbulência, sempre com um tempinho para um café, um abraço apertado, uma palavra amiga.

Aos professores e colegas de Mestrado que trilharam esse caminho ao meu lado, compartilhando seus conhecimentos, dúvidas e angústias. Em especial as amigas Dhyovana, e Thays, por todas as contribuições para o sucesso dessa pesquisa e por todo carinho e disponibilidade para ajudar-me sempre que precisei.

A meu querido amigo Márcio, presente que o mestrado me trouxe, pelo carinho, ajuda, atenção e apoio, pela amizade maravilhosa que fizemos.

A meus amigos Bruna e Marcelo por me receberem em sua casa, com todo amor e carinho, para posar, todas as vezes que fui para as aulas e orientações, pelo transporte da rodoviária/casa/faculdade, sem ajuda de vocês, tudo ficaria mais difícil.

Ao Pr. Dr. João Jorge, por me iniciar no campo da pesquisa, por fazer parte dessa caminhada e me atender sempre que precisei.

A Pr. Dra. Flavia, por todo apoio, pelas longas conversas, e pelas oportunidades, que me ajudaram a superar os momentos de turbulência dessa caminhada.

As instituições de ensino, que abriram as portas para a minha pesquisa e aos professores que se dispuseram a responder os questionários, quando solicitado.

A minha Poodle Pepita, por seu amor puro e companheirismo incansável e apoio moral na extrema solidão em momentos de leitura e escrita.

Ao grupo de pesquisa em práticas Educativas - Mediar/ UNIOESTE (Foz do Iguaçu) pela oportunidade de aprendizado, e ao grupo de pesquisa do projeto do Observatório de Educação “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática” e do subprojeto ” Avaliação da Qualidade da Educação básica: Um estudo Comparativo entre Brasil e Argentina” da Universidade Rio dos sinos – UNISINOS em parceria com a UNIOESTE/Foz, do qual fui bolsista, iniciando minha aproximação com o tema Avaliações.

BERNARDINO, Maria do Rosário Flôr. Implicações das avaliações em Larga Escala nas Práticas Pedagógicas: Perspectivas dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2011- 2017).2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Política Social e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de análise as Avaliações em Larga Escala, e, busca identificar as possíveis implicações da Prova Brasil na educação da rede municipal de Foz do Iguaçu/PR. no período de 2011 a 2017. O município de Foz do Iguaçu, desde 2011, vem implementando políticas e estratégias para as avaliações em larga escala, buscando melhorar o IDEB, e, se destacando nacionalmente como rede de ensino, a cada edição. Algumas dessas estratégias influenciam e/ou modificam as práticas pedagógicas, interferindo no processo de ensino - aprendizagem. Nossa análise tem como objetivo principal investigar as implicações das Avaliações em Larga Escala sobre as práticas pedagógicas, na perspectiva dos professores no município de Foz do Iguaçu em turmas de quintos anos. O percurso metodológico partiu de uma pesquisa de caráter qualitativo com revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo incluindo a aplicação de questionários aos professores da rede municipal de ensino em cinco escolas municipais localizadas em regiões diversas do município. Enquanto resultados, podemos perceber que os professores da rede municipal de Foz do Iguaçu, consideram haver uma influência do IDEB/Prova Brasil em suas práticas pedagógicas. Verificou se, também, que não há no município uma formação específica para as avaliações em larga escala, mas que, tanto a SMED quanto as escolas realizam ações focadas nas avaliações, e, que algumas delas resultam em bônus como incentivo para os alunos, e ainda, que segundo os professores, há uma priorização no ensino das disciplinas de Português e Matemática em ano de IDEB/Prova Brasil, em turmas de quintos anos, com a antecipação dos conteúdos nos três primeiros bimestres do ano.

Palavras Chaves: Avaliação; Avaliação em Larga Escala; IDEB; Implicações das avaliações nas práticas pedagógicas.

BERNARDINO, Maria do Rosário Flor. Implications of Large-Scale Assessments in Pedagogical Practices: Perspectives of Teachers at the Foz do Iguaçu Municipal School (2011-2017) .2019. 155 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Concentration Area: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policy and State. University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2019.

ABSTRACT

The present research has as object of the Large Scale Evaluations, and seeks to identify the possible implications of Prova Brasil in the education of the municipal network of Foz do Iguaçu/PR. from 2011 to 2017. Since 2011, the municipality of Foz do Iguaçu has been implementing policies and strategies for large-scale evaluations, seeking to improve IDEB, and nationally as a school system, with each edition. Some of these strategies influence and/ or modify the pedagogical practices, interfering in the teaching -learning process. Our analysis aims to investigate the implications of Large-Scale Assessments on pedagogical practices, from the perspective of teachers in the municipality of Foz do Iguaçu in fifth-grade classes. The methodological course started from a qualitative research with literature review, document analysis and field research including the application of questionnaires to teachers of the municipal school system in five municipal schools located in different regions of the city. As results, we can see that the teachers of the municipal network of Foz do Iguaçu consider that there is an influence of IDEB/Prova Brasil in their pedagogical practices. It was also found that there is no specific training for large-scale assessments in the municipality, but that both SMED and schools undertake focused actions on assessments, and that some of these result in bonuses as an incentive for students, and Furthermore, according to the teachers, there is a priority in teaching the subjects of Portuguese and Mathematics in IDEB/Prova Brasil, in fifth year classes, with the anticipation of the contents in the first three quarters of the year.

Keywords :Evaluations; Large Scale Evaluation; IDEB; Implications of assessments in pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de avaliações – Considerações de Bloom, Luckesi, Hoffman e Hadji.	30
Quadro 2 - Desempenho das equipes de trabalho para direito equivalente a uma remuneração.....	65
Quadro 3 - Temas indicadores e subcategorias	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de conhecimento dos professores sobre a Prova Brasil	105
--	-----

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização.

ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica.

ARESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

BDI: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BIRD: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

BM: Banco Mundial

BNCC: Base Nacional Curricular Comum.

CEMEIs: Centros Municipais de Educação Infantil.

CEPAL: Comissão Econômica para América Latina e Caribe.

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENCCEJA: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

F. H. C.: Fernando Henrique Cardoso.

F M I: Fundo Monetário Internacional.

FUNDEB: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

MEC: Ministério da Educação.

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.

PISA: Programme for International Student Assessment

PME/FOZ: Plano Municipal de Educação/ Foz do Iguaçu.

PNAIC: Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa

PNE: Plano Nacional de Educação.

PPGE: Programa de Pós-graduação em Educação.

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PR: Paraná

RJ: Rio de Janeiro

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SMED: Secretaria Municipal de Educação.

TIMSS: Third international Mathematics and Science Study.

T R I: Teoria de Resposta ao Item.

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

UNIOESTE: Universidade estadual do Oeste do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. CONCEITOS, HISTÓRIA E DEBATES EM TORNO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	21
1.1. Avaliação, conceito e debate	21
1.1.2. Histórico sobre a avaliação	24
1.1.3 Funções da Avaliação no contexto dos debates acadêmicos.....	27
1.1.4 Algumas definições de avaliação:.....	28
1. 2. Qualidade.....	33
1. 3. Cotidiano Escolar.....	37
1.4. Práticas Pedagógicas.....	41
2. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	45
2.1. Avaliações em Larga escala	45
2.2. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Histórico e contextos.....	52
2.3 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criação, configurações e desdobramentos.....	57
3. IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	62
3.1 Caracterização da rede de Ensino de Foz do Iguaçu/PR e a política de avaliação do Município.....	62
3.2 Procedimentos metodológicos e da pesquisa de campo.....	68
3.3 A VOZ DOS PROFESORES: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
5. REFERÊNCIAS:.....	127
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

O projeto dessa pesquisa foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação nível de Mestrado/ PPGE da UNIOESTE/ Campus de Cascavel, na linha de Educação, Políticas Sociais e Estado. A pesquisa insere-se no âmbito das políticas educacionais, no campo das Avaliações em Larga Escala. Tendo em vista como objeto de estudo as implicações das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas de professores de quinto ano do ensino fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu.

A partir dos anos noventa, em âmbito nacional, a educação tem demonstrado uma importância central atribuída à avaliação, especialmente na Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394 /96) fixou a obrigatoriedade da avaliação em diferentes níveis do sistema educacional. Na esfera Internacional, com a participação do Brasil em projetos de avaliação comparada, como o *Third International Mathematics (TIMSS)*¹ a avaliação da UNESCO e o *Programme for International Student Assessment (PISA)*², surgiram no cenário educacional propostas advindas do projeto de globalização, avaliando a educação desde o nível básico até o superior, ou seja, integrando a educação em práticas de avaliação em larga escala, as quais enfatizam os resultados em detrimento do processo ensino-aprendizagem (BONAMINO, 2002).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) criou em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado a cada dois anos, em que as avaliações são constituídas por testes padronizados de Matemática e Português, além de coletar dados socioeconômicos dos alunos, professores, diretores e informações sobre condições físicas e recursos das escolas. O SAEB é um sistema de avaliação, sua finalidade principal, oficial, é avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino aprendizagem no âmbito da Educação Básica (BRASIL, MEC/ INEP, 2005).

O desempenho nas avaliações em larga escala tem apontado diversas nuances no âmbito nacional, ou seja, enquanto determinadas redes de ensino têm

¹No TIMSS (*Thir* e a pesquisa nacional não fez parte do relatório final. Esse projeto foi de responsabilidade da associação internacional de avaliação Educacional

² *Programme for International Student Assessment*- PISA é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira *larga* vez em 2000 e repetido a cada três anos.

atingido e por vezes, até ultrapassando o índice-meta seis (caso de Foz do Iguaçu), outras redes estão muito aquém deste objetivo, e percebem-se várias determinantes para tais resultados, como condições socioeconômicas, condições logísticas de frequência e permanência do aluno na escola, entre outros.

De acordo com Bonamino (2002), o SAEB desenvolveu-se ao longo de uma década, começando a se configurar durante o governo de José Sarney (1985-1990), permeando o governo Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), e consolidando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002).

A prova Brasil, levanta informações sobre o desempenho de cada uma das escolas com mais de 20 alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública brasileira, com o objetivo de oferecer a governos e governantes uma avaliação das escolas e de suas redes, para que a partir dessas informações programem políticas públicas e apliquem seus recursos com precisão (MEC/INEP, 2005). Ou seja, o resultado das avaliações determina quais serão as políticas para a educação, como e quando serão aplicadas. Essa avaliação passou a divulgar resultados por escolas, um passo decisivo para a assimilação do SAEB pela comunidade escolar. Na realidade, essa explicitação não representa nenhuma mudança nos dados que vinham sendo obtidos em anos anteriores, porém a proximidade permite que as escolas se reconheçam nos resultados, o que causa impacto na gestão dos sistemas em todos os âmbitos (BONAMINO, 2002).

O município de Foz do Iguaçu (PR), apesar de seguir as diretrizes nacionais, adotou estratégias diferenciadas para alcançar metas além das propostas nacionais, apresentando um crescimento significativo, de 4.2 em 2005 para 7.2 em 2017, o que colocou o município em destaque no cenário educacional do País até os dias atuais. No entanto, para alcançar esses índices, muitas estratégias foram adotadas, o que modificou e muitas vezes determinou algumas práticas pedagógicas. Neste sentido, os resultados do Município nas avaliações em larga escala, tornaram - se objeto de várias pesquisas como, Soligo (2012), Pasini (2014), Bernardino; Oliveira (2015) e Benitez; Souza (2012), a fim de se compreender as estratégias aplicadas e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

As avaliações realizadas no País, a partir da década de 1990, trazem a lógica da política de méritos e classificações, demonstrando a real finalidade a qual a avaliação vem servindo. O uso que se faz dos resultados, apoiam a hierarquização de instituições de ensino, o que leva a uma competição entre escolas, como se o ensino

fosse uma mercadoria, onde o maior índice resulta no melhor preço (BONAMINO, 2002).

A ideia é que as pressões produzidas pela competição, promovidas pelos procedimentos avaliativos, resultem em recursos para a melhoria da qualidade do ensino. Porém, deste modo, aceita-se a desigualdade como condição de produção de qualidade. Segundo Werle (2013), por serem diversificadas as condições das redes de ensino e unidades escolares, estamos então caminhando para legitimar a segregação e seleção educacional e-social.

O uso das avaliações para ranquear escolas em melhores e piores do país, pode refletir diretamente no processo de cobrança dos gestores para com seus docentes, que por sua vez, transmitem essa tensão, reproduzindo o mesmo discurso aos alunos, e por fim, a priorização pelo ensino de Português e Matemática diminuindo consideravelmente o espaço de outras áreas do conhecimento, como Ciências, Geografia e História, etc.

De acordo com Tardif (2002), toda avaliação deve ser instrumento pedagógico de luta contra o fracasso escolar, assim as avaliações em larga escala devem contribuir para a implantação de políticas que visem à qualidade do ensino.

Nessa perspectiva esse trabalho justifica-se pela preocupação com as possíveis repercussões do IDEB, em relação às políticas educacionais, na rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa busca identificar e analisar possíveis implicações do IDEB no dia a dia da sala de aula. Para isso apresentamos a seguinte problemática: quais as implicações das avaliações em larga escala na prática pedagógica de professores de quinto ano em escolas do município de Foz do Iguaçu (PR), entre os anos de 2011 a 2017?

Meu interesse pela temática iniciou no ano de 2011, quando fiz parte do subprojeto “Avaliação da Qualidade da Educação Básica: estudo comparativo entre Argentina e Brasil”, que por sua vez integrou o Projeto Núcleo em Rede OE 146/2011 “Projeto Observatório da Educação - Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática”.

Na ocasião, o projeto se desenvolveu em diferentes Universidades do País, em diversas pesquisas com a temática Avaliação em Larga Escala.

Neste mesmo ano assumi como Professora da Educação Básica no Município de Foz do Iguaçu/PR, duas turmas de quintos anos. Sendo assim participei de

algumas edições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e vivenciei, na escola, momentos de tensão e contradições caracterizadas pela necessidade de obtenção de bons resultados, sempre com foco nas avaliações em larga escala, os quais me fizeram buscar uma reflexão mais aprofundada sobre o IDEB e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

Além da angústia dos alunos para obter melhor desempenho nas avaliações, deparei-me com muitas outras inquietações no dia a dia, que me levaram a buscar mais conhecimento sobre a temática, como por exemplo: quais as tensões que outros professores enfrentam no dia a dia em relação às avaliações? Como é esse contexto? Há contradições entre trabalhar para os resultados e humanizar e reduzir danos? Porque algumas escolas alcançam e até ultrapassam metas e outras não? Há alguma preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED) com as escolas que não conseguem alcançar as metas? Quais são as estratégias utilizadas pelas escolas que obtêm sucesso nas avaliações em Larga Escala?

A proposta de nossa pesquisa consistiu em, por meio de questionário, coletar dados junto aos professores de quintos anos, que trabalharam em ano de IDEB de 2011 a 2017. Para fomentar nosso objeto de pesquisa selecionamos seis escolas do Município de Foz do Iguaçu, com um público entre 250 a 500 alunos. Sendo três escolas com média no IDEB acima de 7.2 e Três abaixo de 7.2, média essa alcançada pelo município em 2017. No entanto, no percurso da pesquisa, uma das escolas pré-selecionadas, desistiu de participar, por haver na escola apenas a diretora que se encaixava no perfil da pesquisa, a qual alegou sobrecarga de trabalho e falta de tempo para fazer parte da pesquisa. Devido ao tempo e a especificidade da amostra, optamos por ficar com cinco escolas e um universo de quinze docentes para amostra.

Decidimos por realizar essa pesquisa no município de Foz do Iguaçu/PR, em virtude das políticas de avaliação criadas pelo município para o alcance de bons resultados no IDEB. Políticas essas que, ao serem investigadas a fundo, em hipótese, podem revelar possíveis implicações das avaliações em Larga escala nas práticas pedagógicas e conseqüentemente na qualidade do ensino.

Partindo do princípio de que as avaliações têm um papel determinante no processo educacional e que podem interferir/ou influenciar diretamente nas práticas pedagógicas do dia a dia, e para tentar compreender mais a fundo, essa temática, a pesquisa tem como objetivo primário investigar as implicações das Avaliações em Larga Escala sobre a educação do município de Foz do Iguaçu na perspectiva dos

professores, em turmas de quintos anos. Esse objetivo se desdobra em específicos sendo: 1) Caracterizar a rede municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, buscando identificar as escolas com maiores e menores índices no IDEB. (2011-2017); 2) Apresentar, de forma analítica, as políticas da SMED/ Foz do Iguaçu em relação às metodologias voltadas para os anos de realização da Prova Brasil e IDEB, no mesmo período; 3) Identificar e analisar principais práticas pedagógicas relacionadas às avaliações em larga escala e a busca por melhores resultados. E, por fim, problematizar possíveis implicações das avaliações em larga escala sobre as práticas de sala de aula dos professores dos 5º anos no período de 2011 a 2017.

Este trabalho está dividido em três capítulos: I -Trazemos conceitos, história e debates em torno das avaliações em larga escala, para melhor compreensão do objeto de pesquisa, apresentamos temas como, avaliação, qualidade, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, e, o histórico das avaliações e algumas de suas funções. Para isso tomamos como base autores como Luckesi (2003), Jussara Hoffman (2005), Oliveira (2010), Nagel (1996), Vasconcellos (2005), Bloom (1983) e Hadji (2001), para conceituar avaliação e apontar algumas de suas funções em âmbito escolar.

A qualidade é um termo polissêmico, que leva em consideração as demandas históricas e sociais em um determinado espaço e tempo. Para apresentar algumas definições sobre o termo qualidade tomamos como base autores como Pedro Demo (1994), Gadotti (2013) e Dourado (2007).

Apresentamos o conceito de cotidiano escolar nesse estudo, por entender que mesmo não sendo algo exclusivo desse espaço, as práticas pedagógicas estão vinculadas a ele, e por muitas vezes, sofrerem interferências de fatores internos e externos à escola, que podem alterar a rotina do cotidiano. No que tange as avaliações em larga escala, atualmente, elas têm direcionado, determinado e/ou centralizado as práticas pedagógicas, causando mudanças nas atividades pedagógicas e no cotidiano escolar.

Para melhor compreensão desse espaço pedagógico e das práticas pedagógicas tomamos com base autoras de referência no assunto cotidiano escolar como, Nilda Alves (2003), Marli André (2008), Mendes (2008) e Franco (2015).

No segundo capítulo desse estudo, apresentamos um histórico das avaliações em larga escala, no contexto da Reforma do Estado Brasileiro, abarcando sua origem e destacando seus desdobramentos nas políticas educacionais. Para subsidiar nossa

análise, e levantar elementos que nos auxiliem na investigação acerca da política de avaliação em larga escala implantada no Brasil nos anos de 1990, e sua repercussão na educação do Município de Foz do Iguaçu/PR, lócus de nossa pesquisa, destacamos autores como Werle (2011), Bonamino (2012), Soligo (2013), Vieira (2002) e Zanardini (2011).

O capítulo III Apresenta os Procedimentos metodológicos, a caracterização do objeto de pesquisa, e expõe as análises feitas a partir da pesquisa de campo que pretendeu identificar e compreender as principais práticas pedagógicas direcionadas as avaliações em larga escala, e a busca por melhores resultados. E, por fim, problematizamos possíveis implicações das avaliações em larga escala sobre as práticas pedagógicas dos professores do 5º ano no período de 2011 a 2017. Neste capítulo tomaremos como referência o aporte teórico e documental da pesquisa, juntamente com os resultados da pesquisa de campo, a fim de sintetizar e problematizar os dados coletados. Utilizamos a análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), para melhor compreensão dos resultados, com a intencionalidade de propiciar subsídios para o aprimoramento e conhecimento da política de avaliação no município em questão.

CAPÍTULO I

1. CONCEITOS, HISTÓRIA E DEBATES EM TORNO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Considerando que a Educação no Brasil é discutida por vários vieses, diante da complexidade do tema, nesse capítulo, faz-se necessário apresentar os conceitos de avaliação, qualidade, cotidianos escolares e práticas pedagógicas para a compreensão do objeto de pesquisa.

1.1. Avaliação, conceito e debate

Nos dias atuais, um dos maiores desafios no campo educacional, tem sido a avaliação. No decorrer dos anos, modificam-se os debates, o contexto, a forma de avaliar, mas permanecem as contradições nos sistemas de ensino, causando inquietudes e apreensões em toda a sociedade. Mas, o que é avaliar?

O termo avaliar vem do Latim (*valere*), que significa atribuir valor ou mérito ao objeto de estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor para obtenção de resultados (OLIVEIRA, 2010).

Para Luckesi,

[...] O conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, que por si implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidades atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (LUCKESI, 2003, p.92 - 93).

Luckesi ainda acrescenta que, “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que congela o objeto, a avaliação, por sua vez o direciona numa trilha de ação” (2003, p.93).

No dia a dia, em atos simples ou complexos a avaliação se faz presente e dá aporte a obtenção de resultados satisfatórios ou não. Avaliamos o alimento que será ingerido, avaliamos a produtividade de empresas, nossa ação no campo do trabalho, educacional, político, enfim, usamos a avaliação para investigar a qualidade dos

resultados de uma ação. A avaliação proporciona aos indivíduos conhecer suas limitações, sucessos e fracassos no dia - a - dia. Em relação à educação, o ato de avaliar desempenha um grande papel, pois pode ser utilizado como um instrumento de controle, regulação, ou emancipação no que se refere à forma como o processo é aplicado e que seus resultados são transformados em ações.

Para Franco (1994), o processo de avaliação concentra uma série de decisões que se expressa na prática pedagógica do professor, que a partir dos resultados das avaliações, toma novas decisões.

Luckesi (2003, p. 3), destaca que, “[...] o ato de avaliar implica em diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem diagnóstico, ou um diagnóstico, sem uma decisão, é um processo abortado”. Essa afirmação nos faz refletir sobre o processo de avaliação padronizado que desconsidera diversidades e transforma o processo de aprendizagem em espaço de exclusão.

Nagel (1996) sustenta que a avaliação expressa à visão de homem, sociedade e de trabalho. Para a autora, desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade, em cada momento histórico havia uma visão de sociedade e de homem, e a avaliação segue os pressupostos da época. Nesta perspectiva a avaliação pode ser usada para corrigir comportamentos, atingir objetivos ou até mesmo, avançar socialmente.

No âmbito educacional, a avaliação recai sobre várias instâncias: instituições escolares, programas de governo, políticas educacionais, docentes, discentes e processos de aprendizagem, ganhando destaque, não só como prática política e pedagógica, mas produzindo efeitos que a torna um importante campo de estudo.

Ao longo da história da Educação, a avaliação do ensino assumiu a prática de provas e exames, em decorrência de padrões histórico-sociais, que se fizeram presentes em nossa prática pedagógica e, por vezes, se fazem presentes até os dias atuais, o que gerou um grande desvio do uso da avaliação, deixando de ser um instrumento de construção de resultados satisfatórios, para tornar se um meio de classificação (LUCKESI, 2003).

As avaliações muitas vezes são usadas como instrumento de coerção, como elemento de progressão em séries, seleção e comparação, e ranqueamento de instituições pautados pelas notas obtidas, gerando competitividade e aumento da desigualdade.

Nesse sentido, é importante salientar o apontamento de Sobrinho quando nos diz que,

[...] Na educação, a avaliação muitas vezes reafirma essa tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja só no Interior das salas de aula, ou nos domínios mais amplos da Administração pública. Tão arraigados estão os conceitos de medidas, seleção e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação (SOBRINHO, 2003, P.15).

Ainda que, desde o final do século XIX já existia a avaliação como medida e seleção, ela vai atingir a complexidade que vemos hoje somente a cerca de meio século. A avaliação é um conceito ainda novo, em desenvolvimento, com inúmeras abordagens.

As avaliações sempre são parciais, seletivas e políticas. Enquanto ferramenta constitui em potencial para discutir a qualidade da educação, bem com seus limites e possibilidades. Elas se apresentam determinadas por seus objetivos, por vez, o objetivo maior das avaliações se pauta nos resultados, entretanto, é necessário pensar no processo educativo, para além dos resultados, considerando sua historicidade e contextos sociais.

Para Hoffman (2005), a avaliação é entendida por alunos e professores como um juízo de valor, e os instrumentos de avaliação, como provas e testes, são utilizados como forma de medir o conhecimento. Desse modo, chama a atenção para o fato de que avaliar não é dar nota, fazer prova, e, medir, pelo seu significado próprio, seria medir extensões, quantidades, volumes, o que puder ser medido em escalas. Na escola, podemos medir apenas frequência, quantidade de acertos em tarefas ou número de tarefas entregues.

Fernandes (2009) destaca que é necessário que a avaliação possibilite ao aluno, o contato com diferentes vivências avaliativas, como, o diálogo, debates, relatos e trocas de experiências, entre outros.

Enfim, a avaliação em sentido amplo, não tem a função de classificar, excluir ou mesmo, padronizar. Ela é uma prática pedagógica a qual, possibilita a análise e reflexão do processo de ensino aprendizagem, sendo um instrumento para a potencialização dos diversos saberes, encontrados no cotidiano escolar.

Nestes termos, para melhor compreensão do conceito de avaliação, é relevante conhecer um pouco de seu histórico.

1.1.2. Histórico sobre a avaliação

Nos tempos primitivos, em algumas tribos, os jovens passavam por avaliações sobre seus usos e costumes para serem considerados adultos. Na China, por exemplo, em 360 a. C. os indivíduos para assumirem cargos de prestígio e poder, passavam por um sistema de exame que definia se estavam aptos ou não. Enquanto na Grécia, Sócrates sugeria a auto – avaliação – O “conhece – te a ti mesmo”, como requisito para chegar à verdade (SOEIRO & AVELINE, 1982).

Soeiro e Aveline (1982) apontam que na Idade Média, os alunos da formação de professores que completavam o bacharelado, precisavam passar por exames para poderem ensinar, e os mestres só recebiam título de doutor se lessem publicamente o livro das Sentenças de Pedro Lobardo, ou defendessem uma tese. Apesar de, em nenhuma dessas situações a avaliação se dar pela forma escrita, o ato de classificar e selecionar já estavam arraigados no processo de avaliação.

Os exames escolares que conhecemos hoje foram organizados em meados do século XVI e início do século XVII. Em 1599, os Jesuítas publicaram o documento denominado *Ratio Institutio Studiorum Societatis Jesus*, que formalizava a prática pedagógica em suas escolas e o modo de examinar seus estudantes ao final do ano letivo, prática esta, presente em nosso cotidiano (LUCKESI, 2003).

Muitas práticas que podemos observar em dias de avaliação atualmente seguem o modelo dos jesuítas, como por exemplo, o tempo da prova pré-estabelecido, a disposição dos estudantes em sala, que devem sentar - se em filas e carteiras individuais, não podendo pedir auxílio nem a colegas ou professores, no decorrer da prova, entre outros. A sociedade se transformou, mas algumas práticas pedagógicas se mantiveram estáticas.

Segundo Zanardini (2008), a avaliação por meio de testes se inicia com a Psicologia Experimental no final do século XIX, com a finalidade de testar a inteligência. Na década de 1930, a ideia de mensurar por meio de testes, se amplia passando a incluir novos procedimentos para avaliar o desempenho dos alunos atrelado ao currículo.

Ainda na década de 1930, Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educacional, introduziu nos Estados Unidos, vários procedimentos de avaliação, tais

como escalas, listas de registros de comportamentos, questionários, tendo como foco os objetivos curriculares, em uma atividade chamada de “Estudos dos oito anos”³, a chamada avaliação por objetivos. Tyler publicou sua abordagem avaliativa em 1949, sob o trabalho intitulado *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Princípios básicos do currículo e ensino), que foi muito difundido no Brasil entre seus educadores em uma versão em língua espanhola. Nesta obra, o autor expressa uma concepção de avaliação, caracterizada por permitir a verificação educacional, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos, possibilitando mensurar o quanto as experiências de aprendizagem executadas favorecem os resultados desejados. Para Tyler, o papel da avaliação era averiguar até que ponto os objetivos educacionais, traçados estavam sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas (SOUZA,1994).

De acordo com Saul (2006), a partir dos anos de 1950 e 1960, as influências americanas no processo de avaliação começaram a chegar ao Brasil, porém, difundidas com mais ênfase, nos anos de 1970.

Hoffman (2005) destaca que o enfoque de Tyler é comportamentalista, e resume o processo avaliativo à verificação dos resultados alcançados em objetivos definidos previamente pelo professor. Ainda, segundo a autora, a ampla divulgação dos estudos de Tyler na década de 1960 passou a ser um referencial teórico para os cursos de formação de professores, causando até os dias atuais, grande repercussão nos meios educacionais.

Segundo Souza (1994), a influência do pensamento norte americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue no Brasil na década de 1960, porém ainda mais presente em 1970 por intermédio de diversos autores, destacando-se entre eles Bloom, Ebel e Ausubel. Entre os autores Brasileiros se destacam publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem, Medeiros (1971), e Viana (1973).

Também há algumas publicações de manuais de planejamento de ensino com ênfase na avaliação, como o elaborado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por Turra e outros, em 1975. Essas obras foram adotadas nos cursos de formação

³ No decorrer dos anos 30 Tyler dirigiu o estudo conhecido como “Estudo de oito anos”, no qual buscava avaliar a efetividade de currículos educacionais e estratégias didáticas utilizadas em 30 escolas americanas”. Através desse estudo difundiu sua teoria Tyleriana que incluía comparações internas entre resultados e objetivos. “Seu método se centrava em determinar o grau de êxito, opondo se a métodos indiretos que determinassem a qualidade do ensino” (HEDLER, 2007, p.23).

de educadores e sua influência extrapolou o meio acadêmico, passando a subsidiar uma legislação sobre avaliação, especialmente com o movimento em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 (SOUZA, 1994).

Nessa perspectiva, a avaliação assume um papel meramente classificatório onde visa medir o sucesso ou o fracasso do aluno. A tentativa de romper com a avaliação meramente quantitativa e progredir em direção à uma avaliação qualitativa começou a ser vislumbrada nas publicações brasileiras somente a partir de 1978, no artigo “Abordagem etnográfica: Uma nova perspectiva de avaliação educacional” de Marli André (SAUL, 2006).

Neste início de século, a avaliação tornou-se uma preocupação para educadores, políticos e a sociedade em geral. Esse interesse reforça a ideia de que a avaliação não é neutra, nem arbitrária, como elemento de ação educativa, traz uma maneira específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade. A avaliação condiciona a tomada de decisão tanto no campo das políticas educacionais quanto nas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, como nos aponta Luckesi (2003), a avaliação não se dá em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo que possa ser transmitido em prática pedagógica.

Neste contexto, faz-se necessário compreender em que matriz epistemológica se fundamenta os diferentes modelos de avaliação, levando em conta que no decorrer da história da educação brasileira, algumas correntes filosóficas permearam as propostas educacionais e as práticas de avaliações.

Segundo Souza (2012), a relação entre a construção do conhecimento e a avaliação garante a influência de concepções de aprendizagem nas práticas de avaliação. Para ela, na ótica do Positivismo, o conhecimento surge a partir das experiências que o sujeito acumula e prevalece pela objetividade concebendo a aprendizagem como mudança de comportamento. Nessa perspectiva avaliar é medir a quantidade de mudança de comportamento e isso se estabelece na chamada “avaliação por objetivos.”

A teoria Racionalista exerce várias influências nas práticas avaliativas atuais, parte do princípio que todo conhecimento é anterior à experiência, dando ênfase ao sujeito, ao contrário do positivismo. Busca uma maior valorização da autoavaliação, dos estudos afetivos que interferem na aprendizagem (SOUZA, 1994).

Franco (1995) ressalta que tanto o Positivismo quanto o Racionalismo, no tratamento dado a avaliação se mostram reducionistas, pois centralizam o

conhecimento em apenas um polo: Objeto ou sujeito. E ainda, ambos não são suficientes para explicar a realidade, pois, ignoram a historicidade dos fatos.

A matriz denominada construtivista interacionista ultrapassa o Positivismo e o Racionalismo, partindo da concepção que o conhecimento não parte do sujeito nem do objeto, mas da interação de ambos. Neste sentido, a finalidade da avaliação da aprendizagem é oportunizar a ação/reflexão, deixando de ser um fim no processo educativo pra tornar-se uma busca para a compreensão das dificuldades (SOUZA, 2012).

Vasconcellos (2005) analisando as perspectivas de superação das práticas avaliativas representadas pelo Positivismo e pelo Racionalismo em todas as suas extensões, vê na educação dialética libertadora, em uma abordagem sócio interacionista, a possibilidade de a escola cumprir a função de transformadora, ou seja, favorecer a aprendizagem levando em conta a construção de uma sociedade justa para todos. Considerando que a avaliação sempre pressupõe uma relação de poder, é necessário redirecioná-la. Para ele, mais do que medir, avaliar significa entender, rever e refletir o processo educativo.

O que se espera da avaliação é que ela seja um instrumento onde o professor possa através dela entender qual o melhor caminho para ensinar, superando essa concepção tradicional de avaliar para verificar o quanto o aluno sabe ou não. Em diversas concepções de educação, aparece a questão de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo educativo, o que traduz a divergência é a finalidade dessa avaliação. Hoje a avaliação é uma atividade tanto objetiva quanto subjetiva.

Os extremos não são bons, pois, só avaliar objetivamente se traduz em comparações e classificações e apenas na subjetividade, a avaliação perderá seu caráter científico. O ideal, é que a avaliação seja utilizada como uma ferramenta de auxílio à aprendizagem, trazendo a possibilidade de se enxergar outros sujeitos como partícipes do processo de ensino aprendizagem. Para complementar a discussão, a seguir apresentamos parte do debate acadêmico sobre as funções da avaliação.

1.1.3 Funções da Avaliação no contexto dos debates acadêmicos

Outro nome importante para a história da avaliação é o de Bloom (1993), responsável por uma taxonomia⁴ de objetivos educacionais, onde enfatiza a aprendizagem para o domínio, visando um sistema coerente de ensino e avaliação. É a partir de seus estudos que surgem os primeiros escritos sobre a importância da aprendizagem contínua (SAUL, 2006).

Para Bloom, a aprendizagem se dá a partir das ideias mais simples para as mais complexas; das partes para o todo, dentro de uma hierarquia, que leva o aluno ao aprendizado (SAUL,2006).

As avaliações se caracterizam sobre vários aspectos, como por exemplo, quanto a sua forma, que pode ser: escrita, objetivas ou discursivas; oral; análise documental; portfólios, entre outras. E ainda, por sua função e quanto a quem avalia. Em uma perspectiva de sintetizar algumas tendências dominantes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem, tomamos como referência alguns autores, procurando analisar a concepção de cada um a partir das seguintes facetas: Definição de avaliação: conceito de avaliação segundo cada autor e funções das avaliações.

Iniciaremos com algumas definições do tema avaliação, visto que avaliação é um tema multifacetado, polissêmico e construído historicamente. Consideramos para essa discussão, as definições de avaliação, segundo Bloom (1993), Luckesi (2003), Hoffmann (1996) e Hadji (2001).

1.1.4 Algumas definições de avaliação:

Segundo Bloom (1983) a avaliação tem relação com a verificação de objetivos educacionais. Avaliar é emitir juízo de valor, após análises e ou sínteses efetuadas.

Segundo Luckesi (2003), avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

De acordo com Hoffmann (1996), avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Para Hadji (2001), avaliação é um processo dinâmico de permanente interação entre o educador e o educando no

⁴ A Taxonomia é o aspecto comportamental do objetivo dentro de um quadro de referências hierárquico: Supõe-se que cada categoria contém um comportamento mais complexo, abstrato ou internalizado do que a categoria anterior (BLOOM, 1983, P. 45).

apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino aprendizagem, seleção e aplicação de metodologias, bem como diagnóstico da realidade social.

Ao longo da história da avaliação educacional, muitas foram as definições atribuídas ao termo avaliação. Ela representa um dos pontos vitais do processo ensino aprendizagem. Como podemos perceber nas definições dos autores mencionados acima, a avaliação se difere, tem caráter sistematizado, se apoia em pressupostos explicitados de inúmeras formas, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos.

De acordo com Benjamin Bloom (1993), a avaliação pode ser classificada em três categorias: Somativa, diagnóstica e formativa. Segundo o autor, as características que diferem um tipo da outra são os objetivos, o que se pretende fazer com os resultados, o tempo e o nível de generalização pretendida pelos itens do teste destinado a colher dados para avaliação.

Partindo desse formato desenvolvido por Bloom, adotamos suas categorias para dialogar com outros autores. Como por exemplo, Luckesi por ser um autor renomado no campo da avaliação e ser bibliografia sempre presente nos cursos de formação de professores, e, pela relevância de suas obras; Hoffman por ser contemporânea a Luckesi e por ter um entendimento diferenciado da função das avaliações defendendo que a avaliação deve ser um processo dialógico entre professores e alunos e, por fim, Hadji que se coloca em uma posição inovadora em relação à função das avaliações, e por ser um autor da atualidade.

Para melhor compreensão do tema em questão, sintetizamos no quadro abaixo, as definições dos autores mencionados acima, sobre essa classificação, entendendo que a forma de abordagem dos autores pode contribuir para a compreensão das possíveis implicações das avaliações em larga escala na prática pedagógica dos professores de quinto ano:

Quadro 1 - Tipos de avaliações – Considerações de Bloom, Luckesi, Hoffman e Hadji.

Tipos de avaliações	Bloom	Luckesi	Hoffmann	Hadji
Somativa	Ou Classificatória – situa o aluno e o professor, no final de um processo de ensino e aprendizagem têm como função a classificação dos alunos, sendo realizada ao final do curso.	Constitui-se em um instrumento estático do processo de crescimento. Nesse sentido, o fim do processo passa a ser mais importante do que o processo em si.	Destaca o aspecto disciplinador e punitivo, e, portanto, não possibilita a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens dos educandos.	A avaliação Somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade. Seu objetivo é aprovar ou reprovar o aluno e está vinculada a noção de medir
Diagnóstica	Diagnóstica ou analítica – aplica-se no início de um processo de ensino e aprendizagem. Tem como função diagnosticar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo.	Deve auxiliar no avanço cognitivo, constituir-se como um ato de investigação da qualidade das aprendizagens do aluno.	Deve Investigar o que os alunos “ainda” não compreenderam o que “ainda” não produziram o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação.	Tem a função de ajustar os conhecimentos dos educandos em relação aos programas de ensino, ou vice-versa.
Formativa	Formativa - Informa os resultados parciais da aprendizagem ainda no decorrer do desenvolvimento das atividades. Indica se os objetivos propostos estão sendo alcançados pelos alunos.	É concebida como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na coleta sistemática de informações sobre a aprendizagem.	A avaliação deverá seguir um processo dialógico através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmo no ato próprio da avaliação.	Possibilita ao professor refletir e analisar o seu trabalho em sala de aula, além de rever, investigar e aperfeiçoar constantemente a sua teoria e prática.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Devemos observar que em relação a essa classificação, os autores mencionados concordam em alguns pontos e diferem em outros. Como por exemplo, na avaliação Somativa, todos apontam seu caráter classificatório e a sua não contribuição para o aprendizado. No entanto, Hoffman se atenta para o aspecto disciplinador e punitivo deste tipo de avaliação.

Quanto à avaliação diagnóstica, aparentemente há uma discordância no sentido da função desta avaliação. Bloom aponta que essa avaliação deve servir para aferir o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos, enquanto Luckesi compreende a avaliação diagnóstica como auxílio para o avanço cognitivo dos alunos. Hoffman destaca que esta avaliação deve servir para identificar a aprendizagem que os alunos ainda não apresentam sobre algum conteúdo, para o qual necessita de mais orientação. Para Hadji este tipo de avaliação tem a função de ajustar os conhecimentos que os alunos já possuem aos programas de ensino, ou os programas a esses conhecimentos.

Para Bloom, avaliação Formativa está ligada ao alcance dos objetivos propostos aos alunos e seus resultados parciais. Luckesi e Hoffman compreendem esta avaliação como um processo que envolve a participação ativa de professores e alunos. Enquanto Hadji a compreende como um instrumento que auxilia os professores, para investigar e aperfeiçoar sua prática pedagógica.

A avaliação é um processo coletivo que envolve aspectos diagnósticos, de cunho formativo, que somam. Nesta perspectiva, é um processo de coleta de dados. Ainda que se possa identificar uma discordância nas opiniões, pensando na avaliação em sua totalidade, as definições dos autores não divergem, e sim, se complementam.

Essas três classificações de avaliação que analisamos segundo alguns autores, em muitos momentos podem misturar-se nas práticas pedagógicas vigentes. O ator principal da escolha é o professor, é ele quem escolhe de maneira consciente ou inconsciente, de acordo com os objetivos que pretende alcançar junto a seus alunos, procurando contribuir com a aprendizagem deles.

A avaliação até este momento esteve mais comprometida com a quantificação do conhecimento e menos com sua a qualificação. De acordo com Saul,

A tentativa de quebrar esse circuito e progredir rumo às propostas de avaliações, numa abordagem qualitativa, somente começou a ser evidenciada, timidamente, nas publicações acadêmicas brasileiras a partir de 1978 (SAUL, 2006, p.40).

Saul (2006) destaca que a discussão da avaliação qualitativa chega ao Brasil a partir da década de 1980 e vai ganhando força nos anos de 1990, cuja preocupação se dá no campo da avaliação da qualidade da educação.

Vale ressaltar que, a avaliação quantitativa tem seu enfoque à comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados, enquanto a avaliação qualitativa está direcionada para focar os processos da prática educativa para a formulação e reformulação da ação didática (SAUL, 2006).

Ao longo do tempo a avaliação da aprendizagem vem sendo utilizada como instrumento de atribuição de notas que seleciona e classifica, tanto docentes e discentes, como sistemas de ensino. Inúmeros são os conceitos e entendimentos em relação ao tema avaliação, no entanto, entendemos que a avaliação vai muito além de atribuição de notas. A avaliação é, ou deveria ser, um ato que possibilite a aprendizagem, acompanhando o processo de desenvolvimento das ideias, conceitos e aspirações dos educandos. Deve ser vista como um meio de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem servindo como um instrumento de coleta de dados, o qual possibilite uma reorganização das práticas pedagógicas em função da aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.

A partir da década de 1980, muitos países adotaram em seus sistemas escolares avaliações externas às escolas e em larga escala, colocando em discussão a ênfase dada aos aspectos aferíveis do currículo. A discussão sobre a avaliação qualitativa chega ao Brasil nos anos 80, mas ganha força na década de 1990 (FONTANIVE, 2005).

A avaliação se incorpora ao cotidiano escolar, com significados específicos para docentes, discentes, escola e sistemas de ensino. No entanto, desde a década de 1990, a avaliação adquiriu uma grande importância para as políticas de governo, organismos e agências dedicados aos setores públicos e particulares da educação (SOBRINHO, 2003).

Apesar de extensa literatura sobre o tema, por sua complexidade, o estudo sobre a avaliação aborda inúmeros fatores: as teorias, a metodologia, avaliação da instituição, dos sistemas de ensino, currículos e qualidade de ensino. Falar de avaliação e aprendizagem é entrar nas relações que se estabelecem entre diferentes atores questão presentes no processo de ensino e na aquisição do conhecimento. A avaliação faz parte do dia a dia do ser humano, no entanto na educação ela implica uma dada concepção de aprendizagem.

Apresentamos a cima algumas concepções sobre as funções da avaliação, no entanto, por compreendermos que as avaliações tem por finalidade diagnosticar as dificuldades do aluno, permitir ao professor uma reflexão sobre sua prática e ser

um instrumento de identificação de novos rumos, para esse estudo, concordamos com Luckesi (2003), que destaca que, a função da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando.

No caso das avaliações em larga escala, objeto de nossa pesquisa, entendemos que sua função é de diagnosticar o aprendizado dos alunos, porém com o objetivo de mensurar através de testes padronizados a qualidade do ensino no País. Ainda, Werle destaca que a avaliação diagnóstica,

Contribui como análise do processo de aprendizagem de cada aluno, da turma em si, pois é possível verificar, no momento que o professor faz, em quais descritores os alunos têm apresentado dificuldade ou facilidade, buscando assim definir estratégias para que os mesmos avancem no seu processo de aprendizagem (WELTER; WERLE, 2010, p. 103).

Neste sentido, é antes de tudo ter claro que as avaliações são parte importante do processo educacional, pois subsidiam decisões a respeito do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que a educação pretende construir. Mas, o que podemos chamar de qualidade? O termo qualidade é polissêmico, historicamente construído, com múltiplos significados, tal como a avaliação.

Nesses termos, no item seguinte apresentamos uma breve discussão sobre o tema qualidade, com o objetivo de contribuir com o debate sobre avaliação em larga escala e suas repercussões no dia a dia da escola.

1. 2. Qualidade

Para iniciarmos essa discussão sobre a qualidade da educação, é necessário pensar sobre o significado de “qualidade”, geralmente muito usado, porém nem sempre se reflete sobre os seus significados. Ferreira (1999) define qualidade como, sinônimo de atributo, propriedade, dote, dom ou virtude. Ou seja, é um termo polissêmico, com muitos condicionantes para os seus significados. Para esse estudo, buscamos entender a qualidade no campo da educação e, para isso é interessante conhecermos diferentes linhas de pensamentos, que tratam dessa questão da qualidade da educação.

Muito tem se debatido a questão da qualidade da educação, tanto em âmbito nacional como internacionalmente, essa discussão nos remete à definição do que é qualidade. Definir qualidade é uma tarefa difícil, a qualidade não existe por si só, em seu conceito, estão entrelaçadas, ideologias, concepções sociais, históricas, econômicas e a subjetividade. Cada ser humano pode compreender a qualidade de maneira diferente e estabelecer seus próprios critérios para fazer sua avaliação.

A qualidade é um termo que leva em consideração as demandas históricas e sociais em um determinado espaço e tempo. Rios (2001) argumenta que,

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2001, p. 64).

Pedro Demo (1994) define qualidade como dimensão de intensidade. Está ligada a questões como perfeição, profundidade e competência humana, no sentido de mobilizar a capacidade de agir, construir e de participar. Para ele, a Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, pois representa a estratégia básica de formação humana.

Segundo Gadotti,

A qualidade significa melhorar a vida de todas as pessoas, e na educação, ela está ligada ao bem viver de todos pela comunidade escolar. A qualidade da educação é inseparável da qualidade como um todo, não é algo exclusivo do espaço escolar. A qualidade educacional não pode ser boa se a qualidade de professores, alunos e comunidade é ruim (GADOTTI, 2013, p.2).

Vários estudos e debates sobre o tema qualidade da educação destacam as suas múltiplas dimensões, e sua complexidade. Nesse sentido, Soligo aponta que,

O resultado desses debates revelam que há diferentes formas de interpretar o tema qualidade da Educação, desde a análise da organização do trabalho escolar, das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas escolares que podem se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas (SOLIGO, 2013, p. 60).

Para Oliveira; Araújo (2005), a qualidade aparece na educação brasileira com três significados construídos historicamente: o primeiro condicionado a oportunidade de escolarização, o outro, relacionado à progressão dos alunos, e, por fim a qualidade associada ao desempenho dos alunos.

Neste sentido, para oportunizar escolarização as políticas educacionais se direcionaram para a construção de prédios escolares, muitas vezes, em condições de precariedade, pensando se só na quantidade e não na qualidade do ensino. Na realidade aumentar o número de escolas, não significa aumentar a melhoria da qualidade do ensino, pois é necessário preparar os professores, e que as estruturas dessas escolas possibilitem condições para um trabalho de qualidade (QUADROS, 2008).

Os olhares para a educação brasileira passaram a se direcionar apenas para o fluxo. Muitas pesquisas foram feitas relacionadas à educação, as quais forneciam dados sobre o fluxo e não sobre a qualidade. Nos anos de 1990, quando o Brasil começou a contar com um sistema de avaliação nacional, ocorreu uma melhora expressiva no fluxo e no acesso de crianças entre 7 e 14 anos à escola (QUADROS, 2008).

Quadros (2008), ainda aponta que esse novo olhar para as políticas educacionais diminuiu o problema de acesso e fluxo escolar, mas, no entanto, enfrentou um novo desafio que é a questão da capacidade cognitiva dos alunos. Diante dessa realidade, a educação passa a se preocupar com a questão da qualidade do ensino, passando a incorporar indicadores que possam quantificar essa qualidade, difundidos em outros países.

Quando se fala em qualidade da educação, essas questões de acesso, permanência e sucesso dos alunos no processo ensino - aprendizagem, se fazem presentes, no entanto, é importante compreender que não devem ser utilizadas como fim para qualificar a educação, e sim como meio para chegar a ela, pois a qualidade da educação, vai muito além dos muros escolares.

Nesse sentido, Dourado esclarece que,

[...] Uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e a própria escola – diretores, professores, projeto político pedagógico, recursos , instalações, estrutura

organizacional, ambiente escolar, e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (DOURADO et al, 2007p.9).

A compreensão de qualidade diverge de forma limitada ou ampliada, de acordo com as concepções de escola, mundo e sociedade de quem analisa. Para alcançar qualidade em educação, se faz necessário considerar todos os fatores que a envolvem, como fatores sociais, econômicos, políticos, religiosos e étnicos que estão diretamente ligados ao fazer pedagógico.

A legislação brasileira, com destaque para a Constituição Federal de 1988, em seu Inciso VII do artigo 206, garante educação com padrão de qualidade para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/96) em seu artigo 3º, parágrafo IX, também menciona esse padrão de qualidade. De acordo com as leis, é dever do Estado, garantir o direito à educação (SOLIGO, 2013).

Essa questão é complexa, ao que tange à definição de um padrão de qualidade único. A qualidade da Educação envolve uma gama diversa de fatores como, custo - aluno, insumos, ensino e aprendizagem, estrutura da instituição de ensino, qualificação dos profissionais envolvidos no processo, entre outros. Sem apontar qual padrão e como o mesmo será estabelecido, compreende-se a necessidade de uma referência para análise da qualidade para a melhoria dos processos educativos.

O tema qualidade da Educação perpassa um amplo debate acadêmico e político. O Documento da Conferência Nacional de Educação (MEC, 2009), refere-se à qualidade da educação no Eixo II associando esse tema à gestão democrática e a avaliação. Para haver qualidade é preciso ter participação da sociedade na escola, só aprende quem participa ativamente do que está aprendendo. O documento do MEC sinaliza para um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da educação, que envolvem questões macroestruturais como, desigualdade social, concentração de renda, organização, gestão do trabalho e formação profissional. A qualidade, em uma visão ampliada, é um elemento constituinte das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente para a transformação e manutenção dessas relações (GADOTTI, 2013).

Em 2019, inúmeros debates e concepções sobre qualidade da educação se fazem presente no cenário educacional, tanto no Brasil, quanto internacionalmente. As avaliações em Larga Escala apresentam como um de seus fios condutores, mensurarem a qualidade do ensino. No entanto, entendemos que qualidade não pode

ser verificada apenas por uma avaliação, já que o processo ensino aprendizagem envolve diversas dimensões.

A qualidade é um tema polissêmico, construído historicamente, vinculado ao tempo, espaço, conceito de homem e sociedade, o que possibilita diversas interpretações e uso desse termo.

Para esse estudo, entendemos qualidade da educação, como direito de todos, construída historicamente e imbricada nos contextos sociais, que compreende o indivíduo possuidor de acúmulos de ações e acontecimentos culturais cotidianos. Nesse sentido, o tema qualidade é aqui problematizado a partir do IDEB e suas possíveis implicações no cotidiano escolar.

Sabemos que apenas dados de índices como o IDEB, não são suficientes para demonstrar a qualidade da educação no Brasil, porém, será relevante para a interpretação da temática central da pesquisa.

No cotidiano escolar tem desencadeado várias indagações, tanto para pesquisadores, quanto para professores, gestores e pais, além de ser discutido por vários autores, a questão das avaliações em larga escala.

Na seção a seguir, trazemos uma breve discussão sobre esse tema, por sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, na relação professor e aluno, nos conflitos existentes entre os sujeitos no espaço educacional e por sua complexidade, fragmentada e multifacetada.

1. 3. Cotidiano Escolar

De acordo com Ferreira (1986), o termo cotidiano, significa aquilo que é habitual ao ser humano, o que está presente em sua vivência. Como a escola é parte da vivência humana, local onde os seres humanos passam muitos anos de sua vida, nos deparamos com o cotidiano escolar.

Os estudos sobre o cotidiano escolar têm início nos Estados Unidos com os estudos de Robert Stake, cujos resultados contribuíram para uma observação mais crítica da escola. Ele aponta a necessidade de cruzar as fontes de pesquisas, a partir da observação e resultados na rotina escolar. São suas pesquisas, que permitem o desenvolvimento de pesquisas no Brasil sobre o cotidiano escolar (AVELINO, 2015).

De acordo com André (2004), nos anos de 1980 com o aumento dos estudos qualitativos no âmbito educacional, evidencia-se as pesquisas que retratam o cotidiano escolar no Brasil.

Alves (2003) destaca que a importância do estudo sobre o cotidiano escolar foi ressaltado, também, a partir de metáforas que o comparava a caixa preta dos aviões após um desastre, a qual todos buscam as informações nelas contidas, ou seja, o cotidiano escolar é complexo e multifacetado, o que indica a impossibilidade de saber o que, de fato, se passa em seu interior, onde certas aproximações só poderia ocorrer por quem ao seu estudo se dedicasse. No entanto, para a autora, mais do que a impossibilidade de ser entendido, o cotidiano como caixa preta foi considerado negligenciável, pois não importa o que se passa no interior da caixa preta, a intervenção no sistema deve ser feita sobre a entrada, durante o processo e seus resultados.

A autora ressalta que há pontos muito importantes para o estudo do cotidiano, como por exemplo, o pensamento, as redes educativas, a produção de sentidos e artefatos nos cotidianos. E, ainda, destaca que há alguns movimentos que possibilitam decifrar as lógicas cotidianas: o sentimento de mundo, a necessidade de entender as múltiplas fontes que são impostas como verdadeiras, utilizar-se de diversas fontes para compreender a complexidade do cotidiano, a multiplicidade dessa realidade e por fim, os sentimentos das pessoas (ALVES, 2003).

É no cotidiano que se constroem as relações sociais e as experiências de vida, nesse sentido, a instituição escolar tem seu cotidiano norteado por inúmeras práticas e misturas de ideias e culturas. A escola vive a cada dia, um dia diferente do outro. Na visão de André,

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la a partir de pelo menos quatro dimensões intimamente ligadas: a) subjetiva/pessoal b) institucional/organizacional, c) instrucional/relacional e d) sociopolítica. Essas dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender as relações sociais expressas no cotidiano escolar (ANDRE, 2008 p.142).

Alves (2000) salienta que há uma relação direta do estudo do cotidiano escolar com a história da educação brasileira. Para ela, os registros do dia a dia nas escolas,

são documentos que auxiliam nas pesquisas e às gerações futuras e, permitem compreender o que se passa no espaço e no tempo.

A escola é uma organização social que está a serviço da Educação, como espaço, é o local onde se realiza a construção do conhecer, do saber e do fazer. Mas como é o dia a dia na escola? Ao pensarmos em espaço escolar, nos vem à memória, uma sala com cadeiras e carteiras enfileiradas, com alunos sentados e o professor à frente repassando conteúdo. Porém, o cotidiano escolar não se resume a isso, seu estudo, nos propicia compreender melhor a escola, e os desdobramentos das políticas educacionais nesse âmbito. Nesse sentido, André aponta que,

Ao incomodar com os fatores extraescolares no desempenho educacional dos alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores que ocorrem dentro da escola: aparecem então, os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizando o currículo, as interações sociais, a organização pedagógica, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análise de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto (ANDRÉ, 2001, p.53).

Muitos são os desafios de um professor em sala de aula no dia a dia, dentre eles podemos mencionar, a indisciplina, a falta de interesse dos alunos, salas superlotadas, falta de condições de trabalho, por isso, cotidiano escolar é algo muito complexo, ele é tomado por muitas dificuldades e desafios.

Para Alves (2003), é relevante pensar que além de o professor precisar preocupar se com estratégias e metodologias que ajudarão o aluno apreender o conhecimento e sanar dificuldades individuais, trazidas por cada um, precisa enfrentar problemas como, a falta de tempo para o preparo de suas aulas; defasagem inicial e continuada na formação; à falta da presença da família, muitas vezes não só na escola, como na vida da criança; resolver inúmeros conflitos em sala; se ater as diferenças culturais e sociais, onde cada aluno traz consigo as influências do contexto social a que está inserido; cumprir com as exigências do sistema de ensino e as políticas locais e nacionais de avaliação. E ainda, precisa compreender que no cotidiano escolar há diferentes comportamentos que retratam conflitos, não só entre alunos e professores, mas entre alunos, professores, gestores e a sociedade.

Para Avelino (2015), entender a complexidade do cotidiano é importante também para o gestor, pois auxilia conhecer a real organização da escola para

administrá-la. Há elementos comuns entre as escolas, porém também há em cada uma, suas especificidades, que devem ser consideradas para que haja uma boa gestão, pois muitas decisões e planejamentos de um gestor perpassam pelas questões existentes no cotidiano.

O cotidiano escolar é muitas vezes conflituoso, com inúmeros desafios, de grande complexidade, não é algo fixo ou imutável, é arregado de especificidades, relações sócias, socioculturais e políticas. Além disso, é esse espaço que possibilita a busca por melhores métodos, técnicas e procedimentos para se obter um efetivo processo de ensino aprendizagem.

Atualmente, um dos maiores desafios no cotidiano escolar, é o processo de avaliação, A análise do cotidiano inclui dentre sua diversidade de vivências, a prática de avaliação, sendo ela parte integrante do processo ensino aprendizagem constituída historicamente. As avaliações buscam determinar se os conhecimentos do cotidiano foram apreendidos pelos alunos. As avaliações internas, elaboradas pelos docentes, com conceitos de zero a dez, servem para atribuir a aprovação ou reprovação dos alunos. Segundo Hoffmann (1991), essas avaliações fazem com que alunos e professores troquem ideias, coordenem seus pontos de vista e reorganize os, se necessário.

Quanto às avaliações externas, essas são elaboradas pelos governos federais, estaduais e municipais, que tem como objetivos avaliar a qualidade e eficiência da educação e subsidiar políticas educacionais. Tanto as avaliações internas, quanto as externas, muitas vezes, tornam se o objetivo do processo ensino aprendizagem, o que influencia ou determinam as práticas pedagógicas cotidianas (AVELINO, 2015).

Enfim, o cotidiano escolar é um espaço de diferentes dimensões, multifacetado, de grande complexidade. No cotidiano da vida e no cotidiano escolar estão presentes inúmeras circunstâncias, das quais se podem destacar os fatores econômicos, políticos, culturais, sociais e históricos, aspectos internos e externos à escola, que influenciam direta e indiretamente na qualidade do ensino. Sabemos que o cotidiano escolar não se resume à sala de aula, vai muito além dela, porém para este estudo estamos considerando o cotidiano desse espaço, por ser um lugar onde as relações sociais são considerando o cotidiano desse espaço, por ser um lugar onde as relações sociais são construídas e experiências vivenciadas em relação direta com os objetivos da educação.

Na escola se vive todos os dias alegrias, angústias, medos, novidades, descobertas e prazeres, aspectos esses, que estão ligados diretamente à dinâmica do processo de ensino aprendizagem. Vários sujeitos interagem nesse espaço, como por exemplo, professores, alunos, pais e comunidade escolar. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer o quanto esse espaço pode ou não influenciar no processo de ensino aprendizagem. Nestes termos, a compreensão do cotidiano escolar e suas possíveis relações com as avaliações em larga escala são objeto deste estudo, objetivando melhor compreensão sobre os impactos da Prova Brasil e do IDEB na realidade da educação.

Apresentamos o conceito de cotidiano escolar nesse estudo, por entendermos que mesmo não sendo algo exclusivo desse espaço, as práticas pedagógicas estão vinculadas a ele, e por muitas vezes, sofrerem interferências de fatores internos e externos à escola, podem alterar a rotina do cotidiano.

No que tange as avaliações em larga escala, atualmente, elas têm direcionado, por vezes, determinado e centralizado as práticas pedagógicas, causando mudanças nas atividades educacionais e no cotidiano escolar. Segundo Rosistolato e Prado e Fernandes,

As avaliações são eventos extraordinários ao cotidiano escolar, mas tem influenciado as interações entre os agentes presentes nas escolas e as práticas. Para serem acomodadas nesse universo, direcionam as práticas pedagógicas e acabam interferindo no Cotidiano escolar (ROSISTOLATO; PRADO:FERNANDES, 2014, p.87-89).

No cenário educacional atual, as avaliações em larga escala têm influenciado e/ou modificado as Práticas Pedagógicas, no dia a dia da sala de aula, direcionando-as para os resultados das avaliações, o que pode interferir diretamente no processo de ensino aprendizagem. Por entendermos que as práticas pedagógicas tem como principal objetivo, a aprendizagem dos alunos, que sua função vai muito além de atividades de preparo para bons desempenhos em avaliações, e, que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades, no subcapítulo a seguir faremos uma reflexão sobre as práticas Pedagógicas.

1.4. Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas vão além do ofício de professor, pois não dependem apenas de seus saberes, elas interagem com o sistema escolar, com as políticas educacionais e com as transformações históricas da Educação.

Franco (2010) destaca o fato de as práticas pedagógicas se confundem com as práticas educativas, para ela, quando se fala de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização dos processos educacionais, e quanto as práticas pedagógicas, essas se referem as práticas sociais que tem por finalidade concretizar processos pedagógicos.

Ainda, segundo Franco (2010), as práticas pedagógicas envolvem as circunstâncias de formação, espaços e tempos escolares, organização do trabalho docente e suas expectativas.

Para Garcia (2005), as práticas pedagógicas não se limitam ao trabalho do professor em sala de aula, têm uma perspectiva social que compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, e, ainda que conceda legitimidade à ação docente, não é exclusivo dessa classe de profissionais, pois depende das decisões individuais, das influências de normas coletivas, de regras cotidianas, das políticas educacionais e dos objetivos traçados para ela.

Mendes (2008) salienta que as práticas pedagógicas são entendidas como ações que envolvem a elaboração e efetivação dos currículos, permeadas por ações teóricas e práticas, normativas, orientações e regulações, desde as propostas de órgãos governamentais, às interpretações dessas propostas, feita pela escola e seus sujeitos envolvidos.

No dia a dia da escola, as práticas pedagógicas expressam o que a escola entende como conhecimento, suas prioridades, que sujeito pretende formar e acima de tudo, a qual objetivo pretende responder.

O processo de ensinar e aprender, é dotado de grande complexidade, nele convivem resistências e resignações, aprendizagens e possibilidades, intencionalidades e ações, às práticas pedagógicas cabe promover o diálogo e a reflexão entre os sujeitos envolvidos no processo.

Nas práticas pedagógicas estão presentes a historicidade, as tomadas de decisões, interferências culturais e principalmente, intencionalidades. A medida que o professor tratar a educação como produto, desconsiderar os processos pedagógicos e as especificidades, o pedagógico insiste em não se instalar (FRANCO, 2015).

Desta forma, Franco (2015) nos alerta para o perigo dos processos ensino - aprendizagens se tornarem muito técnicos, planejados e avaliados apenas por seus resultados finais. Para ela, a educação se faz em processos, diálogos e múltiplas contradições. Medir apenas resultados da aprendizagem e direcionar as práticas pedagógicas apenas para este fim, desconsidera todo o processo educativo e desqualifica o ensino.

As práticas pedagógicas nem sempre darão conta de ensinar o que divulgam os objetivos do plano a que se refere, porém oportunizam sempre a aprendizagem dos envolvidos. Cabe ressaltar que para elaborar suas práticas o professor precisa ter em mente, bem claros, seus objetivos. Não existe a prática certa e única. O sucesso ou insucesso das práticas dependem de suas finalidades. Para Freire (1979), a prática docente para ser considerada uma prática pedagógica, precisa haver por parte do docente, uma visão crítica de sua prática e a consciência das intencionalidades que as presidem.

Nenhuma prática pedagógica é neutra, elas são vivas, interativas e carregadas de intenções, buscando uma intervenção científica sobre o objeto, com vistas a transformar a realidade social. Nesse sentido, Franco aponta que há três princípios que organizam uma prática pedagógica em uma perspectiva de criticidade:

- a) Práticas pedagógicas que se organizam em torno da intencionalidade; b) as práticas pedagógicas que caminham por entre resistências, em uma perspectiva dialética, e c) as práticas Pedagógicas trabalham com a historicidade e implicam tomada de decisões e se transformam pelas contradições (FRANCO, 2016 s/p).

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento, a sistematização dos processos de aprendizagem, sua intencionalidade, os caminhos os quais, percorre, dando subsídios à uma tomada de decisão. “O professor, em sua prática pedagógica estruturada deve saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, outros mundos, de outras lógicas, para incorpora-las na qualidade do seu processo de ensino, e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno” (FRANCO, 2016. s/p).

À medida que as exigências do ensino, a vida e o cotidiano escolar se modificam, as práticas pedagógicas seguem essa mesma linha, se reorganizam a cada dia, para dar conta dos comportamentos e processos de adaptação/renovação

decorrentes das transformações que surgem nas múltiplas mediações entre o ensino, o mundo e suas transformações.

Pensar as práticas pedagógicas, envolve momentos de reflexão, consciência e intencionalidade sobre a ação a ser desenvolvida no contexto à sala aula, não é só preparar boas aulas, ou seguir bons planejamentos, a prática pedagógica deve servir para dar condições ao aluno e ao professor de transformar sua realidade e não apenas conserva-la sem questionar. Como aponta Franco,

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016.s/p).

Atualmente o processo pedagógico está permeado por políticas de avaliações em larga escala, que segundo discurso oficial do MEC, tem como objetivo principal, medir a qualidade do ensino. No entanto, considerando que a padronização do ensino no qual a ênfase são os resultados, de certa forma, possibilita uma interferência nas práticas pedagógicas no dia a dia. Faz - se necessário refletir a respeito das possíveis implicações dessas avaliações, no processo de ensino aprendizagem.

Para melhor compreensão desse processo de avaliação, no próximo capítulo, apresentaremos as avaliações em larga escala no contexto da reforma do Estado brasileiro.

CAPÍTULO II

2. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

A avaliação é parte importante do processo de ensino. No dia a dia da sala de aula, são comuns para aferir o aprendizado dos alunos e auxiliar na retomada dos conteúdos. Nos anos de 1990, um novo elemento foi incorporado ao processo de avaliação educacional, as chamadas avaliações externas, assim denominadas por serem organizadas por quem não se encontra no interior das escolas. Essas avaliações externas de acordo com sua abrangência, também são chamadas de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e sua face de política pública em educação. No Brasil, em 1990 foi criado o Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (SAEB), se desdobrando em 2005, na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC), que se articularam em 2007 com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (WERLE,2010).

Em relação as avaliações em larga escala no Brasil , ainda podemos destacar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); e, ainda a participação do Brasil em avaliações internacionais como o *Third international Mathematics and Science Study* (TIMSS) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA) que iniciou se a partir dos anos 2000.

2.1. Avaliações em Larga escala

Desde os anos de 1970, as crises de endividamentos estavam presentes em muitos países, principalmente os da América Latina. Os países Latinos americanos enfrentaram muitas dificuldades financeiras, e, devido a isso, um crescente endividamento diante de organismos multilaterais, entre eles, o Fundo monetário Internacional (FMI), o Banco internacional para o desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (BM). Nos anos 1980, o endividamento se agravou e os países passaram a dependerem dos organismos multilaterais. Para negociar essas dívidas, os países

Latino americanos, precisaram se submeter à uma série de condicionantes econômicos, financeiros, políticos e ideológicos (FIGUEIREDO,2009).

Segundo Cardoso (2009), para gerenciar e promover o desenvolvimento dos países da América Latina, por meio de financiamentos, entra em cena, o Banco Mundial. Para o Banco Mundial, a educação é um elemento chave para o desenvolvimento, por isso passou a tratá-la como peça fundamental para os acordos de financiamento, recomendando medidas para a reforma dos sistemas de ensino e do próprio papel do Estado na sua administração e financiamento (CARDOSO,2009).

A partir da década de 1980, no Brasil, ocorreram muitas mudanças das políticas sociais, inclusive, no campo educacional, políticas essas, que passaram a ter um caráter neoliberal.

A lógica neoliberal defende a reforma como símbolo de modernização e racionalização do Estado, que pode superar as mazelas sociais e atender as demandas da globalização. Zanardini e Batista (2011) apontam que essa lógica se constitui a partir de estratégias para enxugar a máquina do Estado e privatizar os bens, tirando do Estado o cunho assistencialista e transferindo os serviços à iniciativa privada.

Sobre o Neoliberalismo Oliveira destaca que,

Neoliberalismo é uma expressão derivada do liberalismo, doutrina de política econômica fundada no século XVIII, tendo como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que grupos econômicos pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal o Estado deixa de regular as relações de trabalho (OLIVEIRA, 2010, p.6).

São muitas as interpretações que se sintetizam na ideologia Neoliberal neste momento histórico, a reforma do aparelho do Estado, privatizações, descentralização da economia, abertura de mercado, redução de encargos sociais relativos aos trabalhadores, a reforma do sistema educacional, entre outros.

Segundo Shiroma *et al* (2011), desde meados da década de 70 crescia no Brasil um movimento que reivindicava mudanças no sistema educacional e defendia a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado, a erradicação do analfabetismo e ainda, a universalização da escola pública.

A discussão sobre a política de avaliação no Brasil se situa no contexto da redemocratização da sociedade brasileira nos anos de 1980 onde fica cada vez mais

claro que a universalização atingida pelo acesso ao ensino de primeiro grau, trouxe ainda mais à tona a seletividade escolar. Durante essa década o crescimento da população e a aceleração da urbanização aumentaram a demanda por serviços públicos, reforçando a municipalização do ensino de primeiro grau (BONAMINO; SOUZA, 2012).

As altas taxas de repetências e as evasões, principalmente nas classes populares, levaram a implantação de políticas de não reprovação e de avaliação continuada, ampliação das redes escolares, treinamento de professores e distribuição de livros didáticos. Ao final dos anos de 1980, a inexistência de estudos que mostrassem o desempenho dos alunos, levou aos primeiros ensaios de avaliação do ensino de primeiro grau (BONAMINO, 2002).

De acordo com Werle (2011), duas forças estavam presentes nesse momento no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação, O Banco Mundial que solicitava a análise do impacto do Projeto Nordeste⁵ realizado em parceria com o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e, ao mesmo tempo, o MEC também tinha interesse em realizar avaliações mais amplas para o ensino público brasileiro.

Apesar da crise do Estado está presente no Brasil desde os anos de 1970, tornou-se clara, somente a partir dos anos de 1980 através da crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações, parte de um contexto maior de intervenções econômicas e sociais.

Segundo Bresser Pereira (1995), a primeira reação á crise nos anos 80, foi ignorá-la, a segunda foi uma resposta neoliberal, caracterizada pelo Estado mínimo, a qual demonstrou ser contrário, pois segundo ele, seu objetivo não era enfraquecer o estado e sim fortalece – lo, permitindo uma combinação entre mercado e o Estado como pressuposto básico para um bom funcionamento da economia e do regime democrático. Só em meados dos anos de 1990, surge uma resposta consistente para superar a crise, a ideia de reforma do Estado, de forma a resgatar sua autonomia

⁵ O ano de 1980 marca o lançamento do Programa de Educação Básica para o Nordeste brasileiro-EDURURAL. Esse projeto começou a ser desenvolvido pelos técnicos do MEC e, em 1977, houve a participação dos técnicos do Banco Mundial, que financiou o projeto. Com a entrada deste organismo, algumas alterações foram propostas, dentre elas a de avaliação dos municípios que participaram do EDURURAL para medir o impacto do projeto. (LACERDA & MELARA, 2013).

financeira e a possibilidade de implantações de políticas públicas (BRESSER PEREIRA,1995).

A Reforma do Estado Brasileiro foi realizada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) por seu então Ministro da Administração, Bresser Pereira. Fernando Henrique Cardoso determinou a elaboração do Plano Diretor⁶ segundo ele, para definir objetivos e estabelecer diretrizes para a reforma da administração brasileira. O Plano Diretor procurou criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. “É necessário dar um salto, no sentido de uma administração baseada em conceitos de eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar aos cidadãos” (CARDOSO, 1995, p.11).

A Reforma do estado envolve inúmeros aspectos, como por exemplo, o ajuste fiscal, que devolve ao Estado a capacidade de definir e programar políticas públicas. O Estado abandona a estratégia protecionista da substituição das importações, através do programa de privatização, transfere para o setor privado a tarefa de produção, que este faz com mais eficiência. E, ainda, através de um programa de publicização, transfere para o setor público não estatal, a produção de serviços competitivos, estabelecendo um sistema de cooperação entre estado e sociedade. Desse modo, o Estado reduz seu papel de executor e produtor de serviços e mantém seu papel de regulador e provedor, principalmente de serviços sociais, como, educação e saúde (BRESSER PEREIRA,1995).

Desta forma, para o Ministro Bresser Pereira, a reforma definiria o novo papel do Estado, e dividiria com o setor privado e não estatal as atividades que antes eram de sua responsabilidade, como escolas, hospitais, creches. Ainda, segundo ele, o Estado garantiria esses serviços pela publicização, terceirização e pela privatização (BRESSER PEREIRA,1995).

Noma (2013) ressalta que as reorganizações das políticas educacionais sinalizaram as redefinições do papel do Estado brasileiro, já que a política educacional passou a ser considerada uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica do mercado.

⁶ Sobre o Plano Diretor, vide BRESSER- PEREIRA, LUÍS. CARLOS. *A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, Nº 45. 2000. Disponível em:https://gvpesquisa.fgv.br/sites/.../bresser_a_reforma_do_estado_dos_anos_90.pdf.

Os governos neoliberalistas justificam a incapacidade do Estado em promover condições de ofertas de bons serviços públicos e passa a assumir o papel de apenas mediador das políticas sociais, entre elas, a educação.

Nesta direção, a iniciativa privada assume o papel do Estado, justificada em uma perspectiva neoliberal, o qual o desenvolvimento econômico e social está ligado à uma política puramente de mercado, cabendo ao Estado o papel de regulador e controlador, eximindo o da responsabilidade.

A constituição Federal Brasileira promulgada no ano de 1988 apresentou uma preocupação com a qualidade do ensino oferecida no país, apontando em seu artigo 206, inciso VII “a garantia de padrão de qualidade” como princípio basilar do ensino, e ainda, em seu artigo 209, apresenta a questão da avaliação da qualidade pelo poder público, o qual,

O Ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I- Cumprimento das normas gerais da educação nacional. II- Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder público (BRASIL, 1988 p. s/p.)

A necessidade de um sistema nacional de ensino, já se explicita no artigo 209, da Constituição Federal de 1988, quando apresenta a questão da qualidade do ensino, pois para mensurar a qualidade é necessária a criação de um instrumento próprio para isso.

Tanto a reforma do Estado como da educação, ocorrem com influência de organismos internacionais como FMI (Fundo Monetário Internacional). Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), programas das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), que passam a ter o papel de tutor das reformas dos Estados nacionais. Nos anos noventa é registrada a participação desses organismos em termos pedagógicos, na promoção de eventos, acessórias e formulações de técnicas e documentos instrutivos e normativos para a educação (BOSIO; DEITOS, 2013).

Segundo Zanardini e Batista (2011), a partir dessa influência, o Banco Mundial e o FMI, passaram a impor programas para ajustar a economia do Brasil, e também nas políticas educacionais, determinando como os recursos deveriam ser aplicados, como exigência para o recebimento de empréstimos. Entre essas exigências estavam: o aumento do tempo escolar, a ampliação do ciclo escolar, o apoio à educação pré-

escolar, a melhoria das salas de aulas, capacitação docente, desenvolvimento de competências administrativas e criação de sistemas de avaliação. Essas exigências têm o intuito de buscar envolvimento da comunidade para que o Estado possa transferir a responsabilidade da educação para o setor privado.

O primeiro passo dos Organismos Internacionais foi a promoção da “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos” em Jomtien na Tailândia, em 1990, cujo objetivo principal era a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Essa conferência foi financiada pelo Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF), um acordo entre 155 países signatários, incluindo a adesão do Brasil, que tinha como principal foco a erradicação do analfabetismo. Em 1996, a UNESCO publicou um relatório no qual identificou que a educação seria um instrumento fundamental de desenvolvimento humano para a superação da realidade, intitulada “Educação um Tesouro a Descobrir”. Esse relatório apresentou quatro pilares os quais a educação deveria seguir: Aprender a conhecer; aprender a Fazer; Aprender a viver juntos e com outros e aprender a ser (BOSIO; DEITOS,2013).

Cabe ressaltar que a essa “aparente” preocupação com a melhora da educação justifica um monitoramento da aprendizagem e controle dos resultados, foco principal dos organismos internacionais.

A política de avaliação em larga Escala se desenvolve pautada nesses princípios, e, nesse momento, configurava - se os primeiros ensaios de Avaliações em larga Escala na Educação Básica que, com reformulações importantes, estão ainda em vigor até os dias atuais.

Werle destaca que,

[...] a avaliação externa pode designar a avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada, abrangendo todo o escopo ou parte das ações institucionais .Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série. [...] Portanto as avaliações de larga escala são sempre externas às escolas. O interessante de agregar o termo avaliação externa de larga escala, é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência (WERLE, 2010, p.22).

Ainda, de acordo com Werle (2010), as avaliações externas em larga escala, são avaliações que são vinculadas a projetos de longo prazo pois produzem dados longitudinais e para tanto, mantém parâmetros metodológicos e estabilidade, para assegurar a comparação. Quanto à metodologia, trabalham com desempenho dos alunos em componentes de currículos específicos e com amostras ou populações.

Em se tratando de Brasil, Bonamino (2002) salienta que, as primeiras experiências de avaliação em nível nacional, ocorreram em 1988, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC), realizou uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte com o objetivo de implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação.

A partir dos anos noventa, em âmbito nacional, a educação passa a demonstrar uma importância central atribuída à avaliação, especialmente na Educação Básica, o Sistema de Avaliação passou a ser mais abrangente, tornando se nacional. Na esfera Internacional, com a participação do Brasil em projetos de avaliação comparada, como o TIMSS, a avaliação da UNESCO e o PISA, surgiram no cenário educacional propostas advindas do projeto de globalização, avaliando a educação desde o nível básico até o superior, ou seja, integrando a educação em práticas de avaliação em larga escala, a qual enfatiza os resultados em detrimento da reflexão do processo ensino-aprendizagem (BONAMINO, 2002).

O Estado passa a lançar mão de mecanismos para delinear a função da escola, delimitando padrões, definindo competências e habilidades, além de mensurar desempenhos, os quais, respondem às exigências de organismos internacionais, fundamentadas em critérios para empréstimos. Além de moldar o ensino, e buscando cada vez mais culpabilizar o sujeito por seu sucesso ou fracasso, eximindo se de sua responsabilidade.

O SAEB é realizado a cada dois anos, em que as provas são constituídas por testes de Matemática e Português, além de coletar dados socioeconômicos dos alunos, professores, diretores e informações sobre condições físicas e recursos das escolas. Segundo discurso oficial do MEC, sua finalidade principal é avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino aprendizagem no âmbito da Educação Básica. De 1995 a 2005, a amostra selecionada do SAEB aumentou significativamente, juntamente com sua abrangência, contando com vinte e sete

unidades da federação, com a participação de 5.940 escolas da rede pública e privada da Educação Básica (MEC/ INEP,2007).

Cabe ressaltar que o SAEB não surgiu nos anos de 1990 apenas, veio desenhando se durante o governo Sarney (1985- 1990), pela primeira experiência de avaliação em 1988. Percorreu os governos Collor (1990 – 1992) e Itamar Franco (1992- 1994), e a consolidou se no governo de F.H.C. em 1995 (BONAMINO, 2002).

Na próxima subseção, apresentamos o SAEB no processo de ensino brasileiro e seus desdobramentos.

2.2. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Histórico e contextos.

A aplicação do projeto de avaliação piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte intencionavam validar os instrumentos e realizar os ajustes necessários para a aplicação em todo o país. Com essa validação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP) estava pronto para ser realizado, em 1988, porém a falta de recursos impediu esse processo, que só ocorreu em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, passando a chamar- se SAEB (WERLE,2011).

O primeiro ciclo do SAEB foi desenvolvido de forma descentralizada pelos Estados e Municípios, com participação ativa de professores e técnicos das secretarias de Educação. Werle (2011) destaca que é a partir de 1992 que a avaliação em larga Escala passa a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da educação e Cultura. No entanto, isso não afetou a perspectiva descentralizada, garantindo a participação de equipes vinculadas às secretarias de educação.

Em 1993, desenvolveu se o segundo ciclo do SAEB, mantendo o caráter participativo da fase anterior, porém o INEP convocou especialistas para analisar o sistema de avaliação, buscando uma legitimação acadêmica do processo diante da sociedade (WERLE, 2011). Apesar da participação ativa de professores, conduzir o processo de avaliação para o reconhecimento da comunidade escolar, a falta de recursos inviabilizou essa prática, pois para chamar toda a comunidade escolar à discutir o processo avaliativo, demandaria muito custo.

Reforçado por empréstimos do Banco Mundial, e por terceirizações de operações técnicas, em 1995, o SAEB assumiu um novo perfil. É a partir desse ano, que ocorre uma reordenação na avaliação em Larga Escala da Educação Básica. As decisões direcionam-se para uma centralidade, onde a União assume sua organização, afastando a participação dos Estados do processo e reforçando a criação de suas próprias estruturas avaliativas (WERLE, 2011).

Neste sentido, as avaliações passam a ocorrer a cada dois anos, com testes padronizados sendo que no ciclo de 1990, as avaliações foram ofertadas a alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série do Ensino fundamental em escolas públicas da rede urbana focando nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências. A partir de 1995, foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁷ para que a comparabilidade dos resultados das avaliações ao longo tempo, fosse possível. No entanto, o público avaliado se restringiu às etapas finais dos ciclos de escolarização, ou seja, 4ª e 8ª séries (atualmente 5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Essa amostra foi estendida até a rede privada, e as avaliações apresentaram questões apenas de Língua portuguesa e de Conhecimentos matemáticos e, ainda, foram elaborados questionários para os alunos responderem sobre sua situação socioeconômica e seus hábitos de estudo (MEC,2011).

Ressalta-se que, no final do ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) que reafirma o papel da avaliação externa, exigindo sua universalização, conforme nos mostra o artigo 87, expressado abaixo:

É instituída a Década da Educação, a iniciar –se um ano a partir da publicação desta Lei.[...] §3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá : [...] IV- Integrar todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL,1996.s/p).

Werle (2011), ainda destaca neste ano de 1996, a ementa Constitucional 14 (BRASIL,1996), que cria o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) implementado em 1998, passo importante, no sentido do financiamento o da Educação Básica.

⁷ Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo matemático utilizado na correção das provas, que calibra a posição do aluno, em relação a cada um dos itens respondidos, e estima a proficiência geral do aluno, prevendo, inclusive, o acerto casual. Esse modelo substituiu a Teoria Tradicional, mas preservou a centralidade da elaboração e aplicação dos testes, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e do INEP (SOLIGO, 2013. P. 82).

Assegurando condições de qualidade e provimentos de insumos indispensáveis em quantidade e variedade, visando instituir um valor por aluno, mediante a um padrão mínimo de qualidade no ensino, e pagamento de professores para o Ensino Fundamental

Na expectativa de ampliação da obrigatoriedade ao Ensino Médio e Educação Infantil, a ementa Constitucional 53 (BRASIL, 2007) criou o fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) com vigência de 2007 a 2020.

Segundo Werle (2011), os mecanismos de financiamentos como o FUNDEB, por exemplo, tornam-se importantes pois, possibilitam recursos para cumprir não só a obrigatoriedade do ensino, mas também a melhoria de sua qualidade, e a qualificação da Educação Básica, o que preconiza, tanto a Constituição de 1988 como a LDB 9.394/96. No entanto, cabe ressaltar que muitos dos financiamentos ou seus ideários, partem dos organismos internacionais, e o financiador é também o orientador que impõe regras para o uso dos recursos.

Ainda, na LDB 9394/96, em seu artigo 26 foi postulado o seguinte argumento:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996.s/p).

Buscando cumprir o determinado pela lei, o MEC reuniu uma equipe de professores, estudiosos e técnicos da educação para criar um documento que desse visibilidade à essa base comum nacional. Assim, depois de muitos debates, delineia-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados a partir de 1997. Os PCNs, são referências para o Ensino fundamental, divididos em volume (de acordo com a área de conhecimento) e Ciclos (de acordo a etapa de ensino), com o objetivo de orientar professores na busca por novas abordagens e metodologias (MEC, 1997). Para elaborar as matrizes de referência para as questões da Prova Brasil, o INEP, tomou como base os PCNs, e uma consulta nacional aos currículos propostos pelas redes Estaduais de ensino e algumas municipais (MEC, 2013). Neste aspecto pode-se dizer que inicia um processo de padronização do ensino para atender às exigências das Avaliações em larga Escala.

Ainda se tratando de leis, em 2001 foi promulgado pela Lei nº 10.172/2001 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com a duração de dez anos, o qual, obteve a participação da sociedade, de associações e entidades de educadores para sua elaboração, concebido em um processo democrático apesar de algumas críticas. Os objetivos principais do PNE/ 2001, podem ser descritos como: Elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade da educação; democratização educacional e democratização do ensino público (BRASIL,2001)

Werle (2011), salienta que o PNE anuncia a importância dos sistemas de Avaliação em todos os níveis de ensino, com o objetivo de aperfeiçoar a coleta de dados e aprimorar a gestão e melhoria do ensino. O PNE apresentou 295 metas a serem alcançadas, mas não conseguiu alcançar seus objetivos. Para a próxima década foram apresentadas metas reduzidas, menos vastas e mais objetivas.

Buscando uma forma mais detalhada para a realidade educacional brasileira, em 2005 o SAEB foi reestruturado pela portaria ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: A Avaliação Nacional da educação Básica (ANEB), conhecida popularmente como SAEB, com foco na gestão pública, e, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC) mas conhecida como Prova Brasil, que passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes nas séries avaliadas (MEC/INEP, 2007).

De acordo com o discurso oficial, a Prova Brasil, tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, no qual, cada unidade escolar possa receber os resultados. A Prova Brasil, se diferencia da ANEB, por ser mais extensa e detalhada. É uma avaliação censitária, aplicada para alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes municipais, estaduais e federal, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos na série que será avaliada. Seus resultados são calculados por escola, municípios, unidades da Federação e União, além de serem utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice considera os resultados de Língua Portuguesa e Matemática, e ainda, as taxas de Aprovação/reprovação e a evasão escolar (MEC,2007).

Na disciplina de Matemática, a Prova Brasil, é organizada em quatro blocos que avaliam os conteúdos de espaço e forma, grandezas e medidas, números e operações e funções e tratamentos das informações. Esses quatro eixos visam avaliar

competências e habilidades que os alunos devem sair ao final da Primeira etapa da Educação Básica. E, para a disciplina de Português a Prova Brasil apresenta quinze descritores⁸ para avaliar as competências na leitura e interpretação do aluno em diferentes gêneros textuais (MEC, 2015).

Após duas edições da Prova Brasil, os níveis de desempenho dos alunos em leitura e conhecimentos matemáticos ainda apresentavam um grande déficit, então, foi criado em 2008 a Provinha Brasil, com a finalidade de avaliar o nível de alfabetização das crianças até oito anos. Segundo discurso oficial, o objetivo da Provinha Brasil é oferecer subsídios para uma intervenção, quando ainda há tempo, para melhorar o ensino para as crianças, para que estejam alfabetizadas ao término do segundo ano, no máximo, aos oito anos (MEC,2011).

A Provinha Brasil, se difere da Prova Brasil, em alguns aspectos como, por exemplo, sua aplicação, que se dá em dois momentos (no início e no final do ano letivo), o aplicador é o próprio professor regente da turma, ao contrário da Prova Brasil, que é aplicada por uma equipe selecionada pelo poder público, apresenta apenas 24 questões com quatro opções para respostas, considerando as matizes de referências para avaliação em Letramento e Alfabetização (WERLE, 2010).No Sistema Educacional Brasileiro, há diferentes categorias de Avaliações em Larga Escala, que, como Aponta Werle,

Acompanham um discurso de ênfase na qualidade; (Pressão por informação, entender o problema e orientar solução), políticas de descentralizações; (Redefinição do papel do Estado e do poder central reorientação do financiamento e da alocação de recursos); Avaliação de produto, resultados em um discurso de atendimento à pressão social (Tornar público o desempenho dos sistemas escolares, transparência) (WERLE, 2010, p. 34).

Diante do exposto, percebe se que as avaliações em Larga Escala repetem se multiplicam se ao longo dos anos, tornando se a centralidade das políticas educacionais. Além do SAEB (ANEB e ARES), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e Provinha Brasil, outros instrumentos de avaliações estão presentes no sistema educacional brasileiro, como, o ENCEJA⁹, Avaliação da Educação de Jovens

⁸ Sobre os descritores da Prova Brasil, vide MEC/INEP/ PROVA BRASIL, 2015.

⁹ ENCEJA, criado em 2002, é uma avaliação voluntária, designada para pessoas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. (EJA).

e adultos, o Exame Nacional de Cursos (ENADE) que avalia o ensino superior e o IDEB que é um indicador principal para medir a qualidade da Educação Básica. Por ser o IDEB foco de nossa pesquisa, na subseção a seguir buscou - se um melhor entendimento desse índice.

2.3 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criação, configurações e desdobramentos

Segundo discurso oficial do INEP, o MEC precisava identificar as redes com maiores dificuldades no desempenho escolar, para dar maior apoio financeiro e de gestão a essas instituições. Com essa finalidade o PDE criou um instrumento para mensurar a qualidade do ensino, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador de qualidade educacional que combina as informações fluxo escolar e média de desempenho dos alunos na Prova Brasil. Ou seja para o MEC, o IDEB seria o termômetro da qualidade na Educação Básica (BRASIL,2007).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. De acordo com discurso oficial, o IDEB sintetiza dois conceitos de igual importância para a qualidade da educação: as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, e as médias de desempenho dos alunos no SAEB (ANEB e ARESC/ Prova Brasil). Essas avaliações são aplicadas a cada dois anos e o Censo escolar é realizado anualmente. Para o cálculo do IDEB, são utilizadas as informações do Censo Escolar referentes ao ano de aplicação da ANEB e ANRESC/Prova Brasil (MEC, 2011).

O IDEB é calculado através de uma fórmula que varia de zero a dez indicando média para o país, estados, municípios e as escolas. A média do Brasil em 2005 foi de 4,0 e a meta é, alcançar a média 6.0¹⁰, até 2021, meta essa obtida pelos países de melhores resultados no PISA (MEC, 2011).O desempenho nas avaliações tem apontado diversas nuances no âmbito nacional, ou seja, enquanto determinadas

¹⁰ A definição da meta nacional do Ideb de 6.0 significa que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos. Patamar educacional correspondente aos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) observada atualmente.

redes de ensino têm atingido e por vezes até ultrapassando o índice seis (caso de Foz do Iguaçu), outras redes estão muito aquém deste objetivo, e, percebem-se várias determinantes para tais resultados, como condições socioeconômicas, condições logísticas de frequência e permanência do aluno na escola, entre outros. Desta forma, compreende-se que o MEC, tem um desafio grandioso, na busca pelo IDEB, com valores iguais aos dos países desenvolvidos.

O IDEB representou uma grande mudança na política de avaliação, pois se revelou um instrumento que, além de indicar números sobre a educação, ainda os divulga, o que colabora para um monitoramento, mas preciso da educação brasileira, e o reconhecimento de toda a comunidade escolar em seus resultados (Vieira, 2009).

Muitos gestores utilizam o IDEB como ferramenta para premiações ou punições, através de um ranking de resultados, proporcionando uma competição exacerbada entre instituições e profissionais da educação, causando um tensionamento no cotidiano escolar em ano de avaliação externa. Ainda que o ranqueamento não se explicita no discurso oficial, sua utilização desconsidera a realidade de cada escola, tipos de alunos que as frequentam, recursos humanos e materiais disponíveis, o que torna esse julgamento indevido.

Zen (2018) destaca que a divulgação pela mídia nacional acirrou esse ranqueamento de instituições, destinando uma atenção especial da sociedade às unidades que obtiveram os piores e os melhores desempenhos, permitindo comparações entre redes e escolas.

Freitas (2005) defende que, o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União, e que atualmente o resultado de cada município e de cada estado está sendo utilizado para ranquear as redes de ensino, o que acirra competições entre instituições escolares, além de pressionar, via opinião pública, por alcance de melhores resultados, as instituições de ensino. Segundo ele, o uso dos resultados é equivocado pois deveriam ser voltados para definir melhores políticas para uma educação de qualidade.

Vieira (2009) evidencia a questão da responsabilização pelos resultados das avaliações, pois, em algumas redes de ensino essa prática se tornou comum. Muitas redes associaram políticas de remunerações extras para professores em função dos

resultados dos alunos nas avaliações em larga escala, consolidando uma política denominada *accountability*¹¹ que neste caso, a responsabilidade recai sobre gestores e docentes pelos resultados pré-determinados pelas redes de ensino, e não alcançados. O que muitas vezes, consome a energia pedagógica no interior das instituições, que se preocupa mais com o aferir, o verificar, do que com o ensinar.

Em 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)¹², buscando aferir os níveis de alfabetização, passou a fazer parte do SAEB, a partir da portaria nº.415/2013. Então, atualmente, o SAEB é formado por três avaliações externas em larga escala: ANEB, ARESC/PROVA BRASIL e ANA.

Segundo discurso oficial, a ANA deveria gerar informações sobre os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes, além de informações acerca das condições de oferta do ensino em cada unidade escolar. A primeira edição foi aplicada pelo INEP em 2013, direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. A partir de 2015, a prova ANA, passou a ser realizada anualmente (MEC/ INEP, 2017).

Através das avaliações, o governo intenciona um controle sobre a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Um currículo comum, faz se necessário para atender ao caráter padronizado das avaliações, neste sentido, as discussões em torno de uma Base Nacional Comum Curricular se fortaleceram até que sua promulgação se tornasse realidade.

Cunha & Muller (2018), salientam que desde os anos de 2014, iniciam se as primeiras discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de estabelecer um único currículo para todo o território nacional e possibilitar a melhoria da qualidade da educação, e a padronização do ensino em todo o país.

Cabe ressaltar que a intenção de estabelecer uma Base Comum curricular para o país vem se desenhando na legislação brasileira desde a Constituição de 1988, apresentado em seu artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

¹¹ Política de *Accountability* é um termo inglês, que significa uma política de responsabilização dos professores e gestores de escolas pelos resultados nas avaliações externas, o que aumenta o debate em torno das avaliações em larga Escala (VIEIRA,2009).

¹² Instrumento pelo qual o Ministério da Educação e as secretarias de Educação estaduais e municipais, firmaram e ampliaram compromissos anteriores para alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (MEC,2012).

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”.(BRASIL, 1988). A LDB9394/96 também reforçou essa intenção em seu artigo 26,¹³o qual estabeleceu uma necessidade de uma base curricular comum, e, em 1997, os PCNs, já tentavam estabelecer ao menos uma referência para os currículos nacionais, além disso, o PNE, (decênio 2014 – 2024) determinou diretrizes, metas e estratégias para a educação nesses dez anos.

Segundo o MEC, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que visa uma sistematização do que é ensinado nas escolas públicas do Brasil, contemplando da Educação Infantil ao Ensino Médio. Seu objetivo é garantir que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a um mesmo conteúdo mínimo definido pelo documento.

Considerando que as avaliações em larga escala são constituídas de testes padronizados, e que, para que os resultados sejam verificáveis, é necessário que o ensino siga parâmetros pré-estabelecidos, nesse sentido, entendemos a BNCC como um instrumento que intenciona legitimar e dar aporte às avaliações em larga escala, pois facilita a quantificação de seus resultados em todo país.

Desta maneira, a política de avaliação em larga escala, em conformidade com a BNCC, expressa formas de controle e regulação do Estado, que têm como objetivo uniformizar e padronizar o cotidiano escolar, para atender às demandas do mercado.

Nessa direção, torna se imprescindível refletir sobre os possíveis impactos desta padronização do ensino, baseada em resultados das avaliações, e, em um currículo pré-estabelecido, possivelmente deslocado das vivências e relações existentes no cotidiano escolar, pois limitam o trabalho docente a cumprir as demandas por resultados sem, no entanto, garantir a melhoria na qualidade do ensino.

O processo de avaliação é importante para qualificar o ensino. Dispor de indicadores se faz necessário, pois para medir a qualidade é preciso ter parâmetros, no entanto, reduzir a qualidade da educação à indicadores, não colabora para a melhoria do ensino. A avaliação enquanto coleta de dados, é uma ferramenta excelente, mas é necessário pensar a avaliação para além dos números que ela

¹³Art. 26.LDB 9394/1996. Os currículos da Educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino Médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12. 796.de 2013.

expressa e considerar o processo de ensino e aprendizagem que resultam nestes indicadores.

Desde a criação do SAEB em 1990, existem inúmeras críticas a esse modelo de avaliação. É importante discutir os avanços da educação no Brasil no contexto das avaliações em larga escala e seus limites na contribuição para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, necessita uma maior reflexão para a utilização dos resultados e melhor compreensão de seus desdobramentos no cotidiano escolar, suas implicações nas práticas pedagógicas e na vida da comunidade escolar como um todo.

Para melhor compreensão de nosso objeto, no próximo capítulo abordaremos a caracterização do objeto de estudo, os procedimentos metodológicos e da pesquisa de campo, e finalizando, as implicações das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III

3. IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesse capítulo apresentaremos o município de Foz do Iguaçu/PR, nosso lócus da pesquisa, sua rede municipal de ensino e sua política de avaliação, e a seguir, os procedimentos metodológicos que embasaram essa pesquisa, afim de subsidiar as análises fomentadas pelas coletas de dados, as quais servirão de aporte para fomentar os resultados da pesquisa.

3.1 Caracterização da rede de Ensino de Foz do Iguaçu/PR e a política de avaliação do Município.

A cidade de Foz do Iguaçu está localizada no extremo oeste do Paraná, na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Foz é uma cidade atípica, caracterizada por um mosaico de etnias que representam aproximadamente 80 nacionalidades, sendo as mais expressivas a Brasileira, a Libanesa, a Chinesa, a Paraguaia e a Argentina. Essa pluralidade cultural está imbricada nas questões econômicas, sociais e educacionais do município.

O município também é sede de uma das maiores Usinas hidroelétrica do mundo, a Usina de Itaipu. O canteiro de obras situado no rio Paraná, na década de 1970, chegou a abrigar 40 mil trabalhadores, compostos de técnicos e barrageiros provenientes de todo o país, para a construção da usina que chegou a ser considerada uma das sete maravilhas do mundo moderno. Essa infinidade de trabalhadores, ao término da obra, em sua grande maioria, tornou - se moradores da cidade. Sem emprego para atender a todos, muitos migraram para o comércio e transporte de mercadorias provenientes do Paraguai e outros se estabeleceram como comerciantes locais (BERNARDINO; OLIVEIRA, 2015).

O número de habitantes de Foz do Iguaçu cresceu acentuadamente no período entre 1970 ao final de 1980, de 33.966 habitantes chegou a 136.321 habitantes, totalizando atualmente 264.044 habitantes. Em relação à economia, o município atualmente, tem como base o turismo que alavanca o comércio e a prestação de serviços na região, é o segundo destino de turistas estrangeiros no país e o primeiro da Região Sul, e, ainda uma boa parcela da população continua a viver

do comércio de mercadorias provenientes do Paraguai (BERNARDINO; OLIVEIRA, 2015).

Webber (2003) destaca que devido ao grande crescimento sem planejamento do município, após o término da obra de Itaipu, agravou a situação social, com crescente número de desemprego, economia informal que acarretaram um aumento de favelamento urbano, ou seja, 5.000 mil famílias em situações de precariedade em moradias sem infraestrutura.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, a Rede Municipal de ensino de Foz do Iguaçu era composta por cinquenta e uma escolas de Ensino Fundamental, séries iniciais e trinta e dois Centros de Educação infantil (CMEIS), e, contava com 2.292 professores e trinta e oito mil alunos. A rede, está organizada em dois diretórios: Educação Infantil e Ensino Fundamental, com equipes próprias para cada nível (FOZ DO IGUAÇU, 2019).

De acordo com Pasini (2012), o Plano Municipal de Educação de Foz do Iguaçu começou a ser pensado em 1997, porém só em outubro de 2012, na Gestão do Prefeito Paulo Mac Donald Ghisi, foi aprovado pela câmara municipal, implementado pelo projeto de Lei nº97/2012. O plano visa cumprir entre outras providências o art. 214¹⁴ da Constituição Federal de 1988.

Entre as metas previstas no PME/Foz do Iguaçu, destacamos no artigo 2º, a diretriz nº. IV, que estabelece a melhoria da qualidade do ensino, uma preocupação dos gestores municipais, evidenciada a partir do ano de 2010, quando o município de Foz do Iguaçu, seguindo as diretrizes nacionais, estabeleceu o IDEB como parâmetro de qualidade para o ensino, implementando políticas meritocráticas e estratégias de ensino, voltadas para a melhoria do índice.

A Rede Municipal de Ensino foi destaque no cenário nacional no campo das avaliações em Larga Escala em 2011, quando obteve êxito nos resultados esperados, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com a tarefa de superar o índice de 4.2 alcançado em 2009, o Município aumentou o IDEB de 2005 a 2017, em médias consideráveis, atingindo 7.2, em 2017, média maior que a média nacional (BERNARDINO, OLIVEIRA, 2015).

¹⁴Art. 214. Constituição Federal/1988. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público

Esse êxito nos resultados merece destaque, no entanto, cabe conhecer as possíveis implicações destes, nas práticas pedagógicas dos professores, apontando as políticas e estratégias elaboradas pelo município para que os bons resultados fossem possíveis, como por exemplo, o reforço escolar no contra turno, a política meritocrática, e, a priorização do ensino de disciplinas exigidas pela Prova Brasil em detrimento de outros saberes de igual importância para a formação humana (PASINI, 2014).

Sobre a política de méritos Bonamino (2002) destaca que o modelo meritocrático compreende que cada um deve estar em condições de resolver suas próprias necessidades, com base no mérito, no trabalho e nas suas capacidades. No entanto, reconhece a necessidade da intervenção do Estado na política social para corrigir as distorções geradas pelo mercado ou pela desigualdade de oportunidades.

Ainda no ano de 2010, o município implementou por meio da Lei nº 3.755/2010, que autoriza o pagamento do prêmio por resultados, o qual, os servidores das escolas municipais que alcançassem a meta no IDEB, estabelecida pela SMED, receberia o pagamento do 14º.Salário, de acordo com o vencimento de cada servidor. Porém, essa política, incentivou uma competição entre escolas e profissionais, desconsiderando fatores inerentes ao processo de aprendizagem, o que pode possibilitar o aumento das desigualdades entre as escolas (PASINI,2014).

Segundo dado oficial, do Município de Foz do Iguaçu, em 2012, incorporou se à Lei 3.755, o decreto nº. 21.404/2012 que regulamentou o pagamento do 14º. Salário, de acordo com as notas da avaliação no IDEB de 2011, que foi efetuado em 2012. No entanto, nesse documento foi estabelecida a meta que cada escola deveria atingir para ter direito a esse bônus, e como ele seria distribuído aos profissionais. Como podemos observar na descrição do artigo 4º. Do capítulo II /Decreto 21.404/2012 que dispõe sobre os resultados a serem alcançados:

Art. 4º. Os servidores que atingirem os índices estabelecidos nos Anexos I e II, farão jus ao Prêmio por Desempenho equivalente a uma remuneração, tendo como base a remuneração percebida na competência anterior à publicação dos resultados e será pago integralmente nas seguintes situações:

I - Aos servidores lotados nas Escolas Municipais que tiveram elevado o índice do IDEB de acordo com os Anexos I e II, deste Decreto;

II - Aos servidores lotados nos Centros Escolas Bairros que atuaram nas atividades de ampliação de tempo e oportunidades educativas;

III - aos servidores das Escolas Municipais de pequeno porte, desde que participantes da avaliação aplicada pela Secretaria Municipal da Educação à 4ª série/5º ano em 2011; e IV - aos servidores lotados na Sede da Secretaria Municipal da Educação que atuaram no suporte e implementação das políticas educacionais. Parágrafo Único. Em relação aos Anexos I e II, deste Decreto, poderá ser concedido Prêmio por Desempenho em valores proporcionais às escolas que atingirem índices próximos aos estabelecidos da seguinte forma:

I- Se o índice alcançado pela escola for inferior ao proposto em um décimo será efetuado o pagamento em 80% (oitenta por cento) da remuneração;

I - Se o índice alcançado pela escola for inferior em dois décimos será efetuado um pagamento de 50% (cinquenta por cento) da remuneração.

Como podemos perceber está explícito no artigo 4º do Decreto 21.404, que há critérios estabelecidos para que os servidores recebam o salário extra a partir dos resultados do IDEB, como por exemplo, as metas a serem atingidas pelas escolas, como demonstrado, no quadro abaixo:

Quadro 2 - Desempenho das equipes de trabalho para direito equivalente a uma remuneração.

Escola Municipal	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Meta 2011
Acácio Pedroso	4,1	4,1	5,6	6,3
Adele Z. Scalco	3,2	4,1	5,6	6,3
Ademar M. Curvo	4,2	4,3	6,3	6,5
Altair Ferraz da Silva	4,8	5,6	7	7
Antonio Gonçalves Dias	5,3	5,8	6,9	7
Arnaldo Isidoro de Lima	4,1	4,9	5,8	6,4
Augusto Werner	4,1	5	5,9	6,4
Belvedere	4,9	5,4	6,7	6,8
Cândido Portinari	4,4	4,7	6,4	6,5
Carlos Gomes	4,6	4,5	6,3	6,5
Cecilia Meirelles	3,9	4,7	6,2	6,5
Cora Coralina	4,2	4,5	6,4	6,5
Vila Shalon	4,1	4,6	6	6,5
Dirceu Lopes	4,2	4,6	6,2	6,5
Duque de Caxias	4,5	4,6	6,2	6,5
Elói Lohman	3,8	4,6	5,5	6,2
Emilio de Menezes	3,5	4,7	5,5	6
Érico Veríssimo	3,4	4,4	6,5	6,6

Frederico Engel	4,5	4,7	6,1	6,5
Gabriela Mistral	5	5,3	6,2	6,5
Irio Manganelli	4,2	4,8	6,4	6,5
Jardim Naipi	4,7	4,4	6,4	6,5
João Adão da Silva	3,6	4,4	5,4	6
João da Costa Viana	4,1	4,5	6,1	6,5
João XXIII	4,3	4	5,9	6,4
Jorge Amado	3,7	4,2	5,6	6,3
Júlio Pasa	4,9	5,1	6,7	6,8
Monteiro Lobato	4,1	4,3	5,8	6,4
Najla Barakat	---	4,8	5,9	6,4
Olavo Bilac	3,7	4,3	5,5	6,2
Olímpio Rafagnin	4,4	5,2	6,3	6,3
Santo Rafagnin	---	---	5,4	---
Oswaldo Cruz	4,4	5,3	6,3	6,5
Padre Luigi	3,8	4,3	5,8	6,4
Papa João Paulol	4,6	4,8	8,4	7
Ponte da Amizade	3,6	4,3	4,7	5,3
Presidente G. Vargas	4,8	4,6	6,9	7
Princesa Isabel	-----	4,1	6,6	6,7
Prof. Benedito Cordeiro	5,2	5,6	6,8	6,9
Prof. ^a . Josinete Holler	5,2	5,3	6,8	6,9
Prof. Pedro V.P.	4,2	4,8	7,3	7
Prof ^a . Elenice Milhorança	4,1	4,6	6,1	6,5
Prof ^a Lúcia Marlene	4,4	5,1	6,6	6,7
Rosália de Amorim	4,1	4,4	5,4	6
Suzana M. Balem	4,3	4,7	5,8	6,4
Santa Rita de Cássia	5,1	5,9	7,3	7
Três Bandeiras	4,4	5,5	6,2	6,5
Vinícius de Moraes	4,2	4,7	6,2	6,5

Fonte: PASINI,2014 /Decreto Lei 21.404/2012. Leis Municipais/ Foz do Iguaçu /PR.

Segundo os incisos I e II, do parágrafo único do artigo 4º, os valores direcionados aos profissionais de cada estabelecimento de ensino estão vinculados ao alcance proporcional ou integral equivalente à meta estabelecida, para que isso ocorra, é preciso que metas e critérios sejam atendidos. Nestes termos, o decreto 21.404/2012 estabelece 80% da remuneração para docentes de escolas que alcançarem metas inferiores em um décimo ao proposto e 50% para as que obtiverem notas inferiores a dois décimos da meta proposta. Ou seja, o fato de melhorar o desempenho no IDEB, não garante aos profissionais o direito à remuneração extra, integral.

Em 2012, além do 14º salário estabelecido pelo Decreto nº. 21.404, o município ainda ofereceu aos profissionais das instituições de ensino, o pagamento do 15º salário, para o alcance de médias ainda maiores por cada instituição escolar, estabelecidas pela SMED.

Ainda sobre a política meritocrática, Pasini salienta que,

A política meritocrática implementada pelo município tem por objetivo disciplinar a rede municipal, será que esta é a melhor estratégia para melhorar o índice de desenvolvimento da educação municipal, visto que esta concebe os desiguais como igual, não considera os fatores que não são avaliados por este instrumento, pois comparar escolas de periferia com escolas onde os alunos possuem melhores condições socioeconômicas é desconsiderar os fatores extraescolares que interferem no processo de aprendizagem da criança (PASINI, 2014 p. 9).

O município de Foz do Iguaçu/PR, adotou políticas de méritos com o objetivo de aumentar o IDEB. Em alguns estados e municípios brasileiros, essa política é comum ocorrer, como por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro - RJ (DECRETO 42793/ 2012).

Segundo Benitez e Souza (2016), em Foz do Iguaçu, a partir dessa política de méritos, percebe-se um maior comprometimento de docentes e alunos com o ensino, o que, segundo os autores, interfere diretamente no processo de ensino aprendizagem. Além disso, essa política também trouxe para o âmbito educacional, uma grande competitividade entre escolas e docentes, intensificada por um ranqueamento de melhores e piores instituições, fortalecida pela mídia local e nacional, causando mal-estar entre docentes, e exclusão por parte da comunidade escolar em relação às escolas de baixo IDEB.

Sobre as estratégias de ensino propostas, podemos destacar: 1) As atividades de reforço no contraturno. 2) Aplicação de simulados com frequência para as turmas de quintos anos que realizarão as avaliações em larga escala e 3) Aulas aos sábados com ênfase na perspectiva das avaliações, o que não ocorrem em anos em que o IDEB não é calculado.

Apesar das estratégias e políticas propostas pelo município para o alcance de boas médias no IDEB, serem unificadas, vale ressaltar a disparidade de resultados nas avaliações, encontrados na mesma rede de Ensino. O que nos leva a buscar em

nossa pesquisa a identificação das possíveis implicações do IDEB nas práticas Pedagógicas, a fim de compreender tais divergências nos resultados.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica, tem se tornado uma diretriz para muitos gestores em todo o país. O alcance de boas médias tem se constituído no foco principal de inúmeros dos sistemas de ensino, desconsiderando as influências internas e externas em torno do processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, faz se necessário analisar às políticas de avaliação, já que, de acordo com a metodologia adotada por cada gestão, elas podem ou não influenciar direta ou indiretamente nas práticas pedagógicas, e, conseqüentemente no processo de ensino - aprendizagem, determinando as políticas educacionais e interferindo na qualidade do ensino.

No subitem a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos e o caminho da pesquisa de campo.

3.2 Procedimentos metodológicos e da pesquisa de campo

A análise de conteúdo tem sido amplamente difundida e empregada, a fim de analisar dados qualitativos (SILVA; FOSSÁ, 2015). A definição da análise de conteúdo surge no final dos anos 1940 – 50, com Berelson, auxiliado por Lazasfeld, mas, alcançou popularidade a partir de Bardin (1977). Aos poucos a análise de conteúdo foi interessando a vários pesquisadores de diferentes áreas, como a linguística, a História, Psicologia, Ciências políticas entre outras.

Para Bardin (1977), o termo análise de conteúdo significa um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito em entrevistas, escritos em questionários, ou observado pelo pesquisador. Nesta análise o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens. O analista deve entender o sentido da comunicação como receptor e desviar o olhar, buscando outra significação.

Referentes às fases das análises de conteúdo, há uma diversidade entre autores no uso das terminologias, neste estudo, optou - se por tomar como balizador as etapas propostas por Bardin (1977). Essas etapas são organizadas em três fases: a) Pró-análise, b) Exploração do material, e c) Tratamento dos resultados, Inferência e interpretação.

A primeira fase (Pró-análise) é desenvolvida para sistematizar ideias iniciais, de organização. Segundo Bardin (1977) envolve a leitura flutuante, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos a análise, a escolha deles e a formulação das hipóteses e objetivos, e elaboração de indicadores que orientarão o trabalho. Ressaltando a obrigatoriedade de seguir algumas regras como esgotar a totalidade da comunicação (exaustividade), a amostra deve representar o universo (representatividade) e os dados devem referir - se ao mesmo tema, obtidos por técnicas iguais e sujeitos semelhantes(homogeneidade).

Em nosso estudo, a primeira fase se deu da seguinte forma: Realização de pesquisa bibliográfica, para fundamentar o problema a ser investigado. Segundo Santos,

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos [...] a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo, o que possibilitou melhor e maior compreensão sobre o objeto de pesquisa fundamentando a interpretação dos dados coletados pelos questionários respondidos pelos professores sujeitos da pesquisa (SANTOS, 2001, p.171).

A seguir fizemos o levantamento do IDEB de cada escola do município de Foz do Iguaçu, que participou das avaliações em larga escala entre 2011 a 2017, para definir quais seriam os espaços da pesquisa. Na sequência, o projeto foi enviado ao comitê de ética e após aprovação, foram coletadas nas escolas, às assinaturas nos termos de ciência dos responsáveis pelo campo de estudo e o termo de consentimento livre e esclarecido dos professores sujeitos da pesquisa.

Em um terceiro momento, organizamos os questionários a serem aplicados aos professores de quintos anos participantes das edições do IDEB, entre 2011 e 2017, e que aceitaram o convite do pesquisador. Esses questionários constituem os instrumentos de coleta de dados empíricos para as análises de fundamentação do objeto de estudo. Oliveira destaca que,

Os questionários podem ser definidos como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo (OLIVEIRA, 2012, p. 83).

Para cumprir os objetivos propostos pela pesquisa, nesta etapa fizemos a pesquisa de campo que, de acordo com Lakatos (2003), é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Apresentamos a pesquisa nas cinco escolas previamente selecionadas. Aplicamos os questionários para os quinze professores que se enquadraram nos pré-requisitos, e a seguir, procedemos com a transcrição dos dados a serem analisados.

A segunda fase da análise, segundo Bardin (2011), é a exploração do material. Essa fase consiste na escolha das unidades de codificação, ou seja, a enumeração, recorte e escolha da categorização, que poderá ser classificada em blocos com temas indicadores (categorias) e as subcategorias que poderão ser retiradas das falas ou mensagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa. Ainda segundo Bardin, as categorias também podem ser criadas a priori, a partir dos referenciais teóricos.

Em nossa pesquisa, após a transcrição dos dados obtidos através dos questionários e do referencial teórico, organizamos a análise em temas indicadores (categorias) e subcategorias expostas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Temas indicadores e subcategorias

Temas Indicadores	Subcategorias
1. Influência do IDEB na Educação do município	Nível de influência
2. Alteração nas práticas pedagógicas	Simulados/ atividades focadas
3. Pressão sofrida pelos professores	--
4. Contribuição do IDEB para o aprendizado	Aprendizagem
5. Influência das avaliações nas práticas do cotidiano Escolar	Padronização
6. Priorização das disciplinas de referência da Prova Brasil	Interdisciplinaridade
7. SMED e as ações específicas para as avaliações em Larga Escala	Reforço escolar no sábado
8. Formação continuada/ melhoria das práticas pedagógicas	--
9. Ações para preparar para a Prova Brasil	Atendimento individualizado
10. Nível de conhecimento dos docentes sobre a Prova Brasil	Formação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Nesta fase, procura - se não apenas compreender o sentido da fala dos pesquisados, mas também, busca se outras significações, ou outras mensagens através da mensagem primeira (FOSSÁ,2003).

No item 3.3 desse estudo, apresentaremos as análises dos temas indicadores descritos no quadro acima.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo, é denominada Tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. A partir dos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. A análise comparativa é feita através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. Esta interpretação deve ir além do conteúdo manifestado pelos documentos. Interessa ao pesquisador o sentido que se encontra por trás do apreendido (HOFFMAN CÂMARA, 2013).

Durante a interpretação dos dados, é necessário voltar aos marcos teóricos pertinentes a investigação, pois os mesmos, dão embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados e a fundamentação teórica é que dará sentido a interpretação. As interpretações que levam a inferências serão no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade (HOFFMAN CÂMARA, 2013).

Para embasar nossa pesquisa fizemos uso das seguintes fontes: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Prova Brasil. Constituição brasileira de 1988; Lei N°3775 de 18/10/2010, que rege sobre o pagamento de prêmio por resultado em decorrência do índice do IDEB aos servidores da secretaria de Educação de Foz do Iguaçu; Bibliografias produzidas sobre o tema e Questionários para professores das turmas de quintos anos de 2011 a 2017, que atuaram nessas classes em ano de avaliação para composição do IDEB.

O IDEB serviu como critério de delimitação dos campos da pesquisa por ser considerado pelo Município de Foz do Iguaçu um índice de qualidade no ensino, o qual seus resultados, serviram de base para ranqueamentos entre as escolas municipais e pagamentos de prêmios por resultados, o que possibilitou tensões entre docentes/escola e secretaria/docentes, causando implicações nas práticas pedagógicas dos docentes da rede municipal de ensino.

Nossa pesquisa passou por diversas etapas: a) Submissão do projeto ao Comitê de Ética, por se tratar de pesquisa realizada com seres humanos; b) Escolha das instituições de ensino e seleção dos sujeitos da pesquisa; e, c) Contatos com os sujeitos da pesquisa e a aplicação de questionários, a fim de, chegar a análises dos dados coletados. Em todas as etapas buscamos preservar os sujeitos e suas contribuições para a pesquisa

A presente pesquisa possui caráter qualitativo partindo de revisão bibliográfica e análise documental com pesquisa de campo através de aplicação de questionários que foram entregues, com tempo pré-determinado para devolução, já previamente combinado, aos professores de turmas de quintos anos do ensino fundamental I, que participaram dos ciclos da Prova Brasil entre 2011 e 2017.

Nosso recorte temporal se deu de 2011, início dos procedimentos e estratégias do município de Foz para a melhoria das médias no IDEB, o que colocou a rede de ensino do município em destaque em âmbito nacional, com consideráveis avanços, e termina em 2017, por ser esse o ano que ocorreu a última edição do IDEB, que podemos apreciar os resultados.

Quanto a pesquisa de campo, para esse estudo, foi utilizado questionários contendo treze questões, para serem respondidos pelos professores que atuaram em turmas de quintos anos em ano de IDEB, desde 2011, que aceitarem participar da pesquisa. A escolha dessa técnica permite ao pesquisador obter informações sobre sentimentos, crenças, expectativas e situações vivenciadas, para atender aos objetivos do estudo (OLIVEIRA, 2002).

As questões deste instrumento de coleta buscam identificar e compreender as possíveis implicações do IDEB/Prova Brasil, na educação do Município de Foz do Iguaçu/PR. As questões um e dois buscam compreender segundo os sujeitos da pesquisa, o nível influência do IDEB/Prova Brasil na educação do município e a sua interferência nas práticas pedagógicas e os métodos de ensino, no dia a dia da sala de aula.

As avaliações em larga escala são pensadas e aplicadas por agentes externos à escola, e, por seus resultados estarem diretamente ligados à uma ideia de qualidade, muitas vezes, causam tensões no ambiente escolar. A questão três busca identificar, na visão dos sujeitos da pesquisa, o nível de pressão que eles julgam

ocorrer nos anos de IDEB/Prova Brasil, sobre os professores. Enquanto que, a questão quatro, tem por objetivo compreender se há, segundo os professores, uma contribuição do IDEB/Prova Brasil para o aprendizado dos alunos.

Sabendo que as avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil), seguem Matizes padronizados nacionais, na questão cinco, buscamos compreender, em relação ao preparo das aulas, como as avaliações influenciam os professores, em suas práticas pedagógicas.

Tendo em vista que as disciplinas de Português e Matemática são as disciplinas de referência para as avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil), perguntamos aos sujeitos da pesquisa, se há uma tendência em priorizar essas disciplinas em detrimento das demais. Em caso de resposta positiva, como isso acontece na prática? (Questão 6)

A Secretaria de Educação Municipal de Foz do Iguaçu (SMED) criou políticas e estratégias de ensino voltadas para os resultados das avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil). Procurando identificar ações próprias para as avaliações, e como isso se dá no cotidiano escolar, perguntamos aos sujeitos da pesquisa, se os mesmos percebem alguma ação específica para as avaliações em larga escala, e, se a resposta for afirmativa, pedimos que descrevessem quais ações percebem (Questão 7).

Na questão oito, questionamos aos sujeitos da pesquisa se há cursos oferecidos pela SMED para melhor entendimento sobre as avaliações em larga escala. E, em que medida essas formações contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas.

Como parte das estratégias da SMED, algumas avaliações e simulados são aplicadas ao longo do ano para medir o desempenho dos alunos. A questão nove busca saber com que frequência essas avaliações/Simulados foram aplicadas nas turmas de quintos anos durante o ano.

Entendendo que cada aluno tem seu tempo de aprendizado, e que os resultados das avaliações são esperados de forma unitária para todos, perguntamos aos sujeitos da pesquisa, em relação aos alunos que tem baixo rendimento, se realizam alguma atividade ou ação para que eles estejam preparados para realizar as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB). Se a resposta for sim, pedidos para descrever essas atividades. (Questão dez).

Na questão onze procuramos compreender o nível de conhecimento dos professores sobre a aplicação da Prova Brasil.

A questão doze tem o objetivo de identificar possíveis atividades de formação promovidas pela escola especificamente sobre as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB).

E, finalizando o questionário, buscamos na questão treze, identificar ações realizadas pelas escolas para auxiliar os professores de quintos anos no aprendizado dos alunos que irão realizar as avaliações em larga escala (Prova Brasil /IDEB).

A seleção dos sujeitos da pesquisa considerou a participação dos professores em pelo menos uma edição do IDEB, como regente de uma turma de quinto ano entre 2011 a 2017, o que resultou em um universo de quinze participantes, distribuídos entre as cinco escolas.

Para preservar o sigilo sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa e suas respectivas escolas, optamos por identificar as Escolas pela letra E, acompanhada da numeração de 1 a 5 (Ex. E1, E2...) e os professores pela letra P, seguido da numeração a partir do número um, de acordo com a quantidade de professores respondentes em cada instituição, (P1, P2...). Os profissionais optaram voluntariamente por participar da pesquisa. Os contatos com as escolas se deram primeiramente via telefone, a seguir por visitas pessoais para a exposição da pesquisa, seus objetivos e procedimentos, além da entrega dos questionários.

Os questionários foram entregues e recolhidos em um período de sete dias, com exceção da Escola cinco que, alguns professores precisaram de uma segunda via, por terem perdido a primeira, o qual, o recolhimento se deu em um período de vinte dias.

Os procedimentos para análise de dados estão centralizados na análise de conteúdo (Bardin, 1977), que enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens possibilitando melhor, e maior compreensão dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Nesse estudo, consideramos os dados obtidos por meio dos questionários aplicados pela pesquisadora e as informações que constam nas bibliografias lidas e documentos oficiais consultados (Leis e decretos), apropriados e incorporados a essa pesquisa.

A análise foi iniciada a partir da leitura e transcrição das respostas dos questionários (elaborados pela pesquisadora e respondidos pelos sujeitos da

pesquisa). Alguns temas indicadores para análise foram definidos a partir dos objetivos da pesquisa, e outras subcategorias foram surgindo a partir das informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, conforme apresentado no quadro dois, na página sessenta e seis, desse estudo.

Buscando compreender as possíveis implicações do IDEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas, segundo a perspectiva dos professores de quintos anos, da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, no subitem a seguir apresentamos nossas análises, a partir da voz dos sujeitos da pesquisa.

3.3 A VOZ DOS PROFESSORES: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção trazemos a voz dos sujeitos da pesquisa, as quais conduzem as análises dos discursos nas escolas sobre as avaliações em larga escala. Buscamos identificar de que modo o IDEB, se apresenta para esses professores e como influencia, ou não em sua prática pedagógica, para entendermos melhor o tema aqui abordado.

A análise de dados será apresentada com intuito de fundamentar esse estudo, através da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, e dos elementos produzidos por essa investigação.

Vale destacar que apesar de garantirmos o sigilo quanto a identificação das escolas e dos sujeitos da pesquisa, percebe - se que alguns dos sujeitos, apresentaram receios quanto aos questionamentos e responderam algumas questões com monossílabos como, não, nada ou com expressões do tipo “Não Interfere”. A partir dessas situações percebe - se o risco de algumas respostas não condizerem completamente com a realidade vivenciada na escola, no entanto, iremos considerar todas as respostas.

Cabe ressaltar que a negativa, ou/ e respostas vazias, podem ser consideradas respostas intencionais usadas como mecanismo de defesa.

O foco principal dessa pesquisa é identificar as possíveis implicações das avaliações em larga escala na educação, no município de Foz do Iguaçu/PR, na perspectiva dos professores de quintos anos de 2011 a 2017. Tendo como base para seleção do campo de pesquisa, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo Saviani (2009), as ações políticas do MEC e do PDE têm sistematizado a união de diversos setores da sociedade, para selar um compromisso com o cumprimento de metas objetivas para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

As avaliações em larga escala, fazem parte dessas ações e vem direcionando muitas estratégias de ensino por todo o país. Essas avaliações, ora envolvem indivíduos, ora sistemas de ensino. A Prova Brasil, juntamente com os dados sobre fluxos provenientes do Censo, compõe o IDEB, um índice usado como parâmetro para medir a qualidade do ensino através de notas.

Essa busca por boas médias no IDEB e, em nome de uma “qualidade de ensino”, estados e municípios criaram seus próprios sistemas de avaliação, alguns seguindo de perto o modelo federal, por vezes, direcionando toda a política de ensino, para as avaliações em larga escala, materializadas pelo IDEB. Essa atitude, muitas vezes, chega a interferir diretamente nas políticas municipais e estaduais para a educação. Como é o caso do município de Foz do Iguaçu, que estabeleceu algumas políticas e estratégias para alcançar melhores resultados no IDEB, destacando nacionalmente sua rede de ensino, por melhorar os resultados a cada edição.

Neste sentido, em busca de compreender a influência do IDEB na educação do município, na visão dos professores, nosso questionamento parte da seguinte indagação: qual o nível de influência do IDEB na educação do Município de Foz do Iguaçu, em uma escala de zero a dez?

Segundo treze professores dos quinze participantes, o nível de influência do IDEB na Educação municipal, fica entre sete e dez., ou seja, podemos afirmar que segundo esses respondentes, o IDEB tem grande influência na educação do Município.

O IDEB é calculado pelo desempenho dos alunos na Prova Brasil, juntamente com o fluxo medido pelo Censo Escolar. Com a divulgação dos resultados da Prova Brasil, o IDEB tornou se o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. Essas metas levaram estados e municípios a elaborarem políticas e estratégias voltadas para as avaliações em larga escala (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Essa influência do IDEB na educação de alguns municípios pode ser observada em vários estudos sobre o tema, como por exemplo, a pesquisa intitulada:

“IDEB da escola: A aferição da qualidade do ensino tem sido referência para se (re) pensar a educação municipal”¹⁵ de Belo e Cardoso em 2003. Nesse estudo, os autores demonstram que o IDEB tem grande influência, no município de Catalão (Go), onde os resultados do IDEB são estampados em placas, distribuído por toda a cidade, utilizando-se de estratégias de ranqueamento para estimular a sociedade a cobrar das escolas mais eficiência, além da criação de políticas de premiações para professores que alcancem metas pré-estabelecidas. Realidade essa, encontrada em vários municípios do país, inclusive em Foz do Iguaçu, cujas escolas de alto IDEB, exibem faixas com suas notas na frente da escola como símbolo de qualidade, para a comunidade escolar, além de contar com premiações por bons resultados e destaque na mídia local.

Ainda que a influência do IDEB no Município de Foz do Iguaçu, na opinião de treze entre quinze respondentes tenha apresentado um nível alto, a opinião do P3/E5, diverge dos demais, pois afirma que o nível de influência do IDEB na educação do município, em uma escala de zero a dez, é de 5,5. Ou seja, em sua opinião o IDEB tem uma influência mediana, na educação do município. Podemos concluir então, que para esse professor o IDEB não é o principal determinante para as políticas educacionais do município, sendo sua influência aceitável em patamares de normalidade. Entretanto, indica haver influência do Índice na educação do município.

Por outro lado, o P1/E3, respondeu que o nível de influência do IDEB na educação do município, em sua opinião é zero. Essa resposta nos chamou a atenção devido a ser contraditória a algumas conversas informais na sala dos professores, dessa escola.

Esse mesmo sujeito de pesquisa, juntamente com outros colegas, elencou muitas mudanças que ocorrem na escola em ano de IDEB, inclusive que a atuação da secretaria de educação apresentou grandes avanços, a partir da cobrança por um IDEB melhor em 2011.

Podemos concluir que o P1/E3, pertence a um grupo de sujeitos que talvez não quiseram responder à pergunta, por receio de alguma possível represália, ou talvez, corrobore com as políticas de avaliação do município e não perceba seus

¹⁵Para mais informação, vide Revista Educação e políticas em debates- v-2, n.2, p. 3339- 353, jul. /dez. 2003. IDEB da escola: A Aferição da Qualidade do Ensino tem sido referencial para se (re) pensar a Educação Municipal. Fernanda Ferreira Belo; Nelson Amaral Cardoso.

impactos no dia a dia na educação, visto que os profissionais P2 e P3 dessa mesma escola, responderam que o nível de influência fica entre 8 e 9,5 respectivamente.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi,

[...] o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, [...], essas são as condições indispensáveis para que os sujeitos – professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que façam conscientemente, admitindo também a possibilidade de diálogo com as instâncias superiores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 298-299).

Para compreendermos melhor como se dá essa influência do IDEB na educação do município, continuamos a discussão a partir do segundo tema indicador: Alteração nas práticas pedagógicas. Nosso segundo questionamento foi: A Prova Brasil altera suas práticas pedagógicas em termos de organização de conteúdos e métodos de ensino, e se sim, como isso acontece?

Entre os quinze respondentes, nove afirmam que a Prova Brasil interfere em suas práticas pedagógicas. Alguns apontam a necessidade de adiantar os conteúdos entre os bimestres para a realização da prova, outros a compreendem como uma ferramenta para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, e ainda a necessidade de adequar as atividades ao formato da Prova Brasil. No entanto, desses nove respondentes, dois enfatizam uma grande alteração em suas práticas cotidianas, a partir da prova Brasil, como podemos perceber a partir de seus relatos:

Sim! A Prova Brasil altera consideravelmente minhas práticas, pois os conteúdos obrigatórios ficam em segundo plano. Até mesmo a nota de Português e Matemática do boletim escolar remete às notas de simulados aplicados para treinamento da Prova Brasil (P1/E5).

A influência é gigantesca, já que o professor se sente na obrigação de deixar os conteúdos do planejamento de lado, e trabalhar muito mais os descritores que serão cobrados na prova (P2/E5).

Destacamos na fala do P1/E5, a afirmação de que os conteúdos obrigatórios ficam em segundo plano no planejamento, por conta da Prova Brasil, e que as notas dos simulados são utilizadas como médias nos boletins. Visualizamos aqui, uma forma de monitoramento e regulação do ensino.

Quanto à questão apresentada pelo P1/E5, a respeito de sua prática pedagógica está voltada apenas para a Prova Brasil, ressalta se que as avaliações em larga escala tem como premissa um currículo escolar estreito, que prioriza as disciplinas de Português e Matemática, no entanto, cabe lembrar que na Prova Brasil são avaliados competências em leitura e interpretação em língua portuguesa e competências na resolução de problemas matemáticos, requisitos considerados fundamentais para a aprendizagem de conhecimentos de todas as áreas. Sobre essa priorização de conteúdos, Bonamino destaca que,

Essa situação conhecida como ensinar para o teste, ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO, 2012, p. 383).

Vidal e Vieira (2011), corroborando com os depoimentos dos professores acima citados, afirmam que em anos de IDEB o maior destaque é para as disciplinas de referência para a Prova Brasil, sendo que as demais passam a ocupar lugares hierarquicamente inferiores na carga horária do currículo. Segundo eles, essa tendência tem se acentuado com o passar do tempo e com o processo de enraizamento das avaliações em larga escala nas escolas.

Quanto a essa prática de utilizar as notas de simulados para compor as médias bimestrais dos alunos, apesar de ser apontada apenas por um sujeito da pesquisa, Lilia Rose Freire (2008) destaca que no estado de São Paulo a partir do SARESP¹⁶, essa prática é comum entre as instituições de ensino, as quais, são apresentadas aos alunos como incentivo para melhorar o desempenho no dia da Prova do SARESP.

Outro ponto importante destacado pelos respondentes, são os simulados, nos moldes da Prova Brasil, aplicados nas turmas para melhorar o desempenho dos alunos na Prova, os quais foram mencionados por oito dos quinze sujeitos da pesquisa. Podemos perceber pela resposta do P2/E2, que ele não compreende como interferência em sua prática o fato de aplicar simulados em ano de IDEB, nos moldes da Prova Brasil, mesmo sabendo que os simulados são ferramentas que não são

¹⁶ SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo foi implantado em 1996, nos moldes da PROVA BRASIL.

utilizadas normalmente no dia a dia da escola, o que se mostra como uma metodologia diferenciada.

Não altera na organização dos conteúdos ou métodos de ensino, mas, na quantidade de materiais e simulados trabalhados com os alunos para irem se familiarizando com o modelo da Prova Brasil (P2/ E2).

Segundo as respostas dos professores, há uma prática comum nas escolas do município, que são os simulados, e estes servem para “familiarizar” os alunos com o formato da Prova Brasil (P2/E1; P2/E2; P3/E3; P1/E5; P3/E5).

De acordo com o discurso oficial do INEP, é importante a aplicação de simulados com o mesmo modelo da Prova Brasil, para habituar os alunos com o sistema das provas, modelo de questões e cartões respostas, pois isso pode fazer toda a diferença no resultado da prova oficial, o que reforça o discurso de alguns sujeitos da pesquisa.

Cabe ressaltar que os simulados são ferramentas importantes de aprendizagem, se seu uso estiver relacionado ao diagnóstico de possíveis dificuldades de aprendizados, além de servirem ao professor como referência para identificar pontos que necessitem ser revistos em sua prática pedagógica. E, se o objetivo tiver esse propósito, faz se necessário sua utilização em todos os anos do ensino, tendo IDEB ou não.

Um exemplo do uso dos simulados com o objetivo de diagnosticar dificuldades de aprendizagem, é o município de Votuporanga/SP, nas palavras do gestor da rede municipal de ensino, que afirma que, para preparar os alunos para a Prova Brasil em 2015, elaborou um simulado para 750 alunos da rede pública. Segundo o secretário de educação desse município,

Com esse simulado/ avaliação, saberemos qual o nível dos estudantes. Além disso, podemos trabalhar os assuntos que os alunos apresentarem dificuldades para sanar as dúvidas (SEMED / VOTUPORANGA,2015).

Marilde Fonseca (2015), coordenadora da Prova Brasil em Florianópolis, destaca a importância de explicar aos alunos termos que aparecem na prova, como assinala, circule, escolha, entre outros. Ela ainda ressalta que em sua maioria, os

alunos erram as questões por não compreenderem as expressões que aparecem na Prova.

Muitos gestores acreditam que a preparação da escola para o IDEB, 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 preparo para a avaliação, além de familiarizar o aluno com seu formato (simulados), é construir com ele os conhecimentos necessários, não só para responder a prova, mas sim, para estar preparado para seguir para uma nova série, com aprendizado efetivo.

Quanto aos conteúdos serem antecipados visando a realização da Prova Brasil, o P2/E3, alerta para a sobrecarga de professores e alunos nos primeiros três bimestres com o acúmulo de conteúdo a serem apreendidos até o início do quarto bimestre, período de realização da Prova Brasil. Essa sobrecarga, muitas vezes, pode causar tensionamento e desgastes nas relações professores/alunos/SMED. Sobre essa sobrecarga, Pasini destaca que,

Um trabalho pedagógico contínuo, trabalhando tais conteúdos nas séries subsequentes desde o 3º ano, não tornariam o ano de avaliações externas tão desgastante tanto para os alunos quanto para os professores, que além de sofrerem cobranças exacerbadas, acabam sendo responsabilizados pelos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas (PASINI, 2014, p.13).

As avaliações abrangem não só a escola, seus alunos e docentes, elas abrangem todo o sistema de ensino, e com ele um grande leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política e políticas públicas de educação. Alguns municípios, como é o caso de Foz do Iguaçu, vinculam políticas de gratificações à nota no IDEB, além de contar com a exploração dos resultados pela imprensa, que adotou a prática de ranqueamento de instituições, apresentando na mídia nacional as escolas como melhores e piores no IDEB.

Assim, essa aproximação das avaliações externas com o cotidiano escolar e essa exposição das escolas em meio à sociedade, se realiza com um grau de tensão, e em um ambiente de muitas cobranças, o que leva as escolas e os docentes a adotarem estratégias que visam sucesso nas avaliações.

E ainda, em relação à interferência da Prova Brasil nas práticas pedagógicas, seis professores afirmam que a Prova Brasil, não altera suas práticas. No entanto,

como já destacamos acima o P2/E2, e o P1/E2 dizem que não altera, mas afirmam trabalhar com os simulados, o que é uma contradição, pois os simulados são ferramentas aplicadas somente em ano de IDEB. Apenas três professores foram categóricos em negar que a Prova Brasil altere suas práticas, sem mais explicações, apenas negaram. Estas respostas podem estar relacionadas com o não entendimento da pergunta, como também serem intencionais, não possibilitando maior aprofundamento da análise.

No entanto, o P4/E5 nos surpreende com sua resposta pois não afirma e nem nega que a Prova Brasil altere sua prática, como podemos perceber em sua resposta que “existe situações em que é necessário repensar as práticas pedagógicas em busca daquela mais adequada de acordo com o perfil da turma” (P4 /E5).

Conclui se a partir dessa fala do P4/E5, que apesar de não afirmar que a Prova Brasil altera sua prática pedagógica, nas entrelinhas, deixou claro que busca alternativas para adequar o perfil da turma de acordo com as situações vivenciadas no cotidiano escolar, que no caso, possa a ser o desenrolar da Prova Brasil.

Qualquer avaliação é polêmica, mesmo sendo parte integrante do processo de ensino aprendizagem, traz algumas tensões e preocupações para os sujeitos que compõem o cotidiano escolar. Strasburg (2010) destaca que as avaliações em larga escala, trazem tensões das múltiplas vozes dos agentes da educação, ela parece estar na contramão de um processo humanizado de avaliação.

Por serem pensadas e aplicadas por agentes externos às escolas, e, por seus resultados tornarem se públicos, as avaliações em larga escala trazem para o ambiente escolar, muitas tensões e pressões por bons resultados que servem à lógica de responsabilização da escola. Nesse sentido, seguimos com nossa investigação, e, perguntamos aos sujeitos da pesquisa: Em uma escala de zero a dez, sendo zero o mais baixo e dez o mais alto, qual nível de pressão que você julga ocorrer sobre os professores nos anos de realização da Prova Brasil?

De quinze respondentes, treze afirmam que o nível de pressão sobre os professores em anos de realização da Prova Brasil, em uma escala de zero a dez, fica entre 7,0 e 10,0. Ou seja, para esses sujeitos, a pressão por resultados, está em patamares consideráveis.

As escolas são responsáveis pela qualidade do ensino, mas, todavia, a cobrança por resultados recai sempre sobre o professor. Muitas vezes essa pressão

gera cansaço e esgotamento não só ao professor, como também aos alunos, já que a escola precisa sempre superar metas (VILAS BOAS, 2016).

Esse desgaste em busca de resultados pode levar professores a transformarem sua prática pedagógica em mera reprodução de atividades padronizadas voltadas para a realização da Prova.

Sobre essa pressão sofrida por professores em ano de Prova Brasil, Vilas Boas destaca que,

O ato de ensinar tem sido visto nas escolas mais como atestar o que se sabe do que será cobrado e treinar os pontos indicados como falhos nos resultados, trazendo sérias consequências para a busca por uma formação mais ampla, assim como uma mudança de cultura institucional em que a autonomia e a cobrança exacerbada por melhores resultados levam à padronização das atividades voltadas aos resultados dos testes (VILAS BOAS, 2016,s\p.).

Cabe ressaltar que no Município de Foz do Iguaçu, como em muitos municípios e estados do Brasil (Rio de Janeiro/RJ; Paranaguá/PR e o estado de São Paulo), essa pressão indicada pelos professores, vem acompanhada por uma política de gratificações, a qual associam o desempenho dos alunos à um salário extra ao professor.

Freitas (2012) defende que essa política de méritos, penaliza os melhores professores que trabalham pelo desenvolvimento do aluno independente de prêmio, pois sua prática passa a ser vista apenas pelo desejo de ganhar mais dinheiro, além de expor todos os professores a sanções ou aprovações, o que desmoraliza a categoria.

Ainda que treze professores apontem o nível de pressão entre 7,0 e 10,0 o P1/E4 afirma que o nível de pressão, em sua opinião em uma escala de zero a dez, é três. E ainda, o P1/E3 afirma que a pressão recebida por conta da Prova é zero. Podemos concluir hipoteticamente, que o P1/E4 ao afirmar que a pressão fica em um nível três, um nível relativamente baixo, demonstra uma coerência em sua fala, pois na questão anterior sobre a alteração de sua prática a partir da Prova Brasil, o mesmo negou essa alteração. O mesmo acontece com o P1/E4, que afirma que a pressão em sua opinião é zero, pois também afirmou que sua prática não muda por causa da Prova.

Esses sujeitos que apontam uma baixa pressão ou nenhuma, hipoteticamente, podem estar corroborando com a forma com que a SMED, e a escola

se preparam para prova, interagindo com as proposições, entendendo a “pressão” como parte normal do processo, ou, intencionalmente responderam que a pressão é nula ou baixa, e que não interfere em sua prática pedagógica, o que não permite ao pesquisador analisar de forma mais aprofundada.

Salienta-se que, muitas vezes, ao responder a um questionário, por escrito, os sujeitos pesquisados preocupam-se com os inúmeros interlocutores que possam interpretar sua resposta, e, por isso, silenciam, negam e até ponderam no que vão responder, por receio, e por não terem a oportunidade da réplica que teriam, em caso de respostas orais. No entanto, segundo Geraldi (2019), a negativa, o silêncio e o não dito, também podem ser considerados respostas.

Segundo discurso oficial do INEP, o IDEB como resultado da Prova Brasil, tem como objetivo contribuir com melhora da qualidade do ensino no País. Nesse sentido, seguindo com nossa investigação, e, com o objetivo de compreender a visão dos professores sobre essa possível contribuição, fizemos o seguinte questionamento: Em sua opinião o IDEB/Prova Brasil contribui para o aprendizado dos alunos? Se a resposta for sim, descreva como?

A partir desse questionamento, nove entre quinze professores pesquisados, afirmam que sim, o IDEB/Prova Brasil contribui para o aprendizado dos alunos. Como podemos perceber em algumas respostas relatadas abaixo:

Sim, a Prova Brasil faz com que o aluno aplique o que aprendeu. Os conteúdos apreendidos de forma “isolada” precisam em algum momento ter sentido no contexto do dia a dia (P1/E1).

O IDEB serve como um diagnóstico de como está a situação da educação Básica, mas, muitas vezes as instituições que apresentam um índice baixo de nota, não recebem subsídios para que haja uma melhora(P2/E5).

Contribui para que os alunos aprendam a responder questões objetivas de forma precisa. Mas, em quase nada contribui para uma visão crítica e uma postura reflexiva perante a sociedade (P1/E5).

A preparação que é feita com os alunos para realização da avaliação do IDEB contribui de forma significativa na aprendizagem dos alunos, pois os conteúdos preparatórios são organizados dentro dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, sendo esses conteúdos que são bases fundamentais para as fases seguintes da vida escolar dos alunos, sem contar que o aluno também já está sendo preparado psicologicamente para futuras avaliações (P3/E3).

Segundo os relatos acima, para esses professores o IDEB/Prova Brasil, contribuem para o aprendizado dos alunos, de várias formas. O P1/E1, compreende essa avaliação como uma forma de os alunos contextualizarem os conteúdos do dia a dia, que segundo ele, são apreendidos de forma “isolada”. Para o P3/E3, o próprio preparo para a Prova, contribui para o aprendizado, por estarem organizados em conteúdos, que os alunos irão precisar nas fases seguintes e os prepara para avaliações futuras. Ou seja, para esse professor O IDEB/Prova Brasil é um instrumento que auxilia no processo de ensino aprendizagem, sendo sua organicidade positiva para o aprendizado.

E, para o P1/E5, contribui para responder a questões objetivas e não para uma visão crítica de sociedade. Para esse professor, a contribuição dessas avaliações não condiz com o papel, o qual, as avaliações deveriam cumprir, pois segundo Luckesi,

A avaliação educacional serve como um mecanismo de diagnóstico da situação visando o avanço e o crescimento e possibilita ao aluno condições de emancipação humana (LUCKESI, 2003, p.31).

Quanto ao P2/E5, ele aponta que, essa avaliação serve como um diagnóstico para identificar a situação da educação, no entanto, alerta para o fato de que, muitas vezes as escolas diagnosticadas com notas baixas não recebem subsídios para que melhore. A avaliação vista por esse professor, como um diagnóstico para a educação Básica, nos reporta novamente a Luckesi quando diz que, “[...] a avaliação deve ser diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço, um instrumento para identificação de novos rumos” (LUCKESI, 2003, p.43). O problema está em conduzir as ações direcionadas aos resultados das avaliações, como um fim, e não como meio para atingir os objetivos de aprendizagem.

Compreendemos que este deva ser o real papel das avaliações, independente se são externas ou internas à escola. As avaliações devem servir como uma análise e reflexão no processo ensino aprendizagem, para subsidiar melhores formas de ensino e melhoria na qualidade da educação.

Ainda sobre essa possibilidade das avaliações como a Prova Brasil, servirem como ponto de partida para mapear a educação Básica, Franco, Bonamino e Alves afirmam que,

Ainda que a avaliação nacional tenha importantes limitações para a investigação de efeitos causais, é inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investiguem empiricamente as consequências de políticas e práticas educacionais (FRANCO; BONAMINO; ALVES, 2007, p. 1004).

Outro ponto importante mencionado pelo P2/E5 é a falta de subsídios para escolas com baixa nota no IDEB/Prova Brasil. Segundo discurso oficial do MEC, as escolas de baixo IDEB podem contar com o auxílio do PDE- ESCOLA criado a partir de 2005, destinado a auxiliar as escolas de atendimento prioritário, localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e, a partir de 2007, esse programa passou a usar o IDEB como parâmetro, envolvendo secretarias estaduais e municipais, subsidiando com formação e recursos, escolas de baixo IDEB em todo do território nacional (MEC, 2007).

Ressalta se, que, o PME/FOZ DO IGUAÇU (2017), tem como meta quatro, fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a manter e/ou superar as médias municipais para o IDEB, e para isso apresenta a seguinte estratégia:

Orientar e fomentar as ações das instituições de ensino de forma a buscar atingir as metas do IDEB do Município, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices, garantindo equidade da aprendizagem em todas as escolas (DIÁRIO OFICIAL 3.211/2017, p. 39-art,7/18).

A partir desse apontamento do P2/E5, sobre a falta de subsídios, apesar do discurso oficial, ser contraditório a esse argumento, conclui se hipoteticamente, que ao mencionar a falta de subsídios, o P2/E5, possa estar referindo se à apoios pedagógicos e estruturais para sua instituição e problemas extraescolares. Sobre esse apoio após os resultados do IDEB, Blasis afirma que,

Avançar no que diz respeito aos padrões de aprendizagem é o ponto central. Este é o sentido da avaliação externa. É preciso apropriar-se dos resultados, compreendê-los em profundidade, mas também olhar para além deles, considerando-se o conjunto de fatores que de fato produzem uma educação de qualidade. A responsabilidade e o compromisso dependem tanto das escolas quanto do poder público. Sem o apoio e os insumos necessários às escolas e à ação docente, os possíveis avanços poderão ser tímidos (BLASIS, 2013s\p.).

Ainda, em relação à contribuição do IDEB/Prova Brasil para o aprendizado, alguns professores destacaram o fato de haver maior comprometimento com o ensino, por parte de professores, gestores, alunos e até maior participação das famílias em ano de IDEB/Prova Brasil, o que, na opinião desses professores contribui para o aprendizado dos alunos. Como Podemos observar nos relatos abaixo:

Sim! Percebemos que os professores se dedicam mais, os alunos levam um pouco mais a sério os estudos, há uma dedicação maior por parte de todos (P1/E2)

Acredito que sim! Em ano de IDEB, é inegável que todos, professores, gestão, SMED e alunos, ficam mais dedicados. Até as famílias se envolvem mais, e, isso contribui para o aprendizado (P2/E2).

Acredito que de certa forma acaba contribuindo, até pela cobrança e empenho por parte de todos os envolvidos (P2/E2)

Sim, em ano de IDEB, todos, professores, gestores, alunos e até a família ficam mais comprometidos com os resultados e cobram mais. Todos se empenham mais nos estudos e no ensino, o que auxilia no aprendizado (P3/E4).

Segundo os relatos desses professores, o IDEB/Prova Brasil, contribuem para o aprendizado dos alunos, no entanto destacamos em todas as falas dos respondentes, o fato de atribuírem um maior comprometimento dos professores, alunos, gestão e até as famílias, com o ensino, em anos de avaliações externas. Alguns citam a cobrança por resultados como maior incentivo para o comprometimento de todos.

Essa cobrança por resultados pode estar relacionada à política de méritos do município que premia professores que pertencem às escolas que apresentam médias altas no IDEB, além disso, o fato dos resultados serem divulgados pela mídia, o que proporciona a possibilidade de ranqueamento entre as escolas, pressionando os professores, a gestão e até mesmo os alunos por uma melhora nos resultados. Uma escola que apresenta IDEB baixo, certamente será alvo de cobranças e críticas por parte da comunidade escolar.

A partir das respostas dos professores, conclui - se que a cobrança por resultados em ano de IDEB, passa a ser um ponto positivo para a melhoria do

aprendizado dos alunos, visto que há nesse ano, segundo eles, um maior envolvimento da comunidade¹⁷ escolar no processo de ensino aprendizagem.

É claro que não podemos negar o esforço de cada professor para melhorar a educação de nosso país, entretanto o que fica claro é que, em ano de IDEB, o olhar da comunidade se volta para o ensino que é oferecido nas escolas.

Destacamos ainda, o relato do P2/E3 que aponta que o IDEB/Prova Brasil contribui para o aprendizado, porém ressalta a necessidade do envolvimento de todos que fazem parte do sistema educacional e a disponibilização dos subsídios necessários, ou seja, para ele, a contribuição se dá não só pelas avaliações em si, mais por todo o processo que as envolve.

Contribui, desde que todo o sistema educacional do município esteja envolvido continuamente no processo de ensino aprendizagem, apoiando a equipe pedagógica das unidades de ensino. E, ainda, disponibilizando todas as ferramentas e profissionais necessários, para que a aprendizagem aconteça (P2/E3).

E, finalizando essa questão, a qual os professores entendem o IDEB/ Prova Brasil como contribuição para o aprendizado dos alunos, o P4/E5 afirma que, em sua opinião, acredita haver essa contribuição, e ainda compreende as avaliações como um caminho para a melhoria da qualidade da educação, como podemos observar em sua fala, abaixo:

Acredito que sim. Isso nos leva em busca de melhoria da qualidade da educação, para o desenvolvimento de políticas educacionais (P4/E5).

Cabe refletir, sobre o conceito de qualidade da educação, que vai além de alcançar boas médias no IDEB. No texto “A Qualidade da Educação: conceitos e definições” (2007), Dourado aponta que a qualidade da educação vincula se a uma grande quantidade de fatores extra e intraescolares, adquirindo significados distintos, de acordo com contextos temporais e locais.

Ainda, segundo Dourado (2007), a busca por melhoria da qualidade na

¹⁷Envolvimento da comunidade- Cabe ressaltar que o envolvimento da comunidades no processo de ensino aprendizagem, pode estar vinculado ao “Termo de responsabilidade” elaborado por algumas escolas e assinado pelas famílias, se comprometendo a assiduidade de seus filhos no reforço escolar no contraturno e aos sábados, com a intencionalidade de responsabilizar as famílias em caso de baixo desempenho dos alunos na Prova Brasil.

educação requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação Básica, que incluem identificar os condicionantes da política de gestão, e ainda refletir sobre a construção de estratégias de mudança. O conceito de qualidade não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para estabelecer ranking entre as instituições de ensino.

A partir do relato do P4/E5, percebe-se o quanto a cultura do alcance de médias no IDEB/Prova Brasil, está relacionada, no município de Foz do Iguaçu à um ensino de qualidade, o que justifica em tese, “o maior comprometimento” com o ensino, em ano de IDEB, relatado pelos respondentes da pesquisa. No entanto, a reflexão necessária a partir dos resultados do IDEB, necessita passar pela busca de estratégias, não só por melhores resultados, mas sim, para melhorar o aprendizado dos alunos, no dia a dia da escola.

Apesar da maioria dos pesquisados, afirmarem que o IDEB/Prova Brasil de alguma forma, contribuem para o aprendizado dos alunos, alguns professores discordam e afirmam que não há contribuição. Como podemos perceber nos relatos abaixo:

Não faz diferença! (P1/E3).

Não é o IDEB que contribui para o aprendizado e sim, a prática pedagógica do professor em sala (P1/E4)

Para o aprendizado não! Contribui para o recolhimento das informações sobre o aprendizado. Uma prova não ensina, quem ensina é o professor (P3/E5).

Eu não vejo o IDEB como uma forma justa de avaliação, portanto não vejo muita contribuição no aprendizado do aluno (P5/E5).

Observa-se que para esses professores, não há contribuição do IDEB/Prova Brasil para o aprendizado. Enquanto o primeiro professor não demonstra nenhuma interferência das avaliações em larga escala em sua prática, outros ressaltam que o aprendizado se dá pelo intermédio do professor, e ainda, o P5/E5 aponta que o IDEB, em sua opinião, não é uma forma justa de avaliação.

Segundo Soligo, “A complexidade que envolve a ação pedagógica faz do

professor um ator político e social capaz de indagar-se acerca das políticas públicas de Educação” (SOLIGO, 2010, p.123).

Corroborando com Soligo, compreendemos que cada professor, independente das pressões externas, tem autonomia para refletir e atuar no cotidiano escolar, a partir de suas concepções, políticas e sociais. De acordo com o P3/E5 e o P1/E4, quem ensina é o professor e não as avaliações.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que o contexto atual educacional, tem direcionado as práticas pedagógicas para as avaliações, e, mesmo que não contribuam para o aprendizado, influenciam e interferem pela forma como os conteúdos são trabalhados, visando sucesso nas avaliações.

Sabendo que as avaliações em larga escala (IDEB/ Prova Brasil), seguem Matrizes padronizadas nacionais, as quais são trabalhadas a partir de descritores. Na questão cinco procuramos compreender sua influência no planejamento, a partir do seguinte questionamento: Em relação ao preparo de suas aulas, como essas avaliações influenciam em sua prática diária em sala de aula? Descreva:

Alguns sujeitos da pesquisa, afirmam que as avaliações em larga escala influenciam em seus planejamentos e organização de suas aulas de forma positiva, pois auxiliam na percepção das dificuldades dos alunos, identificando o ponto de partida para o professor em relação aos conteúdos, como podemos perceber pelas afirmações explicitadas abaixo:

Influenciam de forma positiva, pois o conteúdo deve ser passado, e, as matrizes auxiliam com diferentes formas de perguntas a serem cobradas, ou melhor, de diferentes “descritores”, que favorecem as aulas (P2/E1).

As avaliações auxiliam no planejamento das aulas, pois os simulados ajudam a perceber o que os alunos sabem e onde o professor deve se aprofundar mais. A partir dos descritores elaboro algumas atividades da aula (P2/E4).

As avaliações auxiliam na organização das minhas aulas, para perceber o que mais devemos trabalhar e reforçar com os alunos, pois percebemos com elas sua (P1/E2).

A partir dos relatos dos professores pode-se concluir que o plano de ensino fica preso às dificuldades dos alunos nas questões relacionadas à prova, visto que alguns professores ainda mencionam os descritores como parâmetros para a elaboração de atividades. Logo, o plano será revisto na intenção de trabalhar as

questões e conteúdo da prova, as quais os alunos não alcançaram o resultado esperado. Hipoteticamente podemos afirmar que desta forma os professores enfrentam dificuldades para trabalharem atividades diversificadas e que as dificuldades de alguns passam a ser o conteúdo de todos.

Compreendemos que a análise dos resultados das avaliações, não devem servir apenas para apontar as dificuldades dos alunos e a retomada apenas desses conteúdos, deve contribuir para reflexões mais aprofundadas de questões centrais e importantes para a aprendizagem, que devem ser analisadas. É necessário interpretar os dados das avaliações e não apenas, as médias obtidas, para que as avaliações sirvam de instrumento para a melhoria da qualidade da educação, como propõe Soligo:

Investigar o percentual de alunos da escola que não alcançaram os níveis desejáveis de aprendizagem, o número de alunos nos níveis mais altos, propor alternativas para fazer com que os alunos passem de um nível a outro é refletir e discutir coletivamente questões fundamentais: onde estamos e o que é preciso modificar, incluir ou consolidar no projeto pedagógico para garantir, a cada aluno, seu direito de aprender? (SOLIGO, 2011, p. 8).

E, ainda em se tratando de influência das avaliações, o P3/E3, apesar de também entender esta influência como positiva, questiona, se os resultados expressam realmente a assimilação de conteúdos ou repetições mecânicas, como podemos observar em seu depoimento abaixo:

Considero positiva, as influências das avaliações padronizadas em minha aula. Cabe ao professor, tendo em mãos essas matrizes padronizadas adaptar conforme o nível de aprendizagem de seus alunos, é necessário partir de um determinado ponto e a partir de então gradativamente avançando, visando que o aluno realmente compreenda o que está fazendo, é necessário avaliar se a realização das avaliações padronizadas estão trazendo dados reais de assimilação de conteúdo ou somente uma repetição de forma mecânica(P3/E3).

Na fala do P3/E3 evidencia se uma preocupação com o que, na realidade, os dados das avaliações expressam, se são a assimilação de conteúdos por parte dos alunos, ou meras repetições mecânicas, ou seja, se há um aprendizado acontecendo. Freitas (2012) aponta que a pressão por bons resultados, sobre a escola e seus profissionais, muitas vezes, levam a algumas ações que produzem

resultados questionáveis.

De acordo com alguns respondentes da pesquisa, as avaliações não só interferem em suas práticas diárias como as direcionam. E outros, apesar de fazerem alusão às diretrizes da BNCC, também demonstram uma tendência a direcionarem suas práticas para o resultado das avaliações. Como podemos observar nos relatos abaixo:

Todas, ou a maioria das atividades trabalhadas em sala de aula são direcionadas nos moldes de organização da Prova Brasil/IDEB (P2/E2).

As aulas são preparadas a partir dos descritores, com simulados semelhantes ao que será cobrado na Prova (P2/E5).

Os exercícios devem seguir o padrão, para que os alunos consigam resolver os exercícios da Prova (P3/E5).

Sigo as orientações da SMED, a BNCC e o planejamento, mas, também trabalho com os descritores da Prova. Os alunos estão preparados para a Prova pois o conteúdo é o mesmo do planejamento, a forma de cobrança é que é diferente. Busco uma prática que ensine e ao mesmo tempo mostre o padrão que é cobrado (P3/E4).

O professor deve estar atento a Base Nacional Comum Curricular, dando ênfase nas disciplinas de Português e Matemática, aprimorando a leitura e interpretação para as questões objetivas da Prova (P2/E3).

Temos uma Base Nacional Curricular que orienta a nossa educação, então precisamos fazer os ajustes necessários para uma educação de qualidade e igual para todos (P1/E1).

Partindo desses depoimentos, podemos concluir que as avaliações em larga escala, podem implicar em modificações no currículo escolar, pois nota-se que o trabalho pedagógico vem sendo modificado. A Prova Brasil, direta ou indiretamente, impõem aos professores um trabalho diferenciado, no qual buscam que seus alunos se saiam bem nos resultados. Araujo, Konopatzki e Lima apontam que:

Quando a metodologia do professor precisa ser alterada em função de uma avaliação, se vê uma inversão do objetivo da qualidade da educação que está garantido pelo artigo 3º da LDB que propõe uma educação igualitária e que estimule a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, entre outros que enfatizam uma educação democrática e participativa ARAUJO; KONOPATZKI; LIMA, 2017, p.10).

Não se está aqui defendendo que não haja avaliações, ao contrário, elas são necessárias a fim de medir e mensurar o que foi ensinado e apreendido, no entanto para isso não é necessário transformar as avaliações em objetivo do processo de ensino aprendizagem.

Sobre esse direcionamento das práticas diárias para as avaliações, Werle e Fisher, ainda afirmam que,

[...] O que se questiona é o fato de que, a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo de como o estudante deve responder a questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que nos processos (WERLE & FICHER, 2010, p.39).

Contrariando a lógica posta pelos demais sujeitos, os P1/E4 e P5/E5 afirmam que as avaliações não interferem em suas práticas diárias e que trabalham com foco na aprendizagem de seus alunos.

Não altera em nada! Minhas aulas são preparadas e aplicadas visando o cumprimento do planejamento anual e a aprendizagem dos alunos (P1/E4).

Eu procuro preparar minhas aulas levando sempre em consideração os meus alunos, independente se é ano de IDEB ou não! (P5/E5).

Apesar dessas afirmativas, os conteúdos da Prova Brasil e o rendimento dos alunos enfatizam a interferência mencionada pela maioria dos sujeitos pesquisados. Ressaltamos que os simulados em ano de IDEB e o trabalho com os descritores através de apostila distribuída pela SMED/Foz do Iguaçu, são práticas desenvolvidas por todas as escolas da rede municipal de ensino, o que demonstra que de alguma forma, a prática de todos os docentes das turmas de quintos anos, sofrem alguma interferência da Prova Brasil.

Tendo em vista que as disciplinas de Português e Matemática, são as disciplinas referências para as avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil), objetivando compreender se há uma priorização dessas disciplinas na sala de aula,

para melhores resultados nas avaliações, fizemos aos sujeitos da pesquisa, o seguinte questionamento: Você percebe haver algum tipo de influência ou tendência a priorizar estas disciplinas em detrimento das demais? Se responder sim, descreva alguma situação que confirme a influência ou tendência:

Dos sujeitos indagados sobre a priorização das disciplinas de Português e Matemática em detrimento das demais disciplinas 60% afirmam que sim, que há essa tendência em suas práticas, enquanto que 40% afirmam que não, que seguem o planejamento e trabalham todas as disciplinas com o mesmo peso dentro da carga horária.

A seguir, organizamos alguns relatos que demonstram a priorização das disciplinas de Português e Matemática em prol dos resultados das avaliações.

Sim! A prova avalia o aluno através das disciplinas básicas de Português e Matemática, por isso o foco nessas disciplinas. Após a Prova retomam – se os conteúdos ainda não trabalhados presente na grade escolar (P2/E5).

As disciplinas de Português e Matemática são a base para as demais, mas também, são as mais cobradas pela Prova do IDEB, então, trabalho todas as disciplinas, mas Português e Matemática têm seus conteúdos adiantados para dar base aos alunos para a Prova (P2/E4).

Sim! Com o tempo distribuído para as disciplinas até a Prova. Trabalhamos mais tempo Português e Matemática, e, após a Prova, caso necessário, retornamos aos conteúdos que precisem de mais atenção em outras disciplinas (P3/E4).

Sim! Na maioria das vezes os conteúdos de História, Geografia e Ciências são rapidamente pincelados sem atividades práticas nem aprofundamento, e as aulas de Arte são raras e se restringem ao caderno de desenho. Tudo isso para focar no preparo da prova Brasil (P1/E5).

Segundo Benitez e Souza (2015), por serem cobradas apenas as disciplinas de Português e Matemática, os professores sofrem pressões para priorizarem essas duas áreas em seu trabalho cotidiano de ensino. E, ainda segundo esses autores, “há um escamoteamento e, conseqüentemente, a precarização do currículo, pois disciplinas como História, Geografia, Ciências e Educação Física, acabam sendo relegadas a segundo plano” (BENITEZ; SOUZA, 2015, p. 362)

Araújo, Konopatzki e Lima (2017), ainda destacam o fato de que, quando o

ensino é direcionado de forma a priorizar disciplinas específicas, corre-se o risco de se ter um ensino fragmentado e acaba perdendo sua especificidade .

A fala dos professores relatadas acima, indicam a priorização das disciplinas de referência para a Prova Brasil, em suas práticas diárias, o que nos mostra que as avaliações tem produzido algumas mudanças no interior da escola. Percebe-se pelos relatos que as avaliações oficiais, agem de forma a conduzir a prática pedagógica de alguns professores e de seus planejamentos.

Cabe ressaltar que apesar de 60% dos pesquisados afirmarem que tendem a priorizar as disciplinas de referências das avaliações, 40% negam essa priorização como destacados em alguns relatos abaixo:

Não faço essa priorização! Sigo as aulas conforme são organizadas no horário para os alunos! (P2/E2).

Não! Português e matemática sempre foram vistos como as disciplinas mais cobradas, as demais têm suma importância e são bem trabalhadas também, como nos anos que tem ou não IDEB (P1/E1).

Não! (P1/E3).

O trabalho com os descritores deve ocorrer de maneira interdisciplinar, sendo assim todas as disciplinas são contempladas (P3/E3).

Não! Sigo o planejamento (P1/E4).

Eu não tenho uma preocupação muito grande com o IDEB, então não mudo minhas práticas no ano de IDEB (P5/E5).

Segundo o que relatam esses professores, percebe-se uma desconformidade presente nas escolas. Enquanto alguns professores afirmam priorizarem o ensino de Português e Matemática para atenderem as exigências da Prova Brasil, outros demonstram que é possível apresentar uma prática que contemple todas as áreas de ensino de uma forma equilibrada. Cabe ressaltar que a interpretação de textos e a solução de problemas, cobrados pela Prova Brasil, são parte do universo de todas as disciplinas.

Destacamos aqui a pesquisa intitulada “Implicações da Prova Brasil no Trabalho de Professores da Rede de Ensino de Cascavel/PR: Contradições entre as

exigências das Avaliações em Larga Escala e o Currículo Municipal¹⁸, de Rosane Toebe Zen (2018), na qual, a autora conclui após pesquisa com professores da rede municipal de ensino, que nas escolas de maior desempenho nas avaliações, o trabalho com as demais áreas do conhecimento, é articulado aos conteúdos das disciplinas de Português e matemática de forma interdisciplinar, corroborando com os relatos dos professores acima.

Uma voz discordante...

Em seu relato, o P5/ E5 afirma não ter muita preocupação com o IDEB, e por isso, não muda sua prática. Ressaltamos que em todas as questões até aqui respondidas, este professor demonstrou uma certa animosidade em relação às avaliações externas, afirmando que para ele, o IDEB/Prova Brasil, não é uma forma justa de avaliação e que não contribui para o aprendizado dos alunos. Em suas respostas procurou deixar claro que as avaliações externas não influenciam em nada sua prática diária em sala de aula.

Sabemos que cada professor tem autonomia para ministrar suas aulas da forma que ache mais adequada para seus alunos, e, defendemos ainda, que é possível ir para além de ensinar apenas para os resultados da prova, no dia a dia na sala de aula, no entanto, essa atitude de negar enfaticamente, qualquer influência do IDEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas em uma sala de aula que pertence a uma rede de ensino, cujo foco são as avaliações, é no mínimo, questionável, devido a condição isolada de seu depoimento, já que as respostas são enfáticas, podendo ser interpretadas de formas diversas, o que não significa que sejam falsas.

A criação em 2007 do IDEB como indicador de qualidade, pelo governo Federal, levou à estados e municípios a traçarem estratégias e políticas educacionais com objetivo de alcançar boas notas nesse índice. No Município de Foz do Iguaçu/PR, não foi diferente, com o objetivo de alcançar boas médias no IDEB, muitas estratégias e políticas voltadas para as avaliações foram criadas pelo município. Em busca de compreender a postura da SMED/Foz do Iguaçu em relação às avaliações, fizemos os seguintes questionamentos: Em relação ao apoio pedagógico, por parte da Secretaria de Educação, você percebe haver alguma ação específica para as

¹⁸ Zen, R. T. Implicações da Prova Brasil no Trabalho de Professores Da Rede de Ensino de Cascavel/PR. Contradições entre as exigências das avaliações em larga Escala e o currículo municipal, Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado, 2018.

avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil)? Se a resposta for sim, descreva alguma situação que demonstre; e ainda, em relação a formação continuada, a SMED oferece cursos que propiciem melhor entendimento sobre as avaliações em larga escala?

Em relação ao apoio por parte da SMED, nove entre quinze respondentes afirmam haver assessoramento da SMED em relação às avaliações, com visitas escola, distribuição de apostila, promoção de reforço escolar no sábado, apoio da equipe multiprofissional.¹⁹

No entanto, alguns professores deixam claro que a maioria dessas ações acontecem com mais intensidade apenas em ano de avaliação externa. Como podemos perceber em alguns relatos a seguir:

*Em ano de IDEB, sempre temos disponibilidade de xérox para mais simulados e o reforço escolar aos sábados (P2/E1).
Nos anos da Prova do IDEB, os alunos do quinto ano tem prioridade nas aulas de apoio pedagógico, inclusive com aulas aos sábados (P2/E2).*

Sim! Aplicação de simulados, apostilamento, visitas das coordenadoras da SMED (só), reuniões depois dos simulados, reforço aos sábados (P3/E4)

Percebemos maior apoio, ou seja, apoio extra de reforço para o quinto ano (P1/E1)

Fica claro a partir dos relatos desses professores que algumas estratégias de ensino, apresentadas pela SMED/Foz Iguaçu, tem seu foco voltado para os resultados das avaliações, visto que as mesmas só se agregam ao ensino, em ano de IDEB/Prova Brasil. Podemos observar no relato do P3/E4 que, mesmo que ele não tenha explicitado que as visitas das coordenadoras da SMED sejam menos frequentes em anos que não há avaliação, intencionalmente escreveu entre parênteses a palavra “Só”, fazendo alusão a esse processo de visitas, o que hipoteticamente, nos faz compreender que esse assessoramento das coordenadoras não é uma atividade frequente em todos os anos.

¹⁹ Equipe composta de Psicólogos, Assistente Social, Fonoaudiólogo e Equipe de Educação Especial, que nos anos de 2011 a 2017 fizeram – se presentes na escola ao menos a cada quinze dias, atualmente há apenas uma equipe multiprofissional que atende às necessidades da rede de Ensino, locada na Secretaria de Educação municipal (SMED/2019).

Compreendemos que, se o foco da política educacional estiver voltado para o aprendizado, todas as estratégias de ensino, que colaborem para esse objetivo, devam ser realizadas em todos os anos, independentemente se há ou não avaliações externas. Essa mesma compreensão pode ser verificada no relato do P3/E3 ao ser questionado sobre as ações específicas para as avaliações por parte da SMED/Foz do Iguaçu, percebidas por ele:

Não concordo com essa política de ensino e estratégias que são utilizadas somente em ano de IDEB, como por exemplo o Apoio Pedagógico aos sábados, são medidas que deveriam ser adotadas todos os anos, pois ao sair do Ensino Fundamental I, o aluno passa para uma nova fase de aprendizagem que exige uma maior autonomia na realização das atividades, tendo em vista tal situação é fundamental uma base de preparação que o auxilie nas séries seguintes para todos, não somente os que estavam em tal série em ano de IDEB. Em razão de tal situação observamos uma contradição em médias de avaliações (P3/E3).

Segundo Bernardino e Oliveira (2015), não é necessário estratégias específicas voltadas para as avaliações, para que os resultados sejam positivos, o professor pode manter sua didática ao abordar os conteúdos de forma dinâmica, acrescentar a linguagem padrão que é cobrada na Prova Brasil. Cabe ao professor e à escola, encaminhar corretamente os conteúdos programáticos, compreender que o processo de aprendizagem é tão importante quanto o resultado, pois, quando o aluno compreende o processo de ensino, ele vê a avaliação como parte desse processo e a realiza com tranquilidade.

Outra questão apontada por dez sujeitos da pesquisa, como uma das estratégias da SMED, é a questão do reforço escolar para os quintos anos, ministrado aos sábados, com foco no IDEB/Prova Brasil. Alguns nomeiam como apoio pedagógico e outros como reforço escolar, no entanto todos deixam claro que seu objetivo é trabalhar os conteúdos cobrados pela Prova Brasil. Como podemos perceber em alguns relatos abaixo:

Nos anos da Prova do IDEB, os alunos do quinto ano tem prioridade nas aulas de apoio pedagógico, inclusive com aulas aos sábados (P2/E2).

Em ano de IDEB, sempre temos disponibilidade de xérox para mais simulados e o reforço escolar aos sábados (P2/E1).

Percebemos maior apoio, ou seja, apoio extra de reforço para o quinto ano (P1/E1).

O reforço escolar é uma prática comum em muitas escolas brasileiras, prática essa, importante para contribuir para sanar as dificuldades encontradas por muitos alunos na sala de aula. Na maioria das vezes, o reforço escolar se dá de forma que o atendimento seja individual de acordo com a dificuldade apresentada por cada aluno. De acordo com Lima e Paula (2015, p. 175), “o reforço escolar é representado de maneira positiva quando o aluno recebe atendimento conforme suas necessidades, quando é desenvolvido aquilo que Vigotiski nomeia como zona de Desenvolvimento Proximal”.

Destacamos que o reforço escolar acontece normalmente todos os anos na rede municipal de Foz do Iguaçu, para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No entanto, o reforço escolar aos sábados, mencionado por mais de 70% dos sujeitos da pesquisa apresenta atividades voltadas para que os alunos desenvolvam habilidades para bons resultados no IDEB/Prova Brasil e não para sanar as dificuldades de aprendizagem de cada um, já que todos os alunos dos quintos anos frequentam o reforço, independente de terem dificuldades ou não.

Quanto ao oferecimento de formação continuada com foco nas avaliações, por parte da SMED, nove professores afirmam que há essa formação, e seis negam a existência dessa formação. No entanto, apenas três professores apontam em que há essa capacitação através de cursos e encontros promovidos pela SMED, e a compreendem como uma ação voltada para as avaliações. E ainda, destacam que além dos cursos a SMED aplica simulados que auxilia na compreensão do processo de avaliação oficial.

O P3/E5 aproveita o questionamento para expor seus sentimentos de insatisfação em relação ao apoio e a forma como o processo de avaliação é realizado.

Apoio, na maioria do tempo não! Cobranças sim, com aplicação de testes, simulados e verificação de conteúdo nos cadernos dos alunos (P3/E5).

Podemos perceber que para esse professor, há mais cobranças por resultados do que apoio, para ele, a aplicação de simulados e a verificação dos

conteúdos apresentados nos cadernos dos alunos, realizada pela SMED, não é compreendido como auxílio para sua prática e sim como um mecanismo de controle, objetivando melhores resultados no IDEB/Prova Brasil. Sendo assim, as avaliações tornam-se um fio condutor em um campo de expectativas, desejos e frustrações. E como nos diz Ball (2012, p. 11), “Estamos tão preocupados em avaliar os alunos que estamos esquecendo de ensiná-los”.

Ainda, sobre a formação continuada oferecida pela SMED/Foz do Iguaçu, em relação às avaliações em larga escala, solicitamos aos sujeitos da pesquisa que apontassem em uma escala de zero a dez (sendo zero o nível mais baixo e dez o mais alto), em que medida essas formações contribuem para a melhoria de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Entre os nove sujeitos que afirmam existir essa contribuição, percebe-se uma divisão de opiniões quanto ao nível de contribuição das formações para a melhoria da prática pedagógica. Três sujeitos afirmam que há uma contribuição em nível sete, ou seja, uma contribuição em nível considerável, em uma escala de zero a dez, no entanto para seis sujeitos da pesquisa, essa contribuição está aquém do desejado, ficando entre 3,5 e seis.

Quanto aos seis que responderam que não há formação, acreditamos que esses sujeitos não compreendem os encontros e reuniões sobre as avaliações, oferecidos pela SMED, como uma formação continuada que lhes proporcione a compreensão sobre o processo de avaliação em larga escala, o que justificaria apenas três professores mencionarem essa capacitação como uma ação voltada para as avaliações, na questão anterior.

Entende-se por formação, um conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para o desempenho de uma atividade (INFOMÉDIA, 2019). No caso das avaliações em larga escala a formação deveria acontecer através não só da informação sobre elas (prática comum em algumas escolas), mas sim por discussões, problematização e formação de opiniões dos indivíduos sobre o processo de avaliar e do uso de seus resultados.

Embora alguns sujeitos tenham relatado a ocorrência de momentos de formação, proporcionados pela SMED/Foz do Iguaçu, em sua maioria, os casos se tratavam de ações pragmáticas para promover o preparo dos alunos para a realização do IDEB/Prova Brasil. Essas ações têm sua importância, porém não se confundem com o desafio de pensar, discutir e refletir sobre o processo de avaliação em larga

escala.

Para que o processo de avaliação em larga escala passe a fazer parte do cotidiano do professor, e possa contribuir para a melhoria de sua prática e conseqüentemente com a qualidade do ensino, é preciso que as avaliações em larga escala sejam um projeto de escola, compreendido por todos os seus indivíduos. Como destaca Soligo,

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 (SOLIGO, 2016, p.7).

Os simulados aplicados tanto pela SMED quanto pela escola, foram mencionados pelos sujeitos da pesquisa como parte das estratégias do município para o preparo dos alunos para o IDEB/Prova Brasil. Com o intuito de verificar a frequência em que essa prática é executada na sala de aula, fizemos o seguinte questionamento: Como parte das estratégias da SMED, algumas avaliações e simulados são aplicadas ao longo do ano para medir o desempenho dos alunos. Com que frequência essas avaliações/simulados foram aplicadas em sua turma durante o ano?

Nove sujeitos da pesquisa, afirmam que os simulados foram aplicados em suas turmas de quinto ano três vezes em um período de um ano, enquanto que cinco afirmam que em suas turmas foram apenas duas vezes. E ainda, um sujeito da pesquisa afirma que em sua turma foi aplicado apenas um simulado durante todo o ano.

Podemos concluir que não há uma unanimidade em relação à quantidade de simulados aplicados nas escolas, visto que umas recebem essa atividade com mais frequência, hipoteticamente entendemos que a quantidade de simulados possa estar relacionada com seus resultados. Ou seja, as turmas com baixo resultados, são submetidas à simulados com mais frequência, enquanto que as que apresentam bons resultados, são vistas como aptas para realizarem o IDEB/Prova Brasil com sucesso.

Ressaltamos que, como mencionado pelos sujeitos da pesquisa, na página

setenta e sete desse estudo, o uso dos simulados são um exemplo claro de alteração nas práticas pedagógicas em ano de IDEB/Prova Brasil, na educação do Município de Foz do Iguaçu.

Geralmente as salas de aula não são homogêneas, cada aluno tem seu tempo de aprendizado, porém os resultados são esperados de forma unitária para todos. Em busca de identificar práticas pedagógicas diferenciadas que objetivam sanar as dificuldades dos alunos no dia a dia em sala de aula, perguntamos aos sujeitos da pesquisa: em sua sala de aula, em relação aos alunos que tem baixo rendimento, você realiza alguma atividade ou ação para que eles estejam preparados para realizar as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB)? Se a resposta for sim, descreva:

Oitenta por cento dos respondentes, afirmam que encaminham os alunos para o reforço escolar no contraturno e que ainda, esses alunos participam do reforço aos sábados. Alguns ainda mencionam a realização de atendimento individualizado em sala de aula, como podemos observar nos relatos abaixo:

Sim, para o aluno com baixo rendimento é realizado a recuperação paralela, atendimento individualizado, bem como o reforço contra – turno. Além do diferencial em ano de IDEB, que é o reforço aos sábados (P2/E3).

Sim, sempre temos alunos com baixo rendimento. Esses são atendidos em reforço escolar e ações em sala de aula que auxiliem – os na aprendizagem (P2/E1).

Para os alunos são oferecidos reforço nos sábados, não só para os de baixo rendimento e sim para todos. Na sala, é feito trabalho individualizado para os de baixo rendimento (P4/E5).

Aulas no contra - turno e atendimento individualizado em sala (P1/E3).

Destacamos a fala do P2/E3 que além de mencionar o encaminhamento para reforço e atividades individualizadas ainda, faz referência à recuperação paralela como estratégia para auxiliar os alunos de baixo rendimento. Apesar de ser um direito do aluno²⁰, muitos professores entendem a recuperação paralela, apenas como

²⁰ ²⁰ Artigo 12, inciso V, da LDB 9394/96, dispõe que: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (BRASIL, 1996).

instrumento para recuperar notas e não aprendido, deixando a recuperação a cargo somente do reforço escolar. Compreendemos que, o objetivo da recuperação paralela é possibilitar ao aluno superar eventuais dificuldades de aprendizagem e auxiliar ao professor na identificação e possíveis intervenções pedagógicas necessárias para melhorar o desempenho do aluno.

O P3/E3, ainda destaca a importância da participação ativa da família no processo de ensino aprendizagem, o que para ele, juntamente com a atenção individualizada, auxilia muito para a realização das avaliações em larga escala.

Esses alunos que apresentam uma maior dificuldade de assimilação dos conteúdos ou que necessitam de um tempo maior para que ocorra a aprendizagem, independente de ano de IDEB, recebem uma atenção individualizada, atividades complementares, busca ativa da contribuição da família no processo de ensino - aprendizagem, essas atitudes contribuem muito para realização das avaliações em larga escala, partindo também do princípio que a média obtida vem do resultado individual(P3/E3).

Segundo pesquisa do INEP (2004) com base em dados do Saeb, a participação dos pais na escola colabora para um melhor desempenho por parte dos alunos nas atividades diárias em sala de aula, o que corrobora com a opinião do P3/E3.

A criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. Ao conversarem com o filho sobre o que acontece na escola, cobrarem dele e ajudarem-no a fazer o dever de casa, falarem para não faltar à escola, tirar boas notas e ter hábito de leitura, os pais estarão contribuindo para a obtenção de notas mais altas (INEP, 2004,s\p).

O P3/E4, afirma ainda que, além do reforço, procura trabalhar com atendimento individualizado, utilizando se de materiais concretos. No entanto, destacamos sua ênfase em afirmar que, para ele, o resultado da Prova Brasil, é só o resultado de um bom trabalho, que a avaliação é algo que seus alunos precisam passar, algo normal, sem nenhum destaque a mais.

Sim! Atendimento individualizado, trabalho muito com a construção do conhecimento com materiais concretos e encaminhamento para o reforço escolar no contra – turno. Os alunos precisam passar pela Prova, mas procuro tornar isso o mais normal possível, pois a Prova deve ser só o resultado do bom trabalho (P3/E4).

Cabe destacar aqui a opinião deste professor, quando deixa claro em sua fala que, para ele, as avaliações em larga escala devem ser entendidas como parte integrante do processo de ensino, algo normal, a ser vivenciado por seus alunos, e não o fim do processo, ou seja, as avaliações não devem ser o objetivo da prática pedagógica no dia a dia.

Discordando dos demais sujeitos pesquisados, o P1/E5 respondeu que não realiza atividades voltadas para o preparo dos alunos de baixo rendimento, para a realização das avaliações. Observamos em seu relato, uma certa incoerência, pois ao ser questionado sobre a influência das avaliações em sua prática diária, o mesmo, afirmou que trabalha com simulados toda semana e nos dias subsequentes retoma as questões do simulado baseadas nos descritores, o que nos possibilita entender que as dificuldades dos alunos são trabalhadas nessa retomada, o que, se constitui em uma atividade voltada também para os alunos de baixo rendimento, e direcionada para as avaliações. Destacamos ainda, que o P2/E5, não respondeu ao questionamento.

As avaliações em larga escala, são uma realidade presente nas escolas do país, segundo discurso oficial do MEC, sua finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Na escola, as avaliações em larga escala ainda despertam muitas dúvidas, questiona-se sua legitimidade e o uso de seus resultados. Para que as avaliações em larga escala possam contribuir para a melhoria do ensino, é necessário que seus agentes (gestores, professores e alunos), compreendam todo o processo ao qual ela se desenvolve.

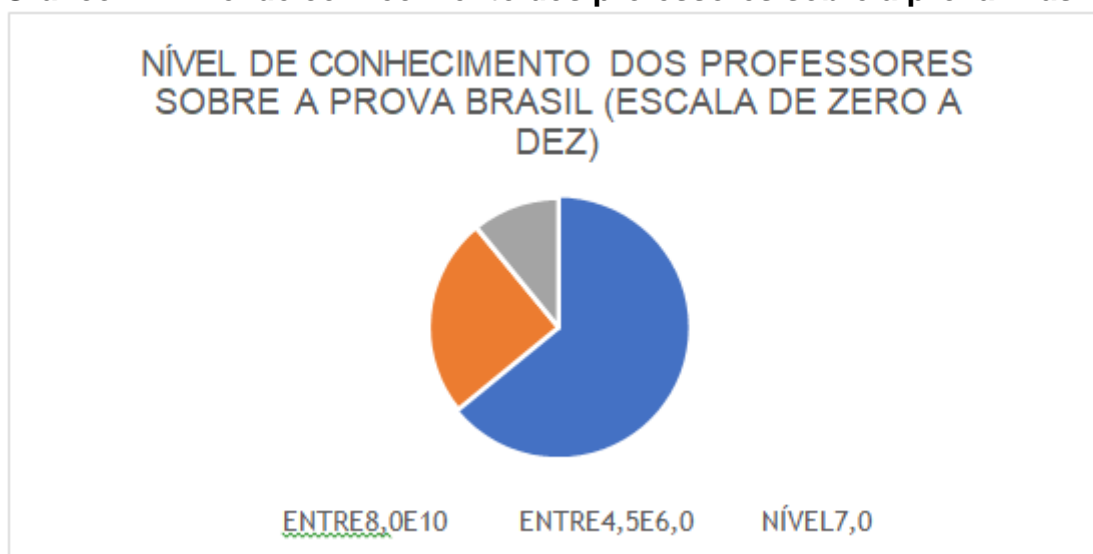
A fim de mensurar a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre as avaliações em larga escala, fizemos o seguinte questionamento: Visto que as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB), avaliam parte do aprendizado dos alunos e o desempenho da escola, podendo afetar todo o corpo docente. Em sua escola você considera que os professores possuem conhecimento sobre a aplicação da Prova Brasil? Ainda, pedimos que indicassem em uma escala de zero a dez, o nível de conhecimento que ele julga que os professores possuem, sobre as avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil), sendo zero o mais baixo e dez o mais alto nível.

Os quinze sujeitos pesquisados, consideram que, em sua escola os professores possuem conhecimento sobre a aplicação da prova Brasil. Quanto ao

nível de conhecimento sobre as avaliações, considerando a média sete, como nível de conhecimento sobre a Prova Brasil, aceitável como um bom nível, e abaixo de sete, aquém do esperado, (em uma escala de zero a dez), dez professores apontam que o nível de conhecimento dos professores sobre a Prova Brasil em sua escola está, entre oito e dez, nível que pode ser considerado excelente.

Para dois respondentes, o nível de conhecimento é sete, no entanto, para três professores, o nível de conhecimento sobre a Prova Brasil em sua escola está entre 4,5 e seis, ou seja, para esses professores não há um bom nível de conhecimento sobre a Prova Brasil em sua escola. Como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Nível de conhecimento dos professores sobre a prova Brasil



Fonte: dados coletados nos questionários: Sistematizado pela autora.

Como podemos observar no gráfico acima, na maioria das escolas participantes da pesquisa, há um bom nível de entendimento sobre a Prova Brasil por parte dos professores, no entanto, não dá para desconsiderar o nível muito aquém do desejado, de entendimento de alguns professores sobre a Prova Brasil, situação que vem a corroborar com a indicação de alguns professores sobre a falta de formação específica sobre a Prova. Salientamos a necessidade de compreensão por parte dos professores em relação as avaliações em larga escala, para que, a partir do entendimento desse processo de avaliação, eles possam ter condições de trabalhar com os resultados dos testes em favor da qualidade do ensino em seus estabelecimentos. Neste sentido Blasis et al, apontam que,

É importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores. Ela continua à medida que envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados e, a partir disso, abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas realizadas no âmbito das escolas (do projeto pedagógico e da ação educativa), quanto no âmbito das secretarias de educação (das diretrizes da política educacional) (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p.39).

Ainda, nos remetemos a Luckesi (2013) quando destaca a importância de o professor conhecer as avaliações em larga escala e saber interpretar seus resultados, para que as avaliações possam cumprir o papel a que se propõe.

Destacamos ainda, a fala do P2/E5 que além de afirmar que o nível de compreensão dos professores sobre as avaliações em larga escala é baixo (4,5), relata que muitos professores de sua escola são contra essa forma de avaliação.

Na minha escola, acredito que os professores possuem conhecimento sobre as avaliações, embora muitos são contra essa forma de avaliar (P2/E5).

Por seus resultados, muitas vezes serem usados para comparar e ranquear instituições de ensino, e não considerar as especificidades de cada escola, as avaliações em larga escala encontram ainda, muita resistência por parte de alguns professores, pois entendem que esse tipo de avaliação não abrange todo o processo de ensino desenvolvido no dia a dia na escola, e ainda, a interpretam como um mecanismo de controle, devido às cobranças que sofrem, para que apresentem bons resultados.

Muitos são os motivos que fomentam essa resistência de alguns professores em relação às avaliações em larga escala. Além da falta de compreensão sobre o processo da avaliação, o caráter unitário esperado para resultados, e, ainda, pesa sobre o professor a questão da responsabilização pelo desempenho de seus alunos nas avaliações, o que gera pressões por parte de gestores e comunidade escolar. Santos defende a ideia de que,

Impositivamente, as metas estabelecidas para as avaliações precisam ser alcançadas e não é dada à escola a oportunidade de questionamento, cabe a esta apenas trabalhar para que os alunos apresentem um bom desempenho, a fim de que os professores sejam então considerados 'competentes', e a escola de 'qualidade' (SANTOS, 2011, p. 10).

E, ainda, Vilas Boas destaca que,

A resistência dos professores em relação às avaliações externas, se dá porque esse tipo de avaliação não contempla as especificidades das escolas. Cobra-se que as escolas devam trabalhar, considerando as diferenças, mas quando são avaliadas usa-se somente uma forma para averiguar a realidade da escola, desconsiderando o cotidiano, o progresso de cada aluno e os fatores intra e extraescolares (VILAS BOAS, 2016, p. 71).

Atentemos para o relato do P1/E4 que em uma escala de zero a dez, apontou o nível de conhecimento dos professores de sua escola, sobre as avaliações, em nível dez. Se observarmos a nota da escola, no último IDEB (2017), podemos verificar que a escola, ficou com nota a cima da média do município, o que poderia sugerir um maior entendimento sobre o processo das avaliações em larga escala por parte dos professores. No entanto, em conversas informais desta pesquisadora com os professores desta escola, há relatos de professores que não aceitam assumir turmas de quintos anos em ano de IDEB/Prova Brasil, por não terem a experiência e a compreensão desse tipo de avaliação, e, por temerem as pressões por resultados.

Podemos concluir que essa contradição entre o nível dez de conhecimento sobre as avaliações, apontado pelo P1/E4, e os relatos informais, pode estar relacionado apenas com os profissionais que atuam/atuaram em turmas de quintos anos nesta instituição, ou, intencionalmente, o respondente apontou o maior nível de compreensão para justificar a nota da escola acima da média do município.

Além das atividades de formação específica para as avaliações em larga escala promovidas pelas secretarias de educação de alguns Municípios e Estados brasileiros, algumas escolas também promovem atividades de formação para seus professores, sobre as avaliações, objetivando um melhor desempenho dos alunos no IDEB/Prova Brasil. Diante disso, perguntamos aos sujeitos da pesquisa: A sua escola promove algum tipo de atividade de formação específica sobre avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB)? Se a resposta for sim, descreva como ocorre:

Dos quinze sujeitos pesquisados, oito afirmam que a escola não promove nenhum tipo de formação específica para as avaliações em larga escala. O P2/E1 e o P3/E5 ainda, ressaltam que a SMED dá suporte (simulados, apostilas e reforço no

contraturno e aos sábados) e que trabalham de acordo com as orientações da SMED, como podemos observar em alguns relatos abaixo:

Não! (P2/E2), (P1/E4), (P2/E4), (P3/E4), (P1/E2)

Não realiza (P2/E3).

Somente atividades propostas pela SMED que quando possível dá suporte! (P2/E1; P3/E5).

Ainda, os P1/E1 e o P4/E5, também dizem que a escola não promove formação específica para as avaliações, mas destacam uma conscientização para o trabalho com descritores e a prática de simulados com as turmas de quintos anos.

Formação específica não, mas todos são conscientizados quanto a esse tipo de avaliação e que se trabalhe desde o primeiro ano os descritores, para amadurecimento dos alunos(P1/E1).

Não é formação, mas praticamos fazer simulados com turmas de IDEB (P4/E5).

Podemos concluir que, para esses sujeitos, as ações desenvolvidas pela escola com o objetivo voltado para as avaliações em larga escala, são entendidas como uma formação.

Fica evidenciado nos relatos dos sujeitos a cima, não uma formação específica para as avaliações, e, sim, um conjunto de ações que são desenvolvidas com foco nas avaliações visando os resultados, demonstrando uma interferência das avaliações no dia a dia da sala de aula e nas práticas pedagógicas do professor.

O trabalho com descritores da Prova Brasil para o “amadurecimento dos alunos” como destacou P1/E1, o reforço escolar aos sábados para alunos de quintos anos, o apostilamento e os simulados, demonstram que o trabalho pedagógico dos professores, tem o foco direcionado para os resultados das avaliações. Nesta direção, Vilas Boas (2016) diz que as avaliações têm alterado o trabalho escolar, afetando a autonomia da escola, padronizando o currículo e gerando pressão por melhores resultados.

Um fator que não podemos desconsiderar é o trabalho com descritores ser incentivado nas escolas desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, mencionado pelo P3/E3, conforme verificamos abaixo:

A escola promove as atividades conforme orientação da SMED, por exemplo discussão em torno do trabalho com os descritores desde o primeiro ano e sempre na realização de reuniões é reforçado que a média alcançada no IDEB, é resultado do trabalho que foi realizado com os alunos desde o primeiro ano, fruto de um longo trabalho em conjunto. Mas infelizmente percebo que apesar das discussões ainda há muito conflito de opiniões quanto a grande relevância que cada um tem nesse processo, havendo uma sobrecarga do professor que está com a turma no ano da avaliação (P3/E3).

Percebe-se que, pelo relato dos professores que essa preparação para os resultados, está se iniciando cada vez mais cedo nas escolas públicas na atualidade, já que os mesmos afirmam que o trabalho com descritores deve começar nos primeiros anos. Sobre este preparo, Freitas destaca que,

Sinais desta antecipação já começam a ser evidenciados no Brasil com o recente anúncio de mais uma prova de larga escala, agora para medir a alfabetização²¹ em crianças de 8 anos (FREITAS, 2012, p. 3).

A P3/ E3, ainda apresenta uma insatisfação, ao final de seu relato, em relação aos conflitos de opiniões que acontecem na escola sobre as avaliações em larga escala. Apesar de deixar claro que em reuniões, é reforçado, que o resultado das avaliações é fruto do trabalho de todos os professores, percebe-se que na prática, não há essa consciência entre os professores, o que sobrecarrega o professor que está à frente das turmas de quintos anos, em ano de avaliação.

Essa sobrecarga, a que se referiu o P3/E5, sobre professores de quintos anos, muitas vezes, levam gestores à escolherem os professores que assumirão os quintos anos em ano de avaliação, por seu perfil e experiência e ainda muitos professores a se negarem a assumir essas turmas, devidos às cobranças e pressões por resultados. Menegão (2015) em sua pesquisa intitulada “Impactos da Avaliação Externa no Currículo escolar: Percepções de professores e Gestores”²², conclui em suas análises que as pressões por resultados, levam professores experientes a escolherem outras turmas, deixando as turmas de quintos anos para os professores iniciantes, o que leva

²¹ O autor se refere a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que em 2013, passou a fazer parte do SAEB (BRASIL, 2015).

²² Para mais informações, vide MENEGÃO, R.C. S. G. Impactos da Avaliação Externa no Currículo escolar: Percepções de professores e Gestores. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.2015.

muitos gestores a intervirem antecipadamente na escolha de quem assumirá essas turmas.

Ainda, sobre as atividades que são realizadas com foco nas avaliações em larga escala, o P2/E5, cita as atividades realizadas com apostilas fornecidas pela rede, elaboradas pela equipe pedagógica da SMED/Foz do Iguaçu, a partir dos descritores da Prova Brasil. Neste sentido, Freitas aponta que,

[...] Com o objetivo de se garantir um alinhamento entre o ensinado e o avaliado, produzindo ainda mais estreitamento curricular, esse apostilamento começa na pré-escola e continua no ensino fundamental. O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno (FREITAS, 2012, p. 394).

Apesar de em nenhum momento ter sido mencionado por nenhum dos sujeitos da pesquisa, ou pelo pesquisador, por não fazer parte dos questionamentos, os dados analisados, apontam para um treinamento dos alunos pelas escolas para a realização das avaliações em larga escala. Visto que as atividades que são desenvolvidas em sala de aula, em sua maioria, como reforço escolar, atividades com apostilas, trabalho a partir de descritores, treinamento de gabaritos, entre outros, são atividades que visam melhorar os resultados das avaliações em larga escala.

Além das atividades e estratégias propostas pela SMED/Foz do Iguaçu para auxiliar no desempenho dos alunos diante do IDEB/Prova Brasil, algumas escolas elaboram atividades específicas de apoio aos alunos e professores para melhorar o resultado das avaliações. No intuito de identificar práticas ou estratégias diferenciadas que visam auxiliar os alunos e professores para o alcance de bons resultados nas avaliações, realizadas nas escolas do município, fizemos o seguinte questionamento: Se sua escola realiza alguma ação para auxiliar os professores de quinto ano no aprendizado dos alunos que irão realizar as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB), descreva com o maior número de detalhes possível:

Ainda que os professores apontem os simulados como parte da estratégia da SMED para o alcance de resultados nas avaliações em larga escala, é sabido que a

elaboração e aplicação de simulados pelas escolas, é uma ação cotidiana, confirmada pelos relatos de nove sujeitos da pesquisa.

Destaca - se que os simulados são ferramentas que tem como função, apontar as dificuldades dos alunos, e auxiliar aos docentes na retomada de conteúdo, e diagnosticar quais conceitos precisa reforçar para melhor aprendizado dos alunos. No entanto, Cunha e Müller (2018) apontam que os simulados têm se tornado um instrumento de preparo dos estudantes para a realização das avaliações externas, reduzindo, muitas vezes, o currículo e direcionando as práticas pedagógicas diárias de muitos docentes.

Cabe ressaltar que a aplicação frequente de simulados mexe com a rotina das escolas, impactando no cotidiano do professor, em sua prática e no aprendizado dos alunos. Nos reportamos a Luckesi, que nos leva a pensar sobre as consequências da pedagogia do exame que,

Pedagogicamente, centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes. A verdadeira função da avaliação seria auxiliar na construção da aprendizagem satisfatória, porém como está centralizada nos exames, secundariza o significado do ensino. [...] à medida que a aprendizagem estiver polarizada pelos exames, não cumprirá sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem e, psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas (LUCKESI, 2003, p. 25).

Ainda que os simulados estejam servindo, muitas vezes apenas para “treinar” ou “familiarizar” o aluno com a forma e os conteúdos cobrados pelas avaliações em larga escala, alguns professores os utilizam como um diagnóstico das dificuldades dos alunos, mesmo que sejam voltados para as questões das avaliações, há uma retomada de conteúdos, uma reflexão sobre os erros e acertos, como podemos observar no relato abaixo.

Aplicação de simulados com tabulação das questões, verificando o número de erros e acertos. Assim, faz - se a retomada com todos, e descobre - se com os alunos, o que o levou a marcar a resposta errada, se foi falta de atenção, por não saber a resposta correta, ou não saber fazer o cálculo etc. Essa conversa mostra ao professor o que / como fazer a retomada do conteúdo (P1/E1).

Ainda, segundo Luckesi (2003), a função da avaliação diagnóstica é servir de instrumento que identifica os caminhos percorridos e os caminhos a serem perseguidos.

Outro fator destacado pelos sujeitos pesquisados, é que, em ano de IDEB/Prova Brasil, há uma disponibilidade de materiais e liberdade para os docentes realizarem atividades focadas nas avaliações em larga escala.

A escola realiza simulados e os professores dos quintos anos têm liberdade para realizar atividades diferenciadas com os alunos e têm materiais disponíveis (P1/E1).

A escola disponibiliza ao professor os materiais necessários para aplicação de simulados, sulfite, toner. Sempre que busco fazer um trabalho diferenciado para assimilação do conteúdo, a equipe administrativa, contribui na realização do mesmo tanto com material, quanto estrutura e pessoal (mão de obra). Conforme disponibilidade de professor em horários também é orientado para suporte ao trabalho com quinto ano(P3/E3).

A coordenação e a direção auxiliam com atividades e simulados. Alguns professores colaboram com a arguição de leitura e tabuada, o sulfite e a tinta para impressão, são liberadas para as turmas dos quintos anos, e, os professores dos quintos anos, têm liberdade para fazer atividades diferentes para ajudar no aprendizado dos alunos, algumas com premiações(P3/E4).

Ainda que não apareça nos relatos dos professores, que essa disponibilização de materiais aconteça apenas em ano de avaliações em larga escala, fica claro que os recursos são direcionados às turmas de quintos anos, visto que a questão se refere ao ano do IDEB/Prova Brasil, pode se dizer então, que os professores estão apontado para a questão dos recursos serem mais disponibilizados em ano de IDEB/Prova Brasil. Destacamos que esse tipo de situação possibilita o desenvolvimento de novas atividades focadas no desempenho dos alunos para o IDEB. Compreendemos que os recursos materiais devam ser disponibilizados com frequência, independente do ano ter ou não avaliações em larga escala, pois o objetivo dos recursos matérias é potencializar o processo de ensino-aprendizagem e não apenas possibilitar o alcance de bons resultados.

Entre as ações promovidas pelas escolas para auxiliar os professores dos quintos anos no aprendizado dos alunos, que realizaram as avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil), alguns professores ainda, apontam as atividades focadas, com bonificações.

Projeto de leitura, reforço escolar no contraturno e nos sábados, projeto de incentivo ao aprendizado com premiações de medalhas e materiais escolares (P2/E4).

*Projeto de leitura e tabuada. Gincanas e promoção de passeios, para incentivar os alunos a participarem e estudarem mais. “Projeto de “aluno destaque”, bazar para os alunos que participam do reforço ao sábado. (No bazar “compram”, com **dinheirinho conquistado**²³, objetos escolares e brindes que desejarem, comprados pela escola (P1/).*

Podemos observar vários exemplos de bonificações que permeiam as políticas de avaliação, na educação brasileira, como por exemplo, no Rio de Janeiro, em 2007, através do decreto 28462/07, a prefeitura lançou um projeto que premiava com 760 reais crianças e jovens que fechassem o ciclo de ensino das séries iniciais com nota máxima. Segundo o prefeito da época, César Maia, a bonificação tinha o objetivo de diminuir a evasão escolar. Ainda, o governo fluminense recompensou com notebooks em 2018, estudantes que se destacaram na avaliação de desempenho da rede estadual.

Na mesma direção, o governo do Estado de São Paulo, revelou a intenção em 2010 de oferecer um vale presente de 50 reais, aos alunos com notas baixas que participassem de aulas de recuperação em Matemática (que poderiam ser gastos em livros, CDs e cadernos), se não faltassem as aulas. No entanto, o governo adiou a ação, alegando a necessidade de uma maior discussão sobre o assunto pela sociedade (NOVA ESCOLA, 2010).

Como podemos perceber a política de bonificações não é algo exclusivo das escolas municipais de Foz do Iguaçu, já que a meritocracia está presente em vários municípios e Estados brasileiros, quando não se premia o professor pelo desempenho de seus alunos, premia - se o próprio aluno para que ele melhore seus resultados.

Mas, será que premiar alunos funciona para a melhoria de seu desempenho escolar? Que mensagem estamos passando aos alunos oferecendo prêmios, para que frequentem a escola ou se saiam bem nos resultados das provas?

Ao premiar estudantes por assiduidade ou desempenho, estamos abrindo o

²³ Segundo informações colhidas na escola (E2) o dinheirinho fictício é conquistado a partir dos desempenhos nos simulados realizados em sala, e os produtos do bazar, são fornecidos pela escola.

caminho para uma aprendizagem negociada, onde o esforço do aluno está sempre condicionado à uma recompensa.

Os relatos dos sujeitos da pesquisa mostram que as escolas vão criando estratégias de incentivo para os alunos, para que esses melhorem seu desempenho no IDEB/Prova Brasil. Com isso, promovem a meritocracia quando premiam os que avançam, incentivam ainda mais a competição entre os alunos, envolvendo todos nesse mesmo jogo. O que impulsiona o processo de ensino - aprendizagem, é a meritocracia crescente dentro das escolas, disfarçada pelas premiações simbólicas, como medalhas, passeios e pequenos brindes (MOTA, 2018).

Ressaltamos que a meritocracia que tem invadido os espaços escolares, leva gestores e professores a buscar estratégias que melhorem o desempenho dos alunos em resultados de avaliações externas, visando não só uma premiação, mas por temerem a responsabilização e a culpabilização diante dos resultados. Segundo Freitas (2013), essa responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar o desempenho dos alunos para aferir a capacidade do professor, desconsiderando que os alunos estão sujeitos a muitos outros fatores que extrapolam o alcance da escola e de seus professores.

Como já mencionamos anteriormente, apesar de não constar nos relatos dos sujeitos da pesquisa nenhuma menção à um treinamento dos alunos para a realização do IDEB/Prova Brasil, no entanto, evidencia-se uma centralidade das atividades diárias da sala de aula, voltada para as avaliações. As estratégias de gestores e professores utilizadas com a finalidade de alcançar bons resultados, como o uso contínuo de simulados, trabalho com descritores, o uso de incentivos como premiações por méritos, sinalizam para um preparo para o IDEB/Prova Brasil.

Outra ação realizada pela escola como auxílio aos professores para o aprendizado dos alunos que irão realizar o IDEB/Prova Brasil, mencionado pelo P2/E3 são as reuniões com os familiares dos alunos com o objetivo de informá-los sobre esse tipo de avaliação.

A escola promove reuniões específicas de interação com as famílias conscientizando todos sobre a Prova Brasil, promovendo e fortalecendo uma parceria participativa no reforço escolar, assiduidade, tarefas escolares. Pois, sabendo que os alunos serão responsáveis pela média da avaliação em larga escala, e de todo o processo de ensino realizado na escola, os pais se fazem mais presentes (P2/E3).

A partir do relato a cima, percebe se, que as reuniões, tem o objetivo de informar as famílias sobre o processo de avaliações, bem como cobrar uma participação maior da família em relação à vida escolar do aluno. Cabe destacar ainda, a intencionalidade de dividir ou imputar ao aluno e sua família a responsabilidade do sucesso/fracasso nos resultados das avaliações em larga escala.

Nesse sentido, Freitas (2014) nos leva a refletir sobre esse processo de responsabilização que rompem com a relação de confiança entre professores, família e alunos. Se os alunos aprendem ou não a responsabilização cai sobre o professor que por sua vez culpabiliza o aluno e suas famílias pelo baixo rendimento, e ainda, os gestores livram-se da pressão superior empurrando a culpa, em direção a professores, alunos e pais.

Compreendemos que a participação da família no processo ensino-aprendizagem e sua interação com a escola, tarefa difícil na atualidade devido a inúmeros condicionantes, é de suma importância para o bom desempenho do aluno. No entanto, culpabilizar e/ou transferir para a família a responsabilidade sobre o baixo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, além de desconsiderar os fatores existentes intra e extraescolares, não contribui em nada para a melhoria da qualidade da educação.

Podemos concluir pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, que muitas ações são realizadas pelas escolas com o objetivo de auxiliar professores no aprendizado dos alunos que irão participar do IDEB/Prova Brasil, ações pontuais que visam a melhoria dos resultados. No entanto, destacamos os relatos do P5/E5 e do P2/E1, que apontam o apoio da equipe pedagógica e gestores como ação corriqueira e comum, independentemente de ser ano de avaliações externas.

Nós temos o apoio da coordenação que não medem esforços para auxiliar os professores em relação à pesquisa de materiais e nas dificuldades de aprendizagens dos alunos. Independente de IDEB (P5/E5)

A escola procura auxiliar o professor com o reforço, leituras, atividades diferenciadas, e os colegas de trabalho quando possível (P2/E1)

Cabe destacar que as avaliações em larga escala, no discurso oficial do MEC, têm por objetivo possibilitar a gestores conhecer as condições da educação no país para fomentar políticas educacionais buscando a melhoria da qualidade da educação.

Na escola, deve servir de ferramenta para gestores, professores e técnicos identificarem as dificuldades, para proporem novas possibilidades pedagógicas, e não seus resultados serem o objetivo único do ensino. O apoio pedagógico deve ser parte constante do processo de ensino-aprendizagem para que as dificuldades encontradas pelos alunos no dia a dia, possam ser sanadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscamos analisar as possíveis implicações das avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil), nas práticas pedagógicas dos professores de quintos anos, da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu/PR, no período de 2011 a 2017.

Enquanto resultados, no primeiro capítulo situamos alguns conceitos e debates em torno das avaliações em larga escala. Considerando a revisão bibliográfica, concluímos que a avaliação é parte importante do processo educacional pois tem como finalidade diagnosticar a situação da aprendizagem para subsidiar decisões, e possibilitar análises, reflexões e intervenções a respeito do processo de ensino - aprendizagem.

Não tivemos a pretensão de explicar o que é qualidade, visto que não há nem no campo acadêmico e nem político um consenso sobre sua definição, como resultado de nosso estudo, conclui-se que a qualidade é um conceito polissêmico, que leva em consideração as demandas históricas imbricados em contextos sociais, em um determinado espaço e tempo, que compreende o indivíduo possuidor de acúmulos de ações e acontecimentos culturais cotidianos, o que possibilita inúmeras interpretações de seu conceito.

Sabemos que o cotidiano escolar vai muito além dos limites da sala de aula, no entanto, ainda que as práticas pedagógicas não sejam exclusividade do cotidiano escolar, entendemos que elas estão vinculadas a esse espaço, e, por sofrerem interferências de fatores internos e externos à escola, podem alterar a rotina do cotidiano. A partir desse estudo, podemos concluir que apesar das práticas pedagógicas e do Cotidiano escolar, serem termos que se aproximam, em sua essência, existe uma diferenciação

No segundo capítulo localizamos as avaliações em larga escala no contexto da Reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990. Demonstramos que, a tanto a reforma do Estado como a reforma da educação, ocorreram por influência de organismos internacionais (FMI, BM, BID), que apesar de apresentarem uma “aparente” preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, tem como foco principal, monitorar e controlar os resultados da educação.

A partir da reforma, o Estado passou a se utilizar de mecanismos, através de sistemas de avaliações, para delinear a função da escola, delimitando padrões,

definindo competências e habilidades, além de mensurar desempenhos, aos quais respondem às exigências dos organismos internacionais. E ainda, moldando o ensino de forma a culpabilizar o indivíduo por seu sucesso ou fracasso, se eximindo de sua responsabilidade.

Podemos concluir que, o projeto de avaliações em larga escala em desenvolvimento desde os anos de 1980 e fortalecido nos anos de 1990, vem se desdobrando até os dias atuais, reforçado por ações que o legitimam, vinculados a ranqueamentos de redes de ensino e escolas relacionados a repasse de recursos e a necessidade de qualificar o desempenho do educando.

A análise dos desdobramentos das avaliações em larga escala no município de Foz do Iguaçu/PR, se iniciaram a partir da caracterização do objeto, onde foi exposto as estratégias e políticas do município visando o alcance de bons resultados no IDEB/Prova Brasil que puderam ser observadas, desde o ano de 2011 até a última edição do IDEB em 2017.

Apresentamos as estratégias de ensino do município, como reforço escolar no contraturno e aos sábados para turmas de quintos anos, apostilamento para toda a rede de ensino com foco nos descritores cobrados pela Prova Brasil, a aplicação de simulados pela SMED e pelas escolas, além fomentar a política de méritos, baseadas em bonificações para professores cujas escolas, alcançaram a média estipulada pela SMED, para o IDEB.

Enquanto resultados podemos perceber que os professores da rede municipal de Foz do Iguaçu, consideram haver uma grande influência do IDEB em suas práticas pedagógicas. Essa influência pode ser identificada pelas mudanças que ocorrem nas escolas em ano de IDEB/Prova Brasil, como por exemplo, a presença constante da equipe da SMED nas escolas, a reorganização das práticas pedagógicas dos professores, visando os resultados da prova e as estratégias de ensino focadas nas avaliações, propostas pela SMED e pelas escolas.

Percebeu se pelos relatos dos sujeitos da pesquisa que, para que os alunos possam estar preparados para a realização da Prova Brasil no início do quarto bimestre, os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, são adiantados nos três primeiros bimestres e priorizados, além de haver um trabalho exaustivo dos professores em cima dos descritores cobrados pela Prova Brasil, a partir de apostilas e simulados. O que revela uma alteração das práticas pedagógicas dos professores

em termos de organização de conteúdos e métodos, evidenciando uma interferência considerável da Prova Brasil nas práticas pedagógicas diárias nas escolas.

Os professores em sua maioria, afirmam haver essa priorização de conteúdos baseados nas disciplinas de Português e Matemática, referência da Prova Brasil, pontuando que no trabalho desenvolvido em sala, há uma ênfase em atividades focadas nos resultados da Prova. Reafirmando os estudos de Benitez (2016), supracitado, entendemos que, por serem cobradas apenas as disciplinas de Português e Matemática, os professores sofrem pressões para priorizarem essas duas áreas em sua prática de ensino diária.

A análise dos dados, nos permite compreender que a prática diária de sala de aula, em relação ao preparo das aulas, da maioria dos sujeitos pesquisados é influenciada e/ou determinada pelo IDEB/Prova Brasil. Constatamos que os professores norteiam suas aulas a partir dos descritores, aplicação de simulados com frequência e atividades focadas na avaliação. Apesar de alguns sujeitos negarem a priorização das disciplinas de Português e Matemática, e apontarem um trabalho interdisciplinar, fica evidenciado, pelos relatos da maioria dos sujeitos pesquisados, que na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu/PR, o IDEB/Prova Brasil, é o norteador das políticas municipais, interferindo nas práticas pedagógicas.

Desta forma, podemos concluir que poderá ocorrer um estreitamento de currículo em ano de IDEB/ Prova Brasil, mesmo que alguns sujeitos tenham destacado a retomada dos conteúdos das disciplinas que não são referência para a Prova Brasil, caso necessário, após a Prova, o que não garante aos alunos a assimilação de todos conteúdos necessários para prosseguir na próxima fase de seu estudo.

Foi identificado a partir dos relatos, uma sobrecarga de atividades e atitudes relacionadas à prova Brasil, sobre os professores e alunos, acompanhada por pressões internas (escola) e externas (SMED e comunidade), visto que 86% do sujeitos apontam um nível alto de pressão sobre os professores em ano de IDEB/Prova Brasil. E, ainda, em relatos informais, os sujeitos pesquisados deixam claro que a divulgação de resultados, que servem de instrumento para a mídia local ranquear e apontar as melhores e piores escolas em termos de qualidade, baseadas em notas alcançadas no IDEB/ Prova Brasil, podem estar causando tensões no ambiente escolar e desgastes nas relações professor/aluno/SMED.

Vilas Boas (2016), aponta que a forma como as avaliações em larga escala tem direcionado a prática pedagógica nas escolas, a partir de cobranças por resultados, revela uma pressão sobre docentes e alunos, que gera um cansaço e esgotamento, já que o objetivo é melhorar cada vez mais as metas. Nessa direção, destacamos que esse desgaste em busca de resultados, e a pressão sofrida pelos professores, podem levá-los a transformarem sua prática pedagógica, em mera reprodução de atividades padronizadas voltadas para a realização da Prova, o que não contribuem em nada para o aprendizado e conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino.

Essas pressões por resultados, em 2011, foram vinculadas à implantação da política de bonificação do município de Foz do Iguaçu/PR, supracitada no item 3,1 desse estudo, no qual os professores em ano de IDEB/ Prova Brasil, recebiam o 14º salário a partir de metas alcançadas no IDEB, estipuladas pela SMED/Foz do Iguaçu e ainda em 2012, além do 14º a partir do decreto 21.404/12, os professores receberam o 15º salário, correspondente a uma meta maior estabelecida pela SMED.

Cabe ressaltar que o ano de 2015, foi o último ano de pagamento do 14º, pois, segundo a SMED, com a troca de gestão no município, a mesma, alega falta de orçamento para continuar com o prêmio, embora afirma que compreende a premiação, como ferramenta de contribuição para a melhoria do ensino.

Ao analisar os relatos dos sujeitos da pesquisa sobre a contribuição do IDEB/ Prova Brasil para o aprendizado dos alunos, observa-se que para a maioria dos pesquisados, há uma contribuição da Prova Brasil para o aprendizado, seja para contextualizar os conteúdos diários, que não opinião de alguns, são fragmentados ou um caminho para melhorar a qualidade do ensino; preparação dos alunos para futuras avaliações; e ainda, contribui para maior comprometimento de gestores, professores, alunos e família com o ensino, a partir das cobranças que são impostas para o alcance de resultados no IDEB/Prova Brasil.

No entanto, há uma parcela de sujeitos que afirmam não existir essa contribuição do IDEB/Prova Brasil. Para esses sujeitos o aprendizado se dá por intermédio do professor e não das avaliações, além de pontuarem sua insatisfação com esse tipo de avaliação, pelo fato das mesmas, não considerarem as especificidades de cada escola.

Uma contribuição importante levantada por um sujeito da pesquisa, é a questão do maior comprometimento de toda a comunidade escolar em ano de

avaliação, a partir das cobranças. Apontamos aqui um ponto positivo das cobranças, pois proporcionam uma maior participação das famílias no processo de aprendizagem dos alunos, além de “despertar” um maior comprometimento dos agentes da escola e alunos para o ensino.

Cabe destacar que no caso de Foz do Iguaçu, as famílias são induzidas a uma maior participação, devido á um termo de responsabilidade assinado no início do ano em algumas escolas, no qual a família se compromete a levar os filhos para o reforço, se e caso isso não ocorra, será responsabilizado por seu baixo desempenho, caso ocorra.

Corroborando com Menegão (2015), compreendemos que, apesar da contribuição do IDEB/ Prova Brasil, não ser uma unanimidade entre a opinião dos professores, percebe - se que de alguma forma, ela está presente, mesmo que seja como instrumento de reflexão sobre a insatisfação com o tipo de avaliação, com o papel do professor no processo de ensino, ou como se dá o aprendizado dos alunos.

Ressaltamos que o IDEB/Prova Brasil, deve contribuir para apontar as dificuldades de aprendizagem e fornecer subsídios para a análise não só do desempenho dos alunos, como da própria prática pedagógica docente. As contribuições apontadas pelos sujeitos da pesquisa, não são as ideais, no entanto, configuram - se como um início de uma reflexão necessária para um melhor aproveitamento desse processo de avaliação que, apesar de algumas críticas, já é uma realidade presente e atuante nas escolas brasileiras.

Sobre o apoio pedagógico para a realização das avaliações em larga escala, podemos identificar, a partir dos relatos dos professores, que a SMED promove visitas às escolas com frequência, em ano de IDEB/Prova Brasil, promove ações práticas como, elaborações de simulados, que são aplicados nas turmas que irão realizar a Prova Brasil, produção de apostilas com foco nos descritores, as quais são distribuídas em toda rede, além de fomentar atividades de reforço escolar aos sábados, com ênfase nos conteúdos cobrados pela avaliação em larga escala.

Constatamos ainda que, há uma frequência de aplicação de simulados nas escolas nos moldes da prova que varia de acordo com o desempenho de cada turma, ou seja, quanto mais dificuldades nas atividades dos simulados apresentadas pelos alunos, maior será a frequência de sua aplicação.

A equipe gestora e pedagógica, e, os docentes das escolas, também desenvolvem internamente ações focadas para as avaliações.

Além de aplicação de simulados elaborados pela escola, promovem atividades para alunos, que resultam em bônus, para incentiva-los na melhoria de desempenho no IDEB/Prova Brasil.

Ressalta se que no decorrer da pesquisa, a partir dos relatos dos sujeitos pesquisados, evidenciou se a existência de um apoio pedagógico maior, por parte SMED para as turmas de quintos anos em ano de IDEB/Prova Brasil. Apesar de não ter sido explicitado nos relatos que esse apoio só acontece em ano de avaliações em larga escala, foi possível perceber uma certa ênfase neste apoio em ano de IDEB/Prova Brasil, o que nos permite concluir que se há esse mesmo apoio em todos os anos, em ano de avaliações em larga escala, o mesmo, se intensifica.

Segundo o que apuramos nos relatos dos sujeitos da pesquisa, essas estratégias de ensino provenientes tanto da SMED, quanto da escola, tem a finalidade de familiarizar os alunos com a forma com que os conteúdos são cobrados pela Prova Brasil. Entendemos que há essa necessidade de conhecimento da Prova Brasil, pelos alunos, pois possibilita a identificação de estratégias para realizar a prova, organização do tempo, e a compreensão de conceitos e nomenclaturas, que em sua maioria, não são utilizadas no dia a dia na sala de aula, visto que, as avaliações internas são diferentes das externas. No entanto, a forma como as atividades são realizadas, nos faz concluir que o foco não é apenas familiarizar os alunos, e sim treina-los, já que as atividades não fornecem subsídios para uma maior reflexão sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Corroborando com os estudos de Benitez (2016) e Freitas (2012), podemos afirmar que, embora os professores não tenham confirmado a existência, nas escolas, de um treinamento para a Prova Brasil, a análise de dados indicam que o trabalho pedagógico é direcionado para os resultados das avaliações.

Compreendemos que as escolas precisam estar preparadas para receberem a Prova Brasil, e o apoio da SMED, é fundamental para isso, contudo há de se refletir sobre a eficiência dos mecanismos utilizados tanto pela SMED, como pelas escolas (que seguem as orientações da SMED, gestão e coordenação pedagógica), repensando sobre seus objetivos. O que se questiona, é se os objetivos da SMED e das escolas ao preparem os alunos para a realização da Prova Brasil, são para a melhoria do aprendizado e conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino, ou, apenas para a melhoria dos resultados no

IDEB/Prova Brasil, para possibilitar maiores destaques em ranqueamentos midiáticos?

A análise dos dados nos permite afirmar que não há no município em questão, uma formação específica para as avaliações em larga escala. Apesar de ser considerada por uma pequena parcela dos sujeitos pesquisados como formação, o que existe no município é um conjunto de ações voltadas para os resultados das avaliações, como : Reuniões para discutir os resultados dos simulados aplicados pela SMED, orientações para uso de apostilas e reforço escolar aos sábados, votados para os descritores que serão cobrados na avaliação.

Desta forma, corroborando com Soligo (2010), faz se necessário salientar a necessidade de uma formação específica sobre as avaliações em larga escala no contexto escolar, para maior compreensão do processo de avaliação, visto que, as reflexões e debates sobre as avaliações possibilitam maiores oportunidades para professores e comunidade escolar, significarem seus resultados nas rotinas escolares.

Os dados analisados indicam que 100% dos sujeitos pesquisados, consideram que em suas escolas, os professores possuem conhecimento sobre a aplicação da Prova Brasil. E, na percepção da maioria, há um bom nível de conhecimento, todavia, na percepção de alguns sujeitos, o nível de conhecimento sobre a Prova Brasil por parte dos professores, está aquém do esperado.

No que tange ao conhecimento dos sujeitos da pesquisa, quanto as avaliações em larga escala, corroborando com Luckesi (2013), entendemos que há uma necessidade de formação continuada, que proporcione aos sujeitos, irem além do conhecer, que possibilite uma reflexão sobre o processo de avaliação em larga escala, e a interpretação de seus resultados, para que as avaliações possam cumprir o papel a que se propõem.

Cabe destacar que apesar de ficar evidenciado todo um trabalho voltado para os resultados das avaliações em larga escala, por parte da SMED/Foz do Iguaçu, instituições escolares e sujeitos pesquisados, constatamos que há por parte de alguns professores a preocupação em refletir sobre os erros dos alunos e suas dificuldades apresentadas nos simulados.

Aplicação de simulados com tabulação das questões, verificando o número de erros e acertos. Assim, faz - se a retomada com todos,

e descobre – se com os alunos, o que o levou a marcar a resposta errada, se foi falta de atenção, por não saber a resposta correta, ou não saber fazer o cálculo etc. Essa conversa mostra ao professor o que / como fazer a retomada do conteúdo (P1/E1).

Ainda que não seja uma reflexão que leve a uma melhor compreensão sobre as avaliações, o relato acima, nos mostra uma preocupação, ainda que presa aos resultados dos simulados, em retomar os conteúdos, verificar possíveis razões para erros e, identificar dificuldades. Podemos concluir que apesar do ensino está se tornando uma padronização em torno das avaliações, ainda identificamos professores que estão na contramão desse processo, se apropriando de instrumentos, cujo uso habitual tem sido o treino para resultados, para refletir sobre o processo de aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, a partir da revisão bibliográfica, podemos identificar, que apesar do Município de Foz do Iguaçu/PR criar políticas de bonificações e estratégias que buscam a elevação do IDEB, essa realidade não é algo exclusivo deste município, visto que vários Estados e municípios brasileiros se encontram na mesma condição. Em alguns Estados como São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Pernambuco, e, municípios como Duque de Caxias, Votuporanga, Catalão, entre outros, podemos identificar além das avaliações em nível federal, a existência de sistemas de avaliações em larga escala locais, que apresentam políticas e estratégias próprias, que se identificam com as do município em questão.

Desta forma, concluímos que há uma preocupação em todo país com a melhoria da qualidade da Educação Básica. O que se questiona é, no caso de sistemas estaduais e municipais de avaliação, e até mesmo na esfera federal, quais suas finalidades? E ainda, sabendo que os critérios de avaliação não acontecem de modo dissociado das posições, crenças, historicidade, práticas sociais e visões de mundo de quem os concebe, se há uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, qual o sentido atribuído a essa qualidade, proposta nas políticas educacionais de cada localidade?

Como podemos observar em alguns relatos, no município em tela, há uma preocupação maior com o ensino em ano de IDEB/ Prova Brasil, por parte da gestão, corpo docente, alunos e familiares, no diz respeito ao resultado alcançado nas avaliações em larga escala, no entanto, apesar do município apresentar um

crescimento considerável no IDEB, no período de 2011 a 2017, não podemos afirmar que essas médias se traduzem em melhoria da qualidade do ensino. Ainda, cabe ressaltar que a participação mais assídua da família, pode estar vinculada ao termo de compromisso que os pais assinam no começo do ano, em algumas escolas, se comprometendo com a presença dos alunos no reforços de sábados e contraturados, se responsabilizando no caso de faltas, sobre o baixo desempenho de seus filhos.

Quanto a interferência do IDEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas dos professores, ainda que os dados apontam para uma sutileza de alguns professores, como é o caso do P1/E3, na informalidade os professores relatam uma considerável interferência, e demonstram um certo desconforto com pressões que recebem por resultados.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam alguns pontos positivos das avaliações em larga escala, como:

As estratégias e políticas de avaliações voltadas para o IDEB/Prova Brasil, elaboradas por alguns municípios, como o caso de Foz do Iguaçu, trazem visibilidade para as avaliações, incentivando à várias pesquisas sobre o tema, o que vêm facilitando para muitos docentes e gestores a compreensão do processo de avaliação em larga escala.

As avaliações servem de referência nacional sobre a qualidade do ensino oferecido em todo o País, possibilitando não só na elaboração de políticas educacionais, mas seus resultados, indicam os pontos problemáticos no ensino, o que favorece em âmbito escolar, uma reflexão sobre a prática pedagógica. Destacamos ainda, que a familiarização dos alunos com esse tipo de avaliações, mencionada por alguns sujeitos da pesquisa, propicia aos alunos conhecer tipos de avaliações, as quais, farão parte de sua vida acadêmica futura, como em vestibulares e concursos.

Como limites das avaliações em larga escala, apontamos o uso errôneo de seus resultados por algumas redes de ensino, para ranquear as instituições escolares em melhores e piores, trazendo para o cotidiano escolar pressões que podem gerar uma competição desigual e desnecessária, causando tensões entre as relações de gestores/professores/alunos/comunidade, não contribuindo em nada para a melhoria da qualidade do ensino. E ainda, tornar as avaliações em larga escala a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, prática comum em algumas redes de ensino

atualmente, proporciona um estreitamento no currículo escolar que pode ter um impacto direto na qualidade do ensino.

Salientamos a importância da formação de professores em relação as avaliações em larga escala, com problematização de seus resultados no chão da escola, com a participação de técnicos que expliquem o processo de avaliação, mas também, com a discussão entre gestores, professores e alunos, pois só a partir de sua compreensão, por parte dos agentes escolares, é que as avaliações em larga escala passarão a fazer parte do processo de ensino, como contribuidoras para o aprendizado, e não como instrumento de cobranças, bonificações ou punições.

As avaliações em larga escala fornecem dados, que se apropriados de forma correta pelas gestões educacionais, podem possibilitar políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e permitir uma reflexão sobre o trabalho realizado em cada Escola. No entanto, as avaliações em larga escala não devem ser entendidas como a centralidade do processo de ensino aprendizagem.

É preciso apropriar-se de seus resultados, refletir sobre eles, e olhar para além deles. Nossos questionamentos, se direcionam a forma como as avaliações em larga escala tem se tornado a finalidade do processo de ensino em alguns municípios e Estados brasileiros, como é o caso do município em questão.

Por fim, a partir das análises dos dados, é possível afirmar que a política de avaliação está enraizada nas escolas do município em tela, de forma a induzir a configuração das práticas pedagógicas, padronizando o ensino nas turmas de quintos anos, em ano de IDEB/Prova Brasil.

Sabemos que as contribuições aqui tecidas não são conclusivas, esperamos incentivar e contribuir com novas investigações, pois entendemos que para a compreensão do objeto estudado, ainda há muito a ser descoberto. Sinalizamos para a possibilidades de novas pesquisas, no sentido de investigar o quanto as estratégias e políticas adotadas pelo município de Foz do Iguaçu/PR, contribuíram para o aprendizado dos alunos, afim de fomentar subsídios para melhores desempenho nas séries subsequentes em outra rede, visto que no município de Foz do Iguaçu, os alunos ao terminarem o quinto ano, seguem para completarem o ciclo do Ensino Fundamental I, em rede estadual.

5. REFERÊNCIAS:

ALVES, N. (org.) et all. A invenção da escola a cada dia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de educação. Rio de Janeiro, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, julho, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. EccoS, São Paulo, vol,10. Nº especial pg,133-145, 2008

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. O cotidiano escolar um campo de estudo. In: (org.). PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 7. Ed. São Paulo: Loyola, 2010. P.9-19. Disponível em <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Andre-Marli-o-Cotidiano-Escolar/51681524.html> Acesso em 03/03/2019.

ARAUJO,A.R.;KONOPATZKI,E.A.; LIMA, I.C.T.; KONOPATZKI, A.L.S.; A influência da prova Brasil no processo de ensino-aprendizagem. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. E – 5128. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>>. Acesso em: outubro 2019.

AVELINO, Wagner Feitosa O cotidiano escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1984-2014) / Wagner Feitosa Avelino. - Rio Claro, 2015 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

BALL, S. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33 - 52, jan./jun.2012. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003> acesso em outubro de 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo.1977, Trad. de Luís Antero Neto. Lisboa. ed. 70,2009.

BELO, F. F; CARDOSO, N. A. IDEB da escola: A Aferição da Qualidade do Ensino tem sido referencial para se (re) pensar a Educação Municipal. Revista Educação e políticas em debates- v-2, n.2, p. 3339- 353, jul. dez.2003. Disponível em:<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/24781/13786>

BERNARDINO, M. R. F.; OLIVEIRA, L. B. Uma análise da Avaliação em Larga escala na Educação Básica do Município de Foz do Iguaçu. in Políticas e Indicadores de qualidade da Educação: relações com as avaliações em larga escala/ organizadores: João Jorge Corrêa e Valdecir Soligo – São Leopoldo: OIKOS, 2015.

BENITEZ, Silvio; SOUZA, Silvana Aparecida de. Efeitos colaterais da meritocracia na educação: a rede municipal de educação de Foz do Iguaçu e o IDEB. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 355 - 369, jan. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://ser.ufrgs.br/rbapae/article/view/61732>>. Acesso em agosto, 2019.

BONAMINO, Alicia Catalano de. Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências/ Rio de Janeiro. 2002.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 28/12/2018

BOSIO, Q. F. F. DEITOS, R. A. As reformas do Estado e da Educação e da política para Educação Profissional nos Anos 90. Seminário PPE.UEM 12 a 14 de julho de 2013. Disponível em: tede.unioeste.br/bitstream/tede/867/1/Queila%20Bosio.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

BLASIS, E.de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade da educação. São Paulo, 2013. Cadernos Cenpec. V,3/nº1/| p.251-268 | junho.2013

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação Eloisa de Blasis, Patrícia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p disponível em: https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fspublic/biblioteca/documentos/avaliacao_e_a_aprendizagem.pdf acesso em out.2019.

BLOOM, B. S; HASTING, J. T; MADDAUS, G.F. Manual de Avaliação Formativa Somativa no Aprendizado Escolar. São Paulo. Livraria Pioneira. Editora. 1983. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/329672116/Manual-de-AvaliacaoFormativa-e-Somativa-No-Aprendizado-Escolar>. acesso em :janeiro/2019.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil., Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil/3/leis/L_9394.htm. Acesso em: março/2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. – PCNs. Brasília: MEC /SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional De Educação e das outras providencias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 10

de janeiro, 2001 disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/3/leis/L_10.172 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/3/leis/L_10.172.htm). Acesso em: janeiro/2019.

BRASIL. INEP/MEC, 2002, ENCCEJA (Exame nacional de certificação de competências de jovens e adultos)

BRASIL.MEC/ INEP, avaliação educacional/municípios, 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/ideb/2010/divulgacao_4_serie-/

BRASIL. Lei nº11.494, 20 de junho de 2007.Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação– FUNDEB, 2007.

BRASIL. MEC/INEP. Prova Brasil., 2007 Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/inf_produzidas.htm. Acesso em março de 2018.

BRASIL. MEC/INEP. SAEB, 2007 Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/> acesso em março de 2018.

BRASIL. INEP/MEC. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Brasília, 2007.

BRASIL. INEP. Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança. Disponível em: <<http://www2.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news0413.htm>>. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Sobre a Ana. 2015 a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 15/04/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. BNCC. 3º versão revista. Brasília, 2016

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos (1995) "A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição de 1988". Revista: Dei C/ad: Reforma y Democracia, no.4, 1995. Texto para Discussão ENAP no. I. Brasília, 1995.

CÂMARA, R. H.A análise de conteúdo: da teoria á prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Revista Interinstitucional de psicologia, 2013.Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf> acesso em julho de 2019.

CARDOSO. F. H. O Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

CARDOSO, ZÉLIA. Políticas e Reformas Educacionais no Contexto Neoliberal. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v.6, n.1, p.11-24, jun.2009.DOI: 10.5747/ch. 2009. V06. N.1. h 061.

CUNHA, E. C. S.; MILLER, E. R. Avaliações em larga Escala: Uma Tentativa de Controle, Regulação e Padronização do cotidiano escolar, 2018 *Cadernos da FUNCAMP*, v.17, n29. P.143 – 163/2018

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) João Ferreira de oliveira e Catarina de Almeida Santos, 2007. *A qualidade da Educação: Conceitos e definições*. Brasília: INEP/MEC (Série textos para discussão, n.24)

EDUCADOR 360. *Dicas para preparar a sua escola para a Prova Brasil*. Gestão Pedagógica, 2015. Disponível em: <https://educador360.com/pedagógico/prova-brasil/> acesso em 18/09/2019.

FERNANDES, D. *Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. Rio de Janeiro: UNESP, 2009, Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.fucamp.edu.br/edit+ora/index.php/cadernos/article/download/1317/943> acesso em novembro, 2018.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da língua portuguesa*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, A. B. de. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os Projetos Financiados Pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>. Acesso em junho/2019.

FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. Petrópolis RJ. Vozes 2005. In *Dimensões da avaliação educacional*.

FOZ DO IGUAÇU. Decreto nº21.404, de 22 de junho de 2012. Regulamenta no âmbito da Secretaria Municipal da Educação o Acordo Metas do Programa Gestão Para Resultados, a Serem Atingidas e a Forma de Pagamento do Prêmio Por Desempenho. Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.PL>. acesso em: jun.2018.

FOZ DO IGUAÇU. Lei nº 3755, de 18 de outubro de 2010. Autoriza o pagamento do prêmio por resultado, em decorrência do índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB - aos servidores com efetiva lotação na secretaria municipal da educação, que atuaram nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

FOZ DO IGUAÇU. Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico e Social/ caderno estatístico. Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85850> acesso em julho/2019.

FOZ DO IGUAÇU, Secretaria de Educação Municipal (SMED), sobre bonificações para professores a partir de resultados no IDEB., via ofício 21/2019.

FOSSÁ, M. I. T. Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias. Tese (Doutorado em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2232/000366156.pdf?sequence=1> acesso em agosto/2019.

FRANCO, Sérgio R.K. O Construtivismo e a Educação. Porto Alegre: Mediação, 1995.

FRANCO, A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.vol.97 no.247 Brasília Sept. /Dec. 2016 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353> acesso em agosto/2019.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas de ensinar e aprender: Por entre resistências e Resignações. Edu. Pasqui. São Paulo, v.41. n. 3. jul./set. 2015.

FRANCO, M. L P. B. Avaliação do Rendimento Escolar. Papyrus. 1994. Pressupostos Epistemológicos da avaliação Educacional. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf> acesso em agosto/2019.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades e seus limites. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 989-1014,2007.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em :https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=3O0nAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&ots=Cj_HhNmdvb&sig=7S42lgH-PsEbM1qSC8VpNWrKe0M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false acesso agosto/2019.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra – regulação na escola Pública. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 26, nº 92,2005

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais de educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> Acesso em agosto/2019.

FREITAS, Luís Carlos: Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de pesquisa. V.43 n.148 p.336-347, jan. /abr.2013 disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=266. Acesso em out. 2019.

FREITAS, Luís Carlos. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na escola. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p.1085-1114, out.- dez., 2014 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> aceso em out. 2019.

GARCIA ,2005, Portal da educação. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/Acesso> em jul./2018.

GERALDI, J. W. Labuta de fala, Labuta de leitura, Labuta de Escrita. BLOG. Disponível em:<http://blogdogeraldi.com.br/labuta>. Acesso em agosto/2019.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: Uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem (COEB), Florianópolis, SC.,2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013 Acesso em agosto, 2018.

HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. L. Avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva Construtivista. 35. ed. Porto Alegre, RS. Mediação, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica 1. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, J.D.de; PAULA, F. A.de. Temos que ajudar a escola. In. CORREA. J, J; SOLIGO, V. Políticas e indicadores de qualidade da educação: relações com as avaliações em larga escala / Organizadores João Jorge Correa e Valdecir Soligo. - São Leopoldo: Oikos,2015.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Editora Cortês. 15º ed. São Paulo. 2003.

LUCKESI, C. C.O Que é o ato de avaliar a aprendizagem? Disponível Pátio On-line Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUCKESI, C. (2013). Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala. Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem- institucional-edelarga-escala/> Acesso em out, 2019.

MENEGÃO, R. C. S. G. Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores / Rita de Cássia Silva Godoi Menegão. – Campinas, SP : [s.n.], 2015. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível emhttp://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254024/1/Menegao_RitadeCassiaSilvaGodoi_D.pdf. Acesso em set.2019.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). Tema sem Educação especial: conhecimento para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MESQUITA, S. O resultado do IDEB no cotidiano escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300009

MOTA, M. O. Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação de agentes implementadores / Maria O célia Mota. 2018 Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

NAGEL, L.H. Avaliação Sociedade e escola. Fundamentos para a Reflexão. Curitiba.PR SEED,1996.

NETO, F.J. E; CAMPOS, G.R. O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira. Vi Simpósio Internacional sobre a Profissionalização Docente. SIPD/UNESCO.2017Disponível em:educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf. Acesso em: 07/72018.

NOMA, AMÉLIA KIMIKO. A Reforma do Estado e da Educação no Brasil dos anos de 1990. Roteiro, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 171-188, jul. 2013. ISSN 2177-6059. Disponível em:<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/304>>. Acesso em: 25 jul. 2018 OLIVEIRA, J. N. L. Avaliação: A Perspectiva do Discente.Rondônia.2010.

OLIVEIRA, M. M. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. 4. Ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2012. ISBN 978-85-326-3377-4.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação/ANPED, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: Conceito e Contextualização numa perspectiva didática, 2010 in MUSSIO, B.R; DAMBROS, M. Política Educacional brasileira: A reforma dos anos 90 e suas implicações. AMPED SUL/2014.

PASINI, J. F. S. IDEB e as Políticas meritocráticas: Algumas considerações acerca do Município de Foz do Iguaçu. 2014.PR Disponível em:www.biblioteca.pucpr.br/pucpr_autoridade/http_valida.php?url. Acesso em junho/2019.

PASINI, J. F. S. Avaliação em larga Escala e implicações na atuação docente: o Caso de Foz de Iguaçu/PR, 2012.Disponível em:http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/Avaliacao_em_larga_escala_implicacoes_atuacao.pdf Acesso em abril/2019.

QUADROS, N. H. B. Políticas Públicas voltadas para a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: Inquietudes e provocações a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação. Passo Fundo, 2008. Dissertação de Mestrado

RIO DE JANEIRO, DECRETO 42793/11-Bonificação instituída por resultados. Resolução SEEDUC- 4768-07/02/2012. RIO DE JANEIRO, DECRETO 28462/07- Dispõe sobre Mérito escolar, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Cobranças, estratégias e jeitinhos: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, 2014, p. 78-107.

SANTOS, A. R. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 4. Ed. Rio de Janeiro; DP& A, 2001.

SANTOS, J. C. dos. Avaliação externa e trabalho docente: Análise do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/PROEB. (V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 2011 – UFSC – Florianópolis – SC) disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03f_t004.pdf. Acesso em: out. 2019

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortês, 2006

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Campinas. São Paulo ed. Cortez, 1987.

SAVIANI, D. Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/saviani-d-interlocucoes-pedagogicas-conversa-com-paulo-freire-e-adriano-nogueira-e-30-entrevistas-sobre-educacao-1-ed-campinas-autores-associados-2010-v-1-304p/>

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M.I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualit @ Revista Eletronica. ISSN 16774280.vol.17. no.1, 2015. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf> acesso em agosto/2019.

SOBRINHO, José Dias. O campo da Avaliação: Evolução, enfoques e definições. In SOBRINHO, José Dias. Avaliação: Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior. Cortez: São Paulo, 2003. p. 13-52.

SOEIRO, Leda. AVELINE, Suely. Avaliação Educacional. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar (2016). Disponível em:

http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf. Acesso:7/5/2018.

SOLIGO, VALDECIR. A ação do e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica.in Avaliação em larga Escala: foco na escola/ organizadora Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro,2010.

SOLIGO, V. Formação de professores e as avaliações em larga escala: experiências com os resultados da Prova Brasil. Plêiade, Foz do Iguaçu, v.10, n.10, p. 7-32, juk./dez.,2011.

SOLIGO, V. As avaliações em larga escala da educação básica e a necessidade de formação do professor. V Congresso internacional de Filosofia e Educação. CINFE, Caxias do Sul, 2010.

SOLIGO, V. Qualidade da Educação: Relações entre Características de Contexto e os resultados das avaliações Em larga Escala nos Municípios de Pequeno Porte da Região Sul. São Leopoldo 2013. Tese de Doutorado. Em 2013. Universidade Vale do Rio dos Sinos

SOLIGO, V. Professores e Imprensa: Um Debate a partir de duas Dimensões sobre o IDEB e a Qualidade da Educação, Plêiade, Foz do Iguaçu.v.6, n.12, 2012.

SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. Campinas. SP, 1994.

SOUZA, S. Z. L. Diferentes visões sobre a avaliação, 2012. Disponível em: www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed.../avaliacao/avaliacao_historia02.html acesso em março de 2018.

SOUZA, S. M. Z. L. "Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional". In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes,1997. p.264-283. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000235&pid=S0100157420100030000700045&lng=en. Acesso em out.2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

VIEIRA, Sofia Lerche. Política Educacional em tempos de transição. Brasília: Plano, 2002

VIEIRA, S. L. Educação Básica: Política e gestão da escola/ Sofia Lerche Vieira. Brasília: Liber Livro,2009

VIDAL, Eloísa Maia & VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 22 n. 50, p. 419 – 434, set/dez 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>. Acesso em: agosto/2019.

VILAS Boas, Ivanilda Vilela. A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido? / Ivanilda Vilela Vilas Boas. Pouso Alegre: 2016. Dissertação de mestrado. 96f

VOTUPORANGA.SP, Alunos da rede municipal fazem simulado da Prova Brasil. Publicado em: 15/5/2015 16:18:22 | Impresso em: 2/9/2019 13:24:21. disponível em: votuporanga.sp.gov.br/n/noticia/impressao/?x=educacaoculturaeturismo&n=2015515161820-alunos-da-rede-municipal-fazem-simulado-da-prova. Acesso em setembro/2019.

WEBBER, D. Foz em números. O mais complexo banco de dados estatísticos sobre o município de Foz do Iguaçu. Ed. 1. Paraná, 2003.

WERLE, F. O. C. Política de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio, 2011. Acesso em março/2019.

WERLE, F. O. C. Política de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do Ensino. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 19, n.73, out/dez 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf. Acesso em junho/2019.

WERLE, F. O.C. sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. in Avaliação em larga Escala: foco na escola/ organizadora Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WELTER, C. B; WERLE, F. O.C Avaliação externa em Picada Café: Um relato de experiência. in Avaliação em larga Escala: foco na escola/ organizadora Flávia Obino Corrêa Werle. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

ZANARDINI, I. M. S.; BATISTA, K. C. A Reforma do Estado brasileiro na década de 1990: Proposta do Banco Mundial no contexto educacional brasileiro e a autonomia na elaboração do projeto Político Pedagógico. 2011. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/artigo_simposio_2_828_keila_bat@yahoo.com.br.pdf acesso em: 16 jul. 2018.

ZANARDINI, João Batista. Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007). Tese de Doutorado. Florianópolis; USFC, 2008

ZEN, R. T. Implicações da Prova Brasil no Trabalho de Professores Da Rede de Ensino de Cascavel/PR. Contradições entre as exigências das avaliações em larga Escala e o currículo municipal, Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado, 2018.

Anexos

Anexo I

Questionários dos Professores de 5º Ano

Caros colegas Professores. Este questionário faz parte de minha pesquisa de Mestrado em Educação. Suas respostas serão utilizadas para discutirmos as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB), no cotidiano escolar e suas possíveis interferências nas ações pedagógicas que realizamos em sala de aula. Não serão identificados Escolas e/ou professores. Todas as respostas utilizadas apresentaram pseudônimos. Gentilmente solicitamos que respondam as questões com a maior fidelidade possível. Desde já agradecemos.

1) O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador composto por informações oriundas de duas naturezas diferentes: do rendimento escolar a partir dos resultados da Prova Brasil e dos dados do fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar. O IDEB, no discurso oficial, chega às escolas como uma medida de qualidade. Na barra abaixo, indique segundo sua opinião, com uma marcação, o nível de influência, que o IDEB, promove sobre a educação de seu município. Sendo 0 (zero) o mais baixo nível de influência e 10 (dez) o mais alto nível de influência.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____

2) A Prova Brasil, avaliação utilizada para compor o IDEB, é aplicada de dois em dois anos, geralmente ao final de setembro ou início de outubro. A Prova Brasil altera suas práticas pedagógicas em termo de organização de conteúdos e métodos de ensino? Se a resposta for sim, descreva como.

.....

.....

.....

.....

3) Considerando a escala abaixo, indique, com uma marcação, o valor correspondente ao nível de pressão que você julga ocorrer sobre os professores nos anos de realização da Prova Brasil, sendo 0 (zero), o mais baixo nível de pressão e 10 (dez) o mais alto nível de pressão.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____

4) Segundo o governo federal, o IDEB como resultado da Prova Brasil, tem como objetivo contribuir com melhora da qualidade do ensino no País. Em sua opinião o IDEB/Prova Brasil contribui para o aprendizado dos alunos? Se a resposta for sim, descreva como?

.....
.....
.....
.....

5) As avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil), seguem Matizes padronizados nacionais. Em relação ao preparo de suas aulas, como essas avaliações influenciam em sua prática diária em sala de aula? Descreva:

.....
.....
.....
.....

6) Tendo em vista que as disciplinas de Português e Matemática são as disciplinas de referência para as avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil), você percebe haver algum tipo de influência ou tendência a priorizar estas disciplinas em detrimento das demais? Se responder sim, descreva alguma situação que confirme a influência ou tendência.

.....
.....
.....
.....

7) A Secretaria de Educação Municipal de Foz do Iguaçu (SMED) criou políticas e estratégias de ensino voltadas para os resultados das avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil). Em relação ao apoio pedagógico, por parte da Secretaria de Educação, você percebe haver alguma ação específica para as avaliações em larga escala (IDEB/Prova Brasil)? Se a resposta for sim, descreva alguma situação que demonstre:

.....
.....
.....
.....

8) Em relação a formação continuada, a SMED oferece cursos que propiciem melhor entendimento sobre as avaliações em larga escala?

Sim Não

Se a resposta for sim, indique em que medida estas formações contribuem para a melhoria de suas práticas pedagógicas de sala de aula. Para isso utilize a barra abaixo indicando qual o nível de contribuição, sendo 0 (zero) o nível mais baixo e 10 (dez) o nível mais alto.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____

9) Como parte das estratégias da SMED, algumas avaliações e simulados são aplicadas ao longo do ano para medir o desempenho dos alunos. Com que frequência essas avaliações/Simulados foram aplicadas em sua turma durante o ano?

zero vez uma vez duas vezes três vezes quatro vezes Mais de quatro vezes

10) Geralmente as salas de aula não são homogêneas, cada aluno tem seu tempo de aprendizado, porém os resultados são esperados de forma unitária para todos. Em sua sala de aula, em relação aos alunos que tem baixo rendimento, você realiza alguma atividade ou ação para que eles estejam preparados para realizar as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB)? Se a resposta for sim, descreva:

.....

.....
.....
.....

11)Visto que as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB), avaliam parte do aprendizado dos alunos e também o desempenho da escola, podendo afetar todo o corpo docente. Em sua escola você considera que os professores possuem conhecimento sobre a aplicação da Prova Brasil?

() Sim () Não

Se a resposta for sim, indique na escala abaixo o nível de conhecimento que você julga que os professores possuem na sua escola sobre as avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB), sendo que 0 (zero) é o nível mais baixo de conhecimento e 10 (dez) o mais auto nível de conhecimento.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____ 9 _____ 10 _____

12)A sua escola promove algum tipo de atividade de formação específica sobre avaliações em larga escala (Prova Brasil/IDEB)? Se a resposta for sim, descreva como ocorre:

.....
.....
.....
.....

13)Se sua escola realiza alguma ação para auxiliar os professores de quinto ano no aprendizado dos alunos que irão realizar as avaliações em larga escala (Prova Brasil /IDEB), descreva com o maior número de detalhes possível:

.....
.....
.....
.....

Obrigado por participar de nosso estudo, suas respostas são de grande importância.



Aprovado na
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação



CONEP em 04/08/2000
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU (2011-2017).

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:

Prof. Dr. Valdecir Soligo (Pesquisador Responsável) e Maria do Rosário Flôr Bernardino (Pesquisadora colaboradora).

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar as implicações das Avaliações em Larga Escala sobre as práticas pedagógicas, na perspectiva dos professores no município de Foz do Iguaçu em turmas de quintos anos. Para isso, será realizado um questionário relacionado à pesquisa, junto aos professores regentes em turmas de quintos anos no período de 2011 a 2017.

Durante a execução do projeto nos comprometemos a não oferecermos riscos psicológicos, de saúde e éticos aos participantes da pesquisa. Para tanto, preservaremos todas as informações retratadas nos documentos, sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você não pagará nem receberá para

participar do estudo. Além disso, você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento se assim o desejar. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento pelos telefones ou 45 – 988026013 ou pelo telefone do comitê de ética que é 3220-3092.

Esse documento será assinado em duas vias, no qual uma delas será entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto e da pesquisa.

Prof. regente de turma de quinto ano, no ano de _____.

Assinatura: _____

Eu, Maria do Rosário Flôr Bernardino, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Foz do Iguaçu, 26 de março de 2019.



Aprovado na
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



CONEP em 04/08/2000
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Anexo IV

Título do projeto: IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FOZ DO IGUAÇU (2011-2017).

Pesquisador (es): Prof. Dr. Valdecir Soligo (Pesquisador Responsável) e Maria do Rosário Flôr Bernardino (Pesquisadora colaboradora).

Local da pesquisa: Escola Municipal _____

Responsável pelo local de realização da pesquisa: _____

O(s) pesquisador (es) acima identificados está(estão) autorizado(s) a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012CNS/MS e suas complementares.

DECRETO Nº 21.404, DE 22 DE JUNHO DE 2012.

REGULAMENTA, NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, O ACORDO METAS DO PROGRAMA GESTÃO PARA RESULTADOS, A SEREM ATINGIDAS E A FORMA DE PAGAMENTO DO PRÊMIO POR DESEMPENHO.

O Prefeito Municipal de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelas alíneas "a" e "I" do art. 86, da Lei Orgânica do Município, Lei nº 3.961, de 10 de abril de 2012, e em atendimento ao Memorando Interno nº 302, de 23 de maio de 2012, da Secretaria Municipal da Educação, RESOLVE:

Art. 1º..REGULAMENTAR e disciplinar, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, o Acordo Metas do Programa Gestão para Resultados, a serem atingidas e a forma de pagamento do Prêmio por Desempenho - PD - previsto na Lei nº 3.961, de 10 de abril de 2012.

Parágrafo Único. Farão jus ao Prêmio de que tratam este Decreto os seguintes cargos: Ajudante de Serviços Gerais, Assistente Administrativo, Atendente de Creche, Educador, Educador Infantil, Instrutor de Ensino, Merendeiro, Nutricionista, Professor e Secretário de Escola.

Capítulo I**DA FINALIDADE E DO OBJETO**

Art.1ºO presente instrumento tem por finalidade pactuar as metas a serem realizadas pela Secretaria Municipal da Educação e a conceder

o Prêmio por Desempenho, com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - a serem divulgados no ano de 2012, decorrentes do alcance, no ano letivo de 2011, das metas fixadas neste Decreto, e tem como objetivos:

I - Estimular, valorizar e destacar os servidores e dirigentes que cumpram suas metas e atinjam resultados previstos neste Decreto;

II - Melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços prestados à sociedade;

III - melhorar a utilização dos recursos públicos;

IV - Alinhar o planejamento e as ações da Secretaria Municipal da Educação, acordante, com o Planejamento Estratégico do Governo, com as Políticas

Públicas instituídas e com os Programas Governamentais;

V - Viabilizar a estratégia de governo, por meio de mecanismos de incentivo e Gestão para Resultados;

VI - Dar transparência às ações das instituições públicas envolvidas e facilitar o controle social sobre a qualidade do serviço público ofertado;

VII - Estimular os professores e demais servidores da Secretaria Municipal da Educação, na implementação de uma política educacional que possibilite a todos os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a permanência na escola e o alcance dos níveis de

proficiência adequados para cada série nas diversas áreas do conhecimento, buscando-se uma educação de qualidade social e emancipatória;

VIII - reconhecer o trabalho, o comprometimento e o desempenho de todos os profissionais da educação que apresentaram bons resultados de aprendizagem dos alunos; e

IX - Destacar as escolas com experiências exitosas.

Capítulo II

DOS RESULTADOS A SEREM ALCANÇADOS

Art.3º A sistemática de acompanhamento, controle, avaliação e parâmetros a serem considerados na aferição do desempenho serão os resultados alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2011 - cujos resultados serão divulgados a partir de junho/2012 tendo como indicadores de metas os valores estipulados nos Anexos I a IV deste Decreto.

Art.4º Os servidores que atingirem os índices estabelecidos nos Anexos I e II, farão jus ao Prêmio por Desempenho equivalente a uma remuneração, tendo como base a remuneração percebida na competência anterior à publicação dos resultados e será pago integralmente nas seguintes situações:

I - Aos servidores lotados nas Escolas Municipais que tiveram elevado o índice do IDEB de acordo com os Anexos I e II, deste Decreto;

II - Aos servidores lotados nos Centros Escolas Bairros que atuaram nas atividades de ampliação de tempo e oportunidades educativas;

III - Aos servidores das Escolas Municipais de pequeno porte, desde que participantes da avaliação aplicada pela Secretaria Municipal da Educação à 4ª série/5º ano em 2011; e

IV - Aos servidores lotados na Sede da Secretaria Municipal da Educação que atuaram no suporte e implementação das políticas educacionais.

Parágrafo Único. Em relação aos Anexos I e II, deste Decreto, poderá ser concedido Prêmio por Desempenho em valores proporcionais às escolas que atingirem índices próximos aos estabelecidos da seguinte forma:

I - Se o índice alcançado pela escola for inferior ao proposto em um décimo será efetuado o pagamento em 80% (oitenta por cento) da remuneração;

II - Se o índice alcançado pela escola for inferior em dois décimos será efetuado um pagamento de 50% (cinquenta por cento) da remuneração.

Art.5º Os servidores que atingirem os índices estabelecidos nos Anexos III e IV, farão jus ao Prêmio por Desempenho equivalente a duas

remunerações, tendo como base a remuneração percebida na competência anterior à publicação dos resultados e será pago integralmente nas seguintes situações:

I - Aos servidores lotados nas Escolas Municipais que tiveram elevado o índice do IDEB de acordo com os Anexos III e IV, deste Decreto;

II - Aos servidores lotados nos Centros Escolas Bairros que atuaram nas atividades de ampliação de tempo e oportunidades educativas, desde que o Município atinja a média igual ou superior a 7,0 (sete vírgula zero) aferida e divulgada pelo Ministério da Educação;

III - Aos servidores das Escolas Municipais de pequeno porte, não participantes da Prova Brasil, engajados no processo de melhoria da educação, desde que o Município atinja a média igual ou superior a 7,0 (sete vírgula zero) aferida e divulgada pelo Ministério da Educação; e

IV - Aos servidores lotados na sede da Secretaria Municipal da Educação que atuaram no suporte e implementação das políticas educacionais, desde que o Município atinja a média 7,0 (sete vírgula zero).

Parágrafo Único. Para as metas previstas nos Anexos III e IV não haverá pagamento proporcional.

Capítulo III

DO PROCEDIMENTO PARA PAGAMENTO DO PRÊMIO POR DESEMPENHO

Art.6º Após a apuração, homologação e publicação dos resultados alcançados, o Município efetuará na folha de pagamento aos servidores que fizerem jus, o valor do Prêmio por Desempenho - PD.

§ 1º O servidor que foi remanejado no decorrer da apuração fará jus ao Prêmio proporcional ao período laborado na escola.

§ 2º Os professores que atuaram no ano letivo de 2011 com carga horária suplementar, farão jus ao Prêmio por Desempenho, calculado proporcionalmente ao período trabalhado.

§ 3º Será descontado da apuração para efeito de cálculo o afastamento das atividades superior a 30 (trinta) dias, por qualquer motivo, exceto nos casos de férias e afastamento por acidente em serviço.

Art.7º Não fará jus ao recebimento do Prêmio por Desempenho - PD - ainda que tenha cumprido todos os requisitos para premiação de que trata este Decreto, o servidor da Secretaria Municipal da Educação que durante o ano letivo de 2011:

I - Obteve resultado insatisfatório em Avaliação de Desempenho Individual;

II - Tenha sofrido penalidade disciplinar durante o período de avaliação;

III - tenha sido exonerado ou demitido antes da data do pagamento do bônus.

Art.8º O pagamento do prêmio será efetuado em parcela única, no ano de 2012, não se incorporando ao vencimento básico, nem servirá de base para o cálculo de outras vantagens.

Art.9º As despesas decorrentes da execução deste Decreto ocorrerão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria Municipal da Educação.

Capítulo IV

DAS OBRIGAÇÕES

Art.10º Obriga-se a Secretaria Municipal da Educação, acordante, a:

I-Empenhar os melhores esforços para realizar com excelência os programas estabelecidos e alcançar os resultados acordados, sem prejuízo de suas obrigações legais e regulamentares;

II - Zelar pela fiel utilização dos recursos disponíveis;

III - observar, na execução de suas atividades, as diretrizes governamentais, respeitadas as competências dos respectivos órgãos públicos;

IV - Aperfeiçoar a gestão de forma necessária ao cumprimento das metas previstas;

V - Prestar o devido apoio às atividades que dependam de ação da Secretaria Municipal da Educação em projetos coordenados por outros órgãos do Município;

VI - Participar das atividades de acompanhamento junto ao Gabinete do Prefeito;

VII - zelar pelo cumprimento de prazos e pela precisão e veracidade das informações apresentadas.

Art.11º Obrigam-se os servidores da Secretaria Municipal da Educação, acordados, a:

I - Alcançar os resultados pactuados;

II - Promover a fiel utilização dos recursos disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação para o cumprimento das metas e alcance dos resultados;

III - observar, na execução de suas atividades, as diretrizes governamentais para a sua área de atuação; e

IV - Executar as ações de apoio solicitadas pelo Poder Executivo para consecução dos resultados previstos neste Decreto.

Art. 12º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete do Prefeito Municipal de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, em 22 de junho de 2012.

Paulo Mac Donald Ghisi

Prefeito Municipal

Elenice Nurnberg

Secretária Municipal de Gestão de Pessoas e Políticas de

Recursos Humanos

Lincoln Barros de Souza

Secretário Municipal da Administração

ANEXO I

**META IDEB A SER ALCANÇADA PARA DIREITO AO PRÊMIO POR
DESEMPENHO (equivalente a uma remuneração)**

Resultado alcançado em 2009	Meta para estabelecida para 2011
4,7	5,3
5,4	6,0
5,5	6,2
5,6	6,3
5,8	6,4
5,9	6,4
6,0	6,5
6,1	6,5
6,2	6,5
6,3	6,5
6,4	6,5
6,5	6,6
6,6	6,7
6,7	6,8
6,8	6,9
6,9	7,0
7,0	7,0
7,3	7,0

8,4	7,0
-----	-----

**ANEXO III META IDEB A SER ALCANÇADA PARA DIREITO AO PRÊMIO
POR DESEMPENHO (equivalente a duas remunerações)**

Resultado alcançado em 2009	Meta estabelecida para 2011
4,7	6,0
5,4	6,8
5,5	6,8
5,6	6,8
5,8	6,8
5,9	6,8
6,0	6,9
6,1	6,9
6,2	6,9
6,3	6,9
6,4	6,9
6,5	7,0
6,6	7,0
6,7	7,0
6,8	7,1
6,9	7,1
7,0	7,2
7,3	7,4
8,4	8,0

Decreto 28462/07 | Decreto nº 28462 de 21 de setembro de 2007

DISPÕE SOBRE O MÉRITO-ESCOLAR NA FORMA QUE MENCIONA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, e CONSIDERANDO o estímulo e o exemplo na motivação para o estudo, por parte dos alunos do terceiro ciclo; e CONSIDERANDO as taxas de evasão nas últimas séries, DECRETA:

Art. 1º Os alunos do Terceiro Ciclo de Formação, sempre que no final de cada período (inicial, intermediário e final), obtiverem o conceito Global MB, receberão o bônus Mérito-Escolar correspondente a dois salários mínimos, que será dobrado se o conceito MB ocorrer em todas as disciplinas.

Art. 2º Caso o conceito Global, definido no artigo anterior, não ocorrer no período final, o valor acumulado nos dois primeiros períodos, ou, se for o caso, em um deles, será reduzido a metade, e, eliminado, se não ocorrer a diplomação sequencial no ensino fundamental no período final.

Art. 3º O valor do bônus Mérito-Escolar será registrado a cada período e creditado no final do Terceiro Ciclo de Formação, acompanhado de um diploma de Mérito-Máximo-Escolar, quando o conceito MB ocorrer em todas as disciplinas naqueles três períodos e Mérito-Escolar nos demais casos.

Art. 4º O pagamento será realizado pela Secretaria Municipal de Educação - SME, através de cartão especial individual com desenho distintivo, e os valores globais serão creditados no banco, à época gestor, das contas da Prefeitura do Rio de Janeiro, que se responsabilizará pela emissão do cartão.

Art. 5º Os alunos com Mérito-Escolar, após a sua formatura devem ser acompanhados de forma permanente pelos órgãos da prefeitura, até os 18 anos de idade, e para tal a SME os cadastrará, atualizando-os.

Art. 6º Os alunos com Mérito-Escolar que estiverem no futuro, em cursos profissionais ou superiores, terão preferência em estágios oferecidos pelos órgãos da prefeitura de acordo com suas formações.

Art. 7º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 21 de setembro de 2007 - 443º de Fundação da cidade.

CESAR MAIA

Prefeito da Cidade do Rio De Janeiro,2007