



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –  
UNIOESTE

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

**ANÁLISE COMPARATIVA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO AO  
RENDIMENTO ESCOLAR A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DA  
PROVA BRASIL: O IDEB EM QUATRO MUNICÍPIOS DA REGIÃO OESTE DO  
PARANÁ**

**DANIELE FRANCHINI DE LEMOS**

CASCADEL – PR

2021

**DANIELE FRANCHINI DE LEMOS**

**ANÁLISE COMPARATIVA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO AO  
RENDIMENTO ESCOLAR A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DA  
PROVA BRASIL: O IDEB EM QUATRO MUNICÍPIOS DA REGIÃO OESTE DO  
PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa em Educação, Políticas Sociais e Estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, campos de Cascavel como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Valdecir Soligo.

CASCADEL – PR

2021

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

La Lemos, Daniele Franchini de  
Análise comparativa de práticas pedagógicas em  
relação ao rendimento escolar a partir dos  
questionários contextuais da Prova Brasil: o IDEB  
em quatro municípios da Região Oeste do Paraná /  
Daniele Franchini de Lemos; orientador Valdecir  
Soligo. -- Cascavel, 2021.  
147 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de  
Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2021.

1. Avaliação em larga escala. 2. Prática  
pedagógica. 3. IDEB. 4. SAEB. I. Soligo, Valdecir,  
orient. II. Título.

## **DANIELE FRANCHINI DE LEMOS**

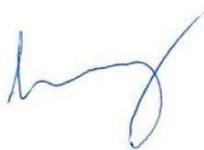
**ANÁLISE COMPARATIVA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO AO RENDIMENTO ESCOLAR A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DA PROVA BRASIL: O IDEB EM QUATRO MUNICÍPIOS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ**

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)



Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Cascavel, 24 de março de 2021.

À pequena Cecília, meu maior amor, que nos últimos dois anos brincou muito comigo de “escrever dissertação”.

Aos meus queridos alunos, àqueles que passaram por mim e que ainda passarão, pois é por eles e para eles, que busco aprender mais.

## AGRADECIMENTOS

Seja a Deus, ao destino, ou qualquer outra força que rege o universo, coisas que acredito muito, sempre é importante agradecer. Ser grato pelo que temos e conquistamos nos permite enxergar as oportunidades que nos são oferecidas com mais receptividade. A gratidão é algo que me move, me torna mais otimista com relação a tudo, faz parte da minha filosofia de vida e, nesse momento, não seria diferente.

Mesmo após ter escrito tanto nos últimos anos, não fica mais fácil expressar por meio de palavras a imensa gratidão que sinto pelas pessoas que foram colocadas em minha vida e pelas maravilhosas oportunidades que tive.

Começo agradecendo à UNIOESTE, universidade pública e de qualidade, que “abriu o mundo” para mim. Sou fruto e prova do que a universidade pública pode fazer. A UNIOESTE, por meio de seus professores incríveis, me permitiu descobrir quem sou e qual meu papel no mundo. Sei que parece meio clichê, mas não seria a profissional que sou hoje se não tivesse passado por essa universidade.

Foi na UNIOESTE que aprendi que de nada adianta ter um diploma de graduação, ou mesmo um título de mestre, se não usar o conhecimento que adquiri ao longo dos anos para melhorar a sociedade em que vivo.

A universidade plantou em mim muitos sonhos pelos quais valem apenas lutar e uma educação de mais qualidade (outro clichê) para meus alunos e minha filha está entre eles. Hoje, graças a UNIOESTE, sei que não devemos nos calar e esperar que outros lutem nossas batalhas, devemos buscar o que queremos e mesmo que não consigamos colher os frutos do que cultivamos, não devemos desistir, pois a mudança que queremos não acontece de uma hora para outra. Precisamos todos colocar o “nosso tijolinho” para construir uma educação que nos torne capazes de enxergar o mundo verdadeiramente.

E foi por essa sementinha plantada em mim ainda na graduação que decidi ingressar no mestrado. Acredito que o conhecimento precisa ser compartilhado, sendo assim, fazer pesquisa foi forma que eu encontrei para fazer a minha parte para construir uma sociedade melhor, pois se queremos transformá-la precisamos primeiro conhecê-la.

Também foi na UNIOESTE que conheci a professora Marcia Cossetin, a primeira pessoa a creditar que eu poderia fazer um curso de mestrado, a me incentivar a buscar esse objetivo e a fazer eu acreditar mais em mim e na minha capacidade. A professora

Marcia hoje não se encontra mais em nossa universidade, mas deixou nela e nos alunos que passaram por suas mãos muitas lembranças.

A UNIOESTE também me apresentou o professor Valdecir Soligo, que me ensinou muitas coisas, na graduação e no mestrado, e que me orientou em ambas as etapas com muita paciência e comprometimento. Não tenho palavras para descrever o quanto foi incrível ser orientada por um professor maravilhoso e compreensivo, que acreditou no meu potencial, mesmo com todas as minhas limitações. Tenho certeza de que não teria me tornado uma pesquisadora se não tivesse passado pelas mãos do professor Valdecir, pois foi com ele que conheci o tema de pesquisa que tanto amo.

Outro presente que a UNIOESTE me deu foi minhas colegas de turma, eu, Dhai, Fabi, Janete e Manu formamos um quinteto muito animado, uma sempre apoiando e incentivando a outra. O processo de escrita é algo solitário, mas tudo se torna mais leve quando podemos contar com pessoas que nos compreendem, compartilham das nossas angústias e alegrias, nos ajudando a encarar os desafios com bom humor.

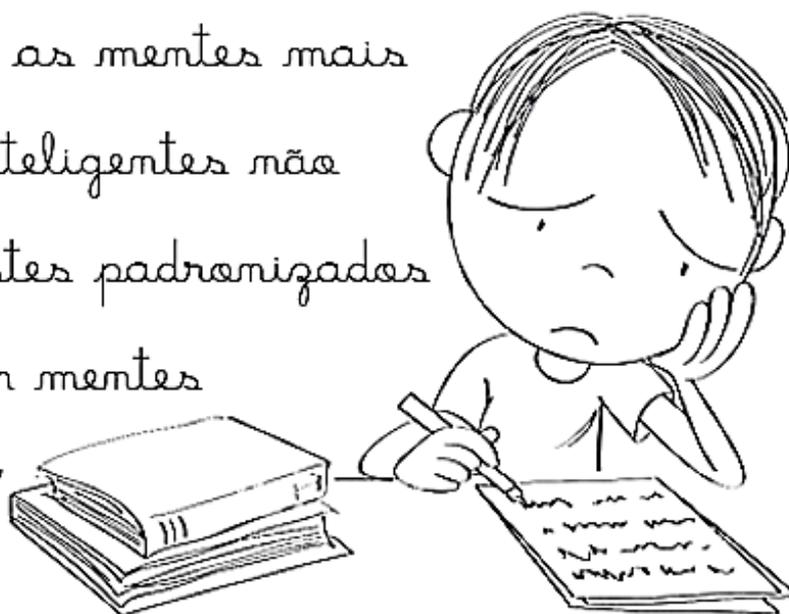
Por falar em pessoas que nos oferecem apoio, não posso de deixar de dizer “obrigada” as colegas da Escola José Bonifácio, pois delas veio grande parte da força para vencer essa etapa. Enquanto muitos outros colegas me julgaram por ousar fazer um curso de mestrado, dizendo que era algo totalmente desnecessário ao exercício da docência (o que eu discordo completamente), as “meninas da José” me abraçaram, me acolheram e me incentivaram. Elas vibraram com cada conquista, desde a aprovação na seleção até a finalização do curso.

Também preciso agradecer ao Hospital de Olhos de Cascavel, sei que parece estranho agradecer a um hospital em uma dissertação de mestrado, mas a verdade é que se não fosse pela maravilhosa equipe deste local, em especial o Dr. Guilherme, é possível que eu jamais tivesse conseguido finalizar este trabalho. Eu, literalmente, hoje vejo o mundo e esta pesquisa por causa dessa equipe. Obrigada por me permitirem voltar a ler, a escrever e a sonhar.

Antes que estes agradecimentos fiquem mais extensos do que a própria dissertação devo finalizá-los, mas primeiro preciso agradecer às pessoas mais importantes da minha vida: minha família. Obrigada por entenderem a minha ausência, por me apoiarem, me ajudarem e, principalmente, por compartilharem desse sonho comigo. Amo vocês!

"Às vezes as mentes mais  
brilhantes e inteligentes não  
brilham em testes padronizados  
porque não têm mentes  
padronizadas."

Diane Ravitch



[...] Porque o conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para tomar parte da vida social, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo... e não para fazer vestibular. Somos seres programados para aprender [...] E sabemos que estamos aprendendo, que estamos atingindo nossos objetivos, quando avaliamos o que aprendemos. A **avaliação** é um momento do processo de aprendizagem (GADOTTI, 2013, p. 12-13).

LEMOS, Daniele Franchini. Análise comparativa de práticas pedagógicas em relação ao rendimento escolar a partir dos questionários contextuais da Prova Brasil: o IDEB em quatro municípios da Região Oeste do Paraná. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central as avaliações em larga escala no Brasil e suas relações com as práticas pedagógicas dos professores na educação básica. Ao observarmos os dados referentes ao IDEB dos municípios paranaenses, percebemos uma diferença significativa entre os resultados obtidos pela rede estadual em comparação às redes municipais de educação. Sendo assim, a presente pesquisa objetiva, por meio da análise dos questionários contextuais da Prova Brasil, identificar e analisar práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de ambas as redes de ensino, com o intuito de identificar fatores que podem contribuir para os índices obtidos. Em termos de organização a pesquisa apresenta as avaliações em larga escala com foco no SAEB, discute o conceito de qualidade educacional na atualidade apresentando as políticas de avaliação da educação básica, traz informações relevantes à compreensão dos dados coletados por meio dos questionários contextuais e apresenta os dados coletados pelo INEP e disponibilizados pelo *site* QEdU, de maneira a possibilitar comparar os resultados obtidos pelas redes estadual e municipais do estado do Paraná, relacionando-os com a prática pedagógica por meio dos questionários de contexto da Prova Brasil a partir de um conjunto de municípios da região oeste do Paraná. A pesquisa tem como base quatro municípios membros da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Utilizamos os índices oficiais do estado e dos municípios, bem como os questionários de contexto da Prova Brasil dos municípios de Catanduvas, Céu Azul, Guaraniaçu e Santa Tereza do Oeste. Além da análise de conteúdo e dados, também teve papel de destaque neste trabalho a revisão bibliográfica e documental. Por meio da pesquisa realizada foi possível analisar e perceber diferenças significativas entre a prática pedagógica dos docentes da rede estadual em comparação as redes municipais de ensino dos municípios abordados. O estudo identificou possíveis fatores diferenciadores no rendimento destas redes nas avaliações em larga escala.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala, Prática pedagógica, IDEB, SAEB.

LEMOS, Daniele Franchini. Comparative analysis of pedagogical practices in relation to school performance from the contextual questionnaires of Prova Brasil: IDEB in four municipalities in the West Region of Paraná. 2021. 147 f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policy and State. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## **ABSTRACT**

This research has as its central theme large-scale evaluations in Brazil and their relationship with the pedagogical practices of teachers in basic education. When observing the IDEB data of the Paraná's counties, we noticed a significant difference between the results obtained by the state education network in comparison to the counties. Therefore, the present research has the objective of through the analysis of the contextual questionnaires of Prova Brasil, to identify and analyze pedagogical practices used by teachers from both education networks, in order to identify factors that can contribute to the obtained indexes. In terms of organization, the research presents large-scale assessments with a focus on SAEB, discussing the concept of educational quality today, presenting basic education assessment policies, provides relevant information for understanding the data collected through contextual questionnaires and presents the data collected by INEP and made available by the QEDu website, in order to make it possible to compare the results obtained by the state and municipal networks of the state of Paraná, relating them to the pedagogical practice through the context questionnaires from Prova Brasil to a set of municipalities in the western region of Paraná. The research, which is based on four municipalities that are members of the Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). We used the official indexes from the state and counties, as well as the context questionnaires of Prova Brasil in the municipalities of Catanduvas, Céu Azul, Guaraniaçu and Santa Tereza do Oeste. Besides the content and data analysis, bibliographic and documentary review also played an important role in this work. Through the research it was possible to analyze and perceive significant differences between the pedagogical practice of teachers from the state education network in comparison to the county cities covered. The study identified possible differentiating factors in the performance of these networks in large scale assessments.

Keywords: Large-scale assessment, Pedagogical practice, IDEB, SAEB.

## **LISTA DE QUADROS**

### **QUADROS**

**QUADRO 01** – Os ciclos do Saeb na década de 1990

**QUADRO 02** – Estrutura do SAEB após a Portaria n. 271/19

**QUADRO 03** – O SAEB no século XXI

**QUADRO 04** – Questões a respeito da prática pedagógica presentes no questionário contextual

**QUADRO 05** – Eixos de discussão

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 01** – Dados dos municípios objetos da pesquisa

## **LISTA DE FIGURAS**

### **FIGURAS**

**FIGURA 01** – Mesorregião Oeste Paranaense

**FIGURA 02** – Localização da mesorregião Oeste

**FIGURA 03** – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

## LISTA DE GRÁFICOS

**GRÁFICO 01** – Histórico dos resultados do IDEB no estado do Paraná

**GRÁFICO 02** – IDEB dos municípios usados como fontes para a pesquisa

**GRÁFICO 04** – Frequência, em percentual, com que os professores corrigiram o dever de casa de seus alunos por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 03** – Frequência, em percentual, com que os professores propuseram dever de casa para seus alunos por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 05** – Frequência do desenvolvimento de trabalhos em grupos/equipes em sala de aula, em percentual, por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 06** – Percentual de professores que declararam desenvolver projetos temáticos por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 07** – Percentual de professores que declararam solicitar aos alunos que copiem atividades em seus cadernos por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 08** – Percentual de professores que declararam estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos em sala de aula por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 09** – Percentual de professores que declararam propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 10** – Porcentagem de professores que declararam lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 11** – Percentual de professores que declararam promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances em sala de aula por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 12** – Percentual de professores que declararam utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 13** – Percentual de professores que declararam propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 14** – Porcentagem de professores que declararam utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática em sala de aula por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 15** – Porcentagem de professores que declararam realizar atividade para fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 16** – Porcentagem de professores que declararam fazer exercícios para fixar procedimentos e regras por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 17** – Porcentagem de professores que declararam fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas em sala de aula por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 18** – Porcentagem de professores que declararam discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 19** – Porcentagem de professores que declararam discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos em sala de aula por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 20** – Porcentagem de professores que declararam experimentar diferentes ações para resolver problemas matemáticos em sala de aula por rede municipal e estadual:

**GRÁFICO 21** – Percentual de professores por tempo gasto para realizar atividades administrativas por redes municipais e estadual:

**GRÁFICO 22** – porcentagem de professores por tempo gasto para mantendo a ordem/disciplina por redes municipais e rede estadual:

**GRÁFICO 23** – Porcentagem de professores por tempo gasto com atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula por redes municipais e estadual:

**GRÁFICO 24** – Porcentagem de professores que lecionaram Língua Portuguesa, Matemática ou mais de uma disciplina por redes municipais e rede estadual:

**GRÁFICO 25** – Porcentagem de conteúdos desenvolvidos com a turma segundo declaração dos professores por redes municipais e rede estadual:

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMOP: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização.

ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica.

ARESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

BM: Banco Mundial

BNCC: Base Nacional Curricular Comum.

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EC: Emenda Constitucional

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

FUNDEB: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

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

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IPARDES: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

MEC: Ministério da Educação.

NCTM: National Council of Teachers of Mathematics

NRE: Núcleo Regional de Educação

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR: Plano de Ações Articuladas

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNE: Plano Nacional de Educação.

PPGE: Programa de Pós-graduação em Educação.

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

TRI: 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.....	20
2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DA GÊNESE À CONSOLIDAÇÃO DOS TESTES PADRONIZADOS NO BRASIL .....	28
2.1 Avaliação e avaliação em larga escala: conceitos e funcionalidades .....	28
2.2 Os antecedentes do SAEB no Brasil .....	37
2.3 A constituição e institucionalização do SAEB .....	42
3. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO SÉCULO XXI: A AVALIAÇÃO EM PROL DA QUALIDADE EDUCACIONAL .....	53
3.1 O aprimoramento da política de avaliação.....	53
3.2 O Sistema Nacional da Avaliação Básica: características e finalidade.....	58
3.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica .....	69
3.4 Qualidade da educação: o paradigma educacional do século XXI .....	72
4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS ÍNDICES: APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DO SAEB E DAS REDES DE ENSINO .....	77
4.1 Apontamentos sobre prática pedagógica: conceitos e desdobramentos .....	77
4.2 Questionários contextuais do SAEB: descrição e questões pertinentes ao estudo .....	81
4.3. Apresentação da região e dos municípios objetos da pesquisa .....	85
4.3.1 Catanduvas.....	89
4.3.2 Céu Azul .....	89
4.3.3 Guaraniaçu .....	90
4.3.4 Santa Tereza do Oeste.....	91
4.3.5 Complementação dos dados .....	91
5. A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACORDO COM O QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DA PROVA BRASIL .....	93
5.1 Eixo 01: Dever de casa.....	94

5.2	Eixo 02: Trabalho em grupo/equipe .....	97
5.3	Eixo 03: Cópia .....	103
5.4	Eixo 04: Interesses e opiniões dos alunos .....	104
5.5	Eixo 05: Uso de jornais e revistas.....	107
5.6	Eixo 06: Gêneros textuais/gêneros do discurso.....	110
5.7	Eixo 07: Regras, conceitos e procedimentos.....	113
5.8	Eixo 08: Problemas matemáticos.....	121
5.9	Eixo 09: Temas gerais .....	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS .....	139

## INTRODUÇÃO

O interesse pelas avaliações em larga escala surgiu há alguns anos, quando iniciei minha caminhada como professora da Rede Municipal de Educação de Céu Azul, no oeste paranaense. Nesta época os assuntos Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) eram recorrentes, sendo discutidos frequentemente entre os professores. Por não saber muito sobre o assunto, na maioria das vezes, eu evitava participar das discussões. A falta de conhecimento sobre o tema me motivou a buscar informações para que pudesse compreender as discussões realizadas pelos colegas.

O interesse sobre o tema cresceu bastante após ter trabalhado com turmas que realizaram a Prova Brasil nos anos de 2013 e 2015, sendo que, no ano de 2016, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “As avaliações em larga escala da Educação Básica no Brasil: o papel da imprensa na divulgação dos resultados”<sup>1</sup>. Tal pesquisa instigou-me a aprender ainda mais sobre o assunto e, desde então, minha necessidade de saber mais e discutir o assunto tem aumentado.

O tema avaliação é bastante amplo e vem ganhando cada vez mais espaço no campo acadêmico e, quando ingressei no mestrado, vários eram os aspectos que gostaria de pesquisar, entretanto, por sugestão do orientador, visitei a página do *site* QEdU<sup>2</sup>, que, além de apresentar dados referentes ao nível de aprendizado dos alunos do país, permite compará-los. Outra ferramenta importante que o QEdU nos oferece é o acesso aos questionários de contexto<sup>3</sup> da Prova Brasil aplicados a diretores, professores e alunos. Tais questionários nos permitem conhecer informações de caráter social, econômico e pedagógico.

Ao observar os dados disponíveis no *site*, percebi que havia uma grande discrepância entre o IDEB das redes estadual e municipal de Céu Azul, o que me intrigou bastante. Ao comparar os dados de diversos outros municípios, bem como do estado do

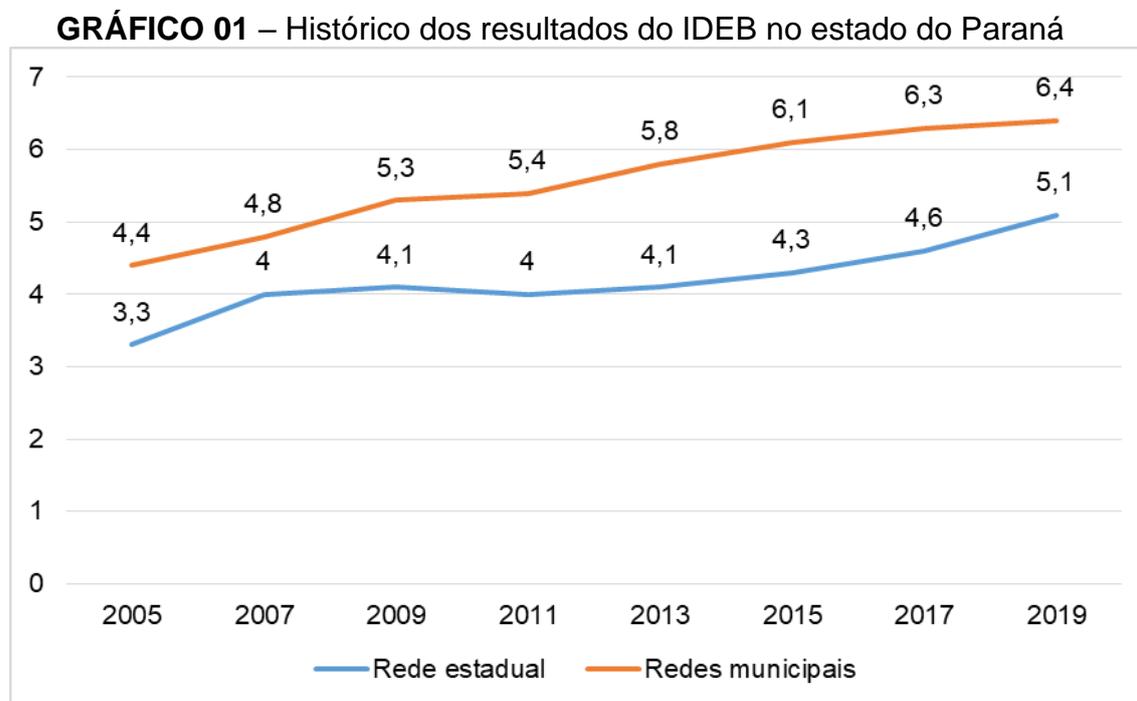
---

<sup>1</sup> Trabalho realizado como requisito para a obtenção da licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob a orientação do Prof. Dr. Valdecir Soligo.

<sup>2</sup> Portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann. É um portal aberto e gratuito, onde pode-se encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Para mais informações acesse: <https://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>.

<sup>3</sup> Os alunos participantes, seus professores e o diretor da escola, respondem a um questionário onde há perguntas sobre eles, sobre o ensino e sobre a escola. Também há um questionário sobre a escola que é preenchido por uma pessoa externa a instituição. Esses questionários servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Os questionários serão apresentados de forma mais completa no decorrer da pesquisa, entretanto, para saber mais acesse: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/questionario-contextual/>.

Paraná de forma geral, foi possível perceber que as escolas municipais tendem a ter um IDEB superior se comparadas as escolas da rede estadual. Enquanto as escolas de quinto ano municipais obtiveram um IDEB de 6,3 no ano de 2017, as escolas estaduais de nono ano alcançaram apenas 4,6, ficando abaixo da meta pré-estabelecida de 4,8.



**FONTE:** Produção da autora.

Podemos observar a diferença dos dados mais claramente no que se refere aos níveis de proficiência atingidos pelas redes. Segundo a definição do *site* QEdu, a proficiência refere-se aos níveis de aprendizado e, sendo assim, de acordo com os pontos obtidos na Prova Brasil, tendo como base a Escala SAEB<sup>4</sup>, os alunos são distribuídos em níveis. A escala de proficiência possui quatro níveis: Insuficiente, que refere-se aqueles alunos que apresentam um aprendizado bastante limitado e, por este motivo, necessitariam de recuperação de conteúdo; Básico, referente aos alunos que precisam melhorar o aprendizado, sendo recomendado a estes atividades de reforço escolar; Proficiente, sendo os alunos que encontram-se preparados para dar continuidade aos estudos, recomendando-se para estes atividades de aprofundamento e Avançado, que

<sup>4</sup> A Escala SAEB é formulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e é única para cada disciplina e ano. Utilizando a escala, por meio da pontuação obtida pelo estudante, é permitida a identificação do nível de aprendizagem dele.

refere-se aos alunos com um aprendizado além do que é esperado, sendo recomendadas atividades que os desafiem.

No que se refere aos níveis de proficiência do ano de 2017, os alunos de quintos anos das redes municipais do Paraná que, de acordo com os dados, têm um percentual de aprendizagem considerada adequado<sup>5</sup> é de 63 % em Matemática e 72 % em Língua Portuguesa, tendo um indicador de aprendizado<sup>6</sup> de 6,66. Com relação a rede estadual de educação, a porcentagem de alunos de nonos anos da rede estadual que aprenderam o que se é esperado é de 21% em Matemática e 41% em Língua Portuguesa, obtendo um indicador de aprendizagem de 5,43.

Faz-se necessário ressaltar que não entendemos os números acima como sinônimos de maior ou menor qualidade educacional, uma vez que, concordamos com Barbosa e Melo (2015), que falar sobre qualidade não é uma tarefa simples, pois, ao tratarmos do assunto corremos o risco de teorizarmos a respeito da mesma sem articulá-la ao que ocorre na realidade escolar, sendo assim, discorreremos sobre o assunto com mais cautela em mais a frente.

Segundo Barbosa e Melo (2015, p.108) “Há fortes evidências de que os fatores que tornam uma escola mais eficaz que outra em promover bons resultados em testes padronizados perpassam pelas estratégias dos professores e pela organização da sala de aula”. Segundo os autores, esta afirmação pode ser justificada pelos dados das avaliações de larga escala referentes ao desempenho da educação básica. Tais dados, têm levado diversos pesquisadores a tentar compreender o problema da falta de qualidade, uma vez que, cada vez mais, diante dos resultados apresentados, esta vem sendo apontada como obstáculo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>7</sup> e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

---

<sup>5</sup> Na Prova Brasil o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Pode se considerar que o aluno possui uma aprendizagem adequada quando está no nível proficiente ou avançado. (<https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>).

<sup>6</sup> O indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e quanto maior, melhor. Porém, de acordo com o QEdU, o 10 é praticamente inatingível, visto que o alcance de tal número significaria que todos os alunos obtiveram rendimento esperado.

<sup>7</sup> Para conhecer melhor a Unesco acesse: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

(OCDE)<sup>8</sup>, destaca que a qualidade da educação está articulada à avaliação, uma vez que afirma que esta pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. Apesar disso, faz-se necessário ressaltar que estas consideram que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, sendo necessárias análises mais exaustivas a fim de explicar os resultados atrelando-os aos diversos fatores do fenômeno educativo (DOURADO et al, 2007).

A partir dos dados apresentados anteriormente, referentes a redes municipais e estadual de educação, podemos perceber claramente a diferença entre os resultados alcançados por estas. Porém, diante da imensidão dos campos educacional e social, acreditamos que possam ser muitos os fatores que contribuem para a obtenção dos diferentes resultados entre as duas redes, como, por exemplo, o perfil dos alunos, professores e gestores; a infraestrutura das instituições; a rotina escolar; os diferentes níveis socioeconômicos, dentre outros. Diante disso, fez-se necessário delimitar o campo de pesquisa, restringindo-o a pesquisa de apenas uma das muitas possíveis hipóteses levantadas: as diferenças e semelhanças entre as práticas pedagógicas dos docentes, tanto das redes municipais, quanto da rede estadual.

A predileção pelo tema prática pedagógica se deu pelo fato de que, assim como Nóvoa (1999), acreditamos que:

“A refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática (NÓVOA,1999, p. 20).

De acordo com Soligo (2012), a prática escolar é uma fonte de situações complexas, sendo o espaço onde os professores dão de frente com as dificuldades dos educandos. Desta forma, a responsabilidade que a educação tem frente a construção do conhecimento e da cidadania é ampliada. A função do professor é complexa, remetendo-o, constantemente, à reflexão a respeito das suas práticas pedagógicas frente as dificuldades e os limites gerados pelo contexto escolar.

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre a OCDE visite: <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm> Acesso em: 20 jul. 2020.

Partindo do exposto, justificamos o motivo pelo qual optamos por abordar a prática pedagógica diante de tantos outros fatores, tão importantes quanto, para a compreensão dos resultados obtidos na Prova Brasil.

Após finalizada a delimitação do tema da pesquisa, fez-se necessário delimitar também a sua abrangência, uma vez que são muitas as redes de ensino do país, tanto estaduais, quanto municipais. Desta forma, optamos por realizar a pesquisa a partir de nossa realidade local, tendo como base inicial os municípios membros da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP)<sup>9</sup>.

Tendo delimitado o tema central da pesquisa e a sua área de abrangência foi possível determinar com mais clareza o objetivo geral desta, sendo assim, definimos que este seria analisar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores das redes municipais e da rede estadual de educação, de maneira a perceber se estas podem ser fatores que poderiam contribuir para os índices obtidos. Entretanto, para que fosse possível alcançar o objetivo central da pesquisa, faz-se necessários estabelecer alguns objetivos específicos, de modo a organizar o estudo, estes foram: apresentar as avaliações em larga escala e o Sistema de Avaliação da Educação Básica; Discutir o conceito de qualidade educacional na atualidade apresentando a atual política de avaliação da educação básica; Fornecer informações relevantes à compreensão dos dados coletados por meio dos questionários contextuais; Apresentar os dados coletados pelo INEP e disponibilizados pelo QEDu, a fim de comparar os resultados obtidos pelas redes estadual e municipais, relacionando-os com a prática pedagógica por meio dos questionários de contexto;

Atualmente, integram a AMOP cinquenta e quatro municípios. Sendo assim, pelo grande número de integrantes, fez-se necessário estabelecer novos critérios para selecionar os municípios que seriam utilizados como fonte para a pesquisa.

Concordamos com Dourado et al (2007), ao afirmarem que as dimensões extraescolares exercem influência sobre a qualidade educacional, bem como sobre os índices. Sendo assim, a fim de selecionar, para a pesquisa, aqueles municípios com características sociais, educacionais e econômicas semelhantes, usamos como fonte o

---

<sup>9</sup> Para conhecer melhor a AMOP visite: <https://www.amop.org.br/>.

*site* IBGE Cidades<sup>10</sup>. A partir dos dados coletados no site optamos por utilizar os dados dos municípios que possuíam, no ano de 2019, a população estimada entre 10.000 e 15.000 habitantes, a fim de que pudessem ser utilizados também os dados referentes município de Céu Azul, partindo assim, da realidade da pesquisadora. Também foram levados em conta a quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental, bem como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) das cidades, o que nos levou a um total de oito municípios.

Com a finalidade de ampliar os elementos de comparabilidade entre os municípios que seriam utilizados como fonte para a pesquisa e elegez municípios com características educacionais semelhantes, optamos por selecionar aqueles que, além de serem membros da AMOP, também integram o Núcleo Regional de Educação de Cascavel, tendo dessa forma as mesmas orientações e normativas. A partir desse critério chegamos ao total de cinco municípios, porém, percebemos que um deles, o município de Três Barras do Paraná, não possuía dados suficientes no QEdu para que pudesse ser utilizado como fonte. Sendo assim, esta pesquisa utilizou dados de quatro municípios que, por suas características sociais, econômicas e educacionais, podem ser considerados como semelhantes, sendo eles: Catanduvas, Céu Azul, Guaraniaçu e Santa Tereza do Oeste.

Uma vez que os métodos qualitativos e quantitativos não excluem um ao outro, ambos foram utilizados nessa pesquisa. Para que pudéssemos cumprir com os objetivos propostos optamos por realizar, no primeiro momento, uma revisão de literatura sobre os temas avaliação em larga escala e prática pedagógica, utilizando artigos científicos, dissertações e teses, buscando ainda, analisar crítica e comparativamente os diversos autores com os documentos oficiais relacionados ao tema da pesquisa.

Para coletar os dados referente a prática pedagógica utilizamos o *site* QEdu, sendo que este se constituiu em uma importante fonte de coleta de dados para a pesquisa, visto que, por meio dele tivemos acesso ao questionário contextual da Prova Brasil aplicado aos professores no ciclo de 2017. Os questionários foram elemento central deste trabalho, pois foi por meio deles que analisamos quais as práticas pedagógicas foram utilizadas pelos docentes.

---

<sup>10</sup> O IBGE Cidades é o site que agrega informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil. Nele estão disponíveis as pesquisas do IBGE, infográficos e mapas. O sistema também permite comparar os indicadores entre municípios e estados. Para mais informações acesse: <https://cidades.ibge.gov.br/>.

Para determinar e analisar as práticas pedagógicas dos professores das redes municipal e estadual abordadas na pesquisa utilizamos como metodologia a análise de conteúdo. Esta metodologia, de acordo com Bardin (1977) consiste em um conjunto de análise das comunicações, sendo o tratamento de informações contidas nas respostas coletadas. Sendo assim, a análise de conteúdo pode ser definida como “Uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 1977, p. 36).

Seguindo o esquema teórico da análise de conteúdo, a pesquisa passou por três fases. Na primeira fase denominada pré-análise, que, segundo Bardin (1977), é a fase de organização propriamente dita, realizamos uma leitura atenta do material disponível, escolhendo o que seria utilizado. A partir desta leitura optamos por utilizar vinte e quatro questões do questionário contextual. As questões escolhidas foram aquelas que de acordo com o *site* QEdU se referiam a prática pedagógica.

Em seguida passamos à fase de exploração do material, onde procuramos encontrar as diferenças e semelhanças entre as questões escolhidas, classificando e apresentando-as de acordo com o tema central de cada uma delas.

Posteriormente seguimos para a terceira e última fase da análise de conteúdo, que se refere ao tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, procurando compreender e interpretar os resultados obtidos por meio da análise das questões.

Para melhor compreensão do leitor, a dissertação foi dividida em quatro capítulos, para além desta introdução, sendo que cada capítulo corresponde a um objetivo específico desta pesquisa.

O segundo capítulo da pesquisa intitulado **Avaliação em larga escala: da gênese à consolidação dos testes padronizados no Brasil** dedica-se a conceituar as avaliações em larga escala apresentando a origem destas em nosso país, bem como o seu desenvolvimento e aplicação até o ano de 1999.

**As avaliações em larga escala no século XXI: a avaliação em prol da qualidade educacional** corresponde ao terceiro capítulo. Neste, buscamos elencar as principais políticas de avaliação da Educação Básica da atualidade, colocando em cena também o debate referente a qualidade educacional, visto que a melhoria desta é colocada, oficialmente, como objetivo das políticas educacionais.

No quarto capítulo, denominado **A prática pedagógica e os índices: apresentação do questionário contextual do SAEB e das redes de ensino**, além de conceituar a prática pedagógica colocando o professor como ator essencial do processo educativo, nele apresentaremos, de forma mais completa, os questionários de contexto da Prova Brasil e especificando as questões que serão abordadas.

No quinto capítulo, **A análise das práticas pedagógicas de acordo com o questionário contextual da Prova Brasil**, buscaremos expor e analisar as informações coletadas por meio dos questionários de contexto dos professores das redes municipais e estadual de educação, de modo a avaliar a frequência de realização das práticas destacadas em cada questão, para que possamos compreender se a utilização destas podem ser fatores que contribuem para a diferença do IDEB entre as redes abordadas.

## **2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: DA GÊNESE À CONSOLIDAÇÃO DOS TESTES PADRONIZADOS NO BRASIL**

A medida em que nos desenvolvemos, amadurecemos e vivemos em sociedade, aprendemos coisas diferentes e aumentamos o nosso vocabulário. Ao adentrarmos na vida escolar, diversas palavras passam a fazer parte do nosso cotidiano, palavras que, muitas vezes, são dotadas de significados diferentes e descrevem diversas práticas que fazem parte do dia a dia de nossa vida escolar.

São muitas as palavras que aprendemos na escola, tanto na teoria, quanto na prática e, muitas delas, nos acompanham no decorrer de toda a nossa caminhada acadêmica. Dentre estas destacaremos uma no decorrer deste capítulo: **avaliação**. Não que tal palavra seja mais importante ou melhor do que diversas outras que refletem práticas pedagógicas e nos remetem ao ambiente escolar, entretanto, esta está intimamente ligada ao objeto de estudo da presente pesquisa e, para tanto, parece-nos impossível iniciá-la sem antes discutirmos a avaliação. Sendo assim, o presente capítulo inicialmente, faz uma apresentação sobre o que entendemos por avaliação, e como esta, mais precisamente a avaliação em larga escala, desenvolveu-se ao longo do tempo.

### **2.1 Avaliação e avaliação em larga escala: conceitos e funcionalidades**

Dedicarmo-nos agora a conceituar brevemente o termo avaliação, uma vez que, para que possamos discutir o tema, faz-se necessário explicar o que entendemos por esta.

De acordo com Chueiri (2008), seja formal, por meio da reflexão e sistematização que implica na tomada de decisão, ou informalmente, por meio de práticas que orientam ações do nosso cotidiano, a avaliação encontra-se em diversos campos da atividade humana, uma vez que as ações de julgar e comparar, ou seja, de avaliar, fazem parte do nosso dia a dia.

A avaliação da aprendizagem escolar faz parte da vida daqueles que se encontram, de alguma forma, envolvidos com os atos, e práticas educativas. O fenômeno

da avaliação encontra-se cada vez mais presente na área da educação, ocupando significativo espaço no que se refere às preocupações educacionais (LUCKESI, 2000).

Seja de forma espontânea ou formal, a avaliação, segundo Sobrinho (2003), faz parte do nosso dia a dia, possuindo intensidade e significados distintos. Faz parte da vida de estudantes e professores, pois além de ser incorporada ao cotidiano das escolas, é considerada, de certa forma, um patrimônio das instituições educativas.

Esquinsani (2019), destaca que “Quer por suas múltiplas dimensões e abrangência, quer pela inserção de seus pressupostos em todas as atividades, a avaliação poderia, sem qualquer susto de ordem epistemológica, figurar no panteão das necessidades básicas humanas” (p. 633). Ainda de acordo com a autora, avaliamos pelos mais diversos motivos, porém, geralmente, a principal razão pela qual avaliamos, está ligada à necessidade de medir, verificar e produzir informações referentes a alguma situação. Segundo a autora, a avaliação é um ato político, sendo assim, ao avaliarmos, principalmente na área da educação, realizamos uma atividade política consciente de seu impacto.

Não se pode separar o ser humano da avaliação, uma vez que o processo de se constituir homem do homem, firmando-se como ser social, passa pela construção de um homem que se constitui como tal por meio do trabalho, trabalho este que é avaliado. Sendo assim, a avaliação é parte do processo de construção do homem como um ser histórico (ZANARDINI, 2008).

A avaliação como prática social está inscrita e é matizada pelos diversos modos de produzir e reproduzir a existência social, o que significa dizer que historicamente sofreu mudanças de forma e de conteúdo, mas sempre ligadas a um projeto social (ZANARDINI, 2008, p. 67).

O autor faz considerações importantes a respeito do sentido ontológico do ato de avaliar, destacando ainda que a avaliação se constitui em um momento que nem sempre ocorre de forma consciente, como destacamos a seguir:

O sentido ontológico da avaliação no processo de constituição do ser social se deve ao fato da mesma se constituir como um momento do ser social que acontece mesmo quando este processo não é de todo consciente ao sujeito que o realiza. Ou seja, o ato de avaliar é imanente ao processo mediante o qual o homem se constrói e realiza sua história ao responder às alternativas concretas que lhe são apresentadas tanto na sua relação com a natureza quanto com outros homens (ZANARDINI, 2008, p. 52).

O campo conceitual da avaliação, segundo Sobrinho (2003), constituiu-se historicamente e, por este motivo, sofreu e ainda sofre alterações de acordo com as transformações sociais ocorridas ao longo do tempo, visto que os movimentos e mudanças nos fenômenos sociais tem efeitos sobre este.

O termo avaliar é originário do latim, mais especificamente da composição *a-valere*, que significa "dar valor a...". O conceito "avaliação", segundo Luckesi (2010, p. 71), vem a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", resultando, por si só, em um posicionamento em relação ao objeto avaliado, sendo que este pode ser tanto positivo quanto negativo. Sendo assim, o ato avaliativo não finda ao atribuir valor ou qualidade ao objeto avaliado, visto que exige uma tomada de decisão diante dele.

Para Fischer (2012), a avaliação é uma prática pedagógica característica do processo educativo. A reflexão do mestre acerca dos efeitos de sua ação diante de propósitos previamente estabelecidos nos remete há séculos. Independe do período histórico ou contexto cultural e apesar das diversas mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo, o ato de avaliar nunca foi descartado.

Segundo Zanardini (2008), apesar dos testes de medição de capacidades humanas acompanharem a humanidade a muito tempo, foi a partir do século XIX que se desenvolveram os principais processos que se desdobraram nos testes contemporâneos, sendo que as primeiras discussões e pesquisas a respeito da avaliação por meio de testes foram realizadas na área da Psicologia da Educação.

Chueiri (2008) destaca que a avaliação, como prática realizada no contexto escolar, que é formalmente organizada e sistematizada, realiza-se a partir de objetivos escolares que podem ser tanto implícitos quanto explícitos. Tais objetivos refletem valores e normas sociais, uma vez que, independentemente do nível de ensino, a avaliação não existe por si só e tão pouco opera por si mesma. Esta relaciona-se e está a serviço de um determinado projeto ou conceito teórico, sendo determinada pelas concepções fundamentais da proposta de ensino. Sobre este assunto, Caldeira (2000), destaca:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Para Luckesi (2010), avaliação não se resume a mera verificação, mas requer que o avaliador, ao tomar consciência dos resultados, tome uma decisão favorável ou desfavorável acarretando uma ação. O autor destaca ainda:

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de 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, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2010), p. 74).

A avaliação escolar pode ter diferentes significados de acordo com a concepção educacional utilizada, sendo usada como uma ferramenta de medida, classificação, regulação ou até mesmo como uma forma de qualificar, como destaca Chueiri (2008).<sup>11</sup>

Luckesi (2000), ressalta que o ato de avaliar é composto por dois processos, sendo que ambos são articulados, não podendo ser dissociados: diagnosticar e decidir. O autor afirma que:

Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado. Em primeiro lugar, vem o processo de diagnosticar, que constitui-se de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação (LUCKESI, 2000, on-line).

Após fazer o diagnóstico do objeto de avaliação a tomada de decisão sobre ele é obrigatoriamente necessária, uma vez que, segundo Luckesi (2000), o ato de qualificar, por si, deve levar a uma tomada de posição, sendo esta positiva ou negativa, conduzindo a uma determinada decisão. Este destaca ainda que:

O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de 'o que fazer' Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. A situação de 'diagnosticar sem tomar uma decisão' assemelha-se à situação do naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as suas forças para

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre a avaliação escolar nas diferentes concepções de ensino veja: CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

salvar-se e, chegando às margens, morre, antes de usufruir do seu esforço. Diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou. Como a qualificação, a tomada de decisão também não se faz num vazio teórico. Toma-se decisão em função de um objetivo que se tem a alcançar (LUCKESI, 2000, on-line).

Para Luckesi (2010), a avaliação em geral, assim como aquela voltada à aprendizagem, não tem uma finalidade em si, subsidiando um curso de ação com o objetivo de construir um resultado definido previamente. Sendo assim, a avaliação deve servir de subsídio para a tomada de decisões a respeito da aprendizagem dos alunos para que seja garantida a qualidade do resultado que estamos buscando. Desta forma, a avaliação não pode ser estudada, tão pouco definida ou delineada sem que haja um projeto que a articule.

A avaliação encontrou um lugar privilegiado na educação, sendo assumida como uma prática política e pedagógica, uma vez que seus efeitos são produzidos tanto dentro, quanto fora, do campo educacional, tornando-se também um importante campo de estudo. Sobre a avaliação no campo educacional Sobrinho (2003), destaca que:

Também na educação a avaliação reafirma essa larga 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 seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação (SOBRINHO, 2003, p.15).

A avaliação escolar, de acordo com Lima (2012), trata-se de umas das mais fortes expressões das políticas educacionais da atualidade, independentemente de ser em escala local ou não. A avaliação é uma política típica do Estado competidor, sendo uma prática impossível de ser contornada.

A atual presença, generalizada, da avaliação externa coincide com um evidente déficit quanto à autonomia das escolas, numa situação que se aproxima de muita avaliação para pouca, ou nula, autonomia, o que, por si só, é um indicador claro da política da avaliação, até mesmo ideológica, ao desligar-se da realidade e ao produzir sobre ela uma espécie de máscara, ou de névoa, que dificulta a sua apreensão crítica (LIMA, 2012, p. 17).

A avaliação, segundo Werle (2012), encontra-se presente nos mais diversos espaços da vida cotidiana e da educação. No que se refere a qualidade do ensino, a autora destaca a existência de três níveis de avaliação, sendo eles: a avaliação da

aprendizagem, que é aquela realizada em sala de aula; a avaliação institucional, referente ao conjunto do estabelecimento de ensino e, a mais relevante para esta pesquisa: a avaliação em larga escala.

Sobrinho (2003), afirma que no decorrer do tempo, na esteira dos programas de avaliação em larga escala, a avaliação passou a ter grande importância na agenda política não só dos governos, mas também das agências e organismos que se dedicam a estruturar e gerir o setor público, principalmente a educação.

Fischer (2012), destaca que a institucionalização das avaliações em larga escala se tornou uma das políticas mais fortes do país. Com a meta de melhorar a qualidade da educação, este tipo de avaliação acabou por se tornar uma prática sem volta, uma vez que tem ocupado diversos espaços.

Nesta direção, as avaliações em larga escala restaram por representar uma forma de constatar, averiguar, apontar a situação da educação nacional – sobretudo a educação ofertada em escolas públicas –, amalhando indicadores que servissem como base para a consecução do binômio acesso/sucesso. As avaliações em larga escala formam-se como uma contingência da realidade educacional vigente (ESQUINSANI, 2019, p. 633).

Tais avaliações refletem escolhas e instrumentos de políticas educacionais e são consequência da tendência internacional de produzir informações por meio da aferição da aprendizagem ranqueando-as; da necessidade da existência de um instrumento que servisse para que gestores, professores e a sociedade civil tivessem informações acerca da qualidade educacional; bem como da configuração do Estado Avaliador (ESQUINSANI, 2012).

Para Esquinsani (2019), as avaliações em larga escala pautam-se por testes padronizados e são, utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), aplicados a uma população de grande porte. Além disso, estas se caracterizam por serem externas a rede de ensino ou sistema educacional na qual é destinada, sendo assim:

As avaliações externas são também denominadas avaliações de larga escala, por comportarem uma gama de características que remetem a grandes proporções, tanto dos processos quanto dos produtos. Via de regra, uma avaliação de larga escala é externa, ou seja, está fora do que será avaliado; baliza-se por testes “padrões”, ou o uso de instrumentos idênticos de aferição da aprendizagem para um grande número de respondentes; também se refere a uma população de grande porte (portanto, de larga escala), representada por amostragens (determinadas séries dentro do ensino fundamental, por exemplo). Como última característica, uma avaliação de larga escala possibilita estudos que produzem

macro informações, como gráficos, tabelas e quadros, que carecem sempre de leituras, exames e estudos de apoio (ESNQUINSANI, 2008, p. 135-136).

Werle (2010), caracteriza as avaliações em larga escala no Brasil de forma clara e coerente ao afirmar que:

[...] São avaliações que estão diretamente vinculadas a projetos de longo prazo, produzindo dados longitudinais e, para tanto, mantendo parâmetros metodológicos num nível de estabilidade, para assegurar a comparação. São de aplicação variável, em geral, bianuais. Em termos de metodologia, trabalham com o desempenho de estudantes em componentes curriculares específicos e com amostras ou populações. Na avaliação da educação básica no Brasil, em geral são avaliados os resultados em leitura e em solução de problemas, e, no ensino médio, acrescenta-se competências cognitivas. Os resultados estão predominantemente vinculados, no caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, à apresentação de dados quantitativos, segmentados por região, estado, município, escola, zona urbana ou rural, mantenedoras públicas ou privadas, níveis de ensino, séries específicas. Os dados são organizados em forma de tabelas e gráficos, possibilitando ordenamentos e comparações em forma de *ranking* (WERLE, 2010, p. 25).

As avaliações em larga escala da educação básica no Brasil, de acordo ainda com Werle (2010), são caracterizadas pelo fato de serem planejadas e implementadas, além disso, os dados destas são analisados e divulgados por agências externas. Estas avaliações, que tem como objeto as escolas e sistemas de ensino, consideram os resultados da aprendizagem e não os processos, os recursos disponíveis, bem como as condições de trabalho dos docentes.

Tais avaliações, efetivadas com ampla cobertura visando medir, sobretudo, o rendimento acadêmico dos alunos em termos de leitura e conhecimentos matemáticos e científicos, vêm sendo objeto de políticas e ações voltadas para a organização e a complexificação de seus sistemas nacionais de avaliação ao consideram outras variáveis, tais como auto-avaliação e desenvolvimento institucional. Tal perspectiva tem ensejado a busca de parâmetros analíticos mais complexos que contribuam para a avaliação desta realidade para além da medição efetivada por meio de provas estandardizadas (DOURADO et al, 2007, p. 27).

Para Esquinsani (2012), a avaliação em larga escala possui duas faces, uma que representa a presença do Estado Avaliador e a outra que serve de base para a discussão de uma educação pública de qualidade:

Assim, se consideramos as avaliações de sistema como uma finalidade, um produto da política educacional, tais avaliações acabam por mostrar uma face de

regulação, controle e centralização burocrática. Todavia, estas avaliações foram consideradas como um instrumento da política educacional, um caminho, um meio, um relatório, podem assumir uma face emancipatória, concorrendo com outros fatores para que a qualidade da educação possa ser redirecionada (ESQUINSANI, 2012, p. 223).

As avaliações em larga escala, de acordo com Werle (2010), servem aos governantes no que se refere ao propósito de prestar contas à sociedade sobre o emprego do dinheiro público e o trabalho realizado pelos sistemas de ensino, servindo também como base para a orientação de políticas educacionais e planos de ação. No discurso oficial, portanto, estas servem para que projetos, avaliações e autoavaliações de sistemas e escolas, diagnósticos e a prestação de contas sejam aperfeiçoados.

Assim sendo, as avaliações educacionais em larga escala, de forma geral, permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Ainda não foi pensado em outro modo de obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Porém, a avaliação é entendida como um indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional (GIMENES, et al, 2014, p. 154).

Para Souza (2014), as avaliações em larga escala foram apresentadas com o objetivo de ajudar os governantes nas decisões a respeito do direcionamento, tanto de recursos humanos, quanto financeiros. Estas também se apresentaram como um auxílio à comunidade escolar, no sentido de estabelecer metas e subsidiar a implantação de ações pedagógicas e administrativas, de modo a proporcionar a melhora da qualidade do ensino.

A realização de avaliações em larga escala como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais transformou-se em questão estratégica das políticas de diferentes países, com distintas culturas e orientações ideológicas. Esta convergência em torno das avaliações “standardizadas” é derivada de visões, perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos (CASTRO, 2009, p. 274).

A consolidação da política de avaliação educacional brasileira, de acordo com Castro (2009), representa um importante instrumento no que se refere, não somente, a prestação de contas à sociedade, mas também enriquece o debate público sobre os desafios presentes na educação brasileira.

Para que estas avaliações sejam realizadas, segundo Werle (2010), existem agências especializadas, sendo atores no nível de concepção do processo de avaliação. Estas agências fazem uso de tecnologias sofisticadas e, embora tenham o domínio técnico do sistema avaliativos brasileiro, não são trazidas ao debate do domínio público, restringindo-se apenas a coleta de dados e dos testes utilizados.

De acordo com Souza e Oliveira (2003), tais avaliações que vêm sendo realizadas no país, principalmente a partir da década de 1990, tem como lógica o mérito com finalidades classificatórias, uma vez que se pode perceber que a forma como os resultados são utilizados, produz classificações, como também cita Esquinsani (2019):

Ao gosto do neoliberalismo, a tendência de comparar, conferir, medir, regular, rankear acabou por promover uma pressão/cobrança externa sobre as escolas que, em geral, não corresponde a pressão por democracia no interior das mesmas, ou sequer pela melhoria das relações entre os membros da comunidade educativa ou das condições de trabalho docente. A lógica é competir, instaurar comparações e adotar medidas externas de correção de resultados (ESQUINSANI, 2019, p. 663).

Sendo assim, Souza e Oliveira (2003), destacam que para além das finalidades oficiais, as avaliações vêm servindo ao propósito de que as pressões exercidas pela competição farão com que ocorra a melhoria da qualidade de ensino por meio da adoção de procedimentos com vista à melhoria dos resultados.

[...] Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.881).

Apesar da pressão exercida pelas avaliações em larga escala, Esquinsani (2008) destaca que estas não devem ser ignoradas e que, diante do panorama apresentado, é necessário buscar alternativas onde o Estado seja capaz de realizar um controle mais positivo da qualidade das instituições de ensino, favorecendo currículos escolares flexíveis e autonomia pedagógica das instituições de ensino.

Souza e Oliveira (2008) também destacam que o valor das avaliações em larga escala não deve ser desprezado, entretanto, as instâncias administrativas do sistema não

carecem traduzir a apreciação do trabalho escolar na aplicação de testes de rendimento escolar. Faz-se necessário expandir a dimensão educativa da avaliação, promovendo a autonomia pedagógica e didática das instituições.

Para que possamos compreender melhor o que são e qual é o objetivo das avaliações em larga escala, faz-se necessário compreender como estas constituíram-se enquanto política na área educacional do nosso país. Sendo assim, a seguir, apresentamos como ocorreu o processo de implantação no Brasil.

## **2.2 Os antecedentes do SAEB no Brasil**

As avaliações externas, até serem implantadas e consolidadas como parte da política avaliativa referente a qualidade educacional brasileira, decorreram de um processo que teve origem a mais de meio século. Sendo assim, acreditamos serem relevantes alguns apontamos referentes a este importante processo.

A existência de um sistema de avaliação da educação básica no Brasil é bastante recente, uma vez que, até o início dos anos 90, as políticas educacionais eram apenas formuladas e implantadas, não havendo avaliações sistemáticas que medissem e produzissem resultados sólidos acerca da qualidade dos sistemas de educação do país, ou seja, não havia a possibilidade de saber se os resultados alcançados por estas políticas eram os esperados ou não (CASTRO, 2009).

Diversos autores discorreram sobre a criação e desenvolvimento das avaliações externas no Brasil. Como é o caso de Freitas (2007), que destaca que para a formação do atual sistema avaliativo ocorresse e para que as avaliações centralizadas e com o foco no rendimento dos alunos, bem como no desempenho dos sistemas, ganhassem espaço, foram necessárias cinco décadas. Ainda que os primórdios da pesquisa institucionalizada a respeito do tema encontrem-se na década de 1930, foi somente ao findar dos anos 1980 que houve o delineamento de um sistema nacional de avaliação com a proposta de articular as médias de avaliações educacionais ao planejamento no campo da educação.

Bauer (2019), afirma que dentre os fatores que culminaram na expansão dos mecanismos de avaliação em larga escala estão:

(1) a preocupação com a melhoria de indicadores educacionais de rendimento e desempenho, como o Ideb e as taxas de evasão e repetência, (2) a necessidade de melhorar a qualidade dos serviços educacionais ofertados e de (3) gerenciar, de forma eficaz, os recursos disponíveis para a educação, visando tanto (4) o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado no interior das unidades escolares, quanto (5) a efetividade dos programas e/ou ações realizados, por meio da (6) produção de informações que suportem a tomada de decisões na área educacional (BAUER, 2019, p. 2).

Não podemos assegurar que o desenvolvimento da avaliação no Brasil é reflexo direto de somente uma escola avaliativa, entretanto, podemos afirmar que os novos sistemas de avaliação, denominados de sistemas de nova geração, mesmo que sendo parte de uma tendência internacional de aumento e fortalecimento de meios de controle da qualidade educacional através da avaliação de desempenho escolar, se desenvolveram, principalmente, nos Estados Unidos. Desta forma, avaliação da aprendizagem no Brasil segue os passos da produção estadunidense, que tem grande influência dos trabalhos de Ralph Tyler (ZANARDINI, 2008).

Assim como Freitas (2007), Coelho (2008), destaca que as discussões a respeito da indigência do uso de avaliações que viessem a ser usadas como ferramentas administrativas do sistema educacional brasileiro nos remetem a década de 1930. Tais iniciativas associaram-se a necessidade de construir, cientificamente, fatores ligados à produtividade do sistema avaliativo, bem como a qualidade e eficiência dele. Sobre este assunto, Soligo (2013), destaca, nesta mesma década, a manifestação do interesse pela avaliação sistêmica, bem como pela organização de um sistema educacional.

A partir da década de 30, de acordo com Chirinéia (2010), passaram a ocorrer diversas transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil. Tais mudanças ocorreram, principalmente, devido a transição de uma sociedade pré-capitalista e agrário-comercial, para uma sociedade urbano-industrial, o que acabou causando o aumento da população urbana. Sendo assim, passou a haver uma demanda maior por educação, visto que esta representava um meio de êxito profissional, sendo considerada a porta de acesso para posições socialmente valorizadas. Diante do panorama, percebeu-se uma maior participação do Estado na ampliação do sistema escolar brasileiro e na criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação.

No ano de 1937, por meio da Lei n. 378 de 13 de janeiro, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que mais tarde passou a carregar nome de Anísio Teixeira e foi transformado em uma autarquia federal. O INEP objetiva

fornecer informações claras e confiáveis para o público em geral, bem como servir de subsídio para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais partindo de parâmetros de qualidade (ESQUINSANI, 2012).

Por volta da década de 1950 houve a criação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, tendo como o principal foco dos estudos a relação entre o sistema educacional e a sociedade. A avaliação da aprendizagem, nesta época, ainda não era um tema privilegiado nas discussões, uma vez que o foco se encontra na determinação social da educação (BARRETO; PINTO, 2001).

Bonamino (2002), afirma que as pesquisas educacionais foram fortalecidas entre as décadas de 50 e 60, sendo realizadas no INEP. Sobre as avaliações realizadas nesta época, Freitas (2007), destaca que estas eram de caráter psicopedagógico e estavam mais voltadas a aspectos relativos a avaliação da aprendizagem e ao desenvolvimento psicológico, focando, de forma centralizadora, em grupos e indivíduos. Tais avaliações buscavam obter elementos que pudessem nortear políticas de caráter didático-pedagógicos. Posteriormente, o foco das pesquisas deslocou-se dos indivíduos, passando para a educação escolar em si, buscando verificar a função desta na sociedade, de modo a servir de subsídio para organização da educação no país.

Na segunda metade da década de 1960, como afirmam Barreto e Pinto (2001), devido a influência do tecnicismo e da teoria do capital humano, surgiu a afirmação de que a educação no país estava indo mal pelo fato de ser mal administrada, o que justificou a mudança do foco para uma racionalização do trabalho, visando o enfrentamento da ineficiência do sistema educacional.

Os esquemas de avaliação de mensuração até a década de 60, segundo Sobrinho (2003), apesar de precisos eram bastante limitados e, por este motivo, já não eram suficientes para realizar o diagnóstico de políticas complexas como as que vinham sendo implementadas. Uma das mudanças no campo avaliativo foi referente a superação da avaliação meramente descritiva e diagnóstica, sendo assim a avaliação passou a ser caracterizada como um julgamento de valor. Apesar de incorporar o julgamento de valor e passar a ser realizada formativamente, a avaliação nos anos 1960 deu continuidade à tradição positivista da avaliação educacional.

Se nas décadas de 1950 e 1960 os testes possuíam caráter mais sociológico, o foco na década de 1970 passou a ser outro, uma vez que pesquisas com enfoque

econômico passaram a ter predominância no país. A educação como investimento, os custos com a educação e o papel desta no que se referia a demanda profissional do Brasil passaram a ser questões centrais das discussões. A maioria dos trabalhos eram reduzidos a descrição ou simples levantamento de dados que eram justificados pela falta de dados oficiais (FREITAS, 2007).

As políticas educacionais, até meados dos anos 1970, se voltavam para a expansão e promoção do acesso à educação, sendo assim, a construção de um sistema avaliativo não era necessária, uma vez que o tema qualidade educacional ainda não havia se tornado uma questão importante (COTTA, 2001).

As pesquisas educacionais da década de 1970 foram marcadas pelas avaliações por objetivos, nos moldes preconizados por Taylor, bem como por influências de vários outros autores americanos. A concepção de avaliação como uma forma de mensurar foi substituída pela dimensão tecnológica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista e os métodos e processos operacionais desta (BARRETO; PINTO, 2001).

Cotta (2001), afirma que a partir da década de 1980, os organismos internacionais passaram a ter uma crescente preocupação com relação a qualidade do ensino. Diversos países latino-americanos implantaram sistemas de avaliação em larga escala, o que criou condições para que o assunto passasse a ter mais visibilidade no Brasil. Além disso, a avaliação recebeu uma influência direta, ou indireta, da conjuntura política, visto que a crise fiscal fez com que a pressão social por mais transparência e eficiência no que se refere aos recursos públicos aumentasse. Outro fator importante foi as reformas educacionais que promoveram a descentralização, levando o governo federal a fazer o uso de mecanismos de controle, sendo que tais mecanismos voltaram-se para os produtos do sistema educacional.

Nesta década, de acordo com Barreto e Pinto (2001), a compreensão do fenômeno educacional foi ampliada devido as teorias crítico-reprodutivistas, sendo recuperada a dimensão social de educação, dimensão esta que extrapola a escola. Houve a emergência de estudos que destacavam o caráter contraditório do Estado, dando maior destaque às variáveis internas da escola. Sendo assim, a avaliação passou a ser assumida como uma perspectiva, e uma política, expressamente comprometidas com a população, ganhando força o desafio de construir uma sistemática da avaliação que englobasse a escola como um todo.

Sendo assim, aconteceu nos anos 1980 a realização de pesquisas educacionais dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), Em tais pesquisas, realizadas em 1981,1983 e 1985, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos de segunda e quarta séries de 603 escolas rurais do Piauí, Pernambuco e Ceará (BONAMINO, 2002).

Freitas (2007), coloca o EDURURAL como a primeira experiência de aferição do rendimento escolar no país, buscando, além de avaliar o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, obter informações referentes as condições do ensino e da escola, sobre o treinamento e perfil dos docentes, bem como a respeito das condições familiares.

Segundo Bonamino (2002), o EDURURAL, assim como outras pesquisas também realizadas como tentativas de compreender como o fracasso escolar era produzido, acabaram por desencadear propostas de promoção automática em diversos locais do país, bem como promoveram a discussão a respeito da necessidade de implementação de políticas tanto de avaliação, quanto de não reprovação (BONAMINO, 2002).

A partir de 1985, alguns pesquisadores das áreas de estatística e economia começaram a questionar a validade das estatísticas oficiais na área de educação, principalmente, com relação à promoção e evasão de alunos no sistema de ensino nacional. Tais trabalhos levantaram a discussão a respeito das metodologias de apuração das estatísticas oficiais, argumentando que os resultados apresentados não estavam corretos, enfatizando que devido a isso, os diagnósticos a respeito situação da educação, bem como as prioridades da política educacional, encontravam-se equivocados. Estes estudos tiveram como consequência direta a adoção de um novo modelo de diagnóstico do fluxo de alunos, o Profluxo e, também, desencadearam modificações nos procedimentos estatísticos do Ministério da Educação e Desporto (MEC) (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Como destacado por Bauer (2019), desde o fim do século XX, passou a ocorrer no Brasil o desenvolvimento, bem como a expansão de avaliações externas de redes de ensino, tanto na esfera federal, quanto nos âmbitos estaduais e municipais.

Ao longo desse período, de acordo com Soligo (2013), ocorreram ciclos de reformas, sendo que estas basearam-se na ideia de que havia a necessidade de alterar o formato organizacional e institucional dos sistemas educacionais. As reformulações

tinham como principal argumento o baixo nível de responsabilização associado a resultados.

A partir desse contexto, na seção seguinte buscamos apresentar de forma mais completa, informações referentes as duas últimas décadas do século XX, período no qual o sistema avaliativo brasileiro teve sua gênese e consolidação.

### **2.3 A constituição e institucionalização do SAEB**

A implementação do Sistema Nacional da Avaliação Básica (SAEB), de acordo com Bonamino (2002), desenvolveu-se em torno de uma década, sendo que começou a ser desenhada no governo de Sarney (1985-1990), perpassando por várias conjunturas.

Para que se torne possível compreender a política de avaliação brasileira é necessário conhecer o contexto em que esta tem raízes. De acordo com Bonamino (2002), a compreensão encontra-se na década de 1980. Com a redemocratização e com a crescente universalização do ensino de primeiro grau, passou a haver uma preocupação com as taxas excessivas de evasão precoce e reprovação escolar, o que acabou acarretando na implantação de políticas de avaliação e de não reprovação.

Esquinsani (2019), destaca a importância dos anos 1980 para a avaliação em larga escala, afirmando que estes foram decisivos para a constituição destas no cenário educacional brasileiro, pois os questionamentos acadêmicos e sociais acerca da qualidade do ensino, juntamente com as tendências economicistas e tecnicistas da avaliação educacional, contribuíram para que fossem iniciadas pelo Estado as primeiras experiências de avaliações externas no país, possibilitando que, por meio da busca da modernização do setor educacional, ao fim dessa mesma década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação.

Os anos 1980 figuram, seguramente, como gênese contextual e histórica das avaliações em larga escala, a partir do encontro entre dois posicionamentos: a) as avaliações em larga escala como agenda internacional que materializaram, no campo das políticas educacionais, uma tendência ideológica referenciada e fortalecida na instalação e ampliação do Estado avaliador, e b) as avaliações em larga escala como uma contingência da realidade educacional vigente. De tal modo, assume-se que o contexto histórico dos anos 1980 representou, por um lado, a sustentação ideológica para as avaliações referidas e, por outro lado,

promoveu a justificativa social para os emergentes mecanismos de avaliação em larga escala (ESQUINSANI, 2019, p. 635).

Ao longo desta década, de acordo com Zanardini (2008), as discussões referentes aos testes padronizados em larga escala foram ganhando cada vez mais força no Brasil, devido, principalmente, a influência norte-americana, discussões estas que viriam a se materializar no atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Bonamino e Franco (1999), destacam que desde o início dos anos 1980, as altas taxas de repetência no país deram força para que fossem realizadas pesquisas e formulações de políticas voltadas para o enfrentamento desse problema.

Ao final da década de 1980, o questionamento do paradigma de administração empresarial como fundamento da administração escolar foi fortalecido, tendo suas raízes no fato de que, supostamente, a administração de uma escola ou uma rede de ensino seria semelhante a administração de uma empresa, visto que administrar é uma técnica com princípios e métodos universais, passíveis de aplicação em qualquer realidade. Seguindo esta suposição, haveria a possibilidade de mensurar os resultados em quaisquer condições, apontando até mesmo as possíveis falhas nesse processo de produção (ESQUINSANI; LOEHDER; SILVEIRA, 2011).

Bonamino e Franco (1999), ressaltam que as primeiras ações destinadas a implementação de um sistema de avaliação da educação básica brasileira ocorridas no fim dos anos 1980 tinham o objetivo principal de verificar o desempenho dos estudantes. Os autores destacam ainda que a origem do SAEB está relacionada as demandas do Banco Mundial que, juntamente com o interesse do MEC em implementar um sistema amplo de avaliação educacional, acabou culminando em iniciativas que originaram o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP.

Embora a ampla política de avaliação tenha sido implementada na década de 1990, tendo como seu precursor o SAEB, o primeiro passo em direção a atual política de avaliação em larga escala foi dada no ano de 1988, quando foi realizada uma experiência piloto pelo MEC. Sendo assim, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, foram aplicadas avaliações aos sistemas de ensino público (BONAMINO, 2002).

De acordo com Werle (2011), esta iniciativa surgiu pela demanda do Banco Mundial (BM) em analisar o impacto do Projeto Nordeste, projeto este realizado como parte do acordo entre o MEC e o BM para Reconstrução e Desenvolvimento. Outro fato a

ser considerado foi o interesse do MEC em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público.

A aplicação piloto do SAEP realizada em 1988, objetivou avaliar se os instrumentos e processos avaliativos estavam adequados e pertinentes aos objetivos fixados, porém, tal projeto não prosseguiu naquele momento devido a dificuldades financeiras. Sendo assim, o projeto só pode ser retomado em 1990 quando a Secretaria Nacional de Educação Básica destinou os recursos necessários para que fosse realizado o primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO; FRANCO, 1999; BONAMINO, 2002).

Sobre a experiência piloto, Bonamino (2002), afirma ainda que esta foi fruto da percepção a respeito da inexistência de estudos capazes de apresentar, de forma clara, como se encontrava o atendimento oferecido a população, bem como o seu peso com relação ao desempenho dos alunos.

Freitas (2007) destaca a importância do caminho referente a avaliação externa trilhado durante a década de 1980, afirmando que:

[...] Tais experiências, assim como estudos "avaliativos" dos anos 1980, não só antecederam e foram importantes para a configuração do sistema nacional de avaliação, como foram decisivos para que vingasse a ideia da necessidade (e possibilidade) desse sistema, assim como da imprescindibilidade de o Estado central dispor de informações resultantes de medida e estatística educacionais de forma articulada e conjunta (FREITAS, 2007, p. 55).

Ainda no ano de 1988, foi promulgada a Constituição Federal, na qual, segundo Freitas (2007), podemos encontrar, implicitamente, elementos que nos remetem a avaliação educacional, uma vez que esta propõe em seu artigo 206 que o ensino deverá ser ministrado com base em oito princípios, dentre eles a garantia de um padrão de qualidade. Já o artigo 209 prevê que o Poder Público avaliará a qualidade do ensino de instituições privadas, visto que estabelece esta avaliação como condição do ensino livre para a iniciativa privada.

A avaliação educacional é, pois, uma questão que emerge do texto constitucional de 1988 e, portanto, se impõe como tarefa pública que, compreendida no contexto da norma jurídica maior, supõe a atuação do Estado e do governo segundo a concepção de federalismo e da natureza da relação Estado-sociedade nela inscrita. Definições decorrentes deverão enfrentar, entre outras, questões como: a quem cabe torná-la efetiva, em que campo, quando, onde, quanto e como (FREITAS, 2004, p. 667).

Zanardini (2008), destaca que o tema da qualidade do ensino passou a ter maior centralidade, se tornando um objeto de regulação federal. Sendo assim, passou a ser necessária a implementação de um sistema de informações educacionais em conjunto com um sistema nacional de avaliação. Por este motivo, no transcorrer dos anos 1990, o MEC realizou um investimento significativo em avaliação da educação, criando sistemas e testes.

Para Soligo (2013), devido ao projeto neoliberal, a partir da década de 1990, a educação passou a ser pensada como mercadoria, sendo transacionada e dirigida aos interesses hegemônicos. As políticas de avaliação são reflexos da política neoliberal, uma vez que implementam a lógica de mercado, sendo que, tais modificações passaram a ser sentidas de forma mais direta com a reforma do Estado implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Dentre diversos interesses referentes ao papel do Estado elencados por Castro (2009), podemos destacar o interesse na melhoria das economias nacionais fortalecendo os vínculos entre a escolarização, o emprego, a produtividade e mercado; bem como o avanço nos resultados referentes aos conhecimentos relacionados às habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho. Também podemos perceber os interesses em obter maior controle dos sistemas educativos, conteúdos curriculares e da avaliação e de reduzir os gastos do governo em educação.

Em suma, um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo (CASTRO, 2009, p. 276).

Na primeira edição do SAEP, realizada em 1990, foram avaliados os alunos de 25 estados das 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. A partir da segunda edição aplicada no ano de 1993, passaram a compor a amostragem todos os 26 estados brasileiros (SOLIGO, 2013).

Nos dois primeiros ciclos de avaliação, o sistema ainda encontrava-se em processo de formação, tendo um espaço social pouco codificado e sem normas que permitissem o ingresso e a classificação das diversas categorias de agentes envolvidos no processo. A falta de uma estrutura insitucionalizada e de hieranquização, principalemnte no primeiro

ciclo, permite-nos compreender a dependência de um agente externo nas principais definições e operações deste, bem como a participação das secretarias de educação e de professores técnicos (BONAMINO, 2002).

Até o ano de 1992, a avaliação nacional da educação básica existiu por meio de um programa do Ministério da Educação, denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, entretanto, a partir das alterações, esse programa deu origem ao SAEB (FREITAS, 2004). Outra mudança a ser ressaltada, de acordo com Bonamino (2002), é transferência da responsabilidade sobre o sistema, que, a partir desse ano, passou a ser do INEP, sendo que tal mudança não alterou em nada a postura descentralizadora que já vinha sendo adotada.

Em 1993, sob a influência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em março de 1990, foi construído o Plano Decenal de Educação Para Todos, que alinhado a conferência, elencou a educação como tema fundamental da agenda de desenvolvimento do Brasil. O Plano também tornou evidente o interesse do país em definir políticas que fossem de encontro às diretrizes dos organismos internacionais, bem como defendeu a educação como sendo o meio para aquisição dos códigos necessários à modernidade (ESQUINSANI, 2008).

Segundo Freitas (2007), devido a demora na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), bem como a compromissos assumidos internacionalmente, O Plano Decenal, com vigência de uma década assegurada pelo Estado, buscou ser a principal via, tanto de articulação, quanto de regulação, das ações educacionais da União, estados e municípios. Embora tenha sido deixado em segundo plano pelos governos seguintes, não indo mito além de uma mera carta de intenções, é importante considerá-lo, pois:

No texto do Plano Decenal, as recentes experiências brasileiras em avaliação externa, ainda incipientes, foram destacadas como importantes meios informativos da efetividade e relevância do ensino, na leitura realizada quanto ao desempenho do sistema educacional. Na definição dos objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, ficou estabelecida a necessidade de definição de padrões de aprendizagem a serem alcançados e o estabelecimento de objetivos e metas de desempenho dos planos curriculares (FREITAS, 2007, p. 97).

O Plano Decenal destacou o desenvolvimento e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que contou com a cooperação técnica

internacional que financiou parte do sistema. Tal sistema foi implementado com a finalidade de verificar o desempenho das escolas de primeiro grau aferindo a aprendizagem dos educandos, assim como coletar informações para avaliar e rever planos e programas de qualificação educacional (BRASIL, 1993).

Sobre o SAEB, o Plano Decenal de Educação para Todos ressalta que:

Seus objetivos compreendem a pesquisa e desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação escolar, a implementação, em universidades e centros de pesquisa, de núcleos ou centros regionais de estudos em avaliação, a formação e capacitação de recursos humanos para a área e, por fim, a produção de pesquisa aplicada para subsidiar políticas públicas de qualidade educacional (BRASIL, 1993).

Em 27 de dezembro de 1994, por meio da Portaria n. 1.795, foi formalizada a criação do SAEB. Além do documento criar oficialmente o sistema, este propôs uma estrutura que acabou por refletir o arranjo institucional já presente nos dois primeiros ciclos avaliativos. O documento foi elaborado por uma Comissão Especial responsável pela criação do sistema avaliativo (BONAMINO, 2002).

A partir de 1995, foram iniciadas, no país, diversas reformas constitucionais. De acordo com FREITAS (2004; 2007), enquanto esperava a finalização da LDB, iniciada ainda no ano de 1988, o Executivo buscou estabelecer normas legais, por meio de medidas provisórias, a avaliação como uma ferramenta para fornecer informações. Com tais medidas foi aberto o caminho para a regulamentação do sistema de avaliação que estava em funcionamento desde 1990, sendo que estas culminaram na lei n. 9.131/95 que retirou do Conselho Nacional de Educação (CNE) a função de regulação da avaliação, centralizando-a no MEC. Tal medida teve um papel crucial no que se refere a articulação entre medida, avaliação e informação educacional.

Foi a partir do ano de 1995, segundo Werle (2011), que o sistema de avaliação assumiu outro perfil, que foi reforçado por meio de empréstimos do BM e através da terceirização de operações técnicas. Por meio da reformulação, as funções do MEC passaram a serem restritas à definição dos objetivos gerais do sistema avaliativo, fazendo com que os professores das universidades, que até então tinham mais autonomia para colaborar com o processo, passassem a ter menor participação, diminuindo papel de atuação destes. O mesmo ocorreu com as administrações locais que tiveram sua ação limitada a mero apoio logístico na aplicação das provas. Pode-se perceber, portanto, por

meio de tais ações, a reordenação ocorrida na avaliação em larga escala da educação básica, com vistas a diminuição da atuação dos estados, sendo que estes deveriam criar suas próprias estruturas para a avaliação, bem como a centralização de decisões na União.

Por meio da reformulação do SAEB, as avaliações passaram a serem realizadas a cada dois anos, tendo o foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, mais especificamente em leitura, e Matemática, privilegiando a resolução de problemas (WERLE, 2011).

Bonamino (2002) ressalta que a participação financeira do Banco Mundial (BM) na área da avaliação no país a partir desta época, nos mostra não apenas a capacidade deste em influenciar o sistema avaliativo, mas também o esforço do INEP em conseguir o apoio político da instituição para o SAEB, visto que os benefícios tanto materiais, quanto simbólicos, eram necessários. Por meio dos empréstimos concedidos pelo BM, a equipe do INEP passou a contar com os recursos materiais necessários para o desenvolvimento de uma nova fase avaliativa, que teve como característica a terceirização de várias áreas do sistema (BONAMINO, 2002).

Dentre as várias reformas ocorridas nesse período, também destacamos a Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996 que designou a equalização das oportunidades educacionais, bem como justificou a utilização da avaliação em larga escala pelo governo federal com o intuito de regulação da educação básica. Tal emenda, segundo Freitas (2007), deu ao governo federal o papel não apenas de coletar os dados estatísticos educacionais, mas também analisá-los. "Basicamente, a emenda constitucional n. 14/96 propiciou o movimento de centralização da informação educacional, reforçando o imperativo da avaliação de desempenho dos sistemas de ensino (FREITAS, 2007, p. 70).

Sobre a EC n. 14/96, Bonamino (2002) destaca que, por meio desta, foi redefinido o papel do governo federal e do MEC no que se refere à educação, uma vez que ao alterar a perspectiva colaborativa redefinindo a parcela de contribuição financeira estabelecida pela Constituição Federal, o Estado desincumbiu-se de parte da responsabilidade referente a manutenção da educação, centralizando, ao mesmo tempo, o controle e a avaliação.

Na segunda metade da década de 1990, segundo Cotta (2001), houve um aumento na demanda por informações de avaliação, sendo assim, foram feitos os arranjos

institucionais necessários a fim de viabilizar a implantação oficial de um sistema de informações educacionais que abrangesse, tanto a coleta de dados censitários, quanto os dados advindos das avaliações.

A institucionalização do SAEB é entendida como um processo que, para garantir o desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance e de caráter sistemático, passa a dispor de instituições, profissionais e recursos financeiros específicos, que lhe permitem contar com a infra-estrutura material e humana em condições de prover os fundamentos conceituais e as capacidades operacionais necessárias à implementação de uma avaliação da educação básica de abrangência nacional (BONAMINO, 2002, p. 89).

Por meio da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1995-1997), o governo federal expôs aos professores e gestores educacionais, uma concepção de avaliação, bem como de ensino, de aprendizagem e até mesmo de escola. Foram listados conteúdos mínimos considerados essências no que se refere aos objetivos estabelecidos de acordo componente curricular. Também foi exposto o que seria aferido diante das avaliações. O parecer que aprovou os PCNs acentuou a relação entre as diretrizes curriculares e a avaliação objetivando a eficiência e a equidade e destacou as avaliações como um meio para controlar a qualidade tanto do projeto, quanto dos processos educacionais (FREITAS, 2004).

Depois de muitos embates, foi aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases que vigora até os dias de hoje. Os projetos de lei anteriores ao aprovado já apresentavam a necessidade das avaliações externas, uma vez que colocavam as avaliações institucionais como um mecanismo de aferir e garantir um padrão de qualidade (FREITAS, 2007).

O texto da lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996b).

A LBD 9394/96, em seu artigo 87, destaca que todos os estabelecimentos de ensino fundamental, até o fim da década de 1990, deveriam estar integrados ao sistema

nacional de avaliação do rendimento escolar, designando esta responsabilidade aos municípios, aos estados e à União.

Soligo (2013) afirma que a LDB, bem como as medidas adotadas a partir destas, são elementos da política neoliberal adotada pelo governo:

A reforma educacional implantada no Brasil a partir da promulgação da LDBEN 9394/96 reflete a adesão do governo ao modelo neoliberal. Com esse modelo, ocorre a sedimentação de alguns princípios bastante peculiares, como é o caso da concepção do Estado mínimo (SOLIGO, 2013, p. 94).

Outro importante passo, considerado em direção a melhoria da qualidade educacional, foi dado no ano de 1996 por meio da EC 14/96. Por meio da emenda foi assegurado, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o financiamento da Educação Básica. O Fundef, a ser implementado em 1998 com vigência até 2006, objetivou assegurar um valor por aluno garantindo um padrão mínimo de qualidade de ensino (WERLE, 2011). Sobre os mecanismos de financiamento da educação como o Fundef a autora afirma:

Os mecanismos de financiamento do ensino são relevantes por assegurarem recursos para o cumprimento da obrigatoriedade, a melhoria da qualidade do ensino, a qualificação da Educação Básica, um valor por aluno e incremento da remuneração docente. Ou seja, estes mecanismos dão sentido aos princípios declarados na constituição (*sic*) (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), pois são uma dimensão que possibilita a valorização do professor, das escolas e da educação. (WERLE, 2011, p. 776).

A expansão do modelo avaliativo baseado em testes de larga escala ocorreu, mais enfaticamente, ao fim da década de 1990, passando a ter um papel central na administração e gestão das redes de ensino em todo o país, centralidade que pode ser verificada em documentos oficiais, inclusive, nos planos nacionais de educação (BAUER, 2019).

Seguindo o ritmo das reformas constitucionais, em 4 de julho de 1998 foi aprovada a emenda constitucional n. 19, por meio da qual houve a determinação da realização de avaliações periódicas, tanto internas quanto externas, para avaliar a qualidade dos serviços prestados pela administração pública, bem como assegurou a participação dos usuários dos serviços. (FREITAS, 2007). A autora ainda esclarece:

Pode-se dizer que os marcos constitucionais da avaliação da qualidade da educação no país a situam como questão de Estado. Além de ser importante estratégia de *reforma administrativa*, é ela uma questão implícita e afeta às garantias do direito à educação, implicando responsabilidade do Poder Público (FREITAS. 2007, p. 72).

De acordo com Castro (2009), uma das ações executadas foi a construção das Escalas Comuns de Proficiência que, com base nos resultados, possibilitam a interpretação do que os alunos compreendem e conseguem, ou não fazer, sobre o assunto a autora destaca ainda que:

A utilização das escalas comuns permite a comparação de resultados entre diferentes séries, por disciplina e de ano para ano. Para tanto, são utilizadas provas elaboradas com um grande número de itens, de modo a abranger as competências e habilidades requeridas ao final de cada ciclo de aprendizagem. Os itens são distribuídos em diferentes cadernos de provas (mais de 100 itens por série e disciplina), o que permite uma ampla cobertura dos conteúdos, competências e das habilidades (com seus diferentes graus de complexidade), em todas as séries avaliadas (CASTRO, 2009, p. 278).

No ano de 1999, como destaca Werle (2011), além de Língua Portuguesa e Matemática, o SAEB passou a contar também com avaliações dos componentes curriculares de História e Geografia, entretanto, esta iniciativa não teve continuidade ao longo dos anos.

De acordo com Bonamino e Franco (1999), o SAEB, ao final dos anos 90, realizava avaliações educacionais por meio de amostras complexas e representativas, destacando que:

Sob o ponto de vista das alternativas de política educacional, esta é uma característica importante, pois avaliações deste tipo, em contraste com as avaliações censitárias, não se prestam a desencadear políticas de financiamento de unidades escolares e de remuneração docente a partir dos resultados dos alunos em avaliações nacionais (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 119).

Sobre as principais mudanças ocorridas do campo da avaliação em larga escala no Brasil, ressaltamos, por meio das afirmações de Werle (2011) que:

Nos anos noventa, portanto, os processos de avaliação em larga escala se difundem e passam a operar em sistemas educativos de vários países. Se, no final dos anos oitenta e início dos noventa os procedimentos de avaliação eram incipientes e o MEC neles envolvia agentes dos sistemas de ensino e docentes do ensino superior, após 1995 a avaliação é reforçada, terceirizada e consolidada como ação do poder público federal separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se processa. Apesar da centralização no Inep do

sistema de avaliação, os Estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios (WERLE, 2011, p. 777).

O quadro a seguir mostra de forma resumida os aspectos mais relevantes dos ciclos do SAEB em sua primeira década.

**QUADRO 01** – Os ciclos do Saeb na década de 1990

1990	Primeira edição do SAEB que avalia uma amostra de escolas públicas.
1993	A segunda edição do SAEB repete o formato da avaliação piloto e permite um aprimoramento dos processos.
1995	É adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A edição também marca a estreia do levantamento de dados contextuais, por meio de questionários.
1997	A elaboração dos itens passa a seguir as Matrizes de Referência do SAEB. Além de escolas públicas, uma amostra de escolas privadas passa a ser avaliada.
1999	A novidade da quinta edição do SAEB é a realização de testes de Geografia.

**FONTE:** Produção da autora a partir do histórico do SAEB elaborado pelo INEP e disponibilizado em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>.

Diante do exposto, podemos perceber que os processos de formulação e consolidação de um sistema nacional avaliativo desenvolveram-se no decorrer da segunda metade do século XX, tendo ocorrido, de forma mais intensa na última década deste. O SAEB foi sendo reformulado e reforçado à medida que a avaliação em larga escala foi ganhando espaço e se tornando uma importante ferramenta para diagnosticar, mesmo que de forma parcial, as fragilidades do sistema educativo do país.

Com o objetivo de fornecer mais informações a respeito das avaliações externas no Brasil, no próximo capítulo, trataremos das reformulações ocorridas no sistema avaliativo brasileiro após a virada do século, indicando também as ferramentas que, em conjunto com este, passaram a ser utilizadas para mensurar índices referentes a qualidade educacional brasileira, tendo foco, prioritariamente, o ensino fundamental.

### **3. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO SÉCULO XXI: A AVALIAÇÃO EM PROL DA QUALIDADE EDUCACIONAL**

A partir da dos anos 2000 houve grandes avanços na políticas de Avaliação Educacional no Brasil, sendo assim, autores como Castro (2009), destacam que diversas iniciativas deram forma a um eficiente sistema de avaliação, consolidando um política de avaliação educacional cada vez mais efetiva, que pode ser considerada como uma das mais eficientes e abrangentes do mundo, uma vez que abarca diferentes programas, níveis e modalidades de ensino.

A partir desta afirmação, penamos ser importante dedicar um capítulo da presente pesquisa para apresentar as políticas educacionais de avaliação implementadas no século XXI, de maneira a possibilitar a compreensão dos indicadores educacionais tendo em vista, oficialmente, a melhoria da qualidade da educação.

#### **3.1 O aprimoramento da política de avaliação**

Na primeira década do século XXI, como destacado por Werle (2011), foi dada continuidade a dinâmica dos sistemas avaliativos em larga escala no país, sendo que alguns foram reformulados. Além disso, a expressão qualidade educacional ganhou mais espaço, sendo usada como justificativa para diversas ações.

Sendo assim, esta seção apresenta os pontos mais relevantes com relação as políticas de avaliação da Educação Básica após a virada do século, dando ênfase ao Ensino Fundamental, uma vez que a presente pesquisa discute, mais adiante, dados referentes a esta etapa da educação.

Entre os vários pontos a serem apresentados, destacamos o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e com vigência de dez anos. Este estabeleceu objetivos e metas para todos os níveis de ensino, elencando como umas de suas prioridades o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como o aperfeiçoamento dos processos de coleta e divulgação dos dados, colocando

estes como ferramentas imprescindíveis para a gestão do sistema educacional, bem como para a melhoria do ensino.

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

Além disso, o PNE também colocou como uma das diretrizes para o Ensino Fundamental, além do aperfeiçoamento do SAEB, a consolidação do Censo Escolar e determinou na meta 26 para este nível de ensino:

26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001).

Para Dourado e Oliveira (2009), o PNE anunciou a necessidade de definir padrões de qualidade de ensino, sendo que, para os autores:

[...] entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009 p. 207).

O ano de 2005 marcou o campo da avaliação externa, visto que, por meio de propostas do Governo Federal, houve inovações na sistemática de avaliação no país. Destaca-se a criação da Prova Brasil, que deu condições para a instauração de criativas e inovadoras Medidas de Operacionalização, que segundo Werle (2011, p. 784), tratam-se de “políticas voltadas para a intervenção no funcionamento e gestão dos sistemas de ensino e escolas”. A autora destaca a respeito de tais medidas:

[...] agrupam um conjunto de políticas que não são especificamente de avaliação, mas que se utilizam dos dados produzidos por estas, ou seja, mobilizam ações específicas criadas pelo Estado e outros atores para realizar os valores mais amplos inspiradores de todo o sistema (WERLE, 2011, p. 784).

Em setembro de 2006, foi lançado oficialmente o movimento Todos Pela Educação<sup>12</sup>. De acordo com Werle (2011), este foi iniciado por empresários ainda em 2005, tendo como integrantes representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais, bem como educadores e gestores da educação pública. O movimento propõe garantir educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, ano em que o Brasil completará o bicentenário de sua independência.

No ano de 2007, como destaca Werle (2011), foram realizadas muitas ações políticas no sentido de dar às avaliações externas que vinham sendo realizadas um sentido mais operacional. Neste sentido, foi aprovado neste ano o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Barbosa e Melo (2015), este:

[...] constitui-se em um guia para ação, com a finalidade de enfrentar os problemas educacionais no Brasil, focando prioritariamente os níveis de qualidade a serem alcançados em todas as modalidades de ensino, mediante programas, metas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social de todos os envolvidos na melhoria da qualidade da educação [...] (BARBOSA; MELO, p. 109).

O PDE foi implementado de maneira a construir uma ação do Estado articulada e integrada, buscando uma visão sistêmica no campo da educação. O Plano instituído pelo MEC buscou ser desenvolvido através de parcerias com os governos locais, fazendo com que, desta forma, os compromissos fossem assumidos em regime colaborativo com estados e municípios (GIMENES et al, 2014).

No PDE está refletida a preocupação com a qualidade educacional do país, preocupação esta que foi retratada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visto que, partindo da necessidade de estabelecer padrões e critérios que possibilitassem o monitoramento do sistema de ensino, houve a busca por indicadores que possibilitassem medir o desenvolvimento das escolas brasileiras, bem como o progresso dos programas implementados pelo Estado. Foi a partir desse pensamento que em 2007, o INEP criou o IDEB<sup>13</sup>.

Ao introduzir o IDEB, o PDE representou um avanço no sentido de que compôs um conjunto de medidas e projetos a partir da ideia de serem necessários parâmetros, bem

---

<sup>12</sup> Para maiores detalhes sobre o tema visite a página do movimento Todos Pela Educação na internet: <https://www.todospelaeducacao.org.br/home>.

<sup>13</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica será abordado de forma mais completa nas seções seguintes do texto.

como o controle de metas objetivas, associando quantidade e qualidade. Os dados quantitativos seriam essenciais para a definição de metas e políticas. Neste sentido, medir seria algo importante, pois não se torna viável avaliar se não houver uma escala de contraste, ou seja, não há como saber se algo está bom ou se não houver uma escala onde se possa posicionar os resultados (GADOTTI, 2013).

Outro dos pontos estratégicos do PDE, como cita Werle (2011), é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este foi instituído pelo Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007 e enfatiza o regime de colaboração entre os entes federados, envolvendo, forma primordial a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando melhora dos indicadores educacionais.

De acordo com o primeiro artigo do decreto federal, o Plano de Metas Compromisso Pela Educação “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. O referido documento tem como uma de suas diretrizes a divulgação dos dados referentes à área da educação, enfatizando o IDEB. Esta destaca:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007a).

Para Gimenes et al (2014, p. 150-151), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, “trouxo para a arena das políticas educacionais diretrizes que passaram a orientar as ações da União em sua articulação com municípios e os entes federados”. Os autores afirmam ainda que, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), houve a operacionalização da implementação das diretrizes, bem como a materialização das metas, sendo assim:

A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, firmado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, assegura a elaboração do PAR pelos estados e municípios, sendo a garantia para receberem apoio financeiro e técnico da União. Os entes federados assumem o compromisso coletivo em acompanhar

e implementar as ações do PAR por meio de uma Equipe Técnica Local e do Comitê Local do Acompanhamento (GIMENES et al, 2014, p. 151).

Ainda em 2007, foi regulamentado por meio da Lei n. 11.494, de 20 de junho o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ainda que este seja de natureza contábil faz-se necessário citá-lo, uma vez que este colocou, em seu sétimo artigo, que para a complementação de recursos deveria ser lavado em consideração “o desempenho do sistema de ensino no que se refere ao esforço de habilitação dos professores e aprendizagem dos educandos e melhoria do fluxo escolar” (BRASIL, 2007b).

Na sequência, de acordo com Barbosa e Melo (2015), o MEC explicitou os vínculos da avaliação em larga escola nas diretrizes e propostas curriculares da da educação básica, como por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Isso decorre do fato das iniciativas de avaliação tomaram-se importantes ferramentas que possibilitaram ao governo federal fazer-se presente na gestão da educação básica brasileira, bem como disseminar a lógica onde o que prevalece são os resultados.

Devido a Lei n. 11.274, aprovada em 06 de fevereiro de 2006, que alterou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, gradativamente, as turmas de quarta e oitava séries foram sendo extintas, dando lugar ao quinto e nono anos deste nível. Sendo assim, em 2013 houve a necessidade de alterar público-alvo SAEB para as turmas que passaram a ser consideradas anos finais do Ensino Fundamental.

Foi aprovado em 25 de junho de 2014, por meio Lei n. 13.005/2014, com vigência de dez anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2012-2014, que colocou a melhoria da qualidade da educação como uma de suas diretrizes também colocou em sua meta de número sete “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2015).

A Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 diz respeito à melhoria da qualidade da educação básica, enfocando, particularmente, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes de modo a atingir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF); 5,5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5,2 para o ensino médio (EM) (BRASIL, 2015, p.113).

Com a finalidade de promover o alcance das metas estabelecidas, o PNE apresenta 36 estratégias de direcionamento das públicas e ações governamentais para o período de 2015 a 2021. O documento sugere ainda, estratégias para aperfeiçoar de forma contínua os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino, bem como estimular escolas e redes de ensino a utilizar os resultados das avaliações externas para melhorar seus processos e práticas pedagógicas, a fim de buscar atingir as metas do IDEB (BRASIL, 2015).

Diante do contexto e do exposto no PNE 2014, Bauer (2019), desataca que este mantém a avaliação em um papel central, além de referenciar o SAEB como orientador para as políticas públicas educacionais.

No ano de 2018 foi homologada a Base Comum Curricular (BNCC), que, de acordo com Gonçalves (2020), aparece como um meio para melhoria do IDEB, uma vez que a quantificação da qualidade seria facilitada com a padronização. Para autora, alterações foram feitas objetivando aprimorar os resultados dos índices de rendimento escolar, sendo que a BNCC apareceu no cenário educacional brasileiro ainda no ano de 2015, com base nessas proposições.

A partir da BNCC, foi necessária uma nova reformulação do sistema avaliativo, com vistas a deixar o sistema de avaliação em consonância com a nova política curricular. Sendo assim, na próxima seção, além apresentar o SAEB e suas estruturas ao longo do tempo de forma mais completa, apresentaremos também as alterações ocorridas neste após a provação da BNCC.

### **3.2 O Sistema Nacional da Avaliação Básica: características e finalidade**

Após as várias reformulações e regulamentações referentes ao Sistema Nacional na Educação Básica, este, adentrou o século XXI como sendo uma política avaliativa fortemente consolidada, tendo características bem-marcadas e objetivos oficialmente estabelecidos, como trataremos a seguir.

Para Araújo e Luzio (2005), o SAEB é uma das primeiras ações do país que visa conhecer os resultados de aprendizagem dos estudantes. Constituindo-se em uma ampla ferramenta de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento das habilidades e

competências educandos, o SAEB pode ser considerado um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem sido um importante instrumento à disposição do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em todo o Brasil e, enfim, de toda a sociedade. Por meio dele se pode conhecer, com maior riqueza de detalhes, os níveis de aptidão de nossos estudantes em alguns dos componentes curriculares da educação básica, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 10).

Souza e Oliveira (2003), definem o SAEB como um sistema de monitoramento contínuo, tendo este a capacidade de servir de subsídio às políticas educacionais que objetivam reverter o panorama de baixa qualidade e produtividade da educação. Mesmo afirmando que pelo SAEB ser amostral este não permite comparação entre a totalidade das instituições de cada unidade federativa, os autores destacam que o sistema tem permitido, tanto comparação, quanto a classificação delas, dando estímulo a competição.

Para Soligo (2013), o principal objetivo do SAEB é mensurar o grau de aprendizagem dos alunos identificando as condições em que o processo de ensino-aprendizagem acontece. Já para Franco (2001), são três os objetivos principais do sistema: acompanhamento do sistema educacional, acompanhamento de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais e apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares.

Araújo e Luzio (2005), acreditam que o objetivo central do SAEB é apoiar, tanto municípios e Estados, quanto a União, no que se refere a formulação de políticas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino. Estes destacam que as informações coletadas possibilitam a obtenção de um panorama sobre o sistema educacional que revele suas virtudes e seus defeitos, sendo que, tal conhecimento, possibilita uma ação mais efetiva de todos que se preocupam com a educação. Para os autores:

A implementação do Saeb foi fundamental para o desenvolvimento de programa e projetos visando melhorar os indicadores educacionais no Brasil. Avaliar, corrigir rumos e agregar novos elementos aos programas permite o aprimoramento das políticas sociais, além da mensuração dos seus verdadeiros efeitos na resolução dos problemas a que se propõem (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 19).

Podemos perceber que Araújo e Luzio (2005), atribuem grande importância ao SAEB, entretanto, estes acreditam que tal sistema avalia apenas o básico do sistema educacional brasileiro, ou seja, apenas o mínimo considerado “necessário para a formação de leitores competentes e estudantes que utilizem o instrumental matemático de forma eficiente na resolução de problemas” (p. 20).

Castro (2009), afirma que o SAEB objetiva avaliar os sistemas de ensino oferecendo informações que possibilitem o aprimoramento das políticas educacionais, constituindo-se na maior fonte de dados, no que se refere as pesquisas que visam analisar os fatores associados à aprendizagem. O autor, assim como Gimenes et al (2014) e outros já citados, destaca que o SAEB se constitui em um importante subsídio para fazer o monitoramento das políticas educacionais e que a partir das informações coletadas, tanto o MEC quanto as secretárias de educação devem definir ações com base nos problemas encontrados.

A partir das informações do SAEB, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades, identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e a redução das desigualdades nele existentes. Dessa forma, o SAEB tem como objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro (GIMENES etc., 2014, p. 154).

Para Esquinsani (2012), o SAEB é mais que uma política educacional normatizada, é um instrumento que fornece informações a fim de servir de subsídio para a implementação de políticas públicas na área da educação. A autora ainda destaca que o sistema representa a presença do Estado nas ações pedagógicas das instituições de ensino, representando uma política que, por pressão ou por argumento, redireciona os paradigmas ligados a avaliação e ao sucesso escolar, interferindo no padrão de qualidade dos sistemas de ensino.

Por esta lógica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica seria um instrumento de regulação que propõe, através do estudo de seus indicadores advindos pela “medicação”, políticas que possam alterar significativamente o quadro educacional contemporâneo. Nesse sentido, ainda que seus meios (provas estandarizadas) sejam regulatórios, os seus fins seria emancipatórios (ESQUINSANI, 2012, p. 223).

Por meio da Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, o SAEB foi instituído como um sistema composto por duas avaliações, sendo elas a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Sobre estes processos avaliativos Esquinsani (2012), destaca que:

Grosso modo, a ANEB objetiva "avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira" (Portaria Nº 931/05), através de avaliações em larga escala, estandarizadas, externas às redes em que serão aplicadas e com periodicidade bianual; complementada pela ANRESC, cujo o foco recai sobre o rendimento de cada estabelecimento de ensino e seus processos de gestão, contribuindo para "o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura educativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade da educação brasileira a adequados controles sociais de seus resultados" (Portaria Nº 931/05) (ESQUINSANI, 2012, p. 210-211).

Uma diferenciação entre as duas avaliações deve-se ao fato da ANEB ser realizada por amostragem, enquanto a Prova Brasil (ANRESC), é uma avaliação censitária para escolas públicas, ou seja, esta é universal para todos os alunos matriculados nos quintos e nonos anos do ensino Fundamental público (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

A implementação da Prova Brasil, que segundo Corsetti (2012), constituiu-se em uma ferramenta essencial para aferir a qualidade da educação, consiste em um teste de proficiência em nível nacional pra os estudantes de quintos e nonos anos do Ensino Fundamental. A Prova Brasil foi a primeira avaliação com nível de censo no que se refere à aprendizagem dos estudantes, que passou a ser uma peça imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino, assim como para a criação de uma estrutura avaliativa destinada a medir os resultados obtidos.

De acordo com a Portaria n. 931, são objetivos da ANRESC:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam (BRASIL, 2005, s/p).

Segundo Castro (2009), a Prova Brasil tem como objetivo fornecer uma avaliação detalhada de desempenho a todas as escolas públicas do país, complementando a avaliação que já era feita pelo SAEB. Pelo fato da Prova Brasil e da ANEB utilizarem a mesma metodologia, elas passaram, a partir de 2007, a ser operacionalizadas em conjunto, sendo que uma não implica na extinção da outra, visto que são avaliações complementares.

Como instrumento de medida, com vista a realizar inferências sobre o processo educacional que está sendo desenvolvido, o SAEB utiliza testes para aferir o desempenho dos participantes. Os itens que integram as avaliações da ANEB e ANRESC, são oriundos do Banco Nacional de Itens (BNI) do INEP. O INEP (2018), afirma que “a experiência docente é de fundamental importância para que se possam elaborar itens em consonância com o contexto educacional” (p. 25), sendo assim o BNI possui professores colaboradores que são selecionados através de chamada pública, sendo capacitados e convidados a participar de oficinas para a construção dos itens. Sobre os itens Araújo e Luzio (2005) explicam:

Os testes aplicados aos alunos são compostos por itens de múltipla escolha, elaborados por professores das séries e disciplinas avaliadas, a partir dos descritores das matrizes de referência para o Saeb. Depois de elaborados, os itens são submetidos a uma revisão de conteúdo e forma, que compreende uma certificação da qualidade dos aspectos teóricos, pedagógicos e linguísticos, e à validação empírica, que verifica, por meio de técnicas estatísticas e psicométricas, as características de comportamento dos itens após sua aplicação em campo. As análises estatísticas permitem estimar o poder de discriminação do item, ou seja, sua capacidade de diferenciar os alunos que conhecem o conteúdo e já desenvolveram as competências requeridas dos demais, o índice de dificuldade de cada questão, equilibrando as provas com questões de diferentes graus de dificuldade e a probabilidade de acerto ao acaso, indicando a chance de acerto do item pelos estudantes que não possuem o conhecimento e a habilidade requerida (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14).

A ANEB e ANRESC, de acordo com o INEP (2018), são constituídas por testes de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática e são elaborados com base nas matrizes de referência construídas para cada avaliação. Nas matrizes, a fim de haver maior transparência no processo de avaliação, estão reunidos os conhecimentos e os processos cognitivos a serem aferidos em cada disciplina e série/ano. Sobre as matrizes de referência o INEP destaca:

As Matrizes de Referência são um documento no qual estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do Saeb. Elas foram construídas a partir da consulta nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Buscou-se o que havia de comum entre os currículos para a composição da matriz (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14-15).

Para Araújo e Luzio (2005), ao serem definidas as Matrizes de Referência, “Foi feita uma opção teórica segundo a qual se pressupõe que o aluno deve desenvolver determinadas competências cognitivas no processo de construção do conhecimento e apresentar habilidades a partir de tais competências” (p. 15). Sendo assim, os conteúdos relacionados às habilidades que devem ser desenvolvidas em cada série e disciplina foram agrupados em partes menores (descritores), que especificam o que os itens dos testes devem medir. A partir de cada descritor verifica-se o que o estudante sabe e o que é capaz de fazer utilizando os conhecimentos adquiridos.

Sobre as Matrizes de Referência o INEP (2018), ressalta:

Matrizes não englobam todo o currículo escolar e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois consistem em um recorte dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar (INEP, 2018, p. 26).

O foco dos testes de Língua Portuguesa é a leitura e seu objetivo “é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (INEP, 2019, p. 26). Foi dada ênfase a esse foco partindo da ideia de que ao demonstrar competência no uso da língua o estudante sabe interagir, através de textos, em diversas situações comunicativas.

Já com relação a Matemática, o conhecimento deve ser demonstrado através da resolução de problemas, sendo que, para isso, o aluno precisa ter capacidades, como observação, estabelecimento de relações, validação de processos, entre outros conhecimentos e formas de raciocínio.

A matriz de Matemática foi estabelecida a partir do pressuposto de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução, o que não exclui totalmente a possibilidade da proposição de alguns itens com o objetivo de avaliar se o aluno tem domínio de determinadas técnicas (INEP, 2018, p. 29).

Com relação a estrutura da avaliação, os alunos do quinto ano devem responder a 22 questões de Língua Portuguesa e a 22 de Matemática, diferente dos estudantes de nono ano e da terceira série do Ensino Médio, que respondem 26 questões de Língua Portuguesa e a 26 de Matemática, sendo que tempo total para a realização dos testes é estipulado em 2 horas e 30 minutos.

Os resultados dos testes são analisados a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI), permitindo que o desempenho seja comparado e a colocado em uma escala única. Para Araújo e Luzio (2005), por meio da TRI:

[...] é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que estes tenham respondido a diferentes conjuntos de itens. Tem-se, portanto, uma mensuração do conjunto de habilidades e competências desenvolvidas durante toda a educação básica e entre os anos, constituindo o Saeb um instrumento de monitoramento da qualidade de aprendizado nacional (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 18).

Além da aplicação de testes, o SAEB utiliza questionários de contexto que possibilitam o conhecimento acerca das características da escola, do diretor, do professor, bem como da turma e dos alunos que participantes. Pelo fato das informações serem sigilosas, os envolvidos neste processo não são identificados ao serem divulgados os resultados da avaliação (CASTRO, 2009).

Pela primeira vez, no ano de 2007, por meio da Portaria Inep n. 47, de 3 de maio, pela primeira vez o INEP determinou objetivos específicos para a Prova Brasil, dentre estes destacamos a aplicação de provas e questionários em escolas da rede pública de ensino e fornecer úteis a respeito das unidades escolares (INEP, 2018).

No ano de 2009, por meio da Portaria n. 87, de 7 de maio de 2009, o INEP estabeleceu objetivos gerais para o SAEB, reforçando o sistema avaliativo brasileiro.

- I - Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II - Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- III - Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- IV - Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- V - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (INEP, 2009).

Em 2013, a partir da Portaria n. 482, de 7 de junho a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tornou-se SAEB, que passou a contar com três avaliações: a ANEB, a ANRESC (Prova Brasil) e a ANA. De acordo com o documento, a ANA pode ser compreendida como avaliação em larga escala censitária, aplicada no ciclo de alfabetização. Esta tem como objetivo a coleta e sistematização de dados, produzindo índice a respeito do nível de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Tanto a Prova Brasil quanto a ANA, se restringiram apenas às escolas públicas do ensino básico, sendo que o planejamento e a operacionalização das três avaliações do SAEB ficaram sob a responsabilidade do INEP, mais especificamente da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) (INEP, 2018).

De acordo com o INEP (2018), a partir da Prova Brasil do ano de 2015, passou a ocorrer a distribuição dos estudantes por nível de proficiência e a serem fornecidos indicadores sobre o contexto escolar, como, por exemplo, a formação docente, o nível socioeconômico, entre outros.

Outra novidade da edição do SAEB de 2015, foi que, a partir dos dados coletados por meio do Censo Escolar, foi possibilitado aos alunos com necessidades especiais tempo adicional para a realização da prova, também foi disponibilizado o recurso da prova ampliada aos alunos com baixa visão, bem como a presença de um aplicador para os estudantes que necessitavam de profissionais de apoio educacional especializado. Também foi oferecido a prova adaptada aos usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo a LIBRAS a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda, além de intérprete para a realização da prova (INEP, 2018).

No ano de 2017, por meio da Portaria n. 564 de 19 de abril, a ANEB tornou-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio. Outro aspecto a ser destacado nessa portaria, foi o fato de ter sido aberta para as escolas privadas a possibilidade de aderir, possibilitando, desta forma, que estas passassem a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, IDEB, como já acontecia com as escolas públicas do Ensino Fundamental.

A BNCC promoveu diversas mudanças no campo educacional, inclusive nas políticas de avaliação, sendo assim, em 22 de março de 2019, foi aprovada a Portaria n. 271 do INEP, que reestruturou, novamente, o sistema avaliativo. A portaria reuniu a

ANEB, a ANRESC e a ANA estabelecendo as diretrizes de realização do SAEB. Outro ponto da portaria a ser considerado é a avaliação da Educação Infantil, mesmo que de forma inicial, realizada por meio de questionários eletrônicos, destinados, exclusivamente, para professores e diretores. A partir de então, os secretários municipais e estaduais de educação também passam a responder questionários eletrônicos.

**QUADRO 02** – Estrutura do SAEB após a Portaria n. 271/19

<b>Público-alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos Itens</b>	<b>Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas</b>
Creche e pré-escolas da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral) - Estudo piloto	BNCC	–
2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral) e escolas privadas (amostral)	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral) e escolas privadas (amostral)	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

**FONTE:** produção da autora a partir do quadro informativo disponibilizado pelo INEP em <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>.

No ano de 2020 por intermédio da Portaria N. 458 de 5 de maio, o INEP instituiu normas complementares necessárias para que a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica fosse cumprida. Segundo o documento, atualmente:

Art. 4º O Saeb é um sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são:

- I - a educação infantil;
- II - o ensino fundamental; e
- III - o ensino médio (BRASIL, 2020).

Podemos perceber, a partir do artigo acima destacado, a Educação infantil sendo colocada como uma das etapas a serem avaliadas, uma vez que faz parte da Educação Básica. Além de destacar que o SAEB deverá ocorrer, de forma censitária, anualmente, a

portaria afirma que este objetiva aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica tendo como base a BNCC, sendo que seus resultados deverão possibilitar:

I - a produção de indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares; II - o monitoramento e a avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade da aplicação dos recursos públicos alocados aos programas e projetos da educação básica; III - a disponibilidade de informações relevantes para subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas; IV - a implementação gradual de aperfeiçoamentos e inovações nos processos de avaliação e exames, mantendo a comparabilidade entre as distintas pesquisas e a manutenção de séries históricas; V - a difusão, com transparência e de fácil acesso, para toda a sociedade, de diagnósticos e pesquisas sobre o sistema de educação básica, em níveis de desagregação distintos, até a instituição escolar, comparáveis em nível nacional; VI - sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior; VII - a avaliação anual da educação básica, abrangendo, quando couber, todas as áreas de formação em todos os anos letivos; VIII - a realização de devolutivas pedagógicas tempestivas; e IX - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior (BRASIL, 2020).

Nos chama atenção a afirmação de que os resultados do SAEB devem ser utilizados como mecanismo para acesso à educação superior, bem como a programas de financiamento deste mesmo nível educacional, uma vez que, de acordo com o documento, esta responsabilidade foi mantida também ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como já vinha sendo feito<sup>14</sup>.

#### QUADRO 03 – O SAEB no século XXI

2001	O SAEB passa a aplicar testes apenas de Língua Portuguesa e Matemática.
2003	O sétimo SAEB mantém o formato da edição anterior.
2005	O SAEB é reestruturado e passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.
2007	O novo formato, lançado na edição anterior, permite calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
2009	A maior avaliação da educação brasileira completa dez edições.
2011	O Saeb segue o mesmo formato de suas edições anteriores.
2013	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), passa a compor o SAEB. Há a inclusão, em caráter experimental, de Ciências Naturais, História e Geografia para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que este pré-teste não gerou resultados para a edição.

<sup>14</sup> Apesar desta discussão nos interessar, esta não pode ser feita neste momento, visto que, pela aprovação da portaria ser considerada recente, há a falta de mais informações a respeito.

**QUADRO 03 – Continua.**

2015	É disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.
2017	A avaliação torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e IDEB.
2019	O SAEB passa por uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental, no caso dos testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, aplicados de forma amostral. As siglas ANA, ANEB e ANRESC deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.

**FONTE:** Produção da autora a partir do histórico do SAEB elaborado pelo INEP e disponibilizado em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>.

Diante do exposto, podemos perceber que, cada vez mais, sob o objetivo oficial de melhorar a qualidade da educação, políticas avaliativas vêm sendo criadas e aperfeiçoadas. No que se refere a Educação Básica, muitas dessas medidas foram tomadas no sentido de melhorar o IDEB, alcançando as metas propostas.

Foi atribuída grande importância ao IDEB, desde a sua criação, visto que este passou a ser, oficialmente, um índice indicado para elaboração e implementação de políticas públicas. Sendo assim, passaremos agora a apresentar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica de forma mais completa.

### 3.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O INEP lançou, em abril de 2007, o já citado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este consiste em um indicador sintético que permite, não apenas definir metas, mas também acompanhar parte da qualidade do ensino no Brasil. O IDEB fornece informações sobre o desempenho de cada uma das escolas de Educação Básica brasileiras, reunindo em um único indicador os conceitos de fluxo escolar e desempenho dos alunos nos testes em larga escala, ambos imprescindíveis para uma análise da qualidade da educação (CASTRO, 2009).

O IDEB foi criado pelo Governo Federal e desenvolvido pelo INEP no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação e, ao relacionar o fluxo escolar e aprendizagem, possibilita a aferição de dois objetivos principais da política educacional brasileira, sendo a contenção do abandono escolar e a garantia da aprendizagem efetiva (SOLIGO, 2013).

O Ideb, elemento central do PDE, é calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar indicado pelo censo educacional. O Ideb, não apenas situa o nível alcançado pela escola e pela respectiva rede de ensino, mas, no contexto do PDE e do Compromisso Todos Pela Educação, possibilita o exercício de prospecção de metas a serem alcançadas em direção à melhoria da qualidade de ensino, tendo em vista um nível considerado mínimo a ser atingido em 2021, o que converge com a perspectiva temporal do movimento Todos Pela Educação. Ora, a criação do Ideb só foi possível mediante as informações oferecidas pela Prova Brasil. Mas a articulação de dados oriundos do Censo e da Prova Brasil permitiram a construção de um indicador que se torna meta a ser obtida pelos sistemas de ensino (WERLE, 2011, p. 78).

Para Gimenes et al (2014), a criação do IDEB demonstra a intenção do Estado em medir a qualidade do ensino oferecida aos brasileiros, assim como a sua apreensão com relação a eficiência e a eficácia e as condições para a adaptação dos estudantes às demandas do mercado.

O cálculo do IDEB é feito por meio dos índices de aprovação obtidos através do Censo Escolar em conjunto com as médias obtidas nas avaliações padronizadas do SAEB e da Prova Brasil. A combinação desses dois fatores resulta em uma média que varia de zero a dez. Castro (2009), ressalta que são estabelecidas metas diferentes para cada Unidade da Federação, municípios e escolas, para as duas fases do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, apresentadas a cada dois anos de 2005 a 2021.

A relevância do IDEB pode ser atribuída a dois fatores. De um lado, o desenho do indicador evita que os sistemas de ensino direcionem suas ações para um dos seus componentes. Ou seja, uma escola que reprova sistematicamente, fazendo que muitos alunos abandonem os estudos antes de completar a educação fundamental, não é desejável mesmo que os poucos alunos sobreviventes tenham bom desempenho nas provas nacionais. Também não é desejável uma escola que aprova em massa, sem dar atenção à qualidade da aprendizagem de seus alunos, pois não adianta alcançar taxas elevadas de conclusão do ensino fundamental e médio, se os alunos aprendem pouco na escola. Este é o sentido do IDEB: evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores alunos para aumentar as notas na prova (CASTRO, 2009, p. 283).

Como já citado, os números referentes ao fluxo escolar são obtidos por meio do Censo Escolar, que de acordo com Soligo (2013), “é um levantamento de estatísticas educacionais de abrangência nacional que engloba a Educação Básica, em seus diferentes níveis” (p. 54). O objetivo primordial é oferecer informações e estatísticas que possibilitem a elaboração de diagnósticos e análises acerca da realidade do sistema educacional brasileiro, de modo a subsidiar definições e a implementação de políticas que vislubrem a promoção da equidade, efetividade e qualidade do ensino. O Censo permite a obtenção de dados por regiões, unidades da federação, municípios e escolas.

Para Barbosa e Melo (2015), o IDEB tem sido um instrumento de avaliação de caráter amostral, passando a produzir informações com relação a realidade educacional brasileira, com vistas a subsidiar a elaboração de políticas públicas, de forma que possibilite contribuir para a melhoria da qualidade educacional do país.

Diante do contexto, podemos perceber que o IDEB passou a ser mais do que um proponente de políticas públicas, tornando-se um indutor de ações que visem efetivação da qualidade de escolas e sistemas de ensino. Apesar de ser um indicador de resultado, e não de qualidade, é por meio deste e da divulgação de seus resultados que são mobilizadas ações para melhorar a qualidade da educação (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Para Soligo (2013), apesar da história do IDEB ainda ser muito recente, visto que possui menos de duas décadas, este é uma importante ferramenta para a gestão de políticas públicas. O índice não se constitui somente por êxitos, uma vez que as possibilidades dependem, em parte, das discussões e soluções em torno dos limites do mesmo, sendo que sobre este tema o autor afirma:

A falta de apropriação dos processos de avaliação em larga escala, por professores, gestores e sociedade é um dos problemas mais relevantes. A divulgação também vem se constituindo em um agravante a seus limites, por tornar pública apenas parte das avaliações concretizadas nos resultados, podendo servir a interesses diferentes dos projetados inicialmente. O próprio distanciamento da forma de coleta de dados, através de teste padronizado (Prova Brasil), acaba por não considerar a multiplicitude de realidades do país. Esses pontos constituem a preocupação de estudiosos da temática da qualidade da Educação (SOLIGO, 2013, p. 56).

Barbosa e Melo (2015) destacam que o fato do índice ser expressado de forma numérica acaba por causar certa confusão, tanto na interpretação, quanto na divulgação dos dados. Sendo assim, é preciso estarmos atentos ao compreendê-lo e introduzi-lo na rede pública de ensino, levando em consideração que coloca em causa somente o desempenho dos alunos e das escolas, desconsiderando diversos fatores que interferem na qualidade do ensino.

Para alcançar as metas propostas pelo IDEB, como destacam Chirinéa e Brandão (2015), é primordial que escolas e sistemas tenham um fluxo escolar regular, pois quanto menores forem os números referentes a reprovação e o abandono de alunos, maior será nota do índice. Por outro lado, quando adotadas políticas compulsórias em torno da não reprovação, pode contribuir para mascarar a realidade. Outro fator que precisa ser levado em conta para elevar o valor da nota é a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas. A partir disso, os autores criticam o IDEB no sentido de que:

Ao levar em consideração indicadores de fluxo e rendimento escolares, o IDEB das escolas alcançará notas altas, simplesmente por não reter os estudantes, sem que isso signifique, de fato, qualidade nos processos educativos. Outra estratégia utilizada pelas escolas é o treinamento dos estudantes para realização da avaliação. Neste caso, evidenciam-se, nas ações da gestão escolar, os procedimentos de resignificação das avaliações externas, ou seja, a adaptação do ambiente escolar e dos conteúdos curriculares, na busca de demonstrar o atributo ou o suposto nível de qualidade de cada estabelecimento (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p 472-473).

Os autores afirmam ainda que o IDEB é um indicador importante, visto que demonstra fragilidades relacionadas a fluxo e ao desempenho escolar, porém este não é suficiente para medir a qualidade da educação, visto que restringe-se apenas a dois aspectos, não considerando outros fatores igualmente importantes para a qualidade. O IDEB, apesar de ser considerado o grande termômetro da qualidade da educação do país, mostra somente dados estatísticos ou quantitativos, sendo mais um indicador de

resultados do que de qualidade, visto que a qualidade não pode ser conhecida apenas por meio de testes padronizados.

Muitas vezes, no discurso oficial, o IDEB aparece como sinônimo de qualidade educacional, tema este cada vez mais presente na sociedade atual. Sendo assim, faremos a seguir uma breve exposição com relação a qualidade educacional, com vistas a compreender seu conceito teórico e prático.

### **3.4 Qualidade da educação: o paradigma educacional do século XXI**

É frequente ouvirmos falar em qualidade da educação, essa tornou-se uma bandeira de diversos atores sociais, estando o termo presente em discursos políticos, na mídia e na boca da população em geral e, de fato, muitos de nós profissionais da educação, afirmamos buscar a melhoria da qualidade educacional, mas, afinal, o que significa qualidade quando nos referemos a educação?

Diversos agentes sociais têm atribuído diferentes significados para os termos qualidade da educação e/ou qualidade educacional e, ao nos atentarmos as diferentes explicações dadas por alguns autores, podemos perceber que existe uma vasta literatura a respeito de sua natureza, gerando um longo e complexo debate (BARBOSA; MELO, 2015).

Embora qualidade seja uma noção recorrente em diversos discursos contemporâneos acerca dos processos educacionais, reside sob tal noção uma constelação de significados. Por trás de um aparente consenso, existem concepções dissonantes, senão radicalmente opostas, que agregam em torno de si interesses e arranjos políticos diversos, bem como perspectivas e práticas educacionais distintas. Algumas dessas concepções se limitam a momentos históricos específicos, respondendo a problemas ou fomentando mudanças; outras, a “modismos”, bem como diversas delas podem coabitar um mesmo momento histórico, sobrepondo-se, somando-se ou conflitando umas com as outras (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 297).

Diante disso, faz-se necessário o esclarecimento dos adjetivos dessa qualificação, visto que o assunto vem ocupado posição de destaque nas políticas públicas já a alguns anos.

Partindo de afirmações de Chirinéae e Brandão (2015), podemos destacar, que a busca pela qualificação da escola está relacionada à reestruturação capitalista, assim

como a lógica da produtividade..

Nesse sentido, é preciso investir na qualificação do sistema de ensino, a fim de formar cidadãos capacitados para atender às necessidades emanadas pelo mercado. Portanto, a busca da qualidade na educação não é referência para a consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 464).

Sendo assim, a qualidade emerge da necessidade de qualificar os indivíduos para exercer plenamente uma função no mercado de trabalho. Nesse aspecto, a qualidade buscada não advem do núcleo formador da escola, tão pouco da educação como um direito do cidadão. Esta emerge como uma qualidade concebida por agências multilaterais, que tem como objetivo a redução das taxas de pobreza dos países em desenvolvimento, adequando a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, na qual, ao ser vista como uma condição da produção, a educação ganha papel central (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Gadotti (2013), destaca que o termo qualidade é histórico, alterando-se no tempo e no espaço. Este está articulado com as demandas e as exigências sociais de um determinado processo. A qualidade não pode ser desvinculada de seus condicionantes, pois é resultante das condições oferecidas. Sobre este assunto destacamos também:

[...] o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros (DOURADO, 2009, p. 2-3).

Foi a partir da década de 1980, como destacado por Esquinsani e Dametto (2018), que o discurso da qualidade educacional ganhou espaço na América Latina, incorporando vários princípios da esfera produtiva e tendo como base pressupostos economicistas. No Brasil, as discussões sobre o tema ocorreram concomitantemente ao movimento pela democratização do ensino, emergindo de uma retórica conservadora relacionada a competência do Estado em oportunizar uma educação que fosse considerada adequada a toda a população. Partindo dos pressupostos economicistas já citados:

O ideário da qualidade baseada em mudanças nos processos de gestão se origina como uma reformulação dos métodos de produção capitalista, adaptando-os a um modelo neoliberal de gestão dos recursos humanos: emprego volátil, flexibilização, autogestão no desenvolvimento da carreira, multiplicidade de funções etc., que, em conjunto, redundam em uma forma de abaixar os custos e otimizar a lucratividade (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 302).

A expressão qualidade da educação, de acordo com Almeida (2004), está presente nos mais diversos discursos, sejam eles nos discursos dos governantes e daqueles que utilizam a escola pública como espaço para interesses privatistas, nas mídias, nas propostas de organismos internacionais ou, ainda, nas políticas educacionais, bem como no cotidiano de professores, gestores escolar, alunos e pais.

Qualidade educacional é um conceito polissêmico, quando enfatizamos o seu sentido social, nos referimos a uma educação que contribua para a equidade. Entretanto, do ponto de vista econômico, esta refere-se a uma educação que utiliza de forma eficiente os recursos destinados a esta (GADOTTI, 2013).

Dourado et al (2007), destaca que, tanto a OCDE quanto a Unesco, afirmam que a relação insumos-processos-resultados é o padrão que deveria ser seguido para o alcance da qualidade educacional, destacando, ainda, que a qualidade pode ser definida por meio dos resultados educativos. Os resultados educativos seriam expressos através do desempenho dos alunos.

Nessa perspectiva, aponta que os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem e da indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação (DOURADO et al, 2007, p. 12).

Soligo (2013), corrobora com as afirmações de Dourado et al (2007), destacando que para a Unesco e a OCDE a qualidade educacional é definida por meio do desempenho dos alunos nos testes padronizados. Para o autor, no Estado de Bem-Estar Social, o conceito de qualidade educacional relaciona-se de forma direta com a quantidade de gastos públicos, sendo assim, quanto maiores forem os gastos por aluno com relação aos recursos humanos e materiais, maior seria a qualidade educacional. Nestes termos, a proposta neoliberal da educação visa uma reforma economicista qualifica os indivíduos para ter uma ação individual competitiva no mercado de trabalho.

Partindo desse pressuposto teórico, a qualidade da Educação, é associada à lógica de mercado, em que o neoliberalismo estabelece as diretrizes para a Educação, através de mecanismos de redução do Estado provedor de bens sociais, para passar a um Estado regulador. Isso é feito por intermédio das avaliações em larga escala e pela vinculação aos resultados dos testes, de parte dos recursos destinados à educação (SOLIGO, 2013, p. 9).

Já para Gadotti (2013), a qualidade na educação refere-se a construção de sentidos e está diretamente relacionada com o bem viver de todos relacionados à comunidade escolar, visto que a qualidade da educação não pode ser separada da qualidade como um todo, ou seja, não se pode ter qualidade ao entrar na escola e não ter ao sair. Este destaca que a “Qualidade não se mede só pela produção de conteúdo, mas pela criação de conhecimento, e esta se conquista pela leitura, pela pesquisa e pela reflexão” (p. 13).

Para Barbosa e Melo (2015):

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola deve promover a todos o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania, também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BARBOSA; MELO, 2015, p. 112).

Hodiernamente, a qualidade do ensino tem sido atrelada à avaliação externa. Neste sentido, o Governo Federal tem se empenhado em executar as políticas públicas de avaliação, bem como buscar aperfeiçoar os métodos, instrumentos e práticas avaliativas e informativas.

No momento atual, em que a qualidade se alicerça, predominantemente, em resultados de avaliações em larga escala, tratados estatisticamente e comparados a padrões supostamente desejáveis ou ideais, há uma aparente despolitização do debate acerca dos rumos da educação, emergindo critérios supostamente técnicos de qualidade, mas que elege, de modo sorrateiro, caminhos politicamente enviesados para a educação básica (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 309).

É possível apreender algumas características que se fazem presentes no procedimento adotado. Nesse ponto, o fortalecimento das iniciativas de avaliação externa, como diretriz da política educacional para melhorar a qualidade da educação das escolas, tem gerado algumas tensões em que é possível reconhecer as inflexões que procuram associar índices de qualidade à avaliação externa (BARBOSA; MELO, 2015, p. 115).

Gadotti (2013), apesar de não corroborar com o conceito de qualidade educacional atribuído por organizações internacionais atualmente, não descarta a relevância da discussão a respeito do tema, afirmando que:

Há a necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem. Há a necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de **indicadores da qualidade** devem ser levados em conta: a qualidade tem fatores extra-escolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente (GADOTTI, 2013, p. 10).

Como podemos perceber, a discussão referente a qualidade educacional é bastante ampla e complexa e, segundo Soligo (2010), envolvem diversos atores sociais, sendo que o professor ocupa um lugar de destaque na mediação entre os conhecimentos científicos e a comunidade. Este é um ator que ocupa um importante papel de referência política, social e escolar.

Gadotti (2013), também atrela o professor a qualidade educacional afirmando que:

A educação é de boa qualidade quando ela forma pessoas para pensar e agir com autonomia. E isso deve começar na primeira educação, na creche, na pré-escola, na educação infantil e deve continuar ao longo da vida. Isso depende fundamentalmente do professor. Ele é **referência política** e **estratégica** dessa qualidade (GADOTTI, 2013, p. 11).

Dourado et al (2007), assim como o BM, destacam que o uso de métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos é um dos aspectos impactantes da qualidade educacional visto que:

Segundo o Banco, a eficácia das escolas se dá quando os professores conhecem o conteúdo e as metas do currículo, quando organizam a classe de forma a favorecer a aprendizagem e quando avaliam o progresso dos alunos e sua própria eficácia, de modo a ajustar-se continuamente (DOURADO et al, 2007, p. 13).

Diante da importância do professor como ator no processo de uma educação de qualidade, no próximo capítulo, nos dedicaremos a fazer alguns apontamentos referentes a prática pedagógica deste, a fim de, posteriormente, buscar compreender as suas implicações nos resultados alcançados no IDEB por municípios membros da AMOP.

## **4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS ÍNDICES: APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DO SAEB E DAS REDES DE ENSINO**

A necessidade de explicar os diversos fatores que podem exercer influência sobre os indicadores de qualidade educacional tem, segundo autores como Dourado et al (2007), além de ocupado a agenda de políticas públicas para educação, tem chamado atenção de diversos pesquisadores da área da educação, visto que:

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional (DOURADO et al, 2007, p. 07).

São muitos os agentes envolvidos no processo educativo: professores, gestores, pesquisadores, alunos, famílias, dentre outros. Sendo que cada um desempenha papel primordial frente a construção do conhecimento. Para tanto, neste capítulo, abordaremos um dos atores desse processo: o professor.

No que se refere aos professores, diversos aspectos podem (e merecem) ser discutidos, porém, por acreditar que as práticas pedagógicas destes contribuem de forma significativa para proporcionar aos educandos conhecimentos necessários para a vida em sociedade, decidimos priorizá-las nesse momento.

Sendo assim, este capítulo dedica-se a discutir a prática pedagógica dos professores e encontra-se dividido em duas partes, uma relacionada especificamente a prática pedagógica e, a outra, vinculada ao papel dos professores diante do processo de melhoria da qualidade educacional brasileira.

### **4.1 Apontamentos sobre prática pedagógica: conceitos e desdobramentos**

São vários os pesquisadores que se dedicaram a estudar e conceituar a prática pedagógica. Entre estes podemos destacar Franco (2016), que afirma que o conceito de

prática pedagógica pode variar de acordo com o conceito de Pedagogia e com o sentido que se atribui a prática, entretanto, visto que, quando falamos de prática pedagógica, estamos falando também de uma concepção de Pedagogia, assim como do papel que esta ciência tem no exercício da prática docente.

Desta forma, acreditamos ser inviável falar de um conceito de prática pedagógica sem antes abordar, mesmo que de maneira breve, por meio de citações, os conceitos de Pedagogia e suas práticas, sendo assim destacamos, tal como Saviani (2010), que:

[...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não sem o objetivo de formular diretrizes que orientem a atividade educativa. (SAVIANI, 2010, p. 401)."

Complementando o exposto anteriormente, faz-se necessário ressaltar que:

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A pedagogia interpõe intencionalidades, projetos alargados; a didática, paralelamente, compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende (FRANCO, 2016, p. 542).

A prática pedagógica vai além da prática didática, pois envolve, segundo Franco (2016), as circunstâncias da formação, os espaços e tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias, bem como expectativas do docente. Sendo assim, estão presentes na prática docente, além das técnicas didáticas utilizadas, vários outros aspectos que tornam a prática pedagógica algo complexo, como, por exemplo, as perspectivas e expectativas do professor, os processos de formação do mesmo, os impactos sociais e culturais do espaço escolar, entre outros. Caldeira e Zaidan (2010), também discorrem sobre o assunto afirmando:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação

professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21).

Segundo Fernandes (1999), a prática pedagógica pode ser definida como uma prática intencional de ensino e aprendizagem. Esta não se reduz somente à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, articulando a educação com a prática social e colocando o conhecimento como produção histórica e social.

De acordo com Franco (2016), a prática pedagógica é uma ação consciente e participativa emergente das diversas dimensões que cerca o ato educativo.

Assim, 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, p. 530).

Para Souza (2010), a prática pedagógica refere-se as atividades rotineiras ocorridas na escola, podendo tanto ser planejada com o objetivo de possibilitar a transformação, quanto de ser mera atividade bancária, tendo como característica central apenas o depósito de conteúdo.

Sacristán (1990), destaca que a prática pedagógica transcende a expressão do ofício dos professores, visto que é algo que não pertence exclusivamente a estes, pois possui traços culturais compartilhados, formando subjetividades pedagógicas.

Integram as práticas pedagógicas o planejamento, a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem, o decorrer dos processos, bem como o que ocorre depois a estes, visando garantir assim o ensino do que se considera essencial para aquele estágio de formação do aluno (FRANCO, 2016).

As diversas modificações ocorridas nos campos social e cultural da sociedade brasileira como a abertura política, o processo de democratização e a expansão dos

movimentos sociais e indenitários, contribuem, como destacado por Souza (2005), para a compreensão de aspectos que envolvem a prática pedagógica.

Assim, lembrar as modificações em curso na sociedade brasileira suscita uma retomada dos elementos determinantes no campo social e cultural, que por sua vez são os característicos do modo de produção capitalista. Questionar como tais elementos interferem na sala de aula e na prática do professor é fundamental para compreender a prática pedagógica (SOUZA, 2005, on-line).

Isto ocorre, de acordo com a autora, pelo fato da necessidade de considerar a prática pedagógica como integrante de um processo social e de uma prática social maior. Desta forma, a prática pedagógica não se limita a dimensão educativa apenas da esfera escolar, mas também da dinâmica das relações sociais, visto que estas também produzem aprendizagens.

Sobre a organização das práticas pedagógicas destacamos, por meio de Franco (2016):

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia (FRANCO, 2016, p. 541).

É necessário destacar que, segundo Franco (2016), nem toda prática docente pode ser considerada uma prática pedagógica. Uma prática docente só pode ser considerada pedagógica quando há uma intencionalidade prevista para sua ação. Para que uma prática realizada pelo professor seja uma prática pedagógica é necessário que este realize reflexão crítica da prática e reconheça as intencionalidades que presidem a mesma. Ou seja, ao exercitar a prática docente o professor pode, ou não se exercitar pedagogicamente.

## 4.2 Questionários contextuais do SAEB: descrição e questões pertinentes ao estudo

De acordo com o INEP (2018), para que o nível de proficiência seja de fato válido, é essencial abordar os fatores sociais que são integrantes do ambiente no qual os alunos estão inseridos com aqueles oferecidos nas escolas, visto que há uma nítida relação entre a competência pessoal em apreender o conhecimento e as condições físicas e psicológicas que a estrutura social permite.

Para isso, além de medir o desempenho escolar por meio de testes, são coletados dados referentes aos alunos através de um questionário com questões socioeconômicas, culturais e da prática escolar. Também são aplicadas questões aos diretores a respeito do perfil e prática da gestão, bem como aos professores, indagando-os referente ao seu perfil e práticas pedagógicas. Também são abordadas nos questionários informações sobre a infraestrutura das instituições escolares (SOLIGO, 2013).

Os questionários da Aneb e Anresc (Prova Brasil) servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos alunos. Professores de Língua Portuguesa e de Matemática e diretores das escolas também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. O aplicador externo preenche também um questionário que visa a coletar informações sobre a infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas participantes (INEP, 2018, p. 17).

Para o INEP (2018), por meio dos questionários torna-se possível realizar estudos com vistas a identificar fatores que podem estar associados ao desempenho dos alunos. Neste sentido, esse levantamento pode servir como um subsídio para o trabalho de professores e gestores, auxiliando também na formulação de ações e políticas que estejam de encontro à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos educandos.

Como já citado, nos questionários de contexto são abordados diversos temas, entretanto, abordaremos de forma mais completa o formulário aplicado a professores, buscando perceber quais são as práticas pedagógicas utilizadas.

O questionário respondido pelos professores possui oito páginas e um cartão-resposta de leitura ótica que contém 125 itens, apresentando-se divididos em 11 seções:

- 1) Informações básicas – Itens sobre características demográficas, socioeconômicas, formação, experiência profissional e características funcionais (18 itens).
- 2) Desenvolvimento profissional – Itens sobre atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor (5 itens).
- 3) Hábitos de leitura/culturais – Itens sobre uso do tempo livre (6 itens).
- 4) Utilização de recursos audiovisuais e didáticos – Itens sobre o uso de recursos para fins pedagógicos pelo professor (7 itens).
- 5) Integração da equipe escolar – Itens sobre a integração da equipe escolar (19 itens).
- 6) Problemas de aprendizagem – Itens sobre a percepção do professor acerca das causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas da escola em que leciona (13 itens).
- 7) Violência na escola – Itens sobre incidência de violência na escola (10 itens).
- 8) Expectativas – Itens sobre a expectativa do professor quanto à trajetória educacional futura de seus alunos (4 itens).
- 9) Livro didático – Itens sobre o uso do livro didático (5 itens).
- 10) O uso do tempo – Itens sobre a forma como o professor utiliza o tempo em sala de aula (3 itens).
- 11) Práticas pedagógicas – Itens sobre as estratégias pedagógicas que o professor utiliza com os alunos da turma avaliada (2 itens):
  - a. Bloco geral – Itens sobre práticas pedagógicas dos professores (7 itens).
  - b. Blocos específicos – Itens sobre práticas pedagógicas dos professores específicas ao ensino de Língua Portuguesa (6 itens) ou de Matemática (6 itens) (INEP, 2018, p. 19-20).

Na página do *site* QEdu estão disponíveis todas as questões do questionário aplicado aos professores. Tais questões foram classificadas pelo *site* e encontram-se divididas em: perfil, práticas, percepções, escola e especial planos municipais de educação, pelo objetivo principal desta pesquisa estar relacionado a prática pedagógica, nos limites a descrever apenas os questionários relacionados a esta.

De acordo com o QEdu, as práticas escolares apresentam-se divididas em duas subcategorias. A primeira refere-se ao uso de recursos, mais especificamente de equipamentos, como, por exemplo, revistas e jornais informativos, livros de literatura, projetor, internet e aplicativos de computador, entre outros. A segunda se refere a ações tratadas como práticas pedagógicas, sendo assim, são entendidas pelo QEdu como práticas pedagógicas ações como: propor dever de casa, corrigir o dever de casa juntamente com os alunos, desenvolver atividades em grupo, realizar projetos temáticos, solicitar dos alunos cópia de atividades, tanto do livro quanto do quadro negro, promover a participação e a argumentação dos alunos, propor situações de aprendizagem relacionadas a realidade dos alunos, entre outras.

No que se refere as perguntas do questionário respondido pelos professores, são classificadas pelo QEdu como questões diretamente relacionadas a prática pedagógica,

vinte e quatro questões, sendo elas as questões de número cento e dois até a de número cento e vinte e cinco, dentro das quais três perguntas referem-se ao uso do tempo em sala de aula, nove tratam das questões gerais da prática pedagógica, seis abrangem a disciplina de Língua Portuguesa e seis a disciplina de Matemática. Apresentaremos a seguir as questões de forma mais completa.

**QUADRO 04** – Questões a respeito da prática pedagógica presentes no questionário contextual

Questões referentes ao uso do tempo em sala de aula	102) Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: Realizando tarefas administrativas (ex.: fazendo a chamada, preenchendo formulários etc.)
	103) Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: Mantendo a ordem/disciplina na sala de aula.
	104) Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: Realizando atividades de ensino e aprendizagem.
Questões referentes a prática pedagógica em geral	105) Nesta turma, qual disciplina você leciona?
	106) Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?
	107) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Propor dever de casa.
	108) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Corrigir com os alunos o dever de casa.
	109) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.
	110) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.
	111) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).
	112) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos
	113) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.

**QUADRO 04 – Continua**

Questões referentes a disciplina de Língua Portuguesa	114) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.
	115) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.
	116) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.
	117) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.
	118) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.
	119) Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.
Questões referentes a disciplina de Matemática	120) Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.
	121) Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.
	122) Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.
	123) Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.
	124) Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.
	125) Indique a frequência com a que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.

**FONTE:** Elaboração da autora.

Podemos perceber que os questionários contextuais aplicados pelo INEP abarcam uma série de questões referentes a prática pedagógica, que são essenciais para que possamos entender, mesmo que de forma parcial, como a prática pedagógica ocorre nas

instituições avaliadas. Sendo assim, tais questões são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Tendo sido feitas considerações necessárias referentes a prática pedagógica, e como estas se apresentam nos questionários contextuais aplicados pelo INEP na Prova Brasil, bem como após a apresentação das questões utilizadas neste estudo, passaremos agora a uma breve exposição de dados dos municípios que terão seus questionários e índices explanados e analisados na presente pesquisa.

### 4.3. Apresentação da região e dos municípios objetos da pesquisa

Para a presente pesquisa, como já descrito inicialmente, foram selecionados quatro municípios pertencentes a região Oeste do estado do Paraná, mesorregião que conta com cinquenta municípios e que teve sua colonização iniciada no século XX, marcada pela exploração extrativista de madeira e erva-mate.



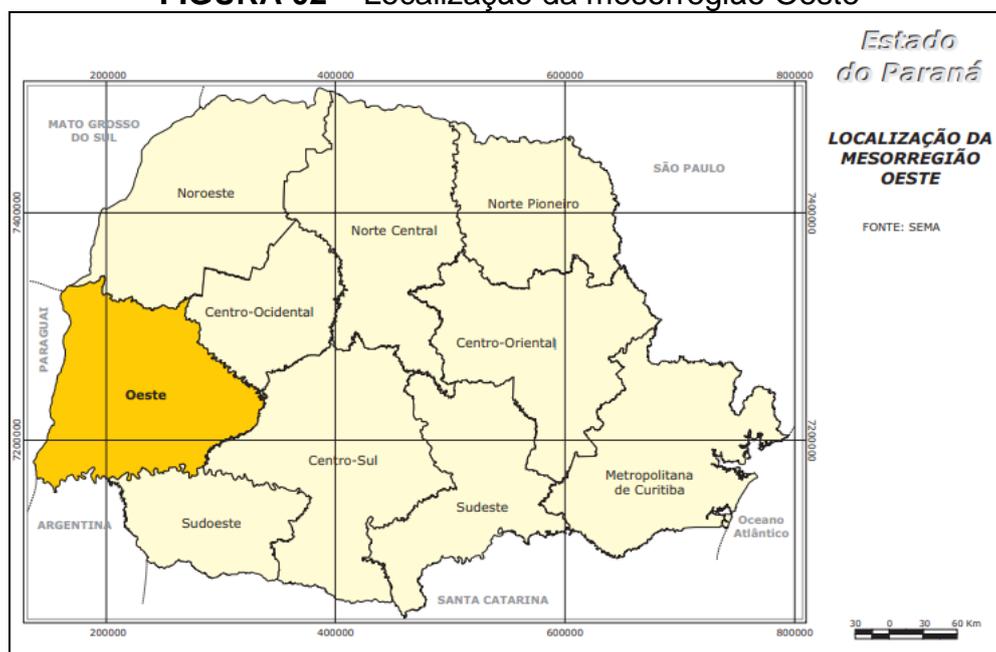
**FONTE:** IPARDES, 2003.

De acordo com o IBGE Cidades, a ocupação da região oeste paranaense ocorreu com mais ênfase a partir da década de 1960 devido a incidência de dois fluxos

migratórios que acabaram por configurar a estrutura de sua economia agrária. Tais fluxos trouxeram à região descendentes de europeus e imigrantes do norte do estado.

A região Oeste está completamente localizada no Planalto de Guarapuava (Terceiro Planalto) e pode ser considerada a principal região fronteira do país, que faz fronteira com os países Paraguai e Argentina, sendo um dos fatores que influenciam a cultura da região. As questões de integração entre os países e as suas populações produzem efeitos também nas relações comerciais (ITAIPU; PNUD, 2018).

**FIGURA 02 – Localização da mesorregião Oeste**



**FONTE:** IPARDES, 2003.

Segundo informações do diagnóstico regional elaborado pela Itaipu Binacional e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a região Oeste não pode ser considerada uma região populosa, uma vez que quase metade de seus municípios estão na faixa de 10 a 50 mil habitantes, entretanto, a região merece destaque pela considerável produção agrícola e por sediar importantes polos turísticos, fatores estes que têm influência significativa nas atividades econômicas da região, bem como na geração de empregos.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), a região Oeste do Paraná está na faixa de Alto Desenvolvimento Humano, visto que teve IDHM de

0,747 em 2010. Acreditamos ser importante destacar tal índice pois este abrange diversos outros, uma vez que:

[...] a análise da dimensão social privilegia o IDH-M como indicador e se utiliza, também, da taxa de pobreza na perspectiva complementar de dimensionamento de famílias mais pobres. Ainda, com o objetivo de qualificar a situação de educação e de saúde da população, são incorporados outros indicadores específicos (IPARDES, 2003, p. 37).

Faz-se necessário destacar que nenhum dos municípios da região Oeste encontra-se nas faixas de Baixo e Muito Baixo Desenvolvimento Humano e em comparação às demais, a região concentra o maior número de municípios em melhores posições do *ranking* estadual. Tal índice é utilizado para medir o nível de desenvolvimento humano dos municípios, podendo também ser usado para estados, áreas similares a bairros.

[...] o IDHM é composto por três dimensões, que representam a oportunidade de uma sociedade de ter vidas longas e saudáveis – saúde –, de ter acesso a conhecimento – educação – e de ter comando sobre os recursos de forma a garantir um padrão de vida digno – renda. É dividido em cinco faixas de desenvolvimento humano: muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto. Quanto mais próximo o Índice estiver de 1, maior o desenvolvimento humano do município. A disponibilização de um índice que agrega diferentes indicadores é positiva à medida em que possibilita acesso a informações claras e concisas sobre uma região, de maneira fácil. Isso ajuda a ter um retrato da situação da região e a compará-la ao longo dos anos ou com outras regiões do mesmo estado ou de outros (ITAIPU; PNUD, 2018, p. 44).

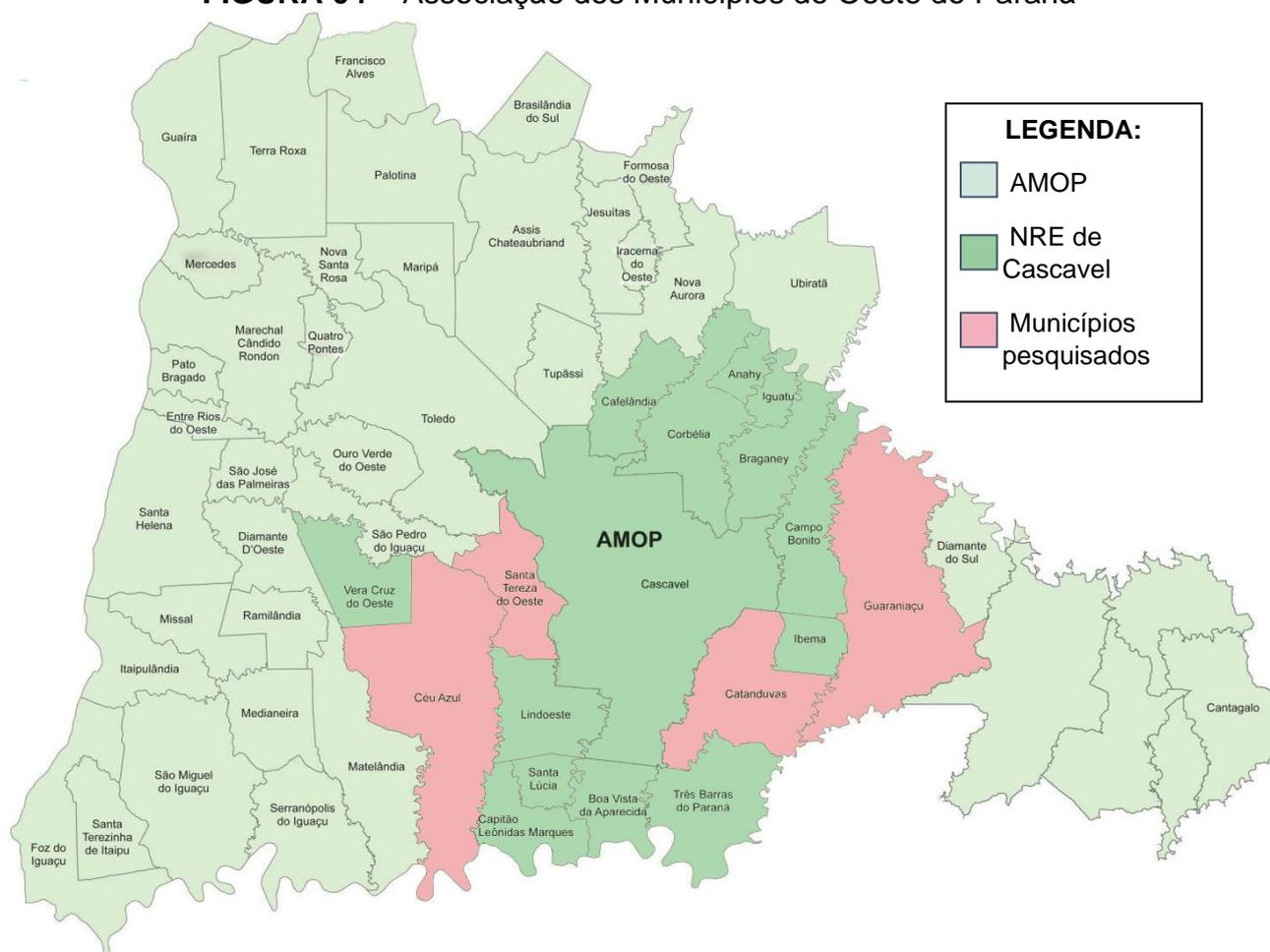
Também merece destaque a presença da Itaipu Binacional, considerada a maior geradora de energia hidrelétrica do mundo, que abastece o Brasil e o Paraguai. Outro aspecto a ser citado com relação oeste paranaense é o fato deste abrigar o Parque Nacional do Iguaçu, que possui o maior remanescente de floresta Atlântica da Região Sul do país, tendo uma biodiversidade de fauna e flora extremamente rica. No Parque encontram-se as Cataratas do Iguaçu, um dos pontos turísticos mais visitados do país, recebendo turistas de várias partes do mundo. Juntamente com os demais pontos turísticos, as Cataratas contribuem para o turismo da região, considerado um aspecto importante de sua economia.

Entretanto, com relação à economia da região Oeste do Paraná, merece destaque especial a agropecuária, uma vez que todos os municípios desta têm alguma produção pecuária e agrícola, sendo que alguns ainda se valem também produção extrativista.

Os municípios do oeste paranaense estão ligados por meio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), fundada em 1969.

De acordo com o site oficial da associação, a AMOP, a associação que conta atualmente com 54 municípios “É o foro político representativo dos 54 municípios da região Oeste do Paraná e reconhecida como maior e uma das mais organizadas entidades municipalistas do Estado do Paraná”.

**FIGURA 04 – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná**



**FONTE:** Elaborado pela autora a partir do mapa disponível no *site* da AMOP.

Como já citado em outro momento, a AMOP serviu como um dos alicerces para a escolha dos municípios membros dessa pesquisa, uma vez que todos os selecionados fazem parte desta importante associação.

Faremos a seguir uma breve apresentação dos municípios que terão seus dados do IDEB apresentados neste capítulo, sendo eles Catanduvras, Céu Azul, Guaraniaçu e Santa Tereza do Oeste.

#### **4.3.1 Catanduvras**

O município de Catanduvras é essencialmente agropecuário e possui uma população estimada em 10.167, sendo que, destas pessoas, 1.308 são alunos matriculados no Ensino Fundamental. Destaca-se no município a produção de vinho e outros derivados da uva, trazida ao município por descendentes de italianos e tornando-se parte da cultura da cidade.

No ano de 2018, o salário médio mensal em Catanduvras era de 2 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 10.7%, tendo, de acordo com a última divulgação, feita em 2010, Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,678 e encontrando-se na faixa Médio Desenvolvimento Humano.

O município, que tem taxa de escolarização de 97,8 por cento (de 6 a 14 anos de idade), conta com 11 escolas de Educação Básica públicas, 6 municipais e 5 estaduais. Em 2017 possuía 146 matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental e 144 no nono ano, tendo taxa de reprovação de 5,8% e 3% de distorção de idade-série de nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 7% de reprovação com 15% de distorção idade-série nos anos finais.

#### **4.3.2 Céu Azul**

Céu azul possui uma população estimada em 11.819, tendo 1.356 alunos matriculados no Ensino Fundamental de acordo com o IBGE. Sua economia é baseada no agronegócio e, pelo fato de setenta e três por cento do seu território ser constituído por mata nativa preservada que integra o Parque Nacional do Iguaçu - Patrimônio Natural Mundial Unesco, a cidade é conhecida como Capital do Oxigênio.

O IDHM do município (2010) é de 0,732 em 2018, estando localizado na faixa de Alto Desenvolvimento Humano. Já o salário médio mensal, foi de 2,1 salários mínimos. Já proporção de pessoas ocupadas em Céu Azul em relação à sua população total era de 26,2%.

Com uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 98,4%, Céu Azul conta com 13 escolas de Educação Básica públicas, sendo 9 municipais 3 estaduais. De acordo com o Censo Escolar de 2017, o município teve 141 matrículas no quinto ano e 260 e no nono ano do Ensino fundamental, tendo os anos iniciais uma taxa de reprovação de 5,5% e de 8% de distorção idade-série e os anos finais de 8,4% de reprovação e 19% de distorção entre a idade é a série que os alunos se encontravam matriculados.

### **4.3.3 Guaraniaçu**

O município de Guaraniaçu, com população estimada em 12.217, possui 1.702 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Sua economia, assim como os demais municípios citados, também é baseada, em grande parte, na agropecuária.

Em 2018, o salário médio mensal no município era de 1,9 salários mínimos e proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 19,2%. Já com relação ao IDHM, o município encontra-se na faixa Médio Desenvolvimento Humano, sendo que o índice do ano de 2010 ficou em 0,677.

Guaraniaçu tem 21 escolas públicas de Educação Básica e taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) de 96,9%. Com relação a rede municipal, em 2017, contava com 15 instituições, tendo 175 alunos matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental, possuindo uma taxa de reprovação escolar de 8,7% e de 8% de distorção idade-série. Já na rede estadual, haviam 6 escolas e 196 matrículas no nono ano, tendo os anos finais do Ensino Fundamental 9,2% de reprovação escolar e 19% de distorção idade-série.

#### 4.3.4 Santa Tereza do Oeste

A agricultura e a pecuária constituem a base econômica do município de Santa Tereza do Oeste, que tem sua população estimada em 12.217, tendo 1.561 alunos matriculados no Ensino Fundamental. A cidade fica às margens da BR 277 e é a porta de chegada ao Parque Nacional do Iguaçu.

No ano de 2010, o IDHM do município ficou em 0,705, na faixa de Alto Desenvolvimento Humano, e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total no ano de 2018 era de 26% tendo o salário médio mensal era de 2,1 salários mínimos.

Santa Tereza do Oeste, como mostra o Censo Escolar, conta com 10 escolas públicas, sendo 3 estaduais e 7 municipais, de Educação Básica, sendo e possuía, no ano de 2017, 159 matrículas no quinto ano e 150 no nono ano, tendo anos iniciais do Ensino Fundamental 5,8% de reprovação e 7% de distorção idade-série. Já nos anos finais do Ensino Fundamental a taxa de reprovação foi de 15,6% e de distorção idade-série de 20%.

#### 4.3.5 Complementação dos dados

Os dados apresentados referentes aos municípios abordados na pesquisa os caracterizam como comparáveis, com número de população próximos, bem como características numéricas da rede escolar também próximas.

**TABELA 01** – Dados dos municípios objetos da pesquisa

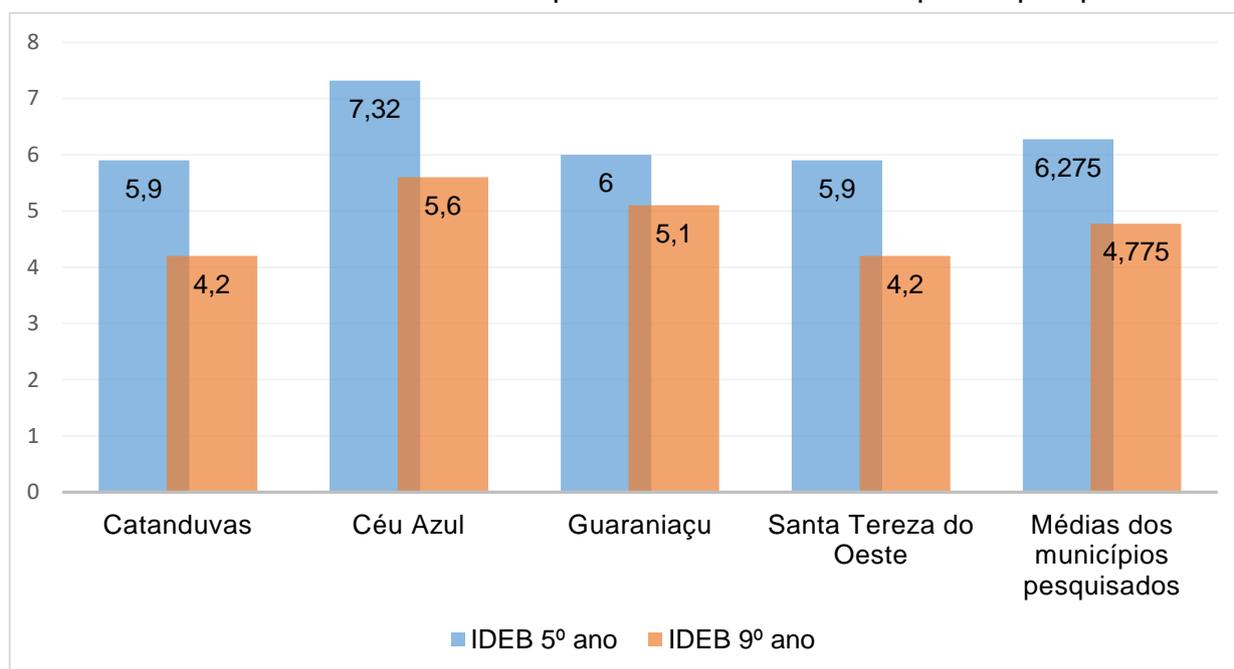
Município	População	Matrículas no Ensino Fundamental	Professores no Ensino Fundamental	Estabelecimentos de Ensino Fundamental
Catanduvas	10.167	1.308	90	12
Céu Azul	11.819	1.356	89	9
Guaraniaçu	12.217	1.702	130	15
Santa Tereza do Oeste	12.217	1.561	94	8

**FONTE:** Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Apresentamos no quadro anterior algumas informações essenciais que tiveram relação direta com a escolha dos municípios integrantes da pesquisa, visto que buscamos utilizar dados de municípios com características semelhantes, principalmente na área da educação.

Assim como a média do IDEB nacional e estadual, a dos municípios pesquisados também é superior nos anos iniciais em comparação aos anos finais do Ensino Fundamental, como podemos observar no gráfico a seguir.

**FIGURA 09 – IDEB dos municípios usados como fontes para a pesquisa**



**FONTE:** Elaborado pela autora.

Após a apresentação dos dados, onde podemos observar que a do IDEB dos municípios pesquisados do quinto ano é de 6,27, enquanto a do nono ano é de 4,77, podemos concluir que a média do IDEB das redes municipais é 1,5 maior do que da rede estadual. Procurando compreender um dos possíveis fatores para esta diferença nos dados, passaremos no próximo capítulo a analisar as respostas aos questionários contextuais da prova Brasil aplicados a professores no ano de 2017.

## 5. A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACORDO COM O QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DA PROVA BRASIL

Neste capítulo apresentaremos os dados coletos por meio dos questionários contextuais da Prova Brasil aplicados aos professores no ano de 2017 dos quatro municípios objetos desta pesquisa, tanto das redes municipais quanto estadual. Serão abordados os dados referentes as questões que tratam diretamente da prática pedagógica de acordo com a classificação do *site* Qedu, questões estas que já foram apresentadas anteriormente.

Para melhor compreensão dos dados, optamos por realizar uma nova classificação das questões, diferente daquela proposta pelo site Qedu, sendo assim decidimos por agrupar as questões de acordo com o tema central destas, independente da disciplina da qual tratam. Desta forma, obtivemos nove categorias a serem discutidas no presente texto, as quais denominados eixos.

**QUADRO 05 – Eixos de discussão**

<b>Eixo 01</b>	Dever de casa	Questão 107
		Questão 108
<b>Eixo 02</b>	Trabalho em grupo/equipe	Questão 109
		Questão 110
<b>Eixo 03</b>	Cópia	Questão 111
<b>Eixo 04</b>	Interesses e opiniões dos alunos	Questão 112
		Questão 113
<b>Eixo 05</b>	Uso de jornais e revistas	Questão 114
		Questão 115
		Questão 123
<b>Eixo 06</b>	Gêneros textuais/ gêneros do discurso	Questão 116
		Questão 118
<b>Eixo 07</b>	Regras, conceitos e procedimentos	Questão 117
		Questão 119
		Questão 120
		Questão 124
<b>Eixo 08</b>	Problemas matemáticos	Questão 121
		Questão 122
		Questão 125
<b>Eixo 09</b>	Temas gerais	Uso do tempo
		Questão 102
		Questão 103

**QUADRO 05** – Continua

<b>Eixo 09</b>	Temas gerais		Questão 104
		Outras	Questão 105
			Questão 106

**FONTE:** Elaboração da autora.

Assim, a fim de compreender quais práticas pedagógicas são utilizadas pelos professores das redes municipais e da rede estadual dos municípios de Catanduvas, Céu Azul, Guaraniaçu e Santa Tereza do Oeste, discutiremos as questões de acordo com o eixo do qual fazem parte. As questões ficaram classificadas da forma descrita no quadro acima. Tendo esclarecido a forma como as questões serão apresentadas iniciaremos a seguir a discussão a respeito do tema.

### **5.1 Eixo 01: Dever de casa**

As duas primeiras questões do questionário contextual a serem discutidas referem-se a prática pedagógica do dever de casa. O dever de casa, também denominado de “tarefa de casa”, “lição de casa”, entre outros termos, refere-se sempre a uma atividade obrigatória e imposta, sendo que o que o aluno deve realizá-la em casa, ou seja, fora do horário escolar regular. A tarefa de casa é um dos meios mais importantes de interação entre a escola e a família (FUGIMOTO; MARTINS, 2013).

Nogueira (2002), destaca que a lição de casa é parte da nossa cultura escolar, constituindo-se em uma realidade do processo educacional e do cotidiano das relações entre família e escola.

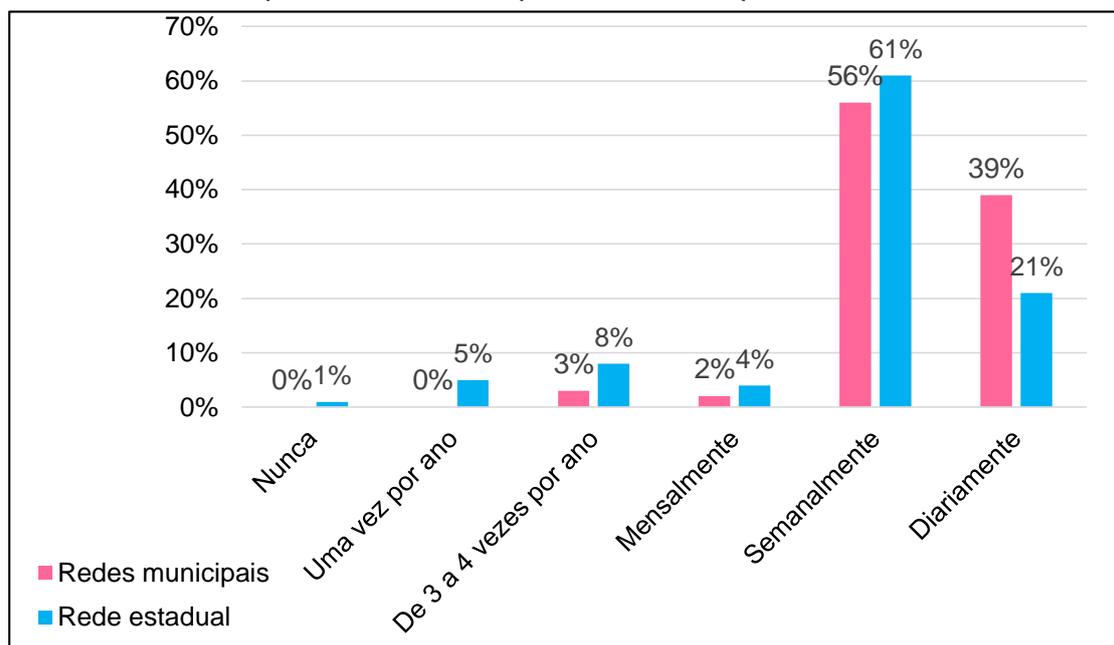
Esta prática pedagógica, de acordo com Fugimoto e Martins (2013), pode ser encarada como um recurso de reforço da aprendizagem por meio de atividades de revisão e fixação do conteúdo trabalhado em sala de aula, podendo preparar o aluno para novos conteúdos, aprofundando seu conhecimento acerca do que já foi trabalhado. Entretanto, para que a lição de casa oportunize aos educandos a autoaprendizagem, o autoconhecimento e a reflexão, desdobrando no crescimento pessoal do aluno, esta deve ter objetivos educativos.

De acordo com o *site* oficial do INEP, em matéria divulgada em 2003, o dever de casa é muito importante para o processo de aprendizagem, sendo um dos maiores fatores que tem impacto sobre o rendimento escolar dos alunos.

Os estudantes que fazem a lição de casa têm um desempenho escolar bastante superior ao daqueles que não se interessam por essa prática de aprendizagem. Na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os alunos da quarta série do ensino fundamental que respondem às tarefas solicitadas pelos professores têm um ganho de 21 pontos em língua portuguesa e 17 pontos em matemática. É o fator de maior impacto no rendimento educacional (INEP, 2003).

Destacaremos a seguir a questão 107 do questionário contextual da Prova Brasil, de modo a compreender a frequência com que os docentes propuseram dever de casa aos estudantes que realizaram a prova em 2017 no conjunto dos quatro municípios estudados.

**GRÁFICO 03** – Frequência, em percentual, com que os professores propuseram dever de casa para seus alunos por rede municipal e estadual:

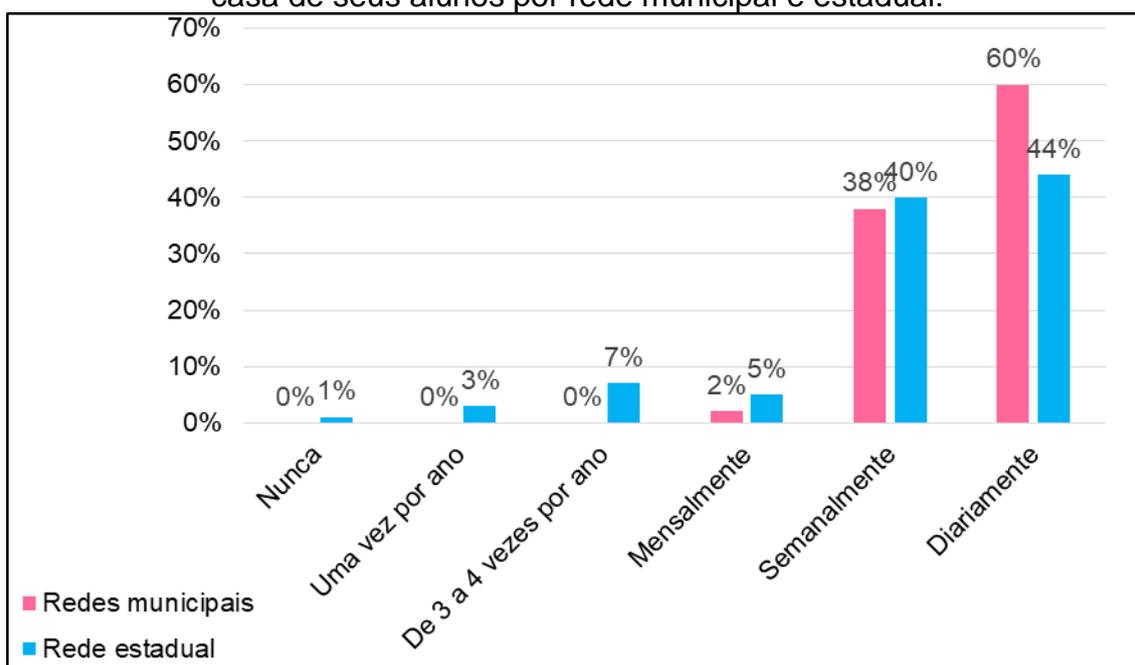


**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdu.

Percebemos que a maioria dos docentes, tanto das redes municipais quanto da rede estadual propuseram dever de casa aos seus alunos, pelo menos, com a frequência semanal, sendo que 95% dos docentes das redes municipais enviam dever de casa uma vez por semana ou diariamente, enquanto 81% dos docentes da rede estadual utilizam tal

prática pedagógica com a mesma frequência. Desta forma, percebe-se que os professores das redes municipais tenderam a propor dever de casa com mais frequência, se comparados aos professores da rede estadual. Entretanto, quanto considerado apenas o percentual de professores que propuseram dever de casa diariamente, as redes municipais apresentam uma frequência muito superior a rede estadual. Isso pode estar relacionado a forma de organização do cotidiano das escolas. Enquanto as redes municipais trabalham com um professor por turma, na maioria dos casos, a rede estadual organiza e distribui as atividades por disciplinas de forma que os professores ficam menos tempo com cada turma. Nesta situação, o maior rendimento das redes municipais no IDEB pode estar associado a esta forma de organização, onde o professor fica mais tempo com a turma o que possibilita um acompanhamento mais eficiente, inclusive sobre as atividades de dever de casa.

**GRÁFICO 04** – Frequência, em percentual, com que os professores corrigiram o dever de casa de seus alunos por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do site QEdu.

Com relação a correção do dever de casa, que é tratada na questão 108 do questionário, podemos perceber que os resultados são bastante semelhantes à da questão anterior, uma vez que ambas tratam do tema dever de casa e de duas práticas que encontram-se atreladas entre si, sendo elas o envio e a correção. Novamente, a

maior parte das respostas das redes centrou-se na ocorrência semanal e diária da realização da prática pedagógica avaliada na questão, sendo que os professores das redes municipais corrigiram com mais frequência os deveres de casa, visto que 95% realizaram tal prática de forma semanal ou diária, enquanto 82% dos docentes da rede estadual a realizaram com a mesma frequência.

As respostas a esta questão não nos surpreendem, uma vez que na questão anterior ficou demonstrada a maior frequência dos docentes da rede municipal ao enviarem tarefas de casa. Os resultados com relação as correções corroboram, uma vez que determinado docente envia as tarefas de casa com certa frequência, espera-se que este as corrija da mesma forma e, neste sentido, ambas as redes mantiveram porcentagens coerentes com a questão anterior. Mais uma vez o destaque fica com a possível organização das atividades diárias das escolas.

Ao nosso ver, a prática do dever de casa, no cotidiano escolar, pode ser uma importante aliada no sentido de promover a fixação dos conteúdos trabalhados em sala. Entretanto, para que esta prática tenha resultados positivos, é importante explicitar, tanto para os alunos, quanto para as famílias destes, a importância da realização das tarefas proposta.

O dever de casa não deve ser atribuído aos alunos como uma punição por mal comportamento ou por notas baixas, como por vezes acontece. Também não deve ser colocado como uma tarefa onde o aluno, simplesmente copiar as respostas. A tarefa de casa contribui para a aprendizagem dos alunos, quando proposta de forma que oportunize a estes exercitar e refletir sobre os conhecimentos/conceitos aprendidos em sala, ou até mesmo de forma que prepare os educandos para conhecimentos posteriores.

Os resultados aferidos por esta pesquisa corroboram com os indicativos do MEC de 2003, onde é destacada a importância e o impacto positivo do dever de casa no rendimento escolar, possibilitando nossa inferência na mesma direção.

## **5.2 Eixo 02: Trabalho em grupo/equipe**

A importância das interações sociais no desenvolvimento dos indivíduos tem sido cada vez mais reconhecida. Quando os alunos trabalham juntos com um mesmo objetivo de aprendizagem estão trabalhando cooperativamente. Ao trabalhar dessa forma os

educandos lidam com problemas que podem estar além de suas possibilidades individuais, desta forma, o trabalho em grupo/equipe assume um papel importante, não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para a interação social (FERNANDES, 1997).

O trabalho em grupo/equipe também pode ser chamado de trabalho cooperativo, visto que neste tipo de prática os alunos trabalham cooperativamente, construindo juntos a aprendizagem. Sendo assim, Silva (1998), afirma:

De modo geral, o trabalho cooperativo concentra-se em pequenos grupos de alunos, interagindo com seus homólogos, ao mesmo tempo que trabalham com material acadêmico. O professor encontra-se à disposição para ajudar, mas, tipicamente, não dirige a interação entre os alunos (SILVA, 1998, p. 135).

O trabalho em grupo/equipe é uma ferramenta importante que oferece oportunidades simultâneas para todos, sendo muito eficaz para atingir determinados objetivos de aprendizagem. Este tipo de prática auxilia no aprendizado conceitual, melhorando as interações sociais e aumentando a confiança e a cordialidade. As habilidades aprendidas por meio dos trabalhos em grupos/equipe podem ser transferidas para diversas situações, tanto da vida escolar quanto da vida adulta (COHEN; LOTAN, 2017).

Para Fernandes (1997), a interação social representa o componente central da aprendizagem. Ao trabalhar cooperativamente é permitido aos alunos ganharem confiança nas suas capacidades individuais. A autora destaca que os conceitos, sendo parte de um processo dinâmico, podem ser melhor aprendidos porque os alunos interagem mais, pois se sentem mais à vontade em falar e discutir em pequenos grupos do que diante de toda a turma. Ressalta ainda, que com este tipo de prática, os alunos tendem a estar mais motivados a estudar.

De acordo com Borochovicus e Tortella (2014), os resultados da aprendizagem são melhores quando os alunos realizam atividades de cooperação mútua em comparação a forma individual de trabalho, ou seja, há mais resultados positivos quando ocorre interação entre os educandos. De acordo com as autoras, isso ocorre pelo fato de o trabalho cooperativo melhorar a orientação social, favorecendo a reflexão e tomada de consciência do estudante.

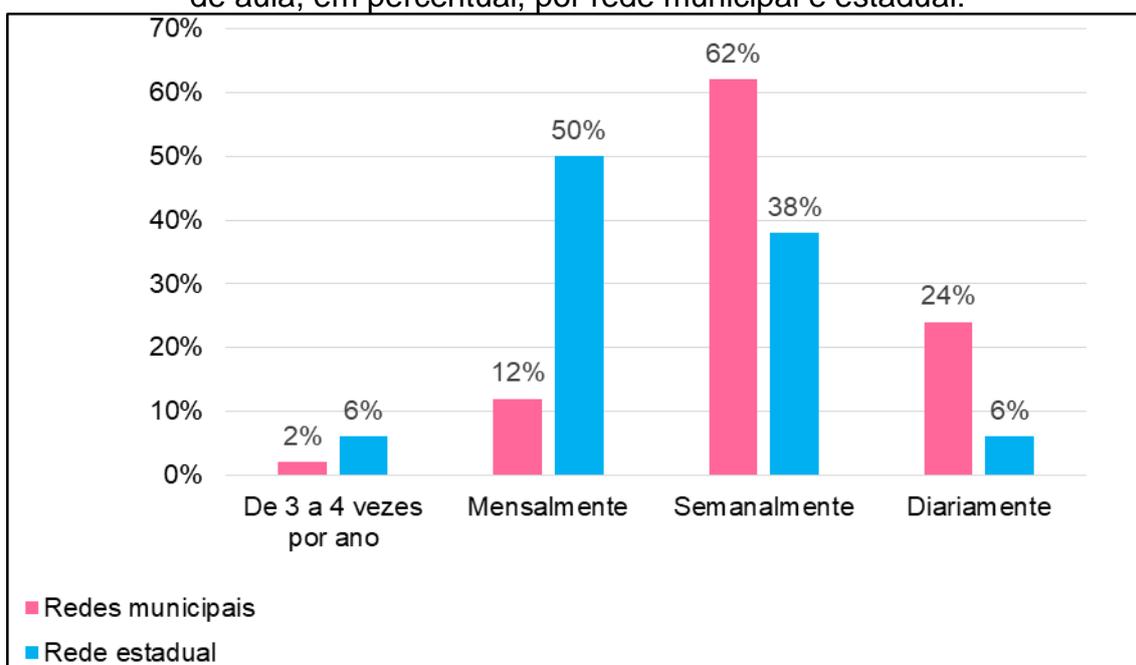
Para Cohen e Lotan (2017), o trabalho em equipe também pode ser considerado uma ótima estratégia para o enfrentamento de problemas comuns as salas de aula. As autoras afirmam ainda que:

Mais importante ainda, o trabalho em grupo torna mais acessíveis as tarefas de aprendizagem para um número maior de alunos em salas de aula com grande diversidade de competências acadêmicas e proficiência linguística. O trabalho de grupo produtivo aumenta e aprofunda a oportunidade de aprender conteúdos e desenvolver a linguagem e, portanto, tem o potencial para formar sala de aula equitativas (COHEN; LOTAN, 2017, s/p).

Silva (1998), discorre sobre a importância do trabalho cooperativo, afirmando que ao trabalhar em pequenos grupos, os alunos se envolvem mais na resolução de problemas, tanto tentando solucioná-los, quanto procurando trabalhar juntos produtivamente.

O assunto trabalho em grupo/esquipe foi abordado por meio das questões 109 e 110 do questionário contextual. A pergunta 109 se refere ao desenvolvimento de atividades em grupo, com o intuito de possibilitar que os alunos busquem a solução de problemas.

**GRÁFICO 05** – Frequência do desenvolvimento de trabalhos em grupos/equipes em sala de aula, em percentual, por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Ao analisar as respostas dos docentes percebemos que em ambas as redes ocorrem a prática pedagógica de desenvolver atividades em grupo/equipes, sendo que estas aconteceram com mais frequência nas redes municipais. A maioria dos professores das redes municipais, 86%, realizaram atividades em grupo/equipes com seus alunos com uma frequência semanal ou diária, já na rede estadual, nesta mesma frequência, a atividade foi realizada apenas por 44% dos docentes.

O trabalho em grupo/equipe pode constituir-se em uma importante ferramenta para a aquisição de novos conhecimentos, uma vez que permite aos educandos participar das discussões e reflexões acerca do tema estudado.

Por meio do trabalho em grupo/equipe os alunos podem aprender mais do que conhecimentos científicos, aprendendo também a trabalhar de forma cooperativa e colaborativa, buscando soluções para problemas cotidianos.

Apesar da importância da realização do trabalho em grupo/equipe em sala de aula, há de se reconhecer a dificuldade dos docentes em realizar este tipo de atividade. Para trabalhar de forma coletiva os alunos precisam interagir e se comunicar, o que, dependendo do tamanho da turma e do espaço disponível pode configurar um problema para os professores. Por vezes, o comportamento inadequado dos alunos pode ser encarado como indisciplina, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes. Entretanto, não basta a intenção do profissional em oferecer as atividades, depende de todo um contexto estrutural para que se tenha sucesso. Sendo assim, ao propor este tipo de atividade é fundamental que o docente tenha clareza de seus objetivos e de suas limitações para a realização das atividades.

Mesmo reconhecendo as dificuldades e limitações, nosso estudo aponta para a eficácia do trabalho em grupo/equipe no desempenho escolar aferido pelas avaliações em larga escala. Os dados revelam a relação direta entre a realização das atividades em grupo/equipes de forma positiva para as redes municipais que utilizam esta prática com maior frequência, chegando a 86% dos professores declarando que fazem atividades em grupos/equipes uma vez por semana ou por dia, em detrimento de 44% dos professores da rede estadual. Isso indica que a utilização frequente desta prática pedagógica pode contribuir com a melhoria do IDEB e da qualidade da educação corroborando com autores como Silva (1998), Cohen e Lotan (2017), Borochovcicius e Tortella (2014) e Fernandes (1997), entre outros.

Na questão 110, além do trabalho em equipe são abordados também os projetos temáticos. Para França e Oliveira (2015), os projetos temáticos proporcionam uma nova forma de integrar tanto a prática e teoria, quanto as diversas áreas de conhecimento, possibilitando aos professores e alunos participar ativamente do processo de aprendizagem.

Os projetos temáticos podem ser conceituados como sequências didáticas, que se caracterizam por um conjunto de atividades escolares. Tais atividades são organizadas, de maneira sistemática, na Língua Portuguesa, por exemplo, podem circular em torno de um determinado gênero (PRAXEDES; JÚNIOR, 2020).

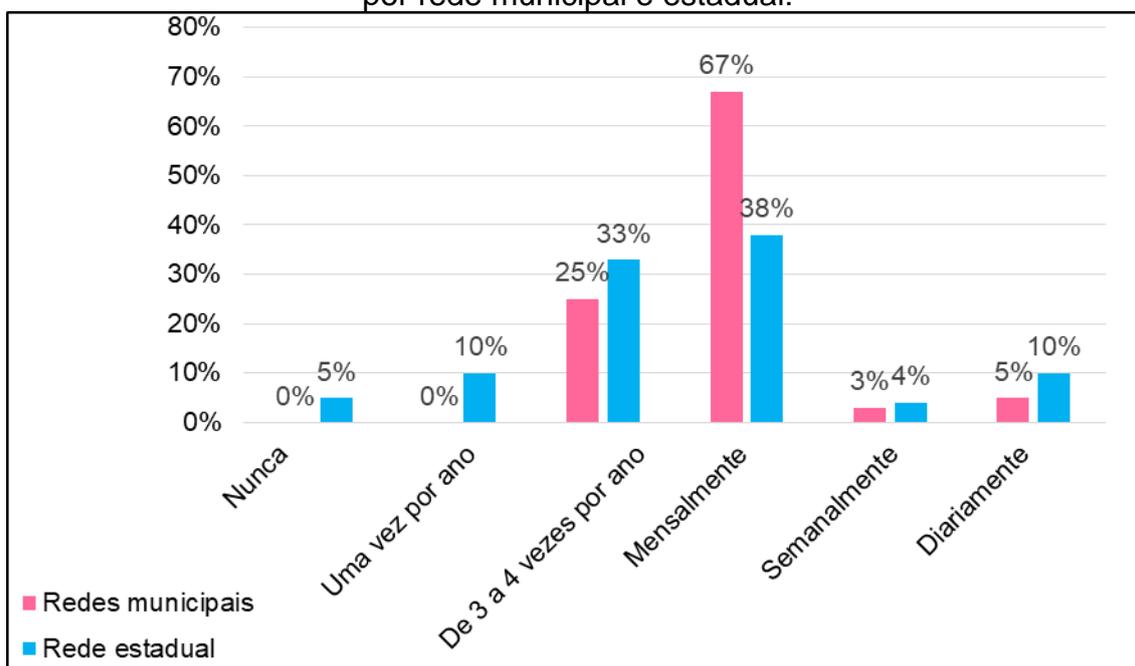
Praxedes e Júnior (2020), afirmam que projeto temático pode ser definido como “um sistema organizacional de trabalho em sala de aula que possibilita ao professor planejar e antecipar ações pedagógicas de qualidade com o seu grupo de alunos e envolvê-los nas produções e compromissos” (p. 238).

Nos projetos temáticos, de acordo com França e Oliveira (2015), há a busca por desenvolver as competências e habilidades por meio da realização de atividades que tenham significado para o aluno. O trabalho com esse tipo de projeto permite uma globalização do conhecimento, possibilitando assim a interdisciplinaridade.

Quando se trata do desenvolvimento de projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe, prática essa contemplada na questão 110.

Analisando os dados coletados, podemos perceber que, novamente, houve maior frequência de realização da prática pedagógica entre os professores da rede municipal, visto que 67% a realizaram de maneira mensal, enquanto na rede estadual essa porcentagem cai para 38%, como podemos observar no gráfico a seguir.

**GRÁFICO 06** – Percentual de professores que declararam desenvolver projetos temáticos por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do site QEdU.

O trabalho com projetos temáticos pode se constituir em um importante meio para motivar os alunos a participarem mais ativamente do processo de aprendizagem, uma vez que o tema, na maioria das vezes, é escolhido de acordo com os interesses e demandas dos educandos.

Ao trabalhar com projetos a partir de um tema, o professor pode oportunizar a seus alunos diversas maneiras destes aprenderem mais sobre o assunto em questão, utilizando diversas metodologias.

Ao analisarmos o contexto da sala de aula e todos os benefícios que um projeto temático bem planejado e executado traz a aprendizagem dos envolvidos, sejam eles alunos ou professores, são inegáveis as contribuições deste tipo de prática e com os dados da pesquisa podemos inferir que contribuem para a melhoria do rendimento escolar aferido pelas avaliações em larga escala.

### 5.3 Eixo 03: Cópia

A realização de práticas de cópia como estratégia de ensino é um assunto que pode render várias discussões, uma vez que, apesar da precária bibliografia disponível, esta prática é bastante comum nas salas de aula.

Carbonari e Silva (1998), afirmam que a prática de pedir para que os alunos copiem está tão enraizada nas escolas que é utilizada com vários pretextos. Quando há falta de material considerado adequado para os professores, por exemplo, estes recorrem a cópia.

Apesar das diversas formas de utilização da cópia em sala de aula, Paulina (2010), afirma que para que ela tenha alguma utilidade didática, precisam ser ressignificada pelos professores, uma vez que copiar não é escrever e sim transcrever.

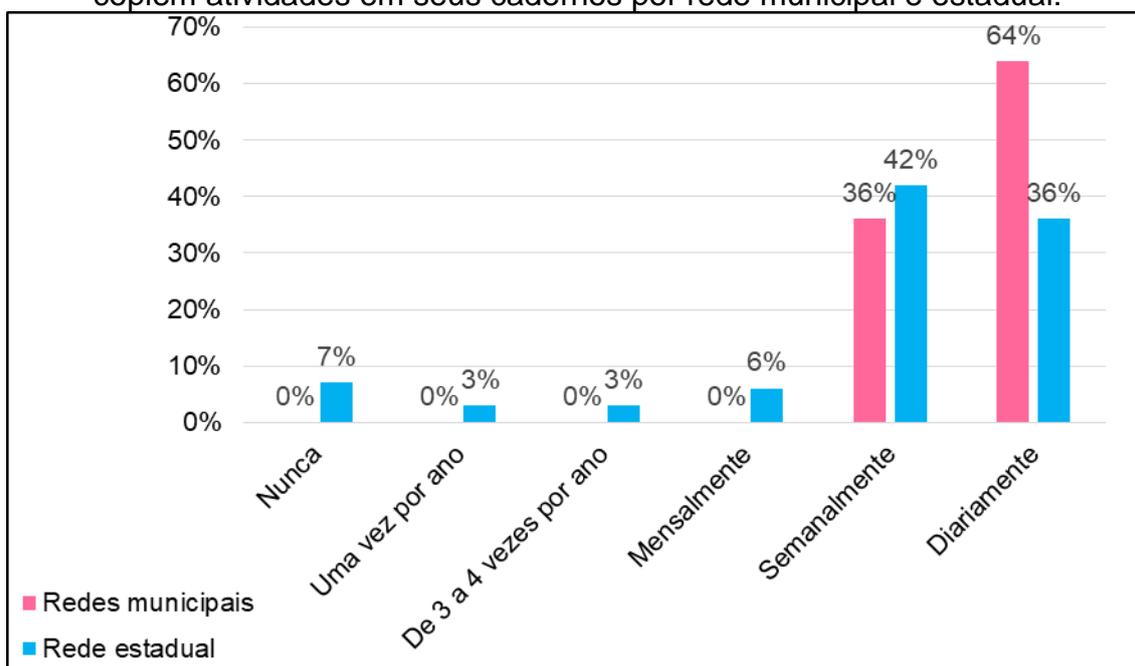
Para que tal prática impacte a aprendizagem dos educandos é necessário que a cópia tenha finalidades objetivas, para que o processo não se torne algo mecânico.

Por meio dessa prática pode ser oportunizado ao educando melhorar sua escrita, diminuindo os erros ortográficos. Para tanto, precisa acontecer de modo reflexivo, para que o aluno, por meio da transcrição, possa, paulatinamente, assimilar a grafia correta das palavras.

A prática pedagógica de solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático, ou do quadro negro, é abordada por meio da questão 111 do questionário contextual, sendo obtidas as respostas demonstradas no gráfico mais adiante.

Ao analisar os dados percebemos que 64% dos professores das redes municipais afirmaram que realizam tal prática diariamente e 36% semanalmente, somando 100% no uso frequente da prática. Já dos professores da rede estadual, apenas 36% responderam que realizam a prática diariamente, número bem menor do que das redes municipais, sendo que a rede estadual alcançou a mesma porcentagem semanalmente.

**GRÁFICO 07** – Percentual de professores que declararam solicitar aos alunos que copiem atividades em seus cadernos por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Ainda que a diferença seja evidente nos dados, aferimos que, tanto as redes municipais, quanto a estadual, utilizam a prática de forma recorrente, apontando para a importância da ação, mas sem que possamos atribuir esta relação direta com o rendimento escolar aferido pelas avaliações em larga escala.

#### 5.4 Eixo 04: Interesses e opiniões dos alunos

As crianças, de acordo com Fernandes (1997), trazem de sua vivência muitos conceitos espontâneos, que tendem a não ser valorizados na escola. Tais conceitos precisam compor a sala de aula, de modo que a partir das informações apresentadas pelos educandos, sejam feitas as conexões necessárias para apreender os conceitos científicos. Neste sentido, o professor precisa saber ouvir e falar com os seus alunos, sendo importante influência e mediador para que estes construam verdadeiros conceitos e desenvolvam aprendizagens.

Borochovcicius e Tortella (2014), afirmam que para que a aprendizagem aconteça, há a exigência de que os professores busquem relacionar novos significados às

experiências prévias e às vivências dos alunos. Desta forma, os alunos seriam estimulados e desafiados a novas aprendizagens.

Nesta perspectiva a escola não seria apenas a transmissora de conteúdo, e sim uma instituição humanizadora, voltada para a formação do sujeito em seu sentido mais amplo.

[...] a perspectiva da humanização não é algo que nos remete a meras elucubrações filosóficas ou valorativas; ela está presente a cada instante da vida do indivíduo, na produção concreta da existência, uma vez que o homem se constitui, se transforma, ao transformar. É nesse sentido que queremos uma escola viva, dinâmica, pulsante, democrática; uma escola que enxergue o sujeito como um todo, que valorize e respeite o ser humano em todas suas dimensões emocionais, racionais e espirituais. Uma escola que possa contribuir para a transformação da realidade (CERQUEIRA, 2006, p. 31).

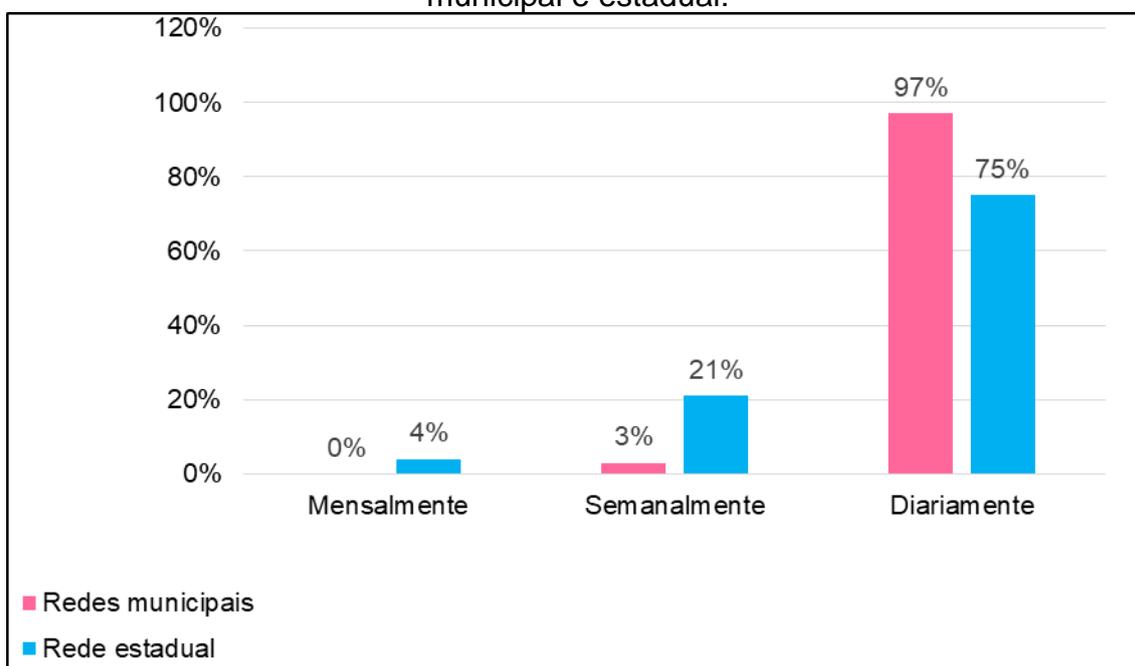
Neste contexto, práticas pedagógicas voltadas para os interesses e opiniões dos alunos são importantes pra a formação humana e cidadã dos estudantes, visto que, de acordo com Vasconcellos (2003), e Cerqueira (2006), à medida em que o professor estimula e proporciona ao aluno refletir, argumentar e desenvolver a consciência, este trabalha com a produção de sentido num contexto histórico e coletivo.

Assim, acreditamos nas possibilidades de termos escolas que desde cedo preparam os seus cidadãos para ter voz ativa, sendo dono de opiniões, pontos de vista; que participem de debates, discussões; que possam cumprir seus deveres e lutarem por seus direitos com autonomia; que possam conquistar sua liberdade de ir e vir agindo na participação das práticas sociais existentes, com dignidade (CERQUEIRA, 2006, p. 31).

A importância de proporcionar aos alunos a reflexão, a exposição de suas opiniões e a aprendizagem a partir da realidade dos educandos, é também reconhecida nos questionários contextuais, uma vez que duas questões tratam desse assunto, sendo elas as questões 112 e 113.

Com relação a prática pedagógica de estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos, tratada na questão 112 do questionário, coletamos os dados apresentados a seguir.

**GRÁFICO 08** – Percentual de professores que declararam estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos em sala de aula por rede municipal e estadual:



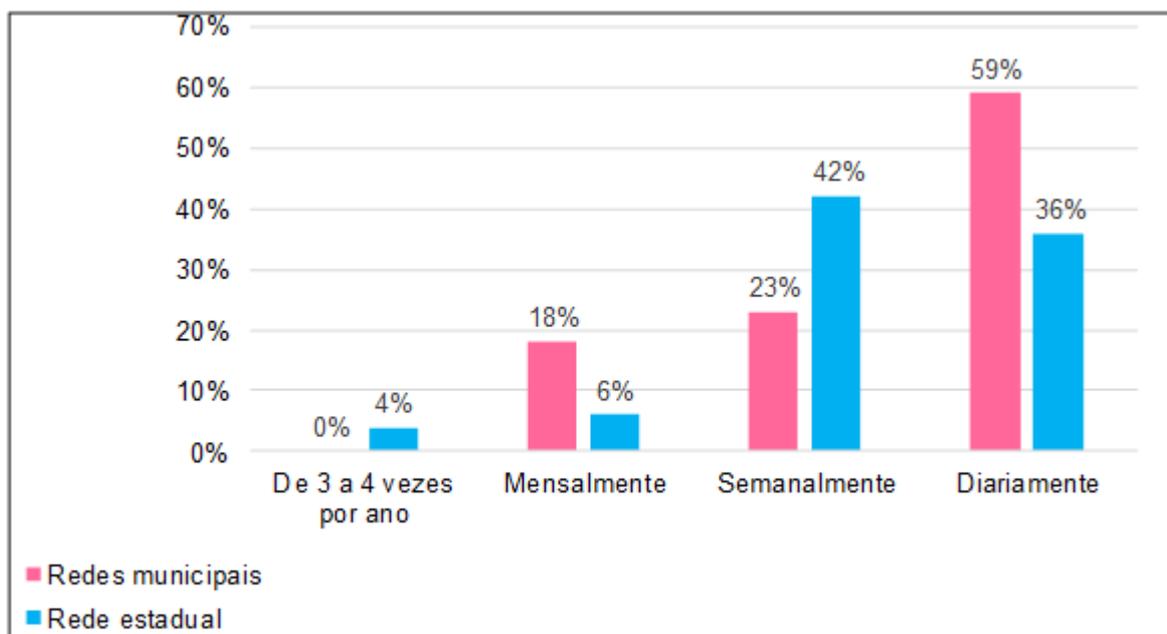
**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Ao observarmos os dados, é possível perceber que a grande maioria dos docentes, de ambas as redes, realizaram a prática diariamente e ou semanalmente. Destacamos aqui a resposta dada pelos docentes das redes municipais.

A questão 113 do questionário está voltada para a prática pedagógica de propor aos estudantes situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesses aos alunos, ou seja, contextualizadas a realidade dos educandos.

Nesta questão, novamente, podemos perceber que a maioria dos professores das redes municipais responderam que realizam a prática pedagógica abordada de forma diária, sendo 59%. Já com relação a rede estadual, a maior frequência de realização da prática pedagógica ocorre semanalmente, sendo que 42% dos docentes a realizam com tal assiduidade.

**GRÁFICO 09** – Percentual de professores que declararam propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Ao nosso ver, a realização de tais práticas pedagógicas torna-se imprescindível para que a escola venha a ser um espaço que permite ao aluno refletir sobre a sua realidade, buscando assim encontrar soluções para problemas cotidianos, estimulando a participação social e cidadã dos alunos. Entretanto, os dados não nos permitem afirmar que haja relação entre esta prática e a diferença de rendimento entre escolas municipais e estaduais, ainda que apresente ligeira diferença favorável a rede municipal.

## 5.5 Eixo 05: Uso de jornais e revistas

Ao observarmos os questionários contextuais, percebemos que duas perguntas são referentes ao uso de jornais e revistas, sendo elas as questões 115 e 123. Entretanto, antes de expormos os dados coletados, acreditamos ser importante alguns apontamos com relação ao uso desse tipo de material em sala de aula.

Anhussi (2009), afirma que a escola possui condições, tanto práticas quanto teóricas, de realizar um trabalho direcionado para o uso crítico das informações jornalísticas de forma bastante significativa. Os textos jornalísticos, além de serem utilizados como um instrumento pedagógico de apoio, podem ser usados como um objeto

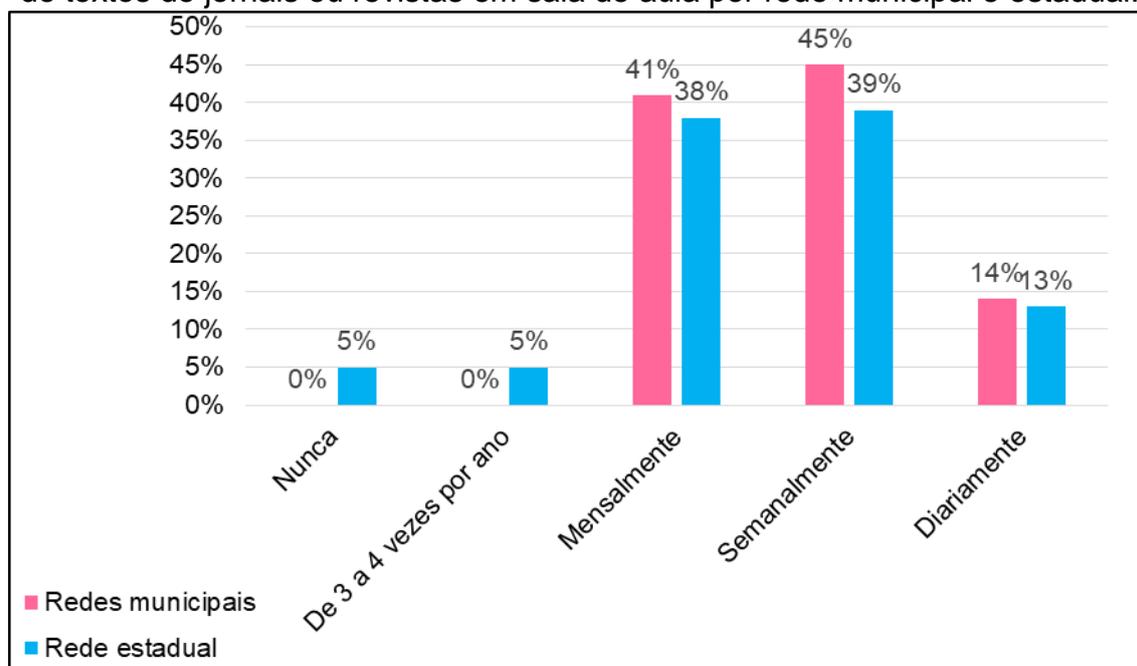
de estudo, oportunizando aos educandos uma interpretação crítica dessa forma de linguagem que influencia cada vez mais nossa sociedade.

Portanto, cabe aos professores formar seus alunos para o uso crítico e ativo dos meios de comunicação, pois eles são constantemente bombardeados com inúmeras informações oriundas das mídias. As informações jornalísticas em sala de aula podem contemplar o desenvolvimento acadêmico pela informação e tem como foco originar uma leitura crítica, assim como, esclarecer ao educando a realidade dos problemas sociais e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento do raciocínio, o aumento da capacidade de questionamentos e abrangência do conteúdo escolar e cultural (ANHUSSI, 2009, p. 32).

De acordo com Grübler (2012), a utilização dos jornais como ferramenta pedagógica pode promover a interdisciplinaridade, uma vez que são uma fonte muito rica para coleta de dados em diversas disciplinas, possibilitando ao aluno analisar e discutir vários conceitos elaborando suas próprias opiniões, de maneira a perceber que os conteúdos trabalhados pela escola fazem parte da nossa vida cotidiana.

Ao usar informações jornalísticas em suas aulas, o professor pode proporcionar a seus alunos o desenvolvimento acadêmico por meio da informação, possibilitando que estes tenham uma leitura crítica (ANHUSSI, 2009).

**GRÁFICO 10** – Percentual de professores que declararam promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas em sala de aula por rede municipal e estadual:



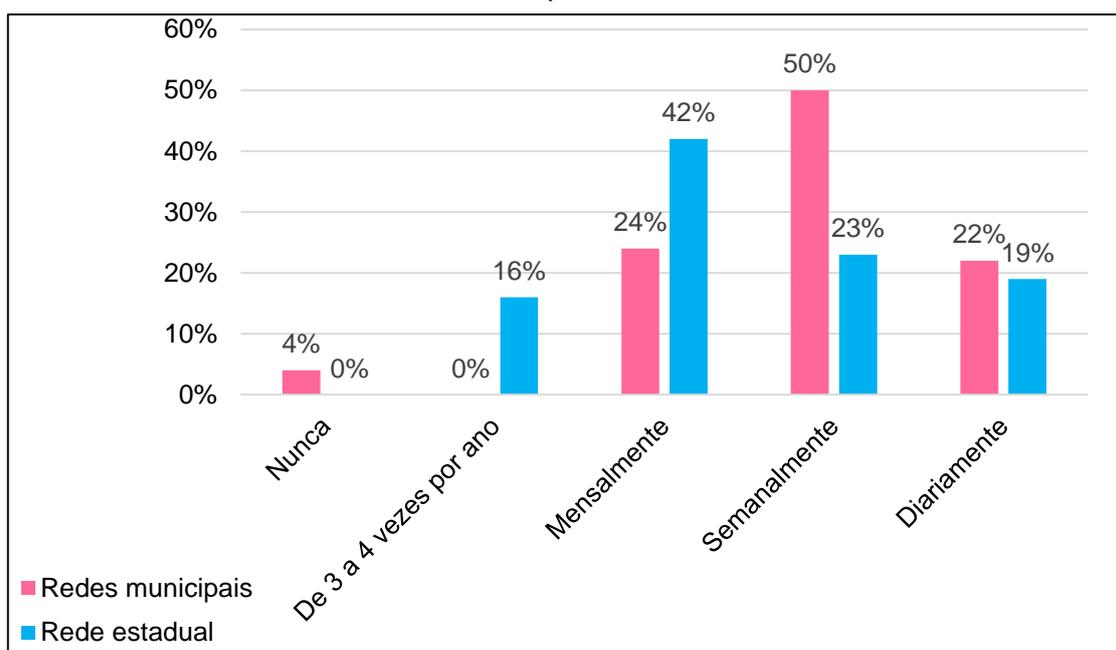
**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do site QEdu.

A questão 114 do questionário contextual da Prova Brasil indaga a respeito da frequência com que os professores promovem com seus alunos discussões a partir de textos de jornais ou revistas.

A frequência de uso da prática é significativa para ambas as redes, sem que as diferenças de percentuais apontem relação direta com a diferença de rendimento entre elas.

A última questão a ser abordada neste eixo é a questão 123, que procurou saber com que frequência a prática de lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática, aconteceu no dia a dia em sala de aula.

**GRÁFICO 10 – Porcentagem de professores que declararam lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a Matemática por rede municipal e estadual:**



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Podemos observar nos dados acima que os professores das redes municipais realizam a discussão de temas que aparecem em jornais e revistas relacionando-os com a Matemática com mais frequência, visto que 50% dos docentes afirmaram realizá-la de forma semanal. Já com relação a rede estadual, 23% dos professores a realizaram com a mesma frequência. Já na frequência mensal é a rede estadual que está a frente com 42%

de seus professores afirmando fazer uma da prática pedagógica. Isso pode estar vinculado ao modelo organizacional das redes, onde a estadual trabalha com um fracionamento das disciplinas por um número maior de professores reduzindo o tempo de presença destes em sala de aula semanalmente.

Acreditamos que por meio do trabalho com jornais e revistas o aluno tem contato com diversos gêneros do discurso, notícias, reportagens, anúncios publicitários, entre outros. Além disso, por meio do uso desse tipo de material, o educando pode compreender, na prática, a função do uso de gráficos, tabelas e outros aspectos da Matemática e outras áreas do conhecimento. Mas precisamos ressaltar que a disponibilidade destes materiais não é uma realidade para todos. Muitos estudantes só têm contato com estes materiais via escola e, entretanto, muitas não possuem jornais e revistas impressas e/ou são em número insuficiente para a demanda dos estudantes. De tal forma que as diferenças reveladas pelos dados podem estar ligadas a inúmeros fatores, fragilizando a afirmação de que estes materiais impactam positivamente no rendimento escolar aferido pelas avaliações em larga escala.

## **5.6 Eixo 06: Gêneros textuais/gêneros do discurso**

Em nosso dia a dia nos deparamos com diversos gêneros textuais, sendo assim, compreender a função destes é essencial para que consigamos captar a mensagem de cada um deles. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com variados gêneros se faz fundamental, de modo a preparar o estudante, de maneira que este possa compreender melhor o mundo comunicativo que o cerca.

Para Praxedes e Junior (2020), os gêneros do discurso “são construções relativamente estáveis de enunciados que acompanham as evoluções da língua viva” (p 234). Se constituem em auxílio relevante no trabalho com a língua/linguagem em sala de aula. O trabalho com estes deve ocorrer de forma a oportunizar ao educando que ele aprofunde o seu conhecimento, servindo assim de suporte ao ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Como atividade social, os gêneros se tornam as ferramentas para o convívio social, que se orientam para aspectos sociais das comunidades. Gêneros podem impor opiniões, mudar regras sociais, reforçar valores de grupo, isto é, ter efeitos

sobre a vida das pessoas. Entendendo que, dessa forma, comunicamo-nos por meio de gêneros, estes estão presentes em nossas ações diárias, na forma como organizamos nosso cotidiano, o que resulta em formas tipificadas, facilmente reconhecíveis (BORGES, 2012, p.132).

O trabalho com diversos gêneros faz-se necessário, uma vez que, como ressaltado por Almeida e Farango (2014), o entendimento dos textos pelos alunos incentiva-os a desenvolverem a prática de adentrar no mundo letrado de forma mais fácil. Por meio desta prática, os educandos serão preparados para conhecerem o mundo que os circundam, compreendendo o código da escrita de forma correta e refletindo sobre ele.

Talvez possamos expressar um paradoxo: a presença do texto na sala de aula implica em desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de não mais perguntar 'ensinar o quê', pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2006, p 17).

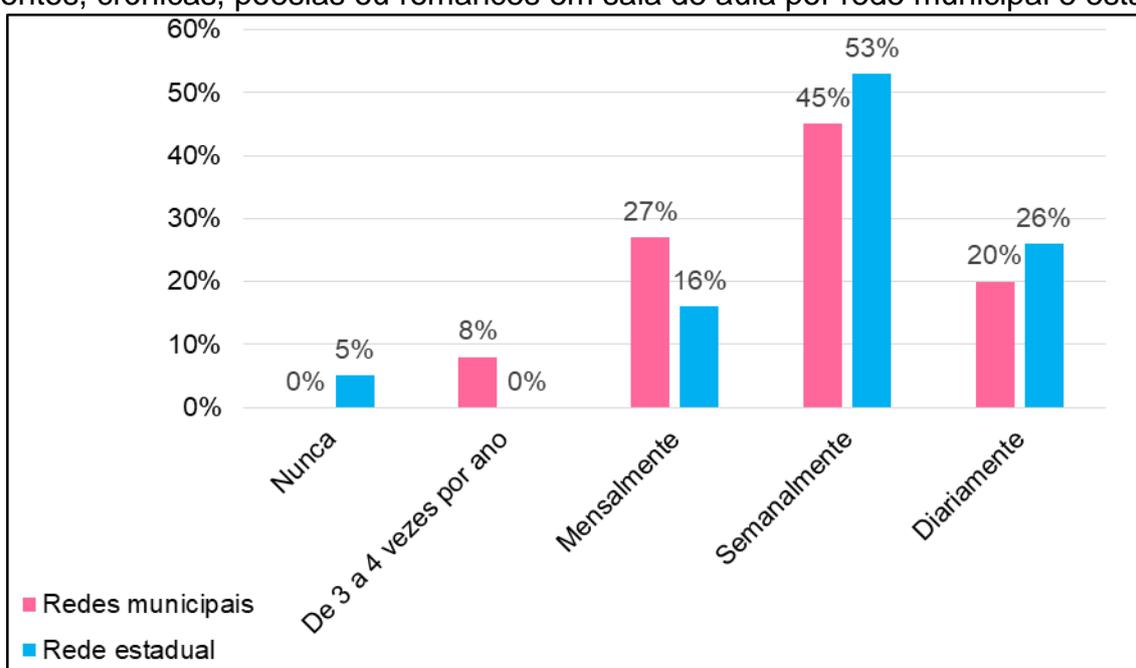
É importante que o indivíduo olhe uma placa de sinalização, por exemplo, e compreenda que ela está sinalizando algo, lhe transmitindo uma mensagem, ou ainda, que ao olhar determinado anúncio, compreenda que este foi elaborado com o intuito de lhe vender determinado produto. Diante desta perspectiva, conhecer diferentes gêneros textuais permite ao aluno compreender a mensagem dos textos que fazem parte do seu cotidiano.

Faz-se necessário destacar que ao afirmarmos a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros em sala de aula, não estamos dizendo que o aluno precisa dominar todos os gêneros textuais, que são muitos por sinal, ou então que este deve saber as regras que caracterizam cada um deles. O que estamos buscando destacar é que é necessário oportunizar que os estudantes tenham contato com variados gêneros do discurso para que eles, ao se depararem com estes textos em seu cotidiano, consigam compreender a mensagem que lhes está sendo transmitida.

Com relação ao trabalho com gêneros textuais, são duas as questões do questionário contextual que classificamos neste eixo, sendo elas as de números 116 e 118. A primeira se refere a utilização dos gêneros contos, crônicas, poesias ou romances, já a segunda se refere ao gênero história em quadrinhos.

A pergunta de número 116 questionou os docentes acerca da frequência com que promoveram a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances e as respostas podem ser visualizadas a seguir.

**GRÁFICO 11** – Percentual de professores que declararam promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances em sala de aula por rede municipal e estadual:



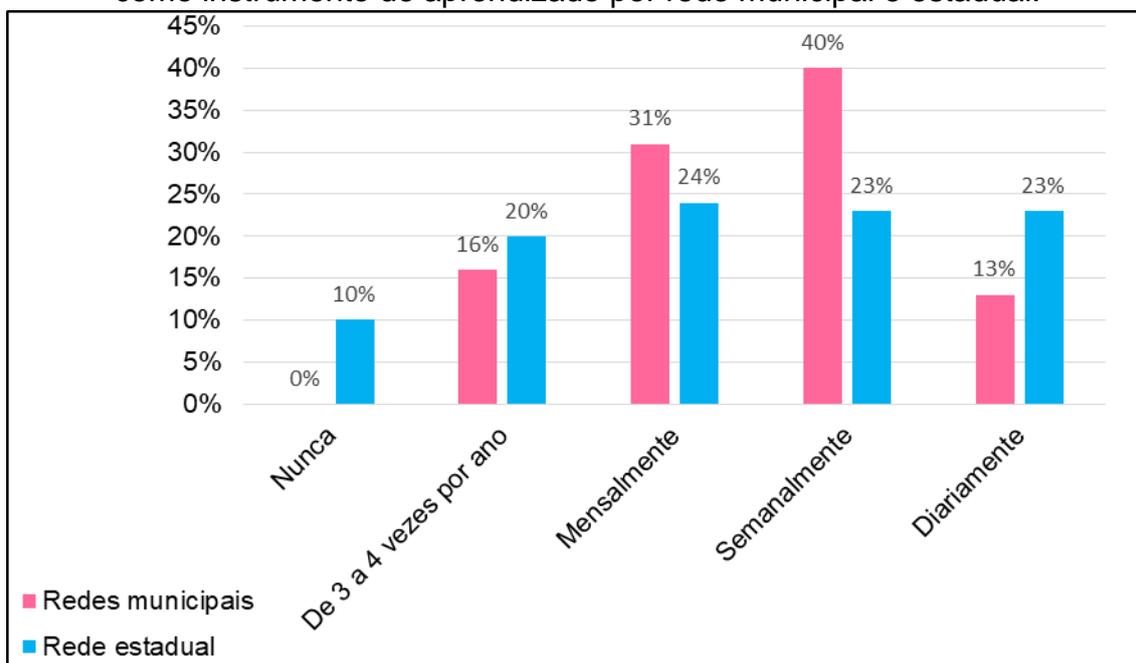
**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do site QEdU.

Por meio dos dados coletados podemos observar que os professores da rede estadual realizam o trabalho com os gêneros anteriormente destacados com mais frequência. Enquanto 79% dos docentes estaduais realizaram a prática pedagógica semanalmente ou diariamente, 65% dos professores municipais a realizaram com a mesma frequência.

Já com relação ao gênero textual história em quadrinhos podemos perceber o movimento contrário a questão anterior, visto que enquanto 53% dos professores municipais realizaram a prática de forma semanal ou diária, a porcentagem cai para 46% quando se trata dos dados da rede estadual.

Os resultados podem estar relacionados com a faixa etária atendida pelas redes. Enquanto as redes municipais atendem alunos até o 5º ano a rede estadual atende 9º ano e o grau de dificuldade apresentado por cada gênero textual.

**GRÁFICO 12** – Percentual de professores que declararam utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizagem por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

A utilização de gêneros variados na o ensino de Língua Portuguesa, ainda que de fundamental importância para o processo educacional não apresenta dados impactantes que possam ser associados a diferença de rendimento entre as redes municipais e a estadual. Mesmo sendo o uso habitual de revistas de quadrinhos muito superior nas redes municipais, não há elementos que indiquem ser este um motivo aparente para a diferença de rendimento, estando muito mais propícia a questão da faixa etária e da organização dos conteúdos.

## 5.7 Eixo 07: Regras, conceitos e procedimentos

Segundo Fernandes (1997), os conceitos científicos são desenvolvidos por meio da instrução formal, constituindo parte do sistema de conhecimento. O conhecimento matemático, por exemplo, é de facto um sistema de conceitos científicos.

De acordo com Possenti (2011), a aprendizagem não ocorre por meio de meros exercícios, mas por práticas significativas. O autor justifica essa afirmação utilizando o exemplo de uma criança que aprende a falar, explicando que esta adquiriu tal

conhecimento por meio da interação com pessoas que falam em um contexto com práticas efetivas, significativas e contextualizadas.

Se pensarmos bem, concluiremos que não é necessário estudar gênero, número, concordância, etc., a não ser quando os alunos efetivamente erram e naqueles casos em que erram. Se erram em estruturas como “os livro(s)”, que isso seja trabalhado; mas se nunca dizem “vaca preto”, para que insistir em estudar o gênero de “vaca”? Esse tipo de sugestão só fará sentido para quem estiver convencido de que... Não faz sentido ensinar nomenclatura se... O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel no papel da escola. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. Mais importante: entre conhecidos nossos, ilustres, isso é o normal: os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega, o mesmo valendo para os usuários de latim, português, espanhol, etc. (POSSENTI, 2011, p. 30-31).

Ao destacarmos tais afirmações não estamos afirmando que o trabalho com a gramática não é importante ou que não deva ser realizado, estamos apenas ponderando se nesse contexto de aprendizagem, a realização de práticas pedagógicas apenas para a fixação de nomenclaturas poderia ou não contribuir para a formação social do educando. Quando o educando consegue se comunicar por meio da leitura e da escrita de forma a ser entendido por aqueles que o escutam ou leem, o trabalho com a gramática poderá não ser tão importante.

Geraldi (2006), afirma que ensinar gramática é ensinar normas padronizadas tendo como ilusão de que todos devem se adaptar a um só modo de se comunicar na esperança de que este padrão não se altere no decorrer do tempo. Nesta perspectiva há uma imposição do que é certo e errado no uso da língua, construída fora dos usos desta e nas relações de poder.

Como todos os raciocínios que poderiam ser desenvolvidos no ensino gramatical pode ser desenvolvidos no ensino de outras disciplinas científicas, e com maior proveito para a capacidade de observação, abstração e generalização, pessoalmente considero o ensino da gramática, na escola, uma perda de tempo lastimável (GERALDI, 2006, p. 28).

Se, de acordo com Possenti (2011), o termo gramática se refere a um conjunto de regras que devem ser seguidas para que as pessoas falem e escrevam corretamente, quando o educando consegue realizar o objetivo de sua comunicação sem se debruçar

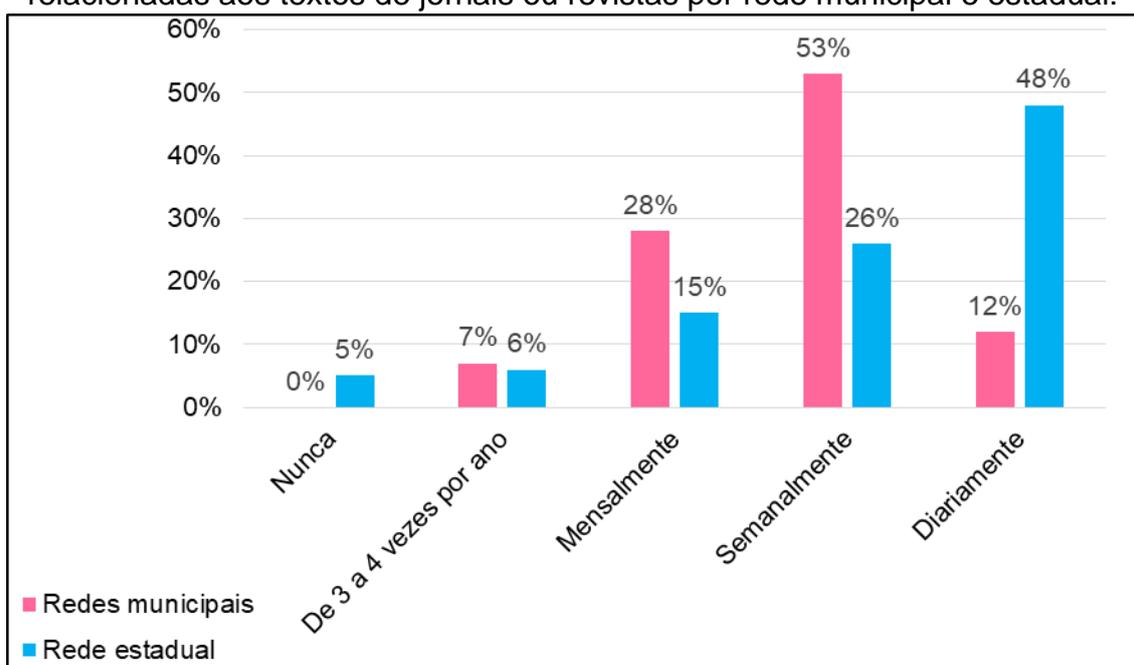
sobre o estudo gramatical, dominando normas sociais a serem seguidas para se comunicar, talvez seja mais indicado que o professor dedique seu tempo com o aluno para sanar outras dificuldades apresentadas e não ao estudo da gramática pura.

Concordamos com Geraldi (2006), e assim como o autor citado, acreditamos que quando falamos ou escrevemos, não paramos para pensar em qual classe gramatical as palavras que estamos usando se encontram, utilizamos as palavras a fim de comunicar algo. Sendo assim, mais importante do que saber a nomenclatura dos termos, é saber fazer o uso da língua no dia a dia.

Entretanto, apesar de acreditarmos que o trabalho com a gramática pura não seja algo que deva ser tido como prioridade na disciplina de Língua Portuguesa, ao que tudo indica, o INEP parece expressar opinião contrária. Apesar da gramática não aparecer de forma explícita nas Matrizes de Referência do SAEB, os aspectos gramaticais despontam em três questões do questionário contextual da Prova Brasil, sendo o trabalho com a gramática, a prática explicitamente mais presente no questionário. Refere às práticas atreladas a gramática as questões de número 115, 117 e 119.

Na pergunta 115 do questionário foram abordadas as atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.

**GRÁFICO 13** – Percentual de professores que declararam propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas por rede municipal e estadual:

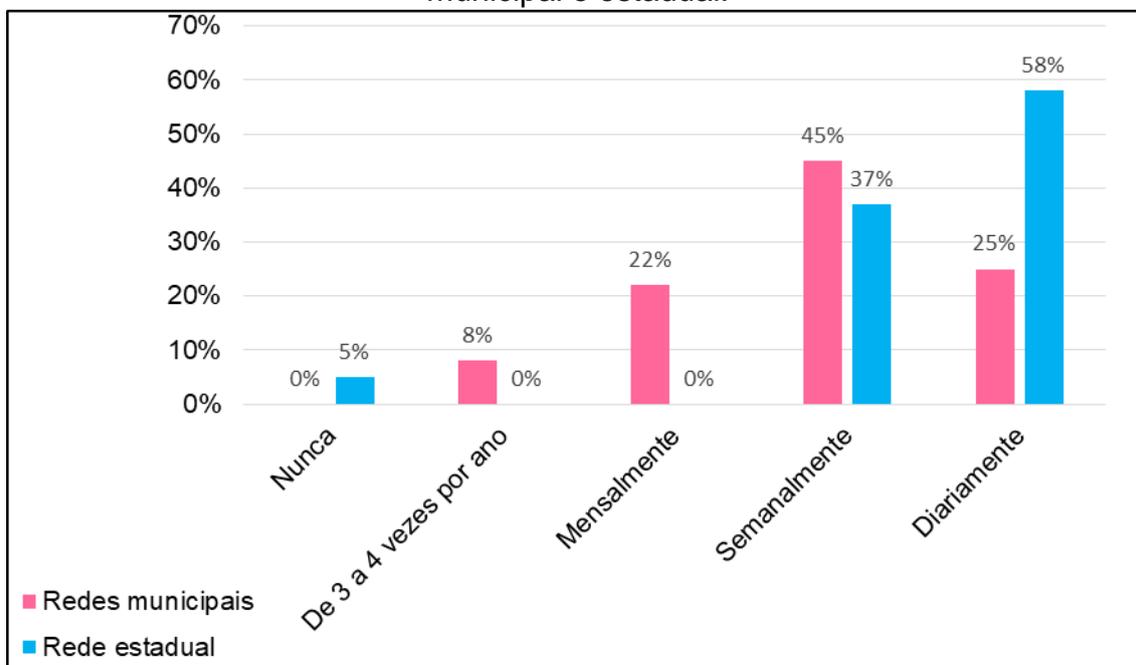


**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do site QEdú.

Ao analisarmos as respostas a questão 115, podemos perceber que os professores da rede estadual utilizaram a prática pedagógica destacada com mais frequência, visto que, 48% a realizaram de forma diária, enquanto na rede municipal, 53% a executaram de forma semanal. O resultado corrobora com a discussão apresentada no eixo anterior, relativa à complexidade dos conteúdos utilizados pelos professores. A rede estadual trabalha com alunos mais velhos e em séries mais avançadas, enquanto as redes municipais com alunos mais novos em séries iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo assim, os percentuais de professores que fazem uso da prática são significativa para ambos, demonstrando que o uso de atividades gramaticais é fundamental no modelo educacional atual.

A questão 117 do questionário refere-se a prática pedagógica de utilizar diferentes gêneros do discurso para exercitar aspectos referentes a gramática. Sobre esse assunto Geraldí (2006), aponta que a utilização dos textos como pretexto para se trabalhar a gramática por vezes ocorre no campo educacional, o que podemos confirmar por meio das respostas dos docentes ao questionário contextual.

**GRÁFICO 14** – Porcentagem de professores que declararam utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática em sala de aula por rede municipal e estadual:

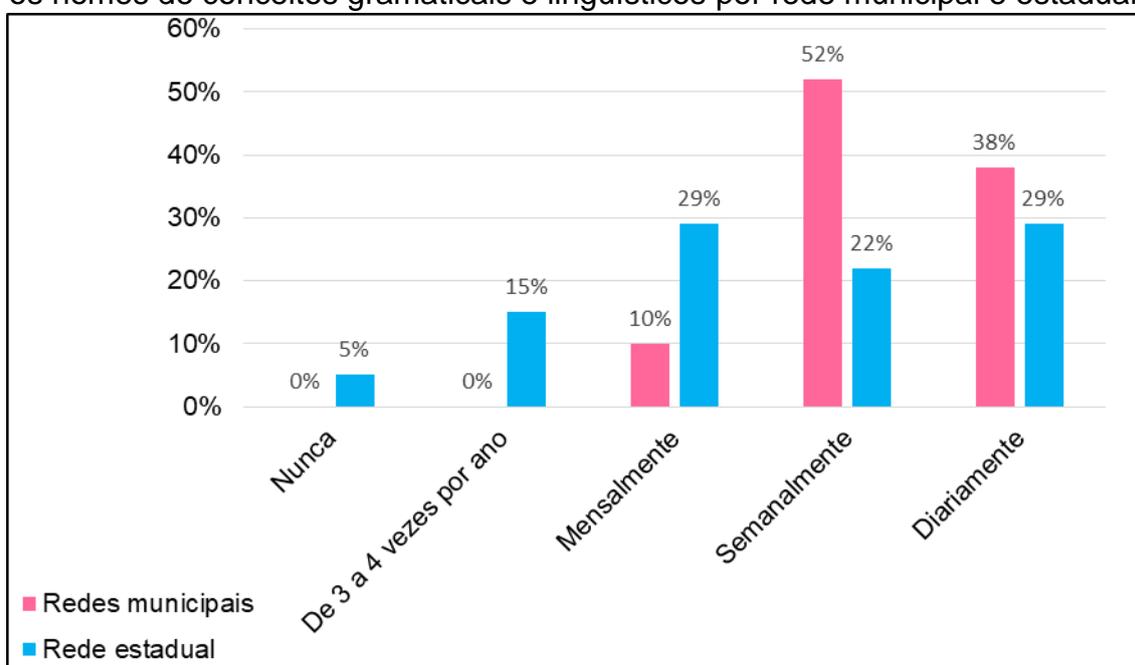


**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Podemos perceber que a prática de trabalhar a gramática a partir de textos é bastante recorrente entre os professores de ambas as redes. Observa-se também que os professores da rede estadual trabalham com os aspectos gramaticais com maior frequência se comparados aos profissionais das redes municipais, sendo que 58% dos professores estaduais trabalharam com a gramática diariamente, enquanto nas redes municipais este valor cai para 25%. Os dados corroboram com a discussão anterior.

A questão 119 do questionário contextual também se refere a gramática, mais especificamente a fixação de conceitos gramaticais e linguísticos.

**GRÁFICO 15** – Porcentagem de professores que declararam realizar atividade para fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Diferentemente na questão anterior, podemos perceber que os professores das redes municipais realizaram atividades de fixação de conceitos gramaticais e linguísticos de maneira mais frequente do que os docentes da rede estadual. 90% dos professores municipais afirmam que executaram a prática de forma semanal ou diária, já na rede estadual o número fica em 51%.

Analisando as questões 115, 117 e 119 de forma geral, podemos perceber que enquanto os professores da rede estadual trabalharam a gramática a partir de textos com maior frequência, os professores das redes municipais buscaram fazer a fixação dos

conceitos gramaticais e linguísticos de forma mais assídua. Sendo assim as duas redes, cada uma a seu modo, realizaram práticas pedagógicas voltadas para a aquisição de conceitos referentes a gramática da Língua Portuguesa.

Com relação este assunto, acreditamos, assim como os autores anteriormente citados, que o trabalho com a gramática não necessita ser tratado como prioridade, uma vez que há outros aspectos que necessitariam de maior atenção, como o estímulo a leitura, por exemplo. De tal forma que os dados revelam maior eficiência em termos de rendimento para as atividades de fixação do que de diversidade de gêneros.

Pensamos que quando utilizamos os gêneros discursivos exclusivamente com o objetivo de trabalhar e fixar regras gramaticais estamos negando ao nosso aluno aprendizagens significativas que este poderia vir a ter com a leitura, compreensão ou mesmo produção deste determinado texto. As avaliações em larga escala aferem as habilidades e competências em leitura, reforçando nossa linha de pensamento, ao mesmo tempo que indica uma possível interpretação para nosso problema de pesquisa. Pois ao avaliar as habilidades e competência em leitura, a Prova Brasil induz a priorização do ensino destas, em detrimento de outros aspectos educacionais. Desta forma o percentual de professores que fazem uso da prática de utilizar atividades de fixação pode interferir positivamente no rendimento escolar aferido pelas avaliações em larga escala e contribuir para a diferença de rendimento entre as redes pesquisadas.

Entretanto, acreditamos ser necessário ressaltar que o ensino da gramática está previsto nos currículos das redes pesquisadas, e inclusive na BNCC e, por este motivo, não deve ser desprezado. É certo que trabalhar determinado texto exclusivamente com a intenção de explorar a gramática pode não ser a melhor opção, mas, de certa forma, ainda nos parece melhor trabalhar os aspectos gramaticais a partir de um contexto oferecido por um texto do que de forma isolada.

As questões 120 e 124 do questionário também se referem a fixação de regras, o que faz com que as respostas dos professores a estas questões sejam discutidas nesse eixo. Entretanto, acreditamos ser necessário ressaltar que diferentemente das questões anteriormente apresentadas, estas se referem especificamente a disciplina de Matemática.

Com relação a aprendizagem de conceitos e regras na Matemática, acreditamos que estes tornam-se imprescindíveis. Afirmamos isso em decorrência do fato de que para

resolver qualquer problema ou operação matemática, o desconhecimento ou não compreensão das regras pode levar o educando a não resolução do problema inicial, ou ainda, a uma análise equivocada do mesmo.

Assim como a Língua Portuguesa a Matemática possui uma série de regras sociais estabelecidas pelo homem. De acordo com Silveira (2008), as regras matemáticas foram estabelecidas pela humanidade no decorrer do tempo, servindo atualmente de premissas a serem seguidas pelo campo escolar, visto que a resolução de alguns problemas matemáticos necessita da aplicação de regras.

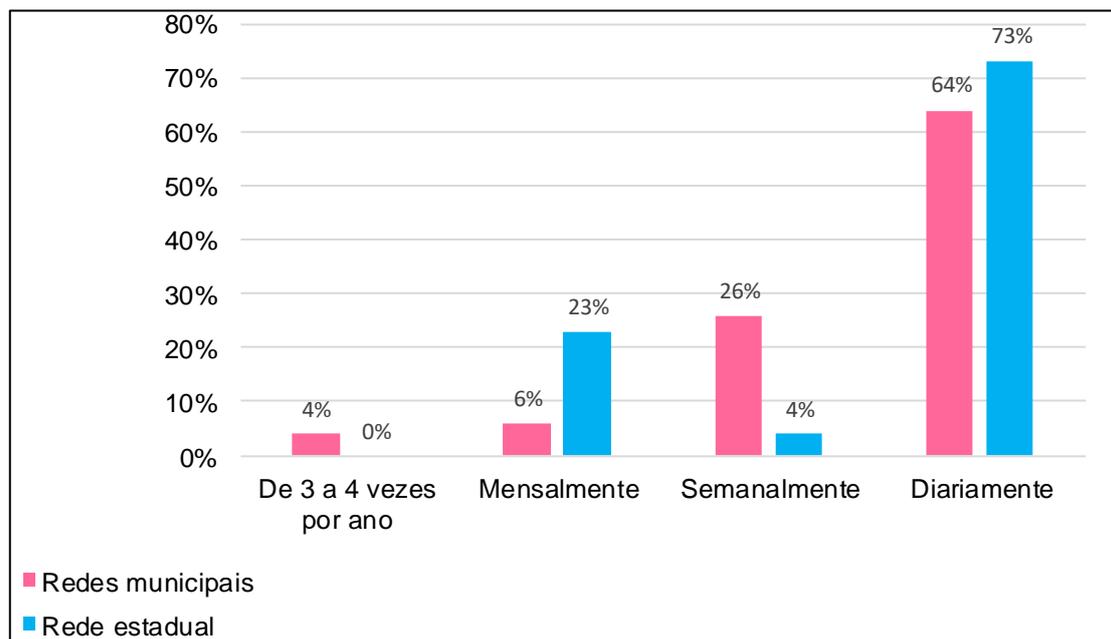
A regra muda conforme o contexto, na perspectiva do aluno, mas, do ponto de vista lógico, a regra é sempre a mesma. Esse fato mostra ao professor que a regra que ele ensina pode ter um sentido diferente para o aluno e a regra compreendida num contexto pode ser compreendida diferentemente em outro contexto (SILVEIRA, 2008, p. 95).

Silveira (2008) reafirma a importância da aprendizagem das regras matemáticas, afirmando que elas representam uma economia de pensamento, sendo impossível negar a importância destas para a construção de conceitos e para a autonomia intelectual do estudante.

Como já citado, a questão 120 do questionário contextual nos remete as práticas que envolvem regras matemáticas. Esta diz respeito a exercícios que tem como objetivo a fixação de regras e procedimentos.

Ao observar os dados a seguir podemos perceber que os professores de ambas as redes realizam atividades com objetivos de fixar regras e procedimentos na disciplina de Matemática, sendo que os docentes da rede estadual realizam tal prática com maior frequência.

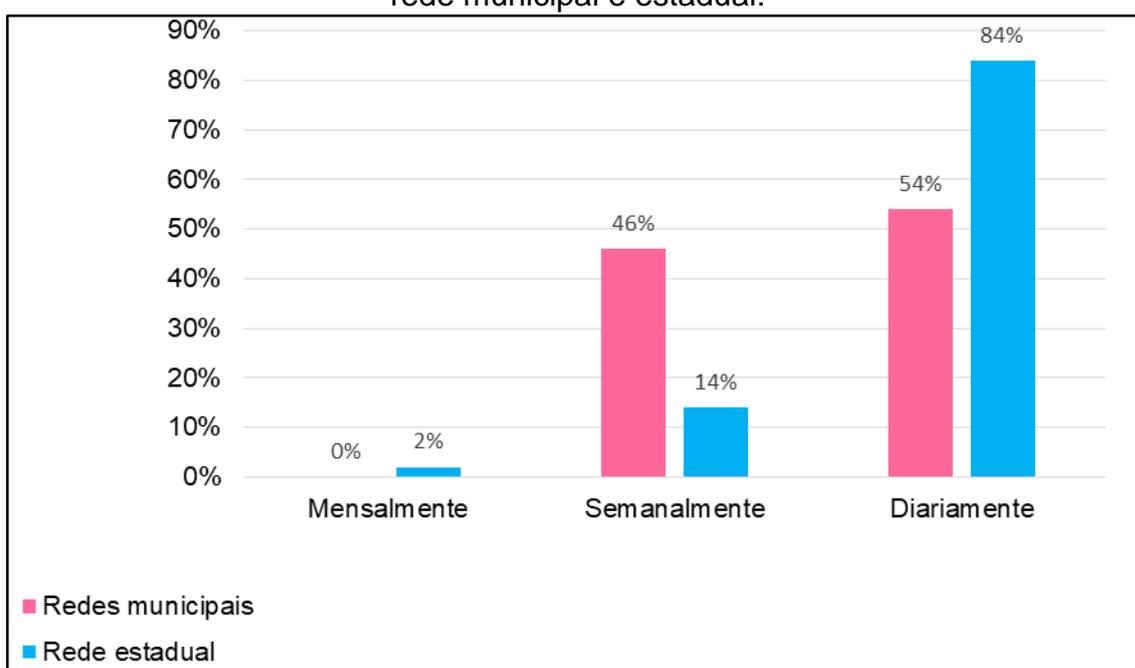
**GRÁFICO 16** – Porcentagem de professores que declararam fazer exercícios para fixar procedimentos e regras por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

A questão 124 se refere a prática pedagógica de fornecer esquemas e regras que permitem aos alunos obter as respostas certas aos cálculos e problemas matemáticos.

**GRÁFICO 17** – Porcentagem de professores que declararam fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas em sala de aula por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Ao observarmos os dados coletados, podemos perceber que os professores da rede estadual realizam esta prática com mais frequência, pois enquanto 84% dos professores dessa rede a executam diariamente, nas redes municipais este número cai para 54%.

Observando os dados, considerando as frequências de aplicação da prática, semanalmente e diariamente temos um empate técnico, reforçando a importância da compreensão das regras e conceitos, entretanto, por haver empate técnico os dados não servem para responder nosso problema de pesquisa.

## **5.8 Eixo 08: Problemas matemáticos**

O ensino da Matemática por meio da utilização de problemas matemáticos têm se tornado cada vez mais comum, servindo de oposição ao trabalho por meio de exercícios mecânicos. O trabalho com a resolução de problemas pode ser encarado como uma grande oportunidade para os educandos desenvolverem a reflexão, reforçando a noção de que a Matemática é uma ciência e um instrumento para o desenvolvimento da autonomia investigativa (JACOBNIK, 2010).

Desde a década de 1980, de acordo com Guérios e Junior (2016), documentos oficiais, como por exemplo, os publicados pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) vêm ressaltando a necessidade de que a Matemática, no cotidiano escolar, seja ensinada através da resolução de problemas. Documentos como o citado podem ser considerados evidências da preocupação dos estudiosos com relação ao ensino da Matemática, tendo esta como uma ferramenta para a compreensão do conhecimento matemático circular.

No escopo dessas preocupações apontam que, mais do que parte integrante da aprendizagem matemática, mais do que uma meta de aprendizagem matemática, a resolução de problemas é um dos meios de fazer matemática, constituindo-se assim em estratégia para seu ensino (GUÉRIOS, JUNIOR, 2016, p. 210).

A aprendizagem da Matemática é um processo construtivo e interativo de resolução de problemas, uma vez que esta prática se caracteriza em uma atividade interpessoal que implica em falar, explicar, discutir para se chegar a um resultado (FERNANDES, 1997).

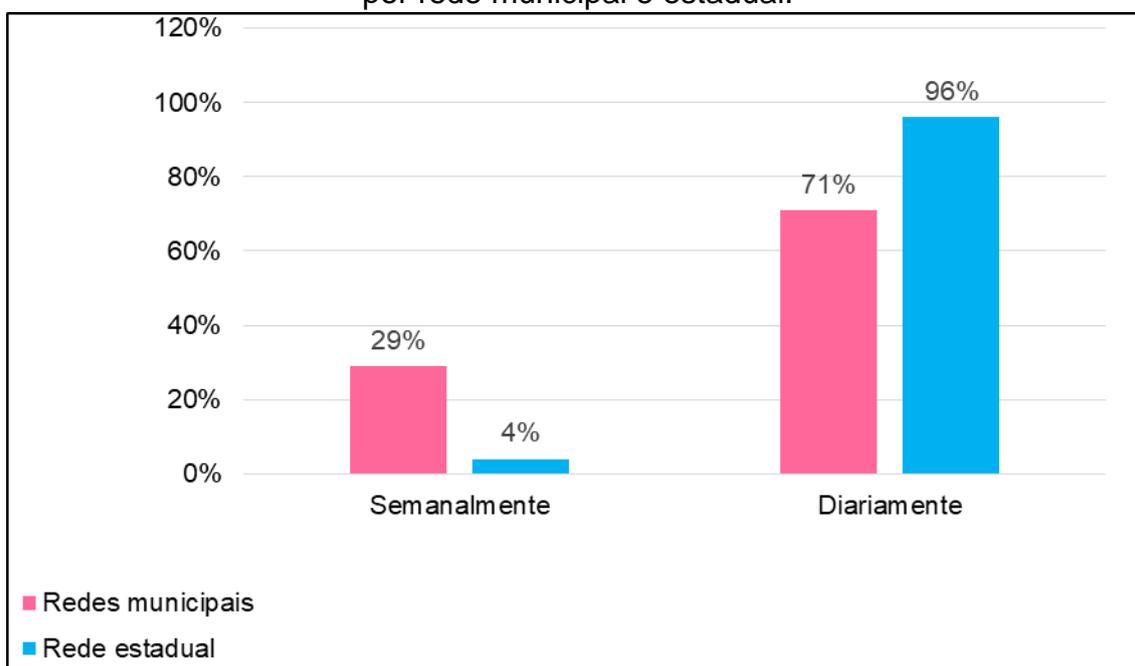
Quando a aprendizagem se baseia na resolução de problemas com a finalidade de auxiliar os alunos a construir o conhecimento do conteúdo teórico, esta fortalece as suas capacidades de resolver problemas, envolvendo-os no aprendizado. (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

Trabalhar por meio da prática de resolução de problemas, de acordo com Borochovicius e Tortella (2014), permite aos alunos uma formação que integre teoria à prática, realizando a promoção, tanto do domínio do conhecimento específico, quanto desenvolvendo habilidades e atitudes profissionais e cidadãs.

- “resolução de Problemas coloca o foco da atenção dos alunos sobre ideias e sobre o ‘dar sentido’. Ao resolver problemas os alunos necessitam refletir sobre as ideias que estão inerentes e/ou ligadas ao problema;
- resolução de problemas desenvolve o “poder matemático”. Os estudantes ao resolver problemas em sala de aula, se engajam em todos os cinco padrões de procedimentos descritos nos Standards 2000: resolução de problemas, raciocínio e prova, comunicação, conexões e representação, que são os processos de fazer Matemática, além de permitir ir bem além na compreensão do conteúdo que está sendo construído em sala de aula;
- resolução de Problemas desenvolve a crença de que os alunos são capazes de fazer Matemática e de que Matemática faz sentido. Cada vez que o professor propõe uma tarefa com problemas e espera pela solução, ele diz aos estudantes: ‘Eu acredito que vocês podem fazer isso!’ Cada vez que a classe resolve um problema, a compreensão, a confiança e a autovalorização dos estudantes são desenvolvidas;
- é gostoso! Professores que experimentam ensinar dessa maneira nunca voltam a ensinar do modo «ensinar dizendo». A excitação de desenvolver a compreensão dos alunos através de seu próprio raciocínio vale todo esforço e, de fato, é divertido, também para os alunos;
- a formalização de toda teoria Matemática pertinente a cada tópico construído, dentro de um programa assumido, feito pelo professor no final da atividade, faz mais sentido” (ONUCHIC; ALLEVATO, 2004, p. 223-224).

Com relação a resolução de problemas, três são as questões presentes no questionário contextual da Prova Brasil. A questão 121 refere-se à realização de discussões dos resultados obtidos por meio da resolução de problemas matemáticos. Tais discussões ocorreriam no sentido de verificar se os resultados obtidos foram adequados à situação problema que foi apresentada.

**GRÁFICO 18** – Porcentagem de professores que declararam discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada por rede municipal e estadual:

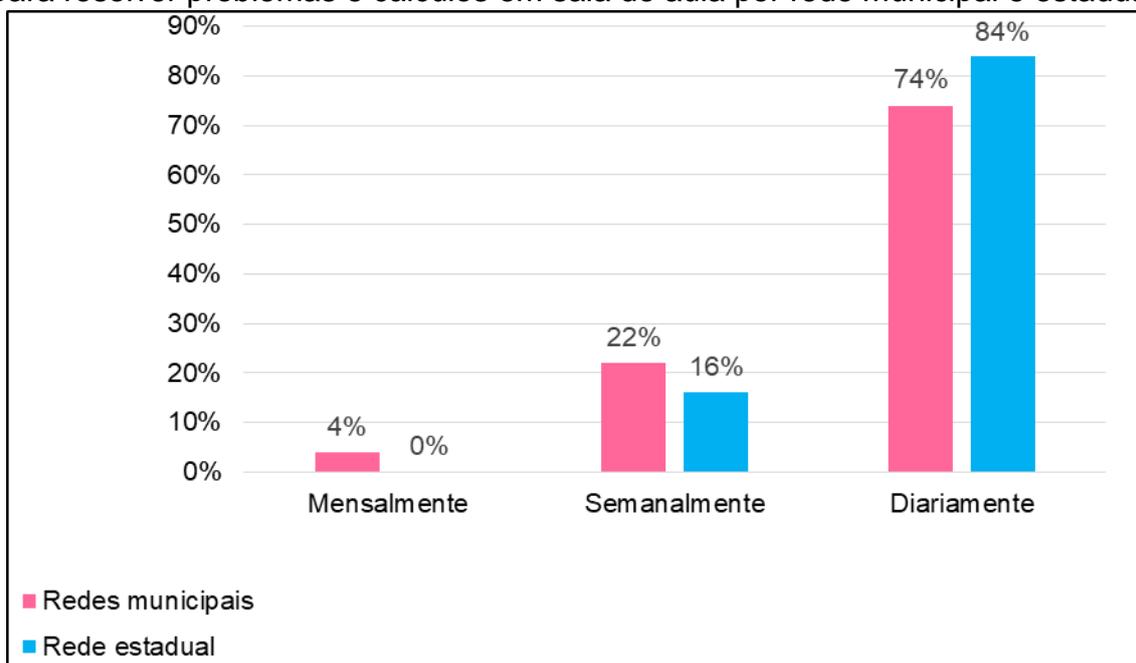


**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Tanto os professores das redes municipais, quanto os docentes da rede estadual afirmaram, em sua grande maioria, que discutiram os resultados obtidos problematizando, acerca de sua adequação a situação problema apresentada, diariamente. Embora os professores de ambas as redes tenham utilizado esta prática pedagógica, podemos observar que ela foi realizada com mais frequência entre os professores da rede estadual.

A prática pedagógica de discutir com os alunos diferentes modos para resolver problemas e cálculos, abordada na pergunta de número 122, também ocorreu de forma mais assídua entre os professores estaduais, sendo que 84% destes a realizaram de forma diária, enquanto 74% dos professores municipais utilizaram esta prática com a mesma assiduidade, como podemos observar a seguir.

**GRÁFICO 19** – Porcentagem de professores que declararam discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos em sala de aula por rede municipal e estadual:

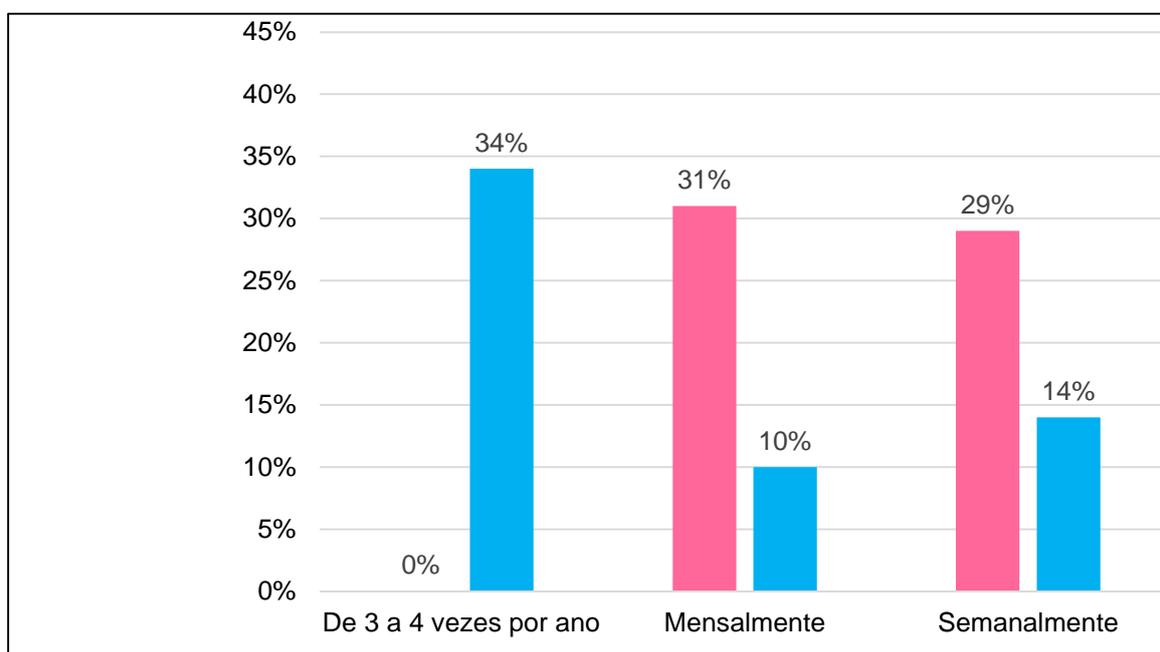


**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

A questão 125 do questionário abrange a prática de experimentar diferentes ações para resolver os problemas matemáticos. Dentre essas ações estão atividades como coletar informações, utilizar material concreto, entre outras.

Essa questão nos mostrou dados bastante diversificados. Quando nos referimos a prática de experimentar diferentes ações para resolver problemas, de forma diária, percebemos maiores percentuais entre os professores da rede estadual sendo de 42% em relação a 40% das redes municipais. Entretanto, ao observarmos os números com relação a menor incidência de realização dessa prática, percebemos que 34% dos docentes da rede estadual a realizaram apenas de três a quatro vezes por ano, enquanto todos os professores das redes municipais a realizaram, no mínimo, uma vez por mês, ou seja, mesmo que a porcentagem de professores estaduais que fizeram uso dessa prática diariamente seja superior a dos professores municipais, podemos afirmar que estes últimos ainda a realizaram com mais frequência se comparados ao professores da rede estadual.

**GRÁFICO 20** – Porcentagem de professores que declararam experimentar diferentes ações para resolver problemas matemáticos em sala de aula por rede municipal e estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdu.

O trabalho com a resolução de problemas pode ser um aliado muito importante no cotidiano escolar, pois por meio deste o aluno consegue perceber os usos e a importância da Matemática no seu cotidiano. Além de tornar o ensino mais contextualizado a realidade do educando, por meio dessa prática, o aluno reflete acerca do conhecimento adquirido, buscando a melhor maneira de resolver o problema proposto, exercitando e fixando as regras matemáticas. Esta prática incide diretamente no rendimento escolar aferido pelas avaliações em larga escala, pois, na Prova Brasil, a Matemática é avaliada pelas competências e habilidades na resolução de problemas matemáticos. Desta forma podemos inferir que a utilização frequente da prática pode resultar na melhora do IDEB, pois leva os alunos a ter familiaridade com os problemas matemáticos facilitando a interpretação e sua resolução.

As três questões apontam práticas importantes no cenário da resolução de problemas matemáticos. Entretanto as duas primeiras apresentam resultados muito próximos entre as redes municipais e a rede estadual, reforçando a importância da discussão sobre as práticas utilizadas, tanto para conferir os resultados dos problemas matemáticos, quanto a utilização de modos e formas diferentes para a resolução. Ambas

proporcionam ao aluno momentos de reflexão sobre as atividades e oportunizam aos professores a verificação sobre suas práticas.

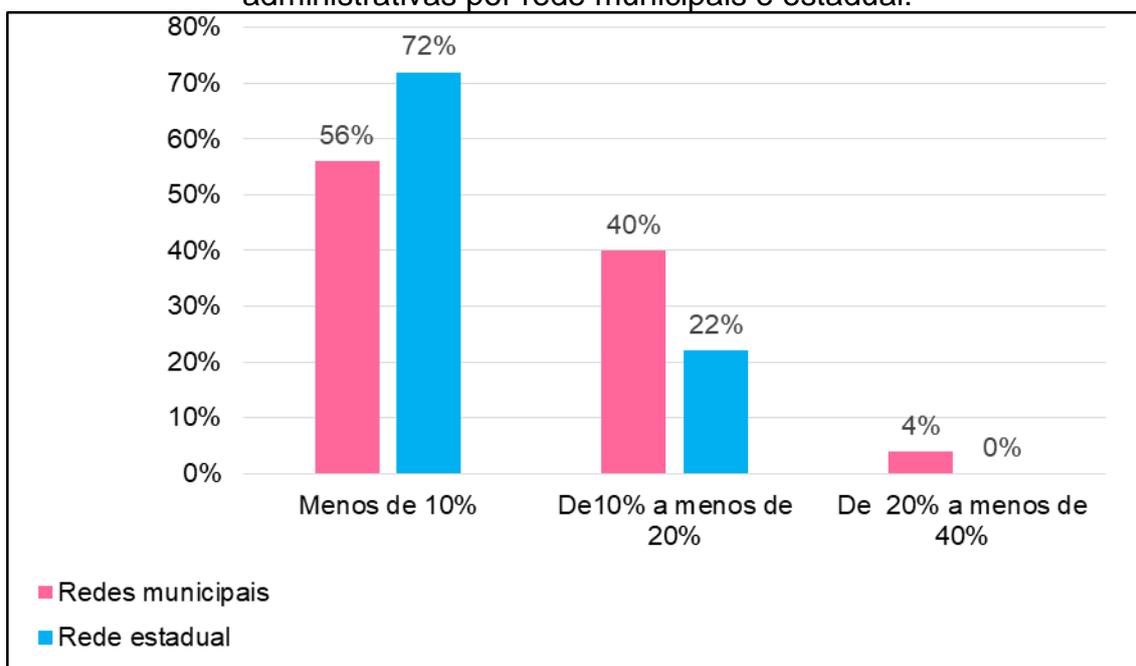
Já a terceira questão trata da experimentação como forma de resolução de problemas matemáticos. Neste quesito as redes municipais apresentam maior frequência de utilização da prática, ainda que se tenha o empate técnico nas frequências “semanalmente” e “diariamente” quando somadas, a rede estadual concentra 34% dos professores declarando que fazem uso da prática apenas 3 ou 4 vezes por ano. Enquanto as redes municipais têm 31% dos professores declarando fazer uso da prática mensalmente. Quando somados as respostas dos professores quanto ao uso “diariamente”, “semanalmente” e “mensalmente” temos 100% nas redes municipais e 72% na rede estadual. Esse resultado corrobora com os indicativos dos autores como Borochovcicius, Tortella (2014) que afirmam que a resolução de problemas contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Portanto, podemos aferir existir uma relação entre a prática da experimentação de diferentes ações para resolver problemas como uma possível influenciadora dos resultados positivos do IDEB em favor das redes municipais de educação.

## **5.9 Eixo 09: Temas gerais**

Como já especificado em outro momento, o *site* QEdu classifica vinte e quatro questões como sendo referentes às práticas pedagógicas, entretanto, para discuti-las nesta pesquisa as redividimos de forma um pouco diferente. As questões tratadas nesta parte do texto foram por nós classificadas como “temas gerais”, visto que apesar de não tratarem de uma prática pedagógica específica como as demais questões, abordam assuntos que nos ajudam a compreender as respostas dos professores ao restante das questões e nos ajudarão a compreender melhor os dados já apresentados.

As três primeiras questões a terem suas respostas apresentadas são referentes ao uso do tempo em sala de aula. Iniciaremos pela pergunta 102 que se refere ao tempo utilizado pelos professores para fazer tarefas administrativas, como por exemplo, fazer chamada e preencher formulários.

**GRÁFICO 21 – Percentual de professores por tempo gasto para realizar atividades administrativas por rede municipais e estadual:**



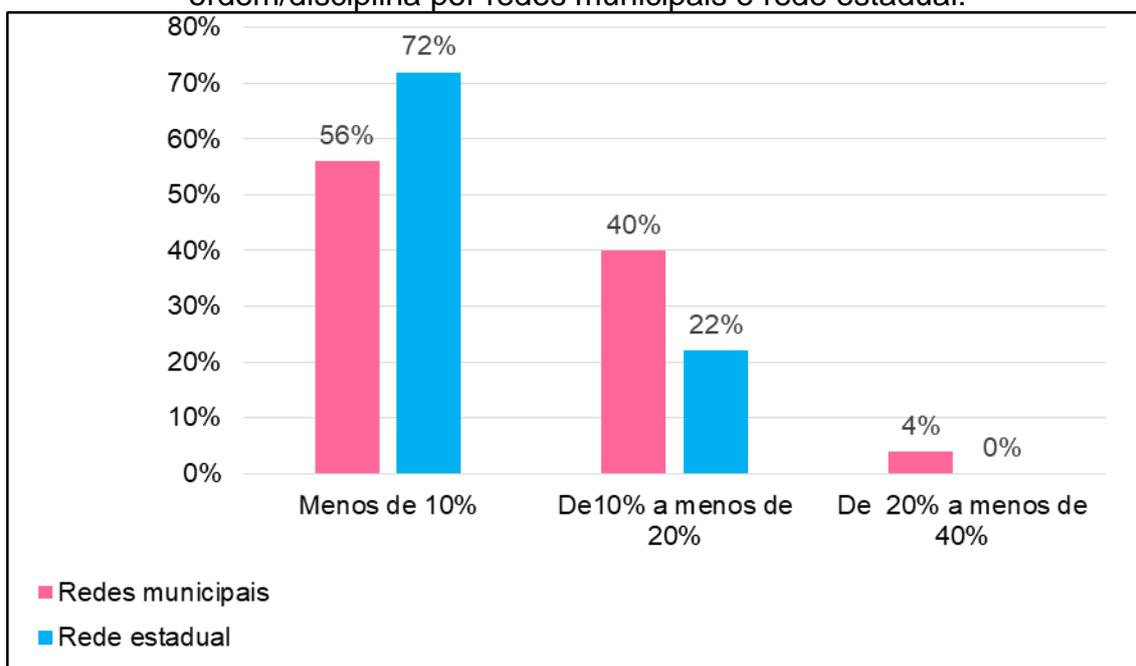
**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdu.

Ao observar os dados coletados, podemos perceber que os professores das redes municipais passaram mais tempo realizando atividades administrativas em relação aos professores da rede estadual. Enquanto 72% dos professores estaduais passaram menos de 10 por cento do tempo realizando atividades administrativas, quando se refere as redes municipais esse número cai para 56%.

Chama atenção o fato de que 40% dos professores das redes municipais passaram mais de 10% de tempo realizando tarefas de cunho administrativo, o que corrobora com Guisso e Gesser (2019), ao afirmarem que o ensino tem se tornado, algo cada vez mais complexo, visto que há a presença constante da imprevisibilidade e de múltiplas tarefas. Em vez de pensar e até mesmo de estar com seus alunos, vários docentes precisam passar muito tempo preenchendo papéis. Sendo assim, é possível perceber certa ambivalência entre o trabalho que é exercido pelos professores e o que é esperado deles.

Outro aspecto importante a ser discutido com relação ao tempo em sala de aula diz respeito a quantidade de tempo gasto para que seja mantida a ordem/disciplina na sala de aula. Sendo assim, a questão 103 trata desse assunto.

**GRÁFICO 22** – Porcentagem de professores por tempo gasto para mantendo a ordem/disciplina por redes municipais e rede estadual:



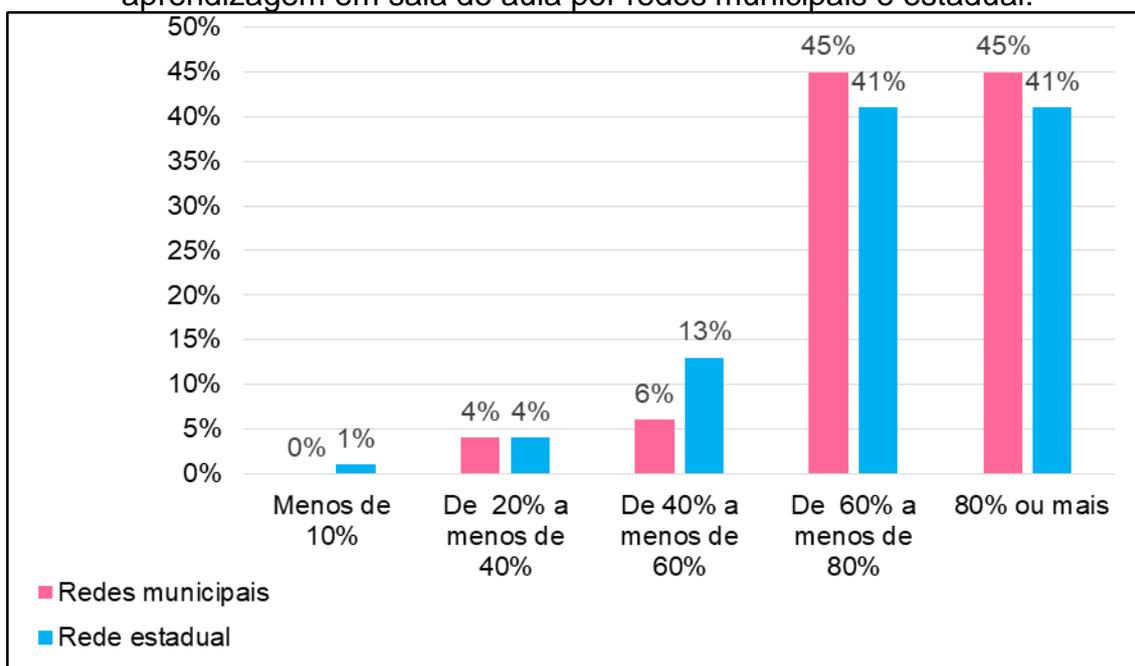
**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdu.

Por meio do gráfico apresentado, podemos perceber que os professores das redes municipais usaram maior tempo durante as aulas para manter a ordem/disciplina em sala de aula, sendo que 40 por cento destes passam de 10 a 20% da aula realizando tal tarefa. Quando nos remetemos a rede estadual essa porcentagem é menor, pois são 22% os docentes que utilizam esse tempo para manter a ordem/disciplina em sala.

A terceira e última questão referente ao uso do tempo em sala de aula trata do tempo que é utilizado para realização de atividades de ensino e aprendizagem.

Os dados demonstram que 45% dos professores municipais, e 41% dos professores estaduais, passam mais de 80% do tempo realizando tarefas de ensino e aprendizagem. Novamente 45% (redes municipais) e 41% (rede estadual) são os números dos professores que passam de 60 a 80% do tempo realizando essas tarefas.

**GRÁFICO 23** – Porcentagem de professores por tempo gasto com atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula por redes municipais e estadual:



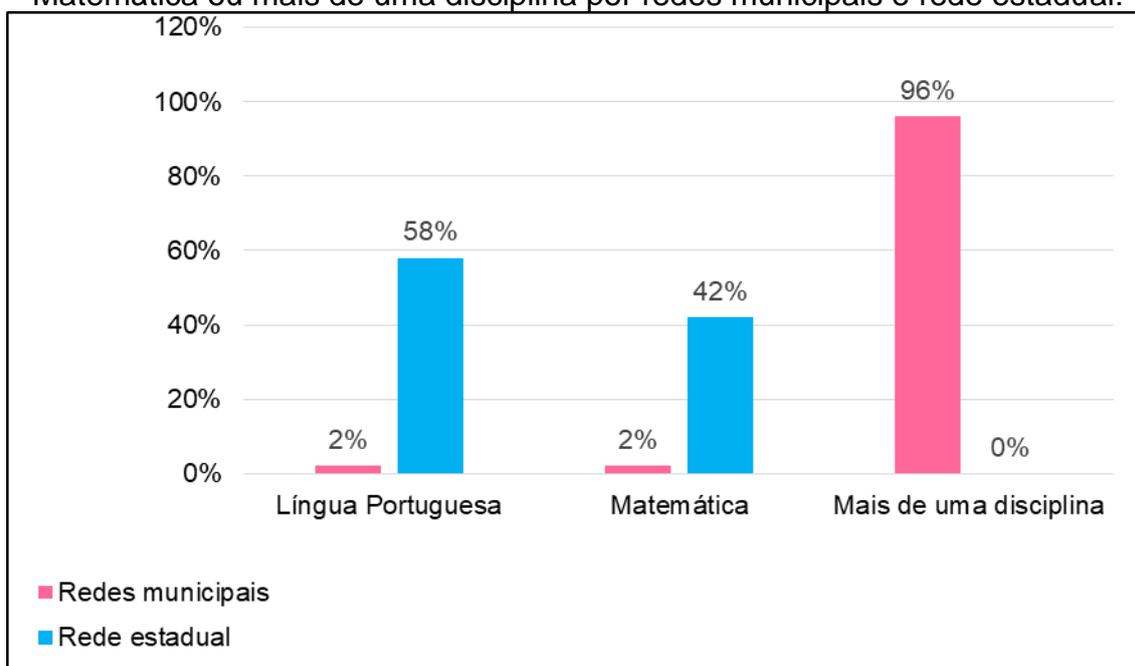
**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdu.

Os dados coletados nesta questão são bastante intrigantes, pois apesar dos professores da rede estadual utilizarem menos tempo realizando tarefas administrativas e mantendo a ordem/disciplina em sala, como demonstrando anteriormente, foram os professores das redes municipais que passaram maior tempo realizando atividades de ensino e aprendizagem, expressando assim uma contradição entre os resultados.

A contradição se expressa pelo fato de que, supostamente, por terem passado menos tempo fazendo atividades exteriores ao ensino dos conteúdos, em comparação aos professores municipais, os docentes da rede estadual tiveram maior tempo para dedicar às atividades de ensino e aprendizagem. Isso nos faz levantar a hipótese que estes professores tenham usado este tempo executando outras atividades que podem estar ligadas ao ensino, atividades estas que não foram abordadas pelos questionários contextuais, ainda que a diferença seja de apenas 8 por cento.

A questão 105 do questionário contextual indaga acerca das disciplinas trabalhadas pelos professores que responderam ao questionário nas turmas que participaram dos testes, sendo os dados coletados os seguintes:

**GRÁFICO 24** – Porcentagem de professores que lecionaram Língua Portuguesa, Matemática ou mais de uma disciplina por redes municipais e rede estadual:



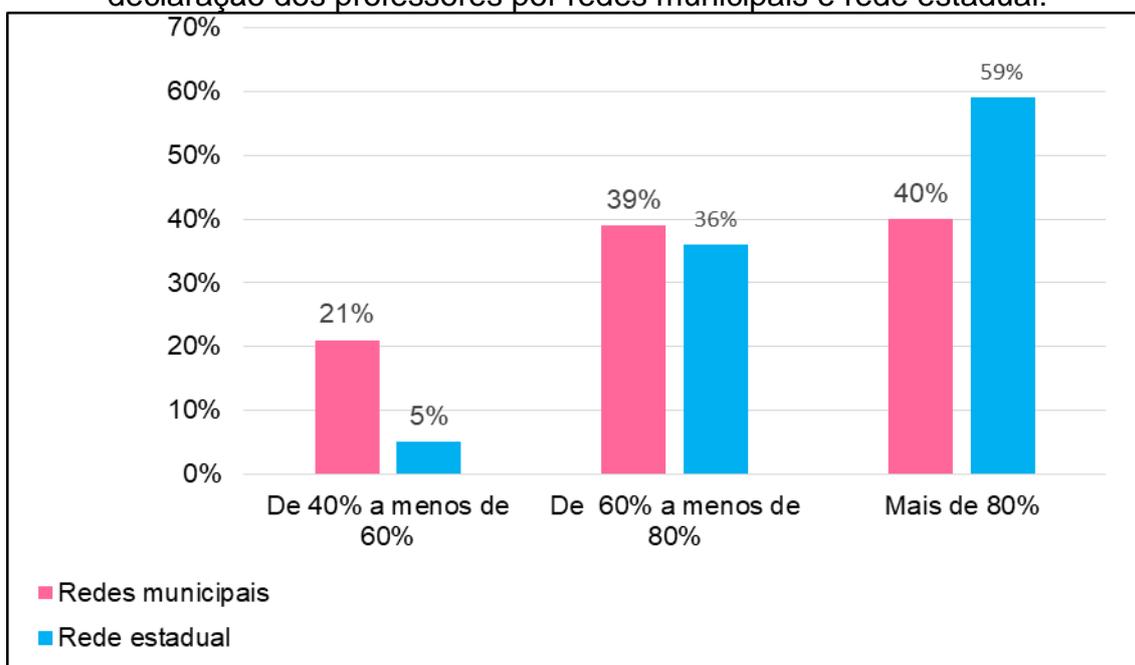
**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdU.

Podemos constatar pelo gráfico apresentado que enquanto não houve nenhum professor da rede estadual que trabalha mais de uma disciplina com as turmas que participaram da Prova Brasil em 2017, nas redes municipais essa porcentagem foi de 96 por cento. Os números apontam para o modelo organizacional da educação no estado do Paraná. As redes municipais atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental com professores que trabalham um conjunto de disciplinas, enquanto a rede estadual trabalha com as séries finais e Ensino Médio por disciplinas e professores formados na área específica.

As respostas dos professores nos permitem refletir acerca do tempo que estes passaram com os educandos, visto que os professores que trabalharam mais de uma disciplina com a turma, provavelmente, tiveram mais contato com os alunos do que aqueles que trabalharam apenas Língua Portuguesa ou Matemática. Além disso, aqueles que lecionaram mais de uma matéria na turma, ao nosso ver, tiveram a oportunidade de trabalhar de forma interdisciplinar, fazendo as conexões das disciplinas lecionadas por eles. De tal forma que podemos inferir que o maior tempo do professor com a turma tem impacto positivo no rendimento aferido pelas avaliações em larga escala, indicando ser esta uma condição favorável as redes municipais nos resultados do IDEB.

A última questão a ter suas respostas apresentadas é a de número 106. Esta questão busca indagar os professores com relação a porcentagem de conteúdos que estes conseguiram desenvolver com a turma participante da avaliação.

**GRÁFICO 25** – Porcentagem de conteúdos desenvolvidos com a turma segundo declaração dos professores por redes municipais e rede estadual:



**FONTE:** Elaborado pela autora com base nos dados do *site* QEdu.

A maioria dos professores da rede estadual, 59%, afirmam ter desenvolvido mais de 80% dos conteúdos com a turma, já com relação as redes municipais, são 40% os professores que desenvolveram esta mesma quantidade de conteúdo com os alunos. Observando o gráfico de forma geral, podemos perceber que os docentes da rede estadual trabalharam mais conteúdos com os alunos em relação aos professores da rede municipal.

Esta questão nos coloca em xeque com relação as questões anteriores. Apresentamos anteriormente os dados que demonstraram que professores municipais utilizam mais tempo com atividades de ensino e aprendizagem, entretanto, são os professores da rede estadual que afirmaram terem desenvolvido a maior parte dos conteúdos. O resultado nos conduz ao questionamento: o volume de conteúdos trabalhados em sala de aula implica em qualidade da aprendizagem dos alunos? As respostas a esta questão podem ser variadas. De um lado podemos afirmar que, pelos resultados do IDEB de ambas as redes,

o volume de conteúdos não implica em resultados positivos, já que as redes municipais teriam trabalhado menor porcentagem dos conteúdos recomendados e têm resultados melhores. Por outro lado, ao trabalhar um percentual menor de conteúdos as redes municipais poderiam estar focando naqueles cobrados com maior frequência pelas avaliações em larga escala, em detrimento dos demais conteúdos. Embora ambas as possibilidades tenham fundamento, não temos condições, nesta pesquisa, de afirmar qual seria a mais provável, para isso faz-se necessário um aprofundamento dos estudos com foco em cada uma das realidades pesquisadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por um modelo avaliativo que pudesse fornecer informações acerca da educação brasileira ganhou força na segunda metade do século XX, principalmente na última década, através da influência de organismos internacionais e do modelo neoliberal de administração e gestão pública.

Desde a década de 1990, as avaliações externas assumiram um importante espaço na agenda das políticas educacionais do país, sendo fortalecidas e aprimoradas, cada vez mais, ao longo dos anos, se desdobrando em um sistema nacional e avaliativo fortemente regulamentado: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No ano de 2007 foi dado um importante passo no sentido de reunir aspectos referentes as avaliações em larga escola, mais especificamente da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida popularmente como Prova Brasil, e do Censo Escolar em um único indicador, que mesmo não sendo um indicador de qualidade educacional, tem sido tratado como tal. Sendo assim, neste ano foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado a partir da ideia de que por meio deste seria possível diagnosticar as fragilidades do sistema educacional brasileiro, a fim de que fossem elaboradas políticas públicas com o intuito de sanar os problemas educacionais encontrados.

Entretanto, nos parece que este índice tem servido de maneira eficaz enquanto uma ferramenta de responsabilização dos sistemas de ensino pelo fracasso escolar, e menos como um instrumento para melhorar a qualidade da educação do país, visto que o IDEB, ao nosso ver, não nos permite conhecer a totalidade da realidade das redes e instituições de ensino que participam da Prova Brasil, nem entender com profundidade o porquê dos resultados obtidos.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos nos testes e para amenizar os problemas apontados, o INEP coleta, por meio de questionários, dados referentes aos alunos, professores, gestores e instituições de ensino participantes das avaliações. Os questionários contextuais possuem perguntas de caráter socioeconômico, cultural e escolar.

Apesar de acreditar que o IDEB possui muitas limitações, precisamos reconhecer que os resultados deste não devem ser desprezados, pois mesmo que não nos permitam

conhecer a educação brasileira como um todo, o IDEB nos mostra que algo nela precisa ser melhorado.

Quando analisamos o IDEB das redes municipais em comparação com os números obtidos pela rede estadual de educação do estado do Paraná, podemos compreender melhor a afirmação anterior sobre a importância e as limitações do índice.

Ao compararmos o IDEB das redes municipais e da rede estadual paranaense, percebemos que as redes municipais possuem números mais altos em relação a rede estadual, o que nos leva a refletir, tanto sobre a limitação do IDEB, que não nos mostra o motivo de tal discrepância, quanto a sua importância no sentido de mostrar que, no processo de transição dos alunos das redes municipais para rede estadual, algo pode ter se perdido.

Foi esta fragilidade do sistema avaliativo que nos deu abertura para esta pesquisa. Acreditamos que muitos podem ser os aspectos que contribuem para os resultados obtidos pelas redes e, pela nossa limitação em abordar todos eles nesse momento, optamos por fatores que acreditamos poder contribuir para os resultados: as práticas pedagógicas.

Gostaríamos de ressaltar que ao analisarmos as práticas pedagógicas dos professores de ambas as redes não pretendemos aqui expor uma “receita” de como melhorar o IDEB, tão pouco colocar o professor como responsável pelos resultados obtidos, uma vez que este profissional é mais uma peça da engrenagem imensa que é o sistema educacional brasileiro.

O trabalho do professor em sala de aula pode sofrer interferências de diversos fatores que escapam às mãos desse profissional. Não são os docentes quem formulam as políticas educacionais, eles as executam e, mesmo as questionando, estes não têm o poder de transformá-las de acordo com a sua realidade.

Nesta pesquisa analisamos a prática pedagógica como sendo um dos muitos aspectos que podem contribuir para a diferença do IDEB entre as redes municipais de Catanduvas, Céu Azul, Guaraniaçu e Santa Tereza do Oeste e da rede estadual de educação do Paraná nestes mesmos municípios.

Acreditamos que por meio na análise das respostas dos docentes ao questionário contextual da Prova Brasil, ter encontrado resultados significativos com relação a diferenças entre as práticas pedagógicas das redes municipais e estadual.

Com relação as redes municipais, podemos observar que estas realizaram práticas pedagógicas voltadas ao dever de casa com mais frequência, enviando e corrigindo as atividades de forma mais assídua. Faz se necessário ressaltar que os professores estaduais também realizaram esta prática, entretanto, com menos frequência. Isso nos possibilita afirmar haver relação direta entre a frequência em que os professores propõem dever de casa e os corrigem em sala de aula com o rendimento escolar. Os dados da pesquisa corroboram com as indicações da bibliografia especializada.

Quando falamos de práticas pedagógicas de trabalho em grupo/equipe, percebemos que novamente os professores das redes municipais fizeram uso desse tipo de prática com mais frequência. Apesar dos docentes da rede estadual também terem trabalhado com esta prática, a frequência com que a utilizaram é consideravelmente menor nas redes municipais. Aqui, também temos confluência com a bibliografia da área, que reforça a importância da prática de trabalho em grupo/equipe para o melhor desempenho dos alunos.

Os professores das redes municipais também se sobressaíram na frequência da realização de práticas de cópia, de práticas voltadas ao interesse e desenvolvimento de opiniões dos educandos, práticas voltadas a utilização de jornais de revistas em sala de aula, bem como do gênero histórias em quadrinhos, e de práticas de experimentação de procedimentos diversos para resolver problemas matemáticos. Os dados aferidos em relação a estas práticas apontam para a eficácia no rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala favoráveis aos resultados das redes municipais de educação pesquisadas.

Já os professores da rede estadual, obtiveram mais destaque na utilização de práticas relacionadas a fixação de conceitos, regras e procedimentos, e de práticas relacionadas a discussão de formas de resolução de problemas matemáticos, bem como de seus resultados. Entretanto, estas práticas não foram suficientes para garantir melhor rendimento nas avaliações em larga escala na rede estadual. Neste estudo não foi possível delimitar os motivos para a insuficiência no rendimento aferido. Para isso será necessário o aprofundamento dos estudos, buscando analisar a relação entre os fatores destacados. Pois, de forma isolada não é possível afirmar que estas práticas não sejam eficientes quanto relacionadas ao conjunto de ações desenvolvido pela escola ou rede.

Das dezenove práticas pedagógicas abordadas nos questionários contextuais da Prova Brasil, observamos que doze delas foram utilizadas com maior frequência pelos professores das redes municipais, práticas estas que em sua maioria se voltam para contextualização dos conteúdos trabalhados, bem como atividades de cunho coletivo. Fatores de reforçam o debate favorável a um modelo de educação voltada para a realidade dos alunos e de seu contexto social, econômico e cultural.

Os professores da rede estadual fizeram uso, com mais frequência se comparado as redes municipais, de sete práticas pedagógicas, estando estas mais voltadas a aprendizagem de regras e procedimentos, tanto em gramática quanto em resolução de problemas.

Os resultados encontrados fazem-nos questionar acerca da importância de trabalhar o uso social dos conteúdos em comparação com suas normas e regras, uma vez que, as redes municipais, que de acordo com as respostas dos questionários, volta-se mais para o trabalho contextualizado, possui IDEB superior a rede estadual, que apresenta maior realização de práticas voltadas as regras e procedimentos. Com esta argumentação não estamos afirmando que a discrepância entre os índices se dá pelo fato do uso destas terminadas práticas em detrimento a outras, apontamos para o fato de que dentro de um contexto escolar amplo e extremamente complexo, essas práticas podem estar contribuindo para os resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

Outro aspecto que precisa ser considerado é a utilização do uso do tempo em sala de aula. Nos intriga o fato de que os docentes das redes municipais utilizaram maior tempo realizando tarefas administrativas e mantendo a ordem/disciplina em sala, entretanto são estes que também passaram maior tempo realizando atividades de ensino e aprendizagem, utilizando diversas práticas pedagógicas com maior frequência.

Os docentes da rede estadual, mesmo tendo desenvolvimento maior quantidade de conteúdos com os alunos, passaram menos tempo realizando tarefas de ensino e aprendizagem, utilizando também menor quantidade de práticas pedagógicas com mais frequência, o que nos faz pensar acerca de possibilidade de não ser a quantidade de conteúdos que é desenvolvida, mas as práticas pedagógicas utilizadas e o tempo dedicada a estas que possuem mais relevância, impactando positivamente nos resultados.

Apesar dos questionários nos permitirem saber quais práticas pedagógicas foram utilizados e como o tempo foi usado, estes não nos permitem saber o porquê do professor optado por realizar a prática em questão com tal frequência, ou ainda quanto tempo este tem disponível com a turma. Sendo assim, aqui está uma das fragilidades dos questionários contextuais, que assim como a avaliação, apresentam os resultados, mas não os justificam.

Outro ponto a ser citado é que, de acordo com os questionários, 96 por cento dos professores das redes municipais trabalharam mais disciplinas, além de Língua Portuguesa ou Matemática, com as turmas que participaram da Prova Brasil, enquanto isso não aconteceu com nenhum docente da rede estadual. Sendo assim, podemos levantar a hipótese de que os professores das redes municipais conseguiram passar mais tempo com os alunos do que os professores estaduais, estando aqui um importante aspecto para pesquisas posteriores.

Outra questão a ser levantada é com relação as práticas pedagógicas abordadas nos questionários contextuais. Quem e como decidiu-se por estas práticas a serem abordadas? São estas realmente as práticas que têm maior resultado com relação a aprendizagem dos alunos? Muitas foram as leituras que fizemos a respeito do tema, mas estas questões permaneceram sem respostas, uma vez que não encontramos as justificativas necessárias nem nos diversos documentos oficiais, nem a vasta literatura sobre o tema.

Nos chama a atenção o fato do questionário não abordar práticas que podem ser consideradas essenciais para a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, práticas pedagógicas referentes a leitura e a escrita. A leitura e a escrita fazem parte dos pilares da educação escolar, uma vez servem de ponto de partida para aquisição de diversos outros conhecimentos.

A quase unânime no campo educacional sobre a importância das práticas de leitura e escrita no desenvolvimento dos alunos, visto que por meio destas os educandos aprendem diversas formas de utilização da escrita com finalidades diferentes. Diante da importância que atribuímos a tais práticas, cabe aqui o questionamento: por que tais práticas pedagógicas não são abordadas nos questionários contextuais? Não teriam a leitura e a escrita papel importante no aprendizado dos educandos?

Para finalizar gostaríamos de ressaltar que são muitas as lacunas e questionamentos que ficam a partir dessa pesquisa, sendo que concordamos com Guisso e Gesser (2019), afirmando que o campo educacional ainda é carente de espaços que permitam aos docentes a discussão de práticas e estratégias a serem utilizadas em sala de aula, sendo este contexto reflexo das políticas educacionais hodiernas, as quais não dialogam com as experiências concretas dos docentes, dos educandos e de suas famílias. Desta forma, diariamente, os professores precisam (re)criar estratégias para atender os direitos sociais dos estudantes.

Sendo assim, acreditamos que a educação precisa se voltar para os processos e as práticas realizadas e não para os resultados, uma vez que são as práticas que nos permitem compreender os resultados e não o contrário.

Em se tratando dos questionários contextuais, podemos inferir que possibilitam apontamento sobre parte da realidade das escolas, professores, gestores e alunos, mas precisam de constante aperfeiçoamento. Do contrário as informações ficam presas ao tempo e não permitem que pesquisadores, gestores e professores façam uso eficiente de seus dados. O valor investido nas avaliações em larga escala é significativo, sendo que parte deste custo está nos questionários contextuais que devem refletir as necessidades da comunidade escolar e acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, p. 204-218, 2014.

ALTHMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2000.

AMOP. Conheça a AMOP. **AMOP**, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. 13 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/conheca-a-amop/16364>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

ANHUSSI, Elaine Cristina. O uso do jornal em sala de aula: sua importância e concepções de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2009.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 71.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1977, p. 229.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, Série Estado do Conhecimento, 2001, p. 219.

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS v. 44, n. 1, p. 1-28, 2019.

BONAMINO, Alícia. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, p. 192.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos** (1993-2003). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993, p. 120.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 28 dez. 1994.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e dá nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília – DF, 13 set. 1996a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 23 dez. 1996b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 22 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 07 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília– DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015, p. 404.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, – DF, 25 abr. 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB... **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 14 nov. 2007b.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 564, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria MEC no 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 271, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 25 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 458, de 05 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 06 mai. 2019.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: \_\_\_\_\_. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional**: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

CARBONARI, Rosemeire e SILVA Ana Claudia da. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC**: Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, n.1, p. 29-38, jan./jun. 2006.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Relação Avaliação Externa e Gestão Educacional: limites e possibilidades. **Mimesis**, Bauru, v. 32, n. 2, p. 91-102, 2010.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COELHO, Maria Inês. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, jun. 2008.

COHEN; Elisabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aulas heterogêneas, 3 edição, Porto Alegre: Penso, 2017.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, Flávia, Obino Corrêa (org) **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 117-134.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **VI Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Buenos Aires,

Argentina, 5-9 Nov. 2001.

DOURADO, Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 65.

DOURADO, Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. a qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**. Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Avaliação educacional de larga escala: O relato de uma experiência pioneira. **Revista de Educação** (PUCCAMP), v. 25, p. 133-139, 2008.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; LOEHDER, Taís Maiara Loss SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da. Repercussões da avaliação educacional em larga escala: argumentos da imprensa em um contexto Local. In: **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE**. 07 a 10 de novembro de 2011, Curitiba-PR.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Processos avaliativos e avaliação em larga escala: uma abordagem analítica a partir da Revista Nova Escola In: WERLE, Flávia, Obino Corrêa (org). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 181-208.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas . A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 99, p. 294-312, 2018.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. **El Futuro Del Pasado**, v. 10, p. 623-637, 2019.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FERNANDES, Elsa. O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. **Análise Psicológica**, 1997, p. 563-572.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, Flávia, Obino Corrêa (org). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 117-134.

FRANCO, C. O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, p.127-1.333, mai./ago. 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a

partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANÇA, Denise Mendes; OLIVEIRA, Marcos Antonio Almeida de. **Tipos de projetos**. Cuiabá: UFMT, 2015.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p.663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa, Campinas, SP: Autores Associados, p. 224, 2007.

FUJIMOTO, Adriana de Oliveira Pereira; MARTINS, Rosmeire Aparecida Zarantonelli. A lição de casa no processo ensinoaprendizagem: um estudo de caso em Itapevi/SP. **E-FACEQ**: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, n.2, p. 1-72, ago. 2013.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica**: Qualidade na aprendizagem (COEB). Florianópolis – SC, 2013.

GERALDI, João Wanderlei. A presença do texto em sala de aula. In: LARA, Glaucia Muniz Proença (org). **Lingua(gem), texto, discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna/Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006, p. 13-30.

GIMENES, Oliria Mendes; MARIANO, Sangelita Miranda Franco; SANTOS, Anderson Oramisio. Avaliações externas e seus desdobramentos: olhares sobre o contexto educativo. **Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 143-167, mai. 2014.

GRÜBLER, Luiz Carlos. **O uso do jornal em sala de aula: sua importância e concepções de professores** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2012.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Comum Curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. 2020. p. 128. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2020.

GUÉRIOS, Ettiène; JUNIOR, Roberto José Medeiros. Resolução de problema e matemática no ensino fundamental: uma perspectiva didática. In: BRANDT, Celia Finck; MORETTI, Mércles Thadeu, (orgs). **Ensinar e aprender matemática**: possibilidades para a prática educativa. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 209-231.

GUISSO, Luciane; GESSER, Marivete. Estratégias utilizadas por professores ante os desafios no processo de escolarização de estudantes do ensino fundamental. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, jan./mar. 2019.

INEP. Lição de casa é um dos fatores de maior impacto no rendimento dos alunos. **INEP**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 11 de jul. de

2003. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/licao-de-casa-e-um-dos-fatores-de-maior-impacto-no-rendimento-dos-alunos/21206#:~:text=Julho%20de%202003-,Li%C3%A7%C3%A3o%20de%20casa%20%C3%A9%20um%20dos%20fatores,impacto%20no%20rendimento%20dos%20alunos&text=Seus%20estudos%20mostram%20que%20do,fatores%20agem%20ao%20mesmo%20tempo.](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/licao-de-casa-e-um-dos-fatores-de-maior-impacto-no-rendimento-dos-alunos/21206#:~:text=Julho%20de%202003-,Li%C3%A7%C3%A3o%20de%20casa%20%C3%A9%20um%20dos%20fatores,impacto%20no%20rendimento%20dos%20alunos&text=Seus%20estudos%20mostram%20que%20do,fatores%20agem%20ao%20mesmo%20tempo.) Acesso em: 20 de jan. de 2021.

INEP. Portaria n. 87 de 07 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 08 mai. 2009.

INEP. Portaria n. 482 de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 10 jun. 2013.

INEP. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015**: panorama da década. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018, p.154.

IPARDES. **Leituras regionais**: Mesorregião Geográfica Oeste Paranaense. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2003, p. 143.

ITAIPU; PNUD. **Pnorama ODS**: oeste do paraná em números. Itaipu Binacional; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2018, p. 92.

JACOBİK, Guilherme Santinho. Problemas matemáticos e modelos mentais de resolução: possibilidade de reflexão e aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, 2010, p. 173-183.

LIMA, Licínio C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, Flávia, Obino Corrêa (org). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 15-38.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão do Currículo**. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?. Secretaria da Educação: Governo do Estado do Ceará. p. 80. 2010.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de Casa**. Uma violência Consentida? São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Novas reflexões sobre o ensino e aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo de Carvalho (orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, p. 213-224, 2004.

PAULINA, Iracy. Cópia: tempo perdido. In: **Nova Escola**. Ed. 229, 01 de Jan. de 2010. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/1515/copia-tempo-perdido?download=truevoltar=/conteudo/1515/copia-tempo-perdido?download=true#\\_=\\_](https://novaescola.org.br/conteudo/1515/copia-tempo-perdido?download=truevoltar=/conteudo/1515/copia-tempo-perdido?download=true#_=_). Acesso em: 26 de jan. de 2021.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

PRAXEDES, André Luiz Santos; JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva. Projeto temático e sequência didática no ensino de Língua Portuguesa: aproximações e distanciamentos. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.16, 2020.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Maria Regina Gomes da. Considerações sobre o trabalho em grupo na aula de Matemática. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 135-145, 1998.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. Aplicação e interpretação de regras matemáticas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 93-113, 2008.

SOBRINHO, José Dias. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior**. Cortez: São Paulo, 2003, p. 13-52.

SOLIGO, Valdecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Liber Livro: Brasília; Oikos: São Leopoldo, 2010, p. 119-133.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2013.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol.24, n. 84, p.873-895, Campinas: setembro de 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. **IV Encontro ibero-americano de coletivos escolares de redes de professores que fazem investigação na sua escola**. Lajeado – RS, 24-29 Jul. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: \_\_\_\_\_ (org) **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Liber Livro: Brasília; Oikos: São Leopoldo, 2010, p. 21-36.

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

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Verificação do rendimento escolar: contributos e perspectivas a partir dos sistemas municipais de ensino. In: \_\_\_\_\_ (org) **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Liber Livro: Brasília, 2012, p. 153-180.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2008.

### **Sites**

QEdu: <https://www.qedu.org.br/#>

IBGE Cidades: <https://cidades.ibge.gov.br/>