



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE MESTRADO/ PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE DA DIFERENÇA DO
RENDIMENTO DO IDEB DOS ESTUDANTES DOS 5º ANOS COMPARADOS AOS
9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

VERA LÚCIA PANISSON MATUCHESKI

CASCAVEL – PARANÁ

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE MESTRADO/ PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE DA DIFERENÇA DO
RENDIMENTO DO IDEB DOS ESTUDANTES DOS 5º ANOS COMPARADOS AOS
9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

VERA LÚCIA PANISSON MATUCHESKI

CASCADEL – PARANÁ

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE MESTRADO/ PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE DA DIFERENÇA DO
RENDIMENTO DO IDEB DOS ESTUDANTES DOS 5º ANOS COMPARADOS AOS
9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA**

VERA LÚCIA PANISSON MATUCHESKI

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.

Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdecir Soligo

CASCADEL – PARANÁ

2021

Pa Panisson Matucheski, Vera Lúcia
Avaliação em Larga Escala: Uma análise da
diferença do rendimento do IDEB dos estudantes dos
5º anos comparados aos 9º anos do Ensino
Fundamental em Língua Portuguesa / Vera Lúcia
Panisson Matucheski; orientador Prof. Dr. Valdecir
Soligo. -- Cascavel, 2021.
136 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. IDEB. 3.
Questionários Contextuais da Prova Brasil. I.
Soligo, Prof. Dr. Valdecir, orient. II. Título.

Folha de assinatura dos membros da banca

A meu esposo Silvano Matucheski, que embora fazendo seu Mestrado veio em meu auxílio para tabular os dados e planificá-los. Foi incentivador, compreensivo e companheiro, sem isso esta conquista não seria possível.
Aos meus filhos André e Mariana pela paciência.

Na virada do século
Alvorada voraz
Nos aguardam exércitos
Que nos guardam da paz
Que paz?
A face do mal
Um grito de horror
Um fato normal
Um êxtase de dor
E medo de tudo
Medo do nada
Medo da vida
Assim engatilhada
Fardas e força
Forjam as armações
Farsas e jogos
Armas de fogo
Um corte exposto
Em seu rosto amor
E eu!
Nesse mundo assim
Vendo esse filme passar
Assistindo ao fim
Vendo o meu tempo passar
Apocalípticamente
Como num clip de ação
Um clic seco, um revólver
Aponta em meu coração
O caso Morel, o crime da mala
Coroa-brastel, o escândalo das joias
E o contrabando
Um bando de gente importante envolvida
Juram que não torturam ninguém
Agem assim
Pro seu próprio bem
São tão legais
Foras da lei
Sabem de tudo
O que eu não sei

Trecho da música Alvorada Voraz
RPM – 1987
Composição: Luiz Schiavon / Paulo Pagni / Paulo Ricardo

MATUCHESKI, Vera Lúcia Panisson. Avaliação em Larga Escala: uma análise da diferença do rendimento do IDEB dos estudantes dos 5º anos comparados aos 9º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Política Social e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

RESUMO

O presente estudo analisa o rendimento dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Cascavel-Paraná e dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação do Paraná, em Língua Portuguesa, com o objetivo de identificar os fatores que interferem direta ou indiretamente na apropriação dos conteúdos. A pesquisa se baseia no método qualitativo, fundamentado por Creswell e na Análise de Conteúdo de Bardin. Para a análise utilizou-se de documentos oficiais do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Portais: Academia QEdU, Todos pela Educação, Plataforma Scielo; teóricos como Sandra Zákia Souza, Alicia Bonamino, Flavia O. C. Werle, Valdecir Soligo entre outros. Além de estudos do Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, ainda, como marco legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Decretos, Resoluções e Portarias. O recorte histórico ficou definido entre os anos de 1988 a 2019. Para a análise dos resultados utilizamos como base o IDEB e os questionários contextuais da Prova Brasil do ano de 2017. A análise realizada sobre os currículos e as Matrizes de Referência do SAEB constatou que: referente a comparação dos documentos Currículo Municipal para Educação Básica de Cascavel e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná encontramos mais similaridades do que diferenças, e na comparação destes documentos e as Matrizes Curriculares de Referência do SAEB, as diferenças acentuam-se mais que as similaridades, entretanto, não nos possibilitou inferir relação entre os documentos e o rendimento escolar dos sujeitos da pesquisa. Uma das categorias analisadas com base nos questionários contextuais da Prova Brasil foi o “hábitos de leitura”, que demonstrou ter relação com o rendimento escolar em Língua Portuguesa, pois quanto maior o indicativo de hábito de leitura do estudante melhor o rendimento escolar aferido.

Palavras-chaves: Avaliação em Larga Escala; IDEB; Questionários Contextuais da Prova Brasil.

MATUCHESKI, Vera Lúcia Panisson Matucheski. Large Scale Assessment: an analysis of the difference in IDEB performance of students in the 5th grade compared to the 9th grade of Elementary School in Portuguese Language. 2021. 130 f. Thesis (Master's Program in Education). Post-graduation Program in Education. Specific area: Society, State and Education. Research Line: Education, Social Policy and State. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This study analyzes the performance of the students in the 5th grade of Elementary Schools of the Municipal Education Network in the city of Cascavel, state of Paraná, and of students in the 9th grade of Elementary Schools in the state of Paraná's Education Network, in Portuguese Language, in order to identify the factors that interfere directly or indirectly in the appropriation of the contents. The research is based on the quali-quantitative method by Creswell, and Bardin's Content Analysis. The analysis used official documents from the Ministry of Education, the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, the Brazilian Institute of Geography and Statistics, Portals: Academia QEDu, Todos pela Educação, Plataforma Scielo; theorists such as Sandra Zákia Souza, Alicia Bonamino, Flavia O. C. Werle, Valdecir Soligo among others. In addition to studies by the Center for Public Policies for the Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora, the Federal Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases of Education of 1996, Decrees and Resolutions as a legal framework basis. The historical outline was defined from 1988 to 2019. For the analysis of the results, we used the IDEB and the contextual questionnaires of Prova Brasil of 2017 as a basis. The analysis carried out on the SAEB curricula and Reference Matrices found that : regarding the comparison of documents, Municipal Curriculum for Basic Education in Cascavel and the Curricular Guidelines for Basic Education in the state of Paraná, we find more similarities than differences, and in the comparison of these documents and the SAEB Reference Curriculum Matrices, the differences are more visible than the similarities, however, it did not allow us to infer a relationship between the documents and the academic performance of the research subjects. One of the categories analyzed based on the contextual questionnaires of Prova Brasil was the “reading habits”, which proved to be related to school performance in Portuguese, because the higher the student's reading habit indicator, the better the school performance measured.

Key words: Large Scale Evaluation; IDEB; Contextual Questionnaires of Prova Brasil.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuição dos pontos na Escala SAEB

Tabela 02 – Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1990)

Tabela 03 – Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1995)

Tabela 04 – Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1997)

Tabela 05 – Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1999)

Tabela 06 – Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (2001)

Tabela 07 – Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (2003)

Tabela 08 – Resultados do IDEB – 2017 das Escolas Municipais e Estaduais de Cascavel - PR, em Língua Portuguesa

Tabela 09 – Taxa de Abandono Escolar – Unidade Territorial: Paraná – Unidade: percentual – 2016

Tabela 10 – Limite superior e inferior da proficiência

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 01 – Proporção de estudantes, em percentual, que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação na Cidade de Cascavel – Pr, no ano de 2017

Gráfico 02 – Porcentagem de estudantes que declararam ler jornais por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 03 – Porcentagem de estudantes que declararam ler revistas por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 04 – Porcentagem de estudantes que declararam ler livros por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 05 – Porcentagem de estudantes que declararam ler gibis por frequência nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 06 – Porcentagem de estudantes que declararam ler notícias na internet (*blog*, notícias) por frequência nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 07 – Porcentagem de estudantes que declararam frequentar a biblioteca

Gráfico 08 – Porcentagem de estudantes que declararam frequentar a biblioteca ou sala de leitura na escola por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de Cascavel

Gráfico 09 – Porcentagem de estudantes que declararam ver mãe ou responsável mulher lendo por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 10 – Porcentagem de estudantes que declararam ver pai ou responsável homem lendo por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 11 – Porcentagem de estudantes que declararam que os pais ou responsáveis incentivam a leitura por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 12 – Porcentagem de estudantes que declararam que realizam dever de casa de Língua Portuguesa por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 13 – Porcentagem de professores que declararam propor deveres de casa para estudantes por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 14 – Porcentagem de estudantes que declararam que os professores corrigem o dever da casa de Língua Portuguesa por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Gráfico 15 – Porcentagem de professores que declararam que corrigem o dever de casa com os estudantes por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Figura 01 – Questionários contextuais, organograma estrutural por respondente

Figura 02 – Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa – 1997

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Os constructos dos Questionários Contextuais relacionados com o estudante

Quadro 02 – Os constructos dos Questionários Contextuais relacionados com a sala de aula

Quadro 03 – Os constructos dos Questionários Contextuais relacionados com a escola

Quadro 04 – Nível de proficiência – escala SAEB/97 – Língua Portuguesa

Quadro 05 – Níveis na Escala de proficiência

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

ACAS – Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos.

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização.

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica.

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

BIB – Blocos Incompletos Balanceados.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CAED – Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNBB/MEB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNI – Confederação Nacional das Indústrias.

CNMB – Confederação Nacional das Mulheres do Brasil.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.

CPS – Coordenação de Planejamento Setorial.

CREP – Currículo da Rede Estadual do Paraná.

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

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

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

NRE – Núcleo Regional da Educação.

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação.

PR – Paraná.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SEED – Secretaria Estadual da Educação.

SEF – Secretaria de Educação Fundamental.

SEMED – Secretaria Municipal da Educação.

TRI – Teoria de Resposta ao Item.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introdução..... | 17 |
| 1 Conceito, história e debates em torno das avaliações em larga escala..... | 23 |
| 1.1 Conceituando avaliação externa e avaliação em larga escala..... | 23 |
| 1.2 Percurso histórico das avaliações externas em larga escala no Brasil entre 1988 e 2016..... | 25 |
| 1.3 Outras experiências brasileiras de avaliações em larga escala..... | 47 |
| 2 Diferenças e similaridades entre o Currículo da Rede Municipal de Cascavel, as Diretrizes Curriculares Estaduais e as Matrizes de Referência do SAEB..... | 51 |
| 2.1 Conhecendo o Currículo da Rede Municipal de Cascavel..... | 51 |
| 2.2 Conhecendo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná..... | 55 |
| 2.3 Conhecendo as Matrizes de Referência do SAEB..... | 58 |
| 2.4 Comparando as Matrizes de Referência do SAEB, as Diretrizes Curriculares Estaduais e o Currículo da Rede Municipal de Cascavel..... | 63 |
| 2.4.1 Competências e habilidades..... | 67 |
| 2.4.2 Conteúdos..... | 69 |
| 2.4.3 Metodologia..... | 75 |
| 3 Análise dos Questionários Contextuais do SAEB 2017..... | 78 |
| 3.1 Conhecendo os Questionários Contextuais do SAEB..... | 79 |
| 3.2 Organização dos Questionários Contextuais do SAEB..... | 81 |
| 3.2.1 Hábitos de Leitura..... | 84 |
| 3.2.2 Participação dos pais na leitura / Incentivo à leitura..... | 101 |
| 3.2.3 Práticas escolares / Práticas pedagógicas..... | 106 |
| 3.2.4 Evasão, Abandono, Reprovação e o Fluxo Escolar..... | 111 |
| 3.2.5 Percepções de violência: Drogas lícitas e ilícitas no ambiente escolar..... | 114 |
| 3.2.6 Desempenho na Prova Brasil..... | 116 |
| Considerações Finais..... | 124 |
| Bibliografia | 129 |

INTRODUÇÃO

Minha atenção voltada às avaliações em larga escala surgiu quando fui convidada a assumir uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Cascavel, na escola onde trabalhava no ano de 2013. A turma em questão seria submetida ao exame Prova Brasil naquele ano e estava com defasagem nos conteúdos, dessa forma, tratava-se de um grande desafio uma vez que minha paixão era dedicada aos pequenos e à alfabetização. Encarei “a provocação” e durante todo o ano letivo “preparei” os estudantes para a Prova, seja retomando conteúdos básicos, e necessários, tanto para a Prova como também para a continuidade de seus estudos. Para minha satisfação, a nota passou de 5,9 em 2011, para 6,4 em 2013 no IDEB. Quando, em 2015, assumi concurso como Pedagoga na Rede Estadual de Educação do Paraná, fiquei surpresa com o resultado dos 9º anos da escola onde comecei a atuar, que em 2013 era de 4,1 e passou a 3,6, em 2015, ou seja, diminuiu no período de dois anos, notei a diferença “gritante” entre as duas redes de ensino. Estas análises me incomodaram a ponto de pensar sobre o que ocorre com os estudantes no percurso de quatro anos em que saem da Rede Municipal e passam para a Rede Estadual de Educação Básica? Esta inquietação tornou-se o problema de pesquisa de meu estudo.

O presente estudo refere-se à investigação das possíveis causas que podem influenciar no rendimento, em Língua Portuguesa, dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Cascavel – Paraná, em relação ao desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cascavel – Paraná. Para as análises desses fatores foram utilizados os dados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil de 2017, disponibilizados na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e seus comparativos disponibilizados no Portal Academia QEd¹.

Portanto, a comparação entre os resultados da Prova Brasil, em Língua Portuguesa, entre os estudantes dos 5º anos do Ensino Fundamental da Rede

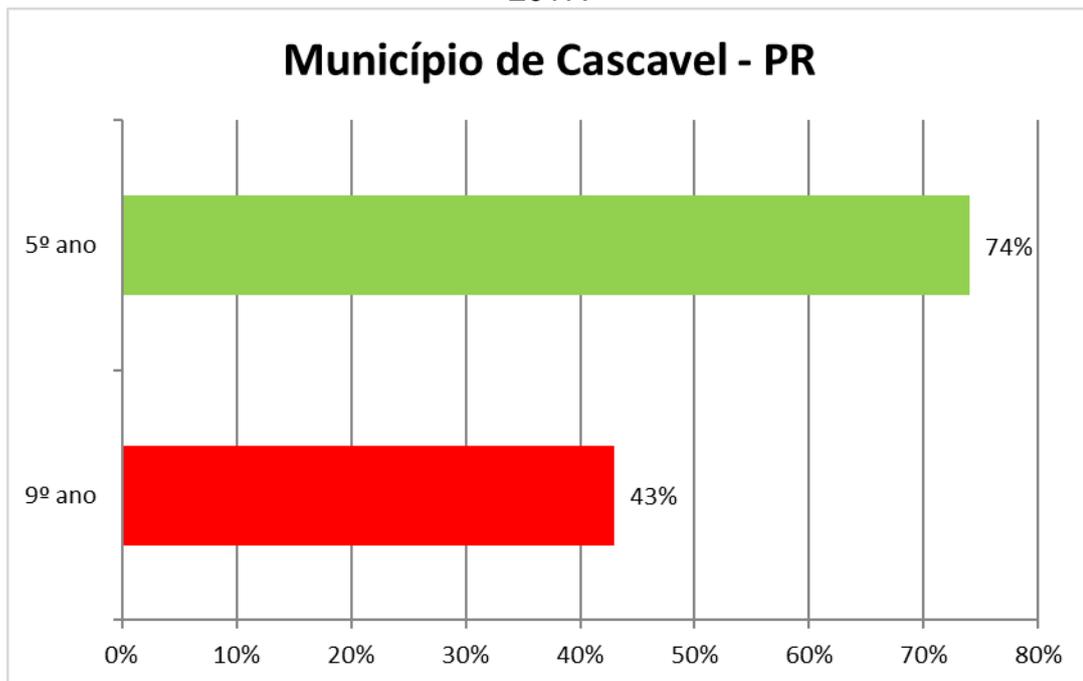
1 QEd - Portal desenvolvido por empresa de Santa Catarina em 2011, que reúne dados sobre educação no Brasil, desenvolvido em parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann.

Municipal de Ensino do Município de Cascavel – Paraná e 9º anos também do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Paraná, são objeto principal deste estudo.

Enfatizamos que a pesquisa está inserida no âmbito dos estudos que buscam identificar variáveis, partindo das análises das avaliações em larga escala, que podem influenciar no desempenho escolar.

O problema de pesquisa é evidenciado no Gráfico 1, no qual demonstramos a diferença do rendimento dos estudantes em Língua Portuguesa, aferido pela Prova Brasil no 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal e no 9º ano da Rede Estadual, do Ensino Fundamental no município de Cascavel, Paraná.

Gráfico 01 – Proporção de estudantes, em percentual, que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação na Cidade de Cascavel – PR, no ano de 2017.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal Academia QEdU.

O Portal QEdU, traz como conceito de “aprendizado adequado”, quando o estudante atinge os níveis: proficiente e avançado. Estes níveis fazem parte da Escala SAEB, elaborada pelo comitê científico do movimento Todos pela Educação após discussões, e estão distribuídos em quatro níveis na escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Cada nível da escala é subdividido em pontos, com observa-se na tabela abaixo.

Tabela 01: Distribuição dos pontos da Escala SAEB

| Língua Portuguesa – 5º Ano | | Língua Portuguesa – 9º Ano | |
|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Insuficiente | 0 a 149 pontos | Insuficiente | 0 a 199 pontos |
| Básico | 150 a 199 pontos | Básico | 200 a 274 pontos |
| Proficiente | 200 a 249 pontos | Proficiente | 275 a 324 pontos |
| Avançado | Igual ou maior que 250 pontos | Avançado | Igual ou maior de 325 pontos |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Portal QEdU.

Para fundamentarmos a discussão trazemos também os dados referentes aos resultados do IDEB a nível de Brasil (2017): nos quais, no 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino, 54% dos estudantes “aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de texto” (Portal QEdU), comparados aos 36% entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual, perfazendo uma diferença de 18 pontos percentuais na aprendizagem do 5º em relação ao 9º ano.

No estado do Paraná, a diferença é ainda maior, pois os estudantes do 5º ano atingiram 72% de aprendizagem, comparados aos 41% dos estudantes do 9º ano, perfazendo uma diferença de 31%.

No Município de Cascavel, essa proporção é mantida: 74% dos estudantes do 5º ano da Rede Municipal atingiram a aprendizagem adequada e 43% dos estudantes do 9º ano da Rede Estadual atingiram o adequado, também com uma diferença de 31 pontos percentuais, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Partindo desse cenário, o problema de pesquisa configura-se na análise explícita dos resultados das avaliações em larga escala enquanto uma possibilidade de identificação de possíveis causas para o rendimento aferido pela Prova Brasil no Ensino Fundamental, no município de Cascavel, PR. Investiga-se quais fatores influenciam o desempenho escolar dos estudantes 5º e 9º anos, em Língua Portuguesa, a partir da análise dos dados dos Questionários Contextuais da Prova Brasil de 2017, buscando identificar características que possam explicar a diferença de rendimento entre as duas redes de Ensino Fundamental, objeto deste estudo.

O objetivo geral do estudo é identificar e analisar os fatores que interferem, direta ou indiretamente, na apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa dos

estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental municipais e estaduais, respectivamente, da Cidade de Cascavel – Paraná.

Partindo do objetivo geral, desenvolvemos objetivos específicos que possam contribuir para responder ao problema de pesquisa: Compreender o sistema de Avaliação em Larga Escala no Brasil; comparar os currículos estadual e municipal, com as Matrizes de Referência do SAEB e por meio da análise dos Questionários Contextuais, identificar possíveis fatores que podem interferir nos resultados de uma etapa para a outra.

Procuramos, não só a descrição dos dados coletados, mas também, sua análise crítica e profunda, assim como as reflexões sobre a pesquisa, com ênfase na abordagem quali-quantitativa e seus instrumentos.

Outro ponto que destacamos é o recorte temporal, posto que, as avaliações de estudantes, sejam avaliações de aprendizagem ou avaliações externas em larga escala no Brasil são anteriores ao período de 1988. Portanto, tomamos como ponto de partida o ano de 1988 por ser este o ano da promulgação da Constituição Federal, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, como marco legal do estudo, até 2019, período que nos dedicamos a estudar. Nessa perspectiva, na pesquisa/revisão procuramos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Portais: Academia QEdU, Todos pela Educação², Plataforma Scielo; teóricos como Sandra Zákia Souza, Alicia Bonamino, Creso Franco, Flávia O. C. Werle, entre outros. Além de estudos do Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora, como marco legal, a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Decretos, Resoluções e Portarias.

Como citado anteriormente, os dados utilizados partiram dos resultados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) de 2017. Optamos por realizar a pesquisa a partir de nossa localidade, tendo como base as escolas municipais e estaduais do município de Cascavel – Paraná. No âmbito estadual, o Núcleo Regional de Cascavel (NRE) atende, no perímetro do município de Cascavel,

2 O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Fundado em 6 de setembro de 2006.

45 colégios, e 1 escola, sendo, 8 colégios do campo e 38 urbanos. Dessas, inicialmente, descartamos 7 escolas, pois tratavam-se de Colégios de Educação Especial (APAE, ACAS), Colégio de Educação Profissional (CEEP), pois não atendem estudantes na faixa etária da pesquisa e Colégio de Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto, restando para a análise, 39 colégios estaduais. Percebemos que, ao pesquisar os resultados da ANRESC 2017, algumas escolas apareceram no relatório geral sem resultado (*), que segundo INEP (2018), “* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados³”. Então, a pesquisa foi realizada com 22 colégios estaduais que possuem o resultado do IDEB de 2017 divulgados.

No âmbito municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) atende 60 escolas, 9 escolas do campo e 51 urbanas. Dessas, descartamos apenas a escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, conforme resultado INEP (2018), 12 escolas não tiveram o número suficiente de alunos para divulgar os resultados, conforme ocorreu nas escolas estaduais. A pesquisa, então, foi realizada em 47 escolas municipais.

Também indicamos a abordagem de pesquisa e as categorias utilizadas. A escolha do Método Misto – Quali-Quantitativo, justifica-se, pois, a abordagem multimétodo oferece “melhores possibilidades analíticas” Paranhos et al, (2016, p. 391) e ainda, para Creswell (2007) existe a necessidade de esclarecimentos dos objetivos reunindo dados quantitativos e qualitativos em um único estudo (CRESWELL, 2007, p. 211). E por fim, Bardin (2016) ressalta que na análise do conteúdo a abordagem quantitativa funda-se na frequência em que aparecem certos elementos nos textos, assim como obtém dados descritivos por meio de um método estatístico, dados esses mais objetivos, fiéis e exatos, enquanto a análise qualitativa é validada “na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não inferências gerais”, ou seja, “quem é que

3 * Número de participantes do SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados. PORTARIA Nº 447, DE 24 DE MAIO DE 2017. Página 22: Art. 19. Por etapa avaliada, serão publicamente divulgados os resultados dos Municípios e Estados que cumprirem, cumulativamente, os seguintes critérios: I - registrar, no mínimo, 10 (dez) alunos presentes no momento da aplicação dos instrumentos; II - alcançar taxa de participação de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos alunos matriculados na etapa de ensino avaliada, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/legislacao/portaria_n447_24052017.pdf

fala a quem e em que momento”. (BARDIN, 2016, p. 144-145). Definimos então, como temas condutores da discussão do trabalho: “Qualidade na educação Brasileira, IDEB e SAEB”, “Matrizes de Referência, Currículo Estadual e Currículo Municipal de Educação” que são apresentados de forma contextualizada buscando a compatibilidade com a escolha do método.

No desenvolver da “pré-análise” e na “exploração do material” (Bardin, 2016), definimos as categorias: Competências e habilidades, conteúdos, metodologia, uso de drogas lícitas e ilícitas, violência, hábitos de leitura, incentivos e participação da família, reprovação, abandono/evasão que são respostas obtidas nos Questionários Contextuais da Prova Brasil e podem figurar como fatores influenciadores do rendimento escolar e, ainda, estar ligados à diferença dos resultados dos 5º anos e 9º anos.

Portanto, o estudo está organizado em três capítulos. O primeiro traz uma breve conceituação de avaliação externa, interna e avaliação em larga escala, o percurso histórico das avaliações externas em larga escala no Brasil e os debates em torno da mesma, no período compreendido entre 1988 e 2019.

O segundo capítulo descreve o percurso histórico das produções elaboração/implementação do Currículo da Rede Municipal de Cascavel, das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) do estado do Paraná e a criação e atualização das Matrizes de Referência da Prova Brasil, bem como, por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, fazemos as comparações entre os três instrumentos apresentados, buscando responder as hipóteses levantadas: Existem diferenças e semelhanças entre os documentos. O que é trabalhado em sala de aula está em acordo ou desacordo com o que é cobrado na avaliação. Em que medida estes documentos podem influenciar na diferença de rendimento aferido pela Prova Brasil em Língua Portuguesa no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental?

No terceiro capítulo, dedicamo-nos a conhecer e compreender os Questionários Contextuais e, por meio das análises das respostas dos diretores, professores e estudantes, buscamos identificar fatores que podem influenciar na diferença do rendimento dos 5º anos e dos 9º anos do Ensino Fundamental. Selecionamos questões ligadas à Língua Portuguesa e, posteriormente, questões que atendem às categorias de análise que surgiram durante a pesquisa. Com a análise comparativa buscamos responder as hipóteses levantadas inicialmente.

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

Este capítulo tem como objetivo conceituar avaliação, com enfoque na avaliação externa e em larga escala, além de historicizar as avaliações em larga escala no Brasil entre 1988 e 2019, apresentando os principais debates em torno das avaliações e seus desdobramentos no período pesquisado.

1.1. Conceituando avaliação externa e avaliação em larga escala

Na escola, os professores avaliam os estudantes utilizando-se de diversos instrumentos: provas de múltipla escolha, dissertativas, orais, trabalhos individuais ou em grupo, listas de exercícios entre outros. Estes combinados de exames e metodologias auxiliam o professor a perceber o quanto os estudantes aprenderam e quais são suas dificuldades. Possibilitando assim, um diagnóstico que permite planejar, tanto para seguir com os conteúdos e métodos ou para fazer a retomada e adequações necessárias.

Assim como o professor utiliza-se das avaliações em suas tomadas de decisões, o País precisa saber sobre a aprendizagem, o que realmente foi apropriado pelos estudantes, para ter a sua tomada de decisão sobre as Políticas Públicas que envolvem a Educação. Para a obtenção destes dados, o Brasil, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), utiliza-se de exames padronizados, conhecidos como exames de larga escala ou avaliações externas.

Portanto, a avaliação externa, também conhecida como Avaliação em Larga escala, é elaborada, organizada e realizada por pessoa externa à escola, e é um dos principais instrumentos na elaboração e implementação de Políticas Públicas (Portal CAED, s/d, s/p). Corroborando, Pinto e Viana (2015) complementam que, a avaliação externa pode acontecer de forma amostral ou censitária, avaliando os sistemas de ensino e destacam:

Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas

padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino. (BLASIS, FALSARELLA e ALAVARSE, 2013, apud PINTO e VIANA, 2015, p. 3).

Para Werle (2010), a avaliação externa é realizada por profissional ou firma especializada, avaliando a instituição como um todo ou em parte e complementa:

Avaliação em larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema (WERLE, 2010, p. 22).

Contribuindo com essa reflexão, o Portal Todos pela Educação destaca:

A partir do diagnóstico produzidos por essas provas, é possível traçar estratégias para melhorar a qualidade da Educação do País inteiro, de uma região, ou de uma escola específica. A maioria desses exames não fornece notas individuais porque não avalia o aluno em si: eles são aplicados para avaliar um sistema de ensino como um todo. Isto é, para medir a evolução do ensino em uma rede (Portal Todos pela Educação, s/d, s/p).

Assim, podemos afirmar que as avaliações em larga escala são avaliações externas. Na educação, tem o objetivo de avaliar, principalmente, a gestão das instituições e aferir a qualidade da educação. Com base nas informações produzidas pelas avaliações podem-se implementar ações para a melhoria da qualidade da educação e buscar oportunidades educacionais visando à equidade.

As avaliações em larga escala são avaliações externas, desenvolvidas e aplicadas por agente externo à instituição que está sendo avaliada. Normalmente, são compostas por testes padronizados que possibilitam aferir alguns aspectos do processo que está sendo avaliado. Como qualquer outra avaliação, são parciais e temporais, ou seja, não avaliam a totalidade do processo e estão localizadas no tempo e espaço.

Nestes termos, para melhor compreender o significado de avaliações em larga escala no Brasil, faz-se necessário conhecer o percurso histórico deste modelo de avaliação, conforme indicamos no item a seguir.

1.2. Percurso histórico das Avaliações Externas em Larga Escala no Brasil entre 1988 e 2019

As primeiras iniciativas de Avaliação em Larga Escala no Brasil são do início do século XX. Em 1906, houve as primeiras coletas de dados sobre a educação, dados que foram publicados no Anuário Estatístico do Brasil⁴, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dividido em três volumes, editados em português e francês, assim divididos: Volume I – Território e População; Volume II – Economia e Finanças e Volume III – Cultos, Assistência, Repressão e Instrução.

Contudo, o nosso recorte temporal ficou definido entre os anos de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, marco legal, até 2019, ano em que o SAEB completou três décadas de realização. Conhecer a trajetória da Avaliação em Larga Escala no Brasil constitui parte obrigatória para a discussão de nosso problema de pesquisa, no qual o objetivo é compreender a diferença dos resultados da Prova Brasil nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, no município de Cascavel Pr.

Segundo Gomes (2016), para entender a avaliação na Constituinte faz-se necessário conhecer e compreender o contexto político da época no Brasil e na América Latina, no qual, a partir de 1980, houve o desmonte de regimes autoritários, o fim da Guerra Fria, assim como a crise da dívida externa e uma grande recessão econômica que afetou significativamente o restante do mundo, bem como, o nosso país.

De acordo com Soligo (2013) e Gomes (2016), nesse período histórico, as reformas assentaram-se num tripé: gestão descentralizada (transferência de competências para os governos subnacionais), diversificação do financiamento (menor participação do estado) e avaliação externa (avaliar os resultados e responsabilizar a escola pelo uso dos recursos).

A avaliação externa e interna aparecia como uma das alternativas para a nova ordem política, não sem grandes resistências nos encontros e

4 Anuário Estatístico do Brasil, disponível na Biblioteca do IBGE <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Volume I disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1908_1912_v1.pdf; Volume II disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1908_1912_v2.pdf; Volume III disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1908_1912_v3.pdf.

seminários, em especial sobre a educação superior. A princípio, era considerada inaceitável, em especial pela educação superior pública. Depois de muitas discussões e mudanças da paisagem, começou a ser aceita, desde que a avaliação não fosse vinculada à alocação de recursos e à ordenação das instituições segundo critérios, como qualidade. No entanto, sendo dragão ou outro bicho mitológico, a avaliação já havia se sentado nas salas e gabinetes. Podar-lhe alguns tentáculos em breve se tornava uma tática de retardar concessões. Se faz sentido considerar o *Zeitgeist*, espírito do tempo, ele ia circundando e ocupando os espaços da política pública (GOMES et al, 2016, p. 57).

O que é complementado no texto do MEC (1993):

A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle (MEC, 1993, p. 21).

No texto da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) estão as disposições referentes à avaliação da/na Educação Básica. Em seus artigos 206, 209 e 214 (texto da constituição na íntegra):

Art. 206, inciso VII – garantia de padrão de qualidade; Art. 209 – O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: inciso II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público e Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzem à: inciso III – melhoria da qualidade do ensino.

O artigo 214, teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, passando à “Redação”:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à: inciso III – melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Freitas (2004) a avaliação emerge da constituição de 1988 e se impõe como tarefa pública:

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).

Partindo dessa premissa, Coelho (2008, p. 234) destaca que “Do ponto de vista de análise do Estado, em momento de crise, a avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão”.

Segundo Pestana (2016), a primeira Avaliação da Educação Pública (SAEP) em forma de projeto piloto, foi realizada ainda em 1988, concomitante ao processo de redemocratização do país:

O projeto piloto do Sistema de Avaliação da Educação Pública (SAEP), primeira designação do SAEB, foi realizado em 1988, em meio ao processo de redemocratização do País e em um contexto de reformas políticas, sociais e econômicas, de reconfiguração do pacto federativo e de incorporação de novos atores e de novas demandas sociais. Havia, naquele momento, uma necessidade de modificação do processo de formulação, implantação e gerenciamento de políticas públicas, entre elas as educacionais (PESTANA, 2016, p. 73).

Para Soligo (2013), a partir da Constituição, a necessidade de informações cresceu, fazendo com que estados e municípios utilizem os indicadores no “planejamento e execução de políticas públicas”.

A partir da Constituição de 1988 e no contexto da descentralização administrativa e tributária, em favor dos municípios, a demanda por informações sociais vem crescendo. Cada vez mais, estados e municípios fazem uso de uma série de indicadores no planejamento e execução de políticas públicas, constituindo um aporte de grande utilidade e considerável aceitabilidade (SOLIGO, 2013, p. 43).

Inep (1995), Cotta (2001) e Souza (2014), destacam que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa federal de avaliação, instituído em 1990, que, inicialmente, avalia a proficiência dos estudantes, composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizada por amostragem e com o objetivo de avaliar a gestão dos sistemas de ensino e fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes.

O SAEB avalia a qualidade do ensino por meio de testes de desempenho aplicados a uma amostra representativa de alunos das 4a e 8a séries do Ensino Fundamental e da 3a série do ensino médio. O SAEB aplica também questionários socioeconômicos que permitem a investigação sobre os fatores associados ao rendimento escolar. O objetivo é fornecer indicadores que orientem a elaboração e a revisão de políticas federais e estaduais voltadas para a melhoria da qualidade de ensino (COTTA, 2001, p.92).

Contudo, não foi uma iniciativa espontânea do governo, no entendimento de Cotta (2001) houve, nesta conjuntura, a pressão social por eficiência e transparência.

A conjuntura econômica e política também favoreceu, direta ou indiretamente, a área de avaliação. A crise fiscal aumentou a pressão social por mais eficiência e transparência no uso dos recursos públicos. Com o retorno à democracia, a sociedade passou a exigir informações sobre o que e quanto os alunos estavam realmente aprendendo (COTTA, 2001, p 90).

Diante deste quadro, INEP (1990), o Governo Federal passa a promover as avaliações em larga escala com o intuito de conhecer a qualidade da Educação Básica brasileira, e ocorre a criação do SAEB, que substitui o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), criado em 1987, e em sua primeira edição avalia uma amostra de escolas públicas.

Assim afirma Cotta (2001), em 1990, o SAEB ainda era denominado de Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) e o objetivo era a coleta de dados periodicamente (a cada dois anos), tentando captar a evolução da educação brasileira.

Outro aspecto importante é a concepção de sistema de avaliação. Já em 1990, quando o SAEB ainda se chamava Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1o Grau (SAEP), a ideia era desencadear um processo de avaliação por meio de levantamentos periódicos de dados, visando captar a evolução do quadro educacional brasileiro. Este conceito está em sintonia com as tendências mais recentes em avaliação, que reconhecem que os processos de mudança social têm um período de maturação relativamente longo, o mesmo se aplicando às intervenções na área de educação (COTTA, 2001 p. 96).

Soligo (2013, p. 108) ressalta ainda, que na década de 1990, “o governo federal diminuiu sua participação na Educação Básica, passando a responsabilidade para estados e municípios” e houve a diminuição do envio aos municípios de recursos federais, tornando-se o governo federal um agente externo ao processo da

Educação Básica, apenas com o papel de “fiscalizar a eficiência” da aplicação dos recursos.

Há de se ressaltar que os organismos internacionais também impulsionaram as reformas educacionais no Brasil, como destaca Coelho (2008):

Ainda nessa década, destaca-se a atuação de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e Banco Mundial sendo impulsionadores externos das reformas educacionais. Um grande projeto de educação em nível mundial, com financiamento pelas agências UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial e tendo como principal eixo a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, foi lançado, para a década que se iniciava, na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 (COELHO, 2008, p. 235).

Corroborando com a análise de Coelho, Soligo (2013) complementa:

Nos anos 1990, o Banco Mundial, signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, propôs políticas educacionais, com base em sua lógica credencialista e utilitarista de ênfase na metodologia de ensino, ou seja, na preocupação sobre como ocorre a aprendizagem e como se pode expandir o conhecimento. Para o Banco, a política educacional tinha como centralidade a Educação Primária, com ênfase nos insumos para a qualidade, baseada na relação custo/benefício e resultados (SOLIGO, 2013, p. 108).

Além disso, MEC (1994) relata que na aplicação da prova em 1990, foi utilizado o projeto-piloto, elaborado em 1988, e aplicado à época em dois estados, Paraná e Rio Grande do Norte. O objetivo desta aplicação-piloto era testar os instrumentos e procedimentos. Deveria ainda ser estendido ao restante do País, o que não ocorreu neste ano, devido à escassez de recursos. Os recursos necessários foram alocados em 1990 pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) que então deu início a realização das aferições.

Por solicitação do Ministério da Educação, no sentido de estender a sistemática de avaliação proposta ao resto do País, em agosto de 1988 foram realizados os ajustes necessários no projeto e, em setembro, iniciada a aplicação-piloto em duas Unidades Federadas (Paraná e Rio Grande do Norte). A finalidade básica desta aplicação-piloto fora testar, em situação de campo, a pertinência dos instrumentos e procedimentos preconizados, a fim de realizar os ajustes necessários para sua expansão no âmbito nacional. Após a reformulação dos instrumentos e procedimentos, o Sistema estava pronto para sua implementação nacional, que não foi realizada devido à inexistência de recursos financeiros. Em 1990 a então denominada

Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb alocou os recursos necessários, via Projeto BRA/86/002 (SENEb-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD), o que permitiu o reinício dos trabalhos a partir de agosto do referido ano (MEC, 1994, p. 6).

Para a realização da avaliação, em 1990, a organização da prova ficou assim definida:

Tabela 02 – Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1990)

| Público-alvo | Abrangência | Formulação dos itens | Área do conhecimento / Disciplina |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1 ^a , 3 ^a , 5 ^o e 7 ^o séries do Ensino Fundamental | Escolas públicas amostral | Currículos de sistemas estaduais | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação |

Fonte: Organizada pela autora com dados do Portal Inep.

O ano de 1993 foi fundamental para o crescimento e expansão de políticas em educação, quando da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien. A conferência, “convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) juntamente ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial”. Ao final, houve consenso nas posições de cada membro presente o que resultou na sistematização da Declaração Mundial de Educação para Todos⁵, constituindo as bases dos planos decenais de educação (MEC, 1993, p.11).

No entanto, segundo o MEC (1993, p. 11), a “heterogeneidade econômica e cultural” do Brasil, “e em respeito ao princípio federativo e de participação que deve reger o Plano Decenal”, a primeira iniciativa foi a articulação e a criação de um Grupo Executivo, com representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e sob coordenação e responsabilidade do MEC.

Para dar apoio ao processo de elaboração e ampliar sua dimensão política e técnica, foi instituído, também, o Comitê Consultivo do Plano, integrado

5 Declaração mundial sobre educação para todos – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> p. 66-83

inicialmente pelas seguintes entidades: o CONSED e a UNDIME, o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (MEC, 1993, p. 12).

A semana intitulada de **Semana Nacional de Educação para Todos**, de 10 a 14 de maio de 1993, realizada em Brasília, mobilizou várias entidades participantes do Comitê Consultivo do Plano Decenal e foi tida como a consolidação dos vários debates realizados por todo o Brasil sobre importantes problemas educacionais de cada região, assim como, discussão de alternativas de estratégias para enfrentamento deles (MEC, 1993) e conclui:

É importante ressaltar que, ao encerrar-se essa Semana, os representantes das três esferas de governo, federal, estadual e municipal firmaram o Compromisso Nacional de Educação para Todos, estabelecendo diretrizes norteadoras das políticas da educação para os próximos anos. A associação das demais entidades participantes ampliou a representatividade social da iniciativa (MEC, 1993, p. 12).

A segunda edição do SAEB ocorreu somente em 1993, ou seja, 3 anos após a primeira, e segundo o INEP (portal), neste período, houve a possibilidade de aprimoramentos, no qual, a segunda edição repetiu o formato da avaliação-piloto e permitiu um aprimoramento dos processos (*site oficial INEP, s/d, s/p*).

Tabela 03 – Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1993)

| Público-alvo | Abrangência | Formulação dos itens | Área do conhecimento / Disciplina |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1 ^a , 3 ^a , 5 ^o e 7 ^o séries do Ensino Fundamental | Escolas públicas amostral | Currículos de sistemas estaduais | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação |

Fonte: Organizada pela autora com dados do Portal Inep.

O MEC (1993) aponta as primeiras iniciativas da integração dos resultados por meio do desenvolvimento e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

Articulando a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vem sendo desenvolvido e implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (MEC, 1993, p.59).

A edição de 1995, inovou novamente, incluindo estudantes do Ensino Médio e estudantes da rede particular, com a adoção de técnicas mais modernas, instrumentos para levantar dados sobre características socioeconômicas, culturais, hábitos de estudo, assim como, as séries avaliadas (INEP, 2001).

A partir de 1995, em sua terceira aplicação, o SAEB inovou em vários aspectos: incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, selecionando aquelas conclusivas de um determinado ciclo escolar: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do ensino médio (INEP, 2001, p. 11).

Para Cotta (2001, p. 100), “a partir de 1995, o sistema passou a utilizar técnicas sofisticadas de mensuração do rendimento dos alunos, equiparando-se aos melhores sistemas de avaliação internacionais”.

Entretanto, para Pestana (2016), os avanços foram mesmo relevantes, mas faz uma crítica sobre como ficou organizado o SAEB, no qual, o MEC centralizou as atribuições de execução, diminuindo a participação de estados e municípios, transferindo à empresas contratadas a função da realização das avaliações e o Inep ficando apenas como órgão fiscalizador e divulgador dos resultados.

Embora sejam inegáveis os ganhos técnicos obtidos com as modificações realizadas em 1995 (no método de análise dos testes e na metodologia de amostragem adotada), o mesmo não se pode afirmar em relação ao arranjo institucional do SAEB, que centralizou atribuições no MEC e diminuiu as atividades realizadas em parceria com estados e municípios. Além disso, a aplicação dos testes passou a ser executada por empresas contratadas mediante licitação nacional e a elaboração dos instrumentos e a análise dos

resultados passaram a ser realizadas por instituições que detinham a expertise na área, ficando o Inep com a tarefa de acompanhar e fiscalizar o processo e divulgar os resultados (PESTANA, 2016, p. 78).

A tabela 04 apresenta a organização do ciclo de 1995 da SAEB com séries avaliadas e áreas do conhecimento cobradas nos testes:

Tabela 04 - Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1995)

| Público-alvo | Abrangência | Formulação dos itens | Área do conhecimento / Disciplina |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio | Escolas públicas e privadas amostral | Currículos de sistemas estaduais | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação |

Fonte: Organizada pela autora com dados do Portal Inep.

Em 1997, novamente, houve aprimoramentos. Para a avaliação deste respectivo ano, foram criadas as Matrizes Curriculares de Referência do SAEB, que “avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais” (Portal INEP, s/d, s/p), e dos descritores, “concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades” (INEP, 2001, p.12). A avaliação foi aplicada a escolas públicas e a uma amostra de escola privadas.

Em 1997 foi incorporada mais uma inovação ao SAEB: a construção das Matrizes de Referência. A elaboração das Matrizes de Referência iniciou-se com uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar (INEP, 2001, p. 11).

Para Inep/Fini et al. (1998) a construção das Matrizes Curriculares de Referência objetivou uma definição clara, na qual a metodologia contemplou uma ampla consulta nacional e a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas em cada área do conhecimento escolar. Assim, o trabalho orientou-se na busca de conteúdos desejáveis e necessários às demandas dos sistemas educacionais, levando em conta as diferenças regionais.

No entanto, no entendimento de Cotta (2001, p. 104) as matrizes de referência “não conseguem suprir a falta de um modelo de ensino e aprendizagem e de padrões de desempenho claramente estabelecidos”. Assim como destaca, que é grande a distância entre os currículos estaduais, o que é ensinado em sala e o que os estudantes realmente aprendem, o que torna difícil medir o desempenho dos estudantes considerando a heterogeneidade do sistema de educação no Brasil.

Cotta (2001, p. 98) ainda aponta que, “o plano amostral impunha uma importante limitação à interpretação dos resultados do SAEB”, uma vez que os dados coletados por meio dos questionários contextuais não davam conta de generalizar a qualidade da educação nem entre escolas do mesmo estado.

Sobre as Matrizes Curriculares de Referência, Bonamino e Souza (2012) destacam como os testes são elaborados:

Os testes cognitivos do SAEB são elaborados com base em matrizes de referência, desenhadas a partir de uma síntese do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores e especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 377).

A tabela 05 traz a composição do ciclo de 1997 do SAEB com público, abrangência, itens e áreas ou disciplinas avaliadas.

Tabela 05 - Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1997)

| Público-alvo | Abrangência | Formulação dos itens | Área do conhecimento / Disciplina |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio | Escolas públicas e privadas amostral | Matriz de referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdos + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia |

Fonte: Organizada pela autora com dados do Portal Inep.

Para Barreto e Pinto (2001), a avaliação agora não gira em torno só do estudante e das preocupações técnicas e volta-se às condições de ensino oferecidas pelas instituições:

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica e passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, da formação do professor e de suas condições de trabalho, do currículo, da cultura e organização da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais. Essa mudança de enfoque vem possibilitando a paulatina superação da tradição crítico-reprodutivista (BARRETO e PINTO, 2001, p. 18).

Bonamino e Souza (2012) destacam ainda que as provas aplicadas aos estudantes têm os resultados conjugados com os questionários contextuais, e que o foco dos resultados fica voltado à escola e seus agentes.

Para a 5ª edição, realizada em 1999, houve a inclusão de testes de História e Geografia (Portal INEP, s/d, s/p), enquanto teste piloto.

A justificativa do Inep (2013) foi a interpretação do artigo 210 da Constituição que fala sobre a “fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, com vistas a assegurar uma formação básica comum embasada no respeito pelos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, e ainda a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26 “[os] currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Ainda o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2010c) “[...] prescritos para a organização da matriz curricular, reitera-se que essa organização deve ser pautada na interdisciplinaridade e contextualização”.

A tabela 06 apresenta a organização do ciclo de 1999:

Tabela 06 - Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (1999)

| Público-alvo | Abrangência | Formulação dos itens | Área do conhecimento / Disciplina |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio | Escolas públicas e privadas amostral | Matriz de referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdos + operações mentais) | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, História e Geografia |

Fonte: Organizada pela autora com dados do Portal Inep.

Embora ainda realizado de forma amostral, Cotta (2001) ressalta que o SAEB foi aperfeiçoado e que ocorreu a ampliação do número de estudantes e escolas avaliadas, o que garantiu maior precisão e a estratificação dos resultados.

Para solucionar este tipo de problema, o plano amostral do SAEB 1999 foi aperfeiçoado em três sentidos. Em primeiro lugar, houve uma expressiva ampliação do número de alunos e escolas participantes da avaliação, garantindo maior precisão dos resultados. Em segundo lugar, passou a ser possível a análise dos dados em três níveis — alunos, diretores e escolas, ainda que, devido ao desenho da pesquisa, não seja possível fazer inferências individuais sobre os elementos do universo avaliado. Isto representou um grande avanço, tendo em vista que possibilitou uma melhoria na caracterização do sistema educacional e na elaboração de perfis dos alunos avaliados e das escolas que freqüentam. Finalmente, na maioria das unidades da Federação, os dados de desempenho foram divulgados por estratos de interesse — Dependência Administrativa (estadual, municipal, particular) e Localização (urbana e rural) (COTTA, 2001, p.98).

Com a adoção de um novo foco de análise, embasado na necessidade de adaptação “às exigências que a dinâmica de um mundo em permanentes mudanças impõe”, o SAEB, a partir de 2001, passa por uma intensa reformulação, traz novas perspectivas, e passa a aplicar apenas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, atualizando as Matrizes de Referência (Portal INEP, s/d, s/p).

Considerando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais por todo o País e a necessidade de se adaptar às exigências que a dinâmica de um mundo em permanentes mudanças impõe, procedeu-se à atualização das Matrizes de Referência do SAEB. Com esse objetivo, no início de 2001, foi realizada nova consulta às unidades da Federação (UF), para que suas equipes de ensino e professores regentes de turmas da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio (cerca de 500 professores de 12 UFs, abrangendo as cinco regiões do País) verificassem a compatibilidade entre as matrizes então vigentes e o currículo proposto pelos sistemas estaduais para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir dessa realidade, o Inep e os grupos de especialistas das duas áreas reuniram esforços para a elaboração das novas Matrizes de Referência do SAEB 2001 (INEP, 2001, p.15).

Segundo a interpretação que Bonamino (2016, p.16) fez do documento do Inep referente à publicação de 2002:

Configurando um novo momento de inflexão – caracterizado por uma franca e explícita sintonia com as preocupações da sociologia da educação a respeito das desigualdades educacionais e sociais e, também, com evidências produzidas por grandes surveys fora do Brasil –, o SAEB define

o objetivo de acompanhar os resultados e os fatores associados ao rendimento escolar, por meio da implementação de procedimentos que envolvem a obtenção de medidas cognitivas que captem o que os alunos aprendem e de medidas contextuais, que captem a origem social deles e as condições em que eles estudam (BONAMINO, 2016, p. 119).

Horta Neto (2007, p. 10) destaca que “as Matrizes de Referência foram atualizadas em função da ampla disseminação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.” A atualização foi baseada em consulta com professores de 12 estados da federação, os mesmos auxiliaram na comparação entre “as Matrizes de 1999 e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais, envolvendo as mesmas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa”.

Ainda segundo Horta Neto (2007), a proposta oficial é que, além dos testes, os professores, o diretor e também os estudantes respondessem aos questionários individualizados para identificação de fatores que teriam o poder de influenciar o desempenho dos estudantes, seja positivamente ou negativamente. A seguir, na tabela 07 estão os dados da formatação do ciclo de 2001.

Tabela 07 - Público-alvo / Abrangência / Disciplinas avaliadas (2001)

| Público-alvo | Abrangência | Formulação dos itens | Área do conhecimento / Disciplina |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio | Escolas públicas e privadas amostral | Matriz de referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdos curriculares + operações mentais) | Língua Portuguesa e Matemática |

Fonte: Organizada pela autora com dados do Portal Inep.

No entendimento de Castro (2016, p.90), de 1995 a 2002 “priorizou-se a criação de um sistema eficiente de informação e avaliação educacionais, capaz de orientar as políticas desta área em todos os níveis de governo.” E complementa:

Ao final de 2002, estava solidamente implantado um sistema abrangente, contemplando todos os níveis de ensino com base em instrumentos como os censos anuais e os especiais, a produção de indicadores educacionais e a realização de um conjunto de processos de avaliação [...] (CASTRO, 2016, p. 90).

A partir de 2003, o processo é consolidado e a sétima edição do SAEB mantém o formato da edição anterior (Portal INEP, s/d, s/p).

No período entre 1990 e 2003, a aplicação das avaliações foram de forma amostral, o INEP (2001), construiu um documento nomeado de Plano Amostral, no qual descreve quais os estratos de interesse da pesquisa e suas dimensões. Plano esse, com objetivo de “produzir estimativas confiáveis para a habilidade dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” (INEP, 2001, p. 53).

Bonamino e Souza (2012) ressaltam que, apesar dos testes levarem em consideração o que os estudantes “deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização” a base amostral, “apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar” (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 377).

Assim pode-se afirmar, segundo Bonamino e Souza (2012):

Seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 377).

Conforme Inep (2005), e Bonamino e Souza (2012), a partir de 2005, a avaliação do SAEB é reestruturada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, “a fim de aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas” (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 378) e divide-se em duas linhas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve os procedimentos de prova amostral e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), essa conhecida como Prova Brasil, realizada de forma censitária em escolas com no mínimo 30 estudantes matriculados no ano/série avaliada, quantidade de estudantes necessária para gerar resultados por escola. Estas avaliações, no discurso oficial, tiveram como objetivo auxiliar os governantes em decisões e encaminhamento dos recursos técnicos e financeiros, assim como, estabelecer metas, implementar ações pedagógicas e administrativas, todas visando à melhoria da qualidade da educação.

A Portaria MEC nº 931 estabeleceu que o planejamento e a operacionalização tanto da Anresc como da Aneb seriam de competência do Inep, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), com as seguintes tarefas: 1) definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas; 2) definir abrangência, mecanismo e procedimentos de execução da pesquisa; 3) implementar a pesquisa em campo; 4) definir as estratégias para disseminação dos resultados (INEP, 2018, p. 10).

Segundo Bonamino e Souza (2012, p. 378) a justificativa para implementação destas ações pedagógicas e administrativas indicaria as limitações da base amostral, implicando diretamente na indução de dirigentes públicos, estaduais e municipais, na “formulação de políticas para a melhoria do ensino”.

A justificativa para sua implementação indicava as limitações do desenho amostral do SAEB em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 378).

Entretanto, para Werle (2010), “as avaliações não transformam os procedimentos pedagógicos, os técnicos-administrativos, nem “melhoram” ou “pioram” os sistemas educativos”, os dados servem “para reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema” (WERLE, 2010, p. 23).

Há de se ressaltar ainda, segundo Bonamino e Souza (2012), que as avaliações de políticas e programas públicos ganharam destaque como meio de medir o desempenho político no Brasil e apresentar e prestar contas à sociedade.

A avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 378).

Ainda, nesta edição, manteve-se o público-alvo, a abrangência, a forma da formulação dos itens, por meio das Matrizes de Referências e dos Descritores e as áreas de conhecimento avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com objetivo de “reduzir as informações a um número mais simples, que

possibilitasse o monitoramento de escolas e sistemas de ensino, através de comparações entre ciclos avaliativos” (SOLIGO, 2013, p. 98). Como “principal indicador da qualidade da Educação Básica no Brasil” (Portal QEd, s/d, s/p) e “permite ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apurados no Censo Escolar” (Portal INEP, s/d, s/p).

Corroborando com o descrito acima, Soligo (2013) descreve sobre a criação do IDEB:

Foi criado pelo Ministério da Educação, em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir da união de dois conceitos básicos para medir a qualidade da Educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações (SOLIGO, 2013, p. 55-56).

O Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 criou oficialmente o IDEB:

[...] o Decreto nº 6.094, que, entre outras providências, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O indicador reúne dois conceitos importantes para avaliação educacional: fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono) e aprendizado, com base nas médias de desempenho nos testes. A partir desse ano, o IDEB passou a ser calculado e divulgado com os dados do SAEB, incluindo os referentes à edição de 2005 (INEP, 2018, p. 11).

É dentro deste contexto que Cotta (2001) descreve o objetivo geral do SAEB, na monitoração de políticas de melhoria da qualidade da educação, da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro na Educação Básica:

O objetivo geral do SAEB é monitorar as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro no âmbito da educação básica. A cada dois anos, são aplicados testes de rendimento a alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas várias disciplinas que integram as propostas curriculares das 27 unidades da Federação. Tais testes visam aferir “o que o aluno sabe e é capaz de fazer”, isto é, o conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo e as habilidades instrumentais adquiridas pelo aluno na sua passagem pela escola. O foco do SAEB é o sistema educacional, e não o aluno individualmente considerado (COTTA, 2001, p. 97).

Bonamino e Souza (2012) apontam que os resultados da Prova Brasil de 2007 passaram a integrar o IDEB e que a partir deste momento é referência para as

definições das metas a serem alcançadas, de modo gradual, até o ano de 2021, com foco nas redes públicas de ensino.

Nesse contexto, Soligo (2013, 2015), destaca que, o cálculo do IDEB é obtido por meio dos testes padronizados (Prova Brasil) e considera os dados de aproveitamento ou fluxo e rendimento.

O Cálculo do IDEB do Ensino Fundamental se dá por meio da combinação das notas padronizadas da Prova Brasil (indicador de proficiência) e da taxa média de aprovação dos alunos (indicador de fluxo escolar), obtido a partir do Censo Escolar (SOLIGO, 2013, p. 98).

Para o INEP (2017), o IDEB mensura o desempenho dos sistemas educacionais por meio da combinação: proficiência e fluxo e complementa:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (SAEB) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Essas duas dimensões, que refletem problemas estruturais da educação básica brasileira, precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com seu potencial de desenvolvimento e para garantia do direito educacional expresso em nossa constituição federal (INEP, 2017, p 6).

Para Fernandes (2007), combinar dados da prova e fluxo torna-se de extrema importância, uma vez que se faz necessário não apenas aprovar os estudantes, mas aprová-los com qualidade:

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem (FERNANDES, 2007, p. 7).

Neste ano, a Portaria Inep nº 47, de 3 de maio de 2007, regulamentou a Prova Brasil, na qual ocorreu a alteração da quantidade necessária de estudantes matriculados em cada ano/série, passando de trinta estudantes para no mínimo vinte

estudantes (INEP, 2018) A Portaria também determinou objetivos específicos para a Prova:

Essa portaria, pela primeira vez, determinou objetivos específicos para a Prova Brasil: 1) aplicar os instrumentos (provas e questionários) em escolas da rede pública de ensino, localizadas na zona urbana, que possuíssem pelo menos 20 alunos matriculados em cada uma das turmas de 4a e 8a séries do Ensino Fundamental regular de 8 anos e em cada uma das turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental regular de 9 anos; 2) aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e leitura, respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica; 3) fornecer informações sobre as unidades escolares, úteis aos gestores da rede à qual pertencessem as escolas avaliadas (INEP, 2018, p. 10-11).

Partindo da premissa da mudança de quantidade de estudantes avaliados, Bonamino e Souza (2012) destacam:

Em 2007, alterou-se o número mínimo de alunos na série avaliada, que passou de trinta para vinte. Essa alteração foi realizada para possibilitar que aproximadamente quatrocentos municípios que não participaram da primeira edição pudessem ser incluídos na avaliação (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 379).

Na edição de 2009, a Portaria Inep nº 87, de 7 de maio de 2009, estabelece cinco objetivos gerais e qual seria o uso dos dados levantados pela Prova Brasil, com o objetivo de calcular o IDEB de cada unidade escolar, município, estado e país, monitorando e subsidiando políticas educacionais, visando a melhoria da qualidade de educação (INEP, 2018).

1) oferecer subsídios à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas; 2) identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; 3) produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; 4) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; 5) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (INEP, 2018, p. 11).

Para Cotta (2001), a definição dos objetivos é muito importante. Desta definição recortam-se o público-alvo, as metodologias e o plano de análise dos resultados, assim como, as estratégias para divulgação dos resultados, e ainda:

Definir o que se quer avaliar é uma tarefa difícil, particularmente na ausência de uma cultura de avaliação consolidada. De modo geral, não se sabe que tipo de informação a avaliação fornece nem como ela pode ser utilizada na melhoria do sistema educacional. Mesmo nestas condições desfavoráveis, é imprescindível ouvir os usuários diretos e potenciais das informações quando da definição do objeto e do propósito da avaliação. Os interesses e necessidades desses atores devem ser levados em conta, caso se queira aumentar a efetividade do sistema (COTTA, 2001, p. 102-103).

Diante deste quadro, Bonamino e Souza (2012) destacam também que nesta edição, novamente houve alteração e ampliação do número de estudantes avaliados, na qual incluiu-se escolas rurais com no mínimo vinte estudantes nos anos/séries avaliados.

A Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011, regulamentou a edição de 2011, e trouxe como novidade que o público-alvo seria “considerado com base nos dados do Censo Escolar”, assim como definiu que para a divulgação dos resultados seria necessário “50% de participantes em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar” (INEP, 2018, p.12).

Ainda, de acordo com o INEP (2018) a Portaria nº 403, de 31 de outubro de 2011 ampliou os estudantes/instituição avaliados de pequeno porte conforme segue:

[...] a respeito da realização de uma edição especial da Prova Brasil para os municípios que não possuíam escolas com quantidade mínima de 20 estudantes. A edição seria realizada em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e municípios, e sua finalidade seria o cálculo das médias da Prova Brasil para a obtenção do IDEB do município. Assim, estabeleceu-se o quantitativo mínimo de participação de 10 estudantes matriculados em turmas de 4ª série ou 5º ano, em escolas localizadas em zona urbana e rural, por município. A portaria estabeleceu que para esses municípios com aplicação especial não haveria divulgação de resultados por escola, e sim por município, desde que respeitado o critério de participação mínima de 50% de estudantes matriculados na 4ª série/5º ano em relação ao total de matrículas do município (INEP, 2018, p. 12).

Segundo Inep (2018) e Souza (2014), as novidades na edição de 2013, conforme a Portaria Inep nº 482, de 7 de junho de 2013, foi a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos⁶, que também fica sob a responsabilidade do Inep, portanto, o SAEB passa ser composto por três avaliações. A outra novidade foi a inclusão, em

6 A partir de 2006, a oferta do Ensino Fundamental com duração de 09 anos passou a ser obrigatória em todas as redes de ensino do Brasil, conforme Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

forma de aplicação-piloto, para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, da avaliação nas áreas de ciências (Ciências da Natureza e Ciências Humanas), “em caráter experimental para efeito de validação de matrizes e escalas” (INEP, 2018, p. 13-14).

À ANA foram atribuídas as seguintes características: 1) avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada no ciclo de alfabetização; 2) utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental; 3) contribuição 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; 4) promoção da melhoria da qualidade do ensino, da redução das desigualdades e da democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; 5) disponibilização de informações sistemáticas sobre as unidades escolares (INEP, 2018, p. 13).

Ainda, segundo Souza (2014), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), foi elaborada a partir da necessidade prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com provas de Leitura e Escrita e prova de Matemática para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que já estivessem organizadas no regime de nove anos. Foi realizada de forma censitária para turmas regulares e amostral para turmas multisseriadas.

Poucas modificações para a edição de 2015, regulamentada pela Portaria Inep nº 174, de 13 de maio de 2015, mantidos os objetivos e as metodologias e alterado o público-alvo do Ensino Médio Integrado, que não realizarão a prova.

[...] não avaliação das turmas de ensino médio integrado declaradas no Censo Escolar; menção aos resultados de desempenho da Prova Brasil e da Aneb, à distribuição dos estudantes por nível de proficiência, além de indicadores sobre o contexto escolar, tais como a formação docente, o nível socioeconômico e outros produzidos pelo Inep; elevação da participação mínima de estudantes para 80% – em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar de 2015 –, para a divulgação dos resultados de desempenho na Prova Brasil – medida que, no entanto, à época da divulgação de resultados, foi revista, retornando o mínimo de 50%; ampliação do prazo para interposição de recursos de 10 para 15 dias consecutivos da divulgação dos resultados preliminares, tendo o Inep 30 dias para respondê-los após o término do prazo (INEP, 2018, p. 14).

A edição de 2017, regulamentada pela Portaria Inep nº 564, de 7 de junho de 2017, apresenta poucas alterações, destaque para a forma, agora censitária, dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, ampliando a abrangência do SAEB (INEP/MEC, 2019; DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2017, p. 23).

Nesta edição, participaram de forma censitária o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do ensino médio da rede pública e, de forma amostral, o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental da rede privada, com a novidade de as escolas da 3ª série do ensino médio aderirem à aplicação, além daquelas já constituintes da amostra. Dessa forma, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mais uma vez inova ao ampliar a abrangência do Saeb com o propósito de disponibilizar informações que subsidiem a tomada de decisão para o constante aprimoramento da educação básica ofertada aos estudantes brasileiros (INEP/MEC, 2019, p. 15).

No entendimento de Cotta (2001), a alteração da forma amostral para a censitária é importante uma vez que ampliou as possibilidades de análise, mas critica a falta de um referencial teórico.

Ainda que os planos amostrais tenham sido sucessivamente aprimorados, essas variações limitam as possibilidades de análise da série histórica de resultados, fazendo que as expectativas dos usuários não possam ser plenamente atendidas. [...] o principal problema do desenho do SAEB é a ausência de um referencial teórico para a interpretação das estimativas de desempenho. Avaliar é, por definição, comparar a situação real com a situação ideal, o que só pode ser feito se houver um padrão mínimo de desempenho considerado desejável (COTTA, 2001, p. 103).

Em 2019, a regulamentação partiu da Portaria Inep nº 366, de 29 de abril de 2019, e apontou algumas alterações, uma delas é a inclusão novamente de estudantes do Ensino Médio Integrado, descreve as populações não inclusas e reporta da aplicação, de forma amostral, das Provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas (INEP, 2019).

Art. 11; V - Provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para uma amostra de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (PORTARIA Nº 366, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2019, p. 2); Art. 6º Não serão consideradas população de referência do SAEB 2019: I - escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas avaliadas; II - as turmas multisseriadas; III - as turmas de correção de fluxo; IV - as turmas de Educação de Jovens e Adultos; V - as turmas de Ensino Médio Normal/Magistério; VI - as classes, as escolas ou os serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; e VII - as escolas indígenas que não

ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua (PORTARIA Nº 366, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2019, p. 2).

Entretanto, é cada vez maior a necessidade, dos formuladores de políticas públicas, gestores e educadores, conhecerem e estabelecerem padrões e critérios de monitoramento dos sistemas de ensino no Brasil, e, conforme Soligo (2013), a avaliação em larga escala no Brasil ainda é insuficiente diante da complexidade do termo “Qualidade da Educação” e complementa:

A avaliação em larga escala torna-se insuficiente diante da complexidade do termo qualidade da Educação, mas também indica que Educação não pode ser feita a partir de uma única realidade. Assim, as brechas e fissuras deixadas pelos sistemas de avaliação são significativamente interessantes para a construção e implementação da autonomia da escola, dos sistemas e dos próprios professores. Nesse contexto, constata-se o crescimento no número de estudos sobre a avaliação em larga escala ou que fazem uso dos seus dados, apontando para uma melhor visibilidade desses sistemas, que custam caro e, se mal aproveitados, não possuem significado algum (SOLIGO, 2013, p. 68).

Contribuindo para esse argumento, Cotta (2001) destaca ser muito importante a geração de informações, auxiliares na gestão escolar, mas que as informações, podem não estar sendo oportunamente utilizadas, tampouco, coletar dados implica na utilização dos mesmos:

A avaliação é um dos mais importantes mecanismos para gerar informações que auxiliem os gestores educacionais a tomar decisões. O problema é que, de maneira geral, parte-se do pressuposto de que tais informações são automaticamente incorporadas ao processo decisório. Nesta linha de raciocínio, a existência de um sistema de avaliação implicaria, por si mesma, a melhoria da qualidade das políticas do setor. Entretanto, a literatura especializada mostra exatamente o contrário: via de regra, há muitos fatores que dificultam a utilização efetiva dos resultados de avaliação (COTTA, 2001, p. 93).

Dentro do mesmo contexto, Souza (2016) vê as avaliações como uma oportunidade de ressignificar seu papel junto à melhoria da educação pública e “pondo em questão a própria concepção de qualidade que está sendo difundida para a sociedade brasileira” (SOUZA, 2016, p. 418).

1.3 Outras experiências brasileiras de avaliações em larga escala

Segundo Menezes (2001), o Provão, como foi apelidado o Exame Nacional de Cursos (ENADE), faz parte do Sistema de Avaliação do Ministério da Educação (MEC) e foi criado em 1996, com o objetivo de “acompanhar a qualidade do ensino superior no país”, analisando a qualidade e a eficiência dessa etapa da educação, pesquisa e extensão e obter dados sobre a realidade do ensino.

Visando não só avaliar os estudantes, mas também as instituições, Menezes (2001) ainda destaca:

Além da avaliação de desempenho de seus alunos, são acompanhadas as “condições de oferta” das instituições. Dessa forma, especialistas do MEC visitam as escolas para verificar a qualidade pedagógica do curso, a qualificação do corpo docente e as condições de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas (MENEZES, 2001, p.1).

Contribuindo para esse argumento Cotta (2001) relata:

O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, visa subsidiar os processos de decisão e de formulação de políticas de melhoria dos cursos de graduação. A intenção do Ministério da Educação é constituir um sistema de avaliação do ensino superior, formado pela avaliação das condições de oferta, pela avaliação da pós-graduação, realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e pelo próprio ENC. As provas, realizadas anualmente, são elaboradas por comissões de cursos, compostas por especialistas de notório saber, atuantes em cada uma das áreas avaliadas (COTTA, 2001, p. 92).

Os dados coletados pelo ENADE são utilizados no planejamento de ações e políticas voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998 com o objetivo de “avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica” (INEP, 1998). O público-alvo do exame são os estudantes que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores.

Ainda, segundo o INEP (Portal, atualizado em 23 de outubro de 2019):

Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (Portal INEP, s/d, s/p).

É dentro deste contexto que Cotta (2001) retrará a criação do Enem e seu objetivo:

[...], cabe citar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1999. O Enem avalia as competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno ao final da educação básica, que compreende o Ensino Fundamental e o ensino médio. O objetivo é informar se ele está preparado para enfrentar os desafios da vida moderna como cidadão autônomo, capaz de decidir, propor e fazer, seja na universidade, seja no mercado de trabalho (COTTA, 2001, p. 92).

Para Cotta (2001), o Enem não foi criado visando à formulação de políticas públicas, pois não dá conta de fazer generalizações sobre o universo de estudantes avaliados, n entanto, serve como mecanismo de acesso ao ensino superior:

Assim como o ENC e o SAEB, o Enem utiliza procedimentos padronizados de construção dos instrumentos de medida, levantamento e processamento de dados, o que o inscreve na categoria da avaliação em larga escala. Todavia, o propósito deste exame é fornecer feedback aos alunos e egressos do ensino médio sobre seus conhecimentos e habilidades. Ao contrário do ENC e do SAEB, o Enem não foi concebido para servir como instrumento de formulação de políticas públicas. Prova disso é a impossibilidade de fazer generalizações sobre o universo de alunos do ensino médio a partir dos dados do Enem. Como o exame é voluntário, não há uma amostra aleatória e representativa da população-alvo e sim uma amostra autosselecionada de examinandos. O Enem pode ser definido, portanto, como uma prestação de serviços ao cidadão, uma vez que o resultado do exame permite ao indivíduo avaliar o valor agregado pela escolarização à sua bagagem cultural e intelectual e, com base nestas informações, planejar a sua trajetória profissional e a continuidade de seus estudos. Até o momento, porém, o Enem tem sido utilizado principalmente como mecanismo de acesso ao ensino superior, conjugado ao tradicional concurso vestibular (COTTA, 2001, p. 92-93).

Para Pestana (2016, p. 79-80), com a criação do IDEB, “transformado em indicador de qualidade”, permitiu-se a ampliação de “políticas de responsabilização” e o investimento significativo no orçamento do MEC em 2014, o que possibilitou a expansão das avaliações e o Enem “passa a ser utilizado como um instrumento multiuso” (seleção para universidades e para programas de financiamento, e preparação para o vestibular nacional).

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA), criado em 2002, com o objetivo de avaliar conhecimentos e “construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos” (Portal do MEC, s/p, s/d) para as pessoas que retomaram os estudos, após não terem concluído o Ensino Fundamental ou Médio na idade certa. A avaliação ocorre por:

[...] por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (Portal do MEC, s/p, s/d).

Em 2017, o MEC (2017), revendo a finalidade do Encceja, visto que a certificação para o Ensino Médio deixou de ser conquistada por meio do ENEM, decidiu que o bom resultado no exame garantiria ao estudante uma certificação de “conclusão dos estudos com o mesmo valor de um diploma de uma escola de Ensino Fundamental ou Médio”.

Os exames podem ser realizados no Brasil e também no exterior e aborda no Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Redação, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Para o Ensino Médio são avaliadas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza exames que, além de diagnosticar a educação básica brasileira, possibilitam meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é um desses exames (Portal MEC⁷, 2020).

7 Portal MEC – ENCEEJA – Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12485&Itemid=784&msg=1&I=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09ZW5jY2VqYSZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09JnBhcmFtc1tjYXRpZF09JnBhcmFtc1tzZWZyY2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZF09cHI=

Por fim, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP⁸. Este “é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, e promovida com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC” (Portal OBMEP).

Ainda, descrito no Portal OBMEP, o projeto foi criado no ano de 2005, e busca estimular o estudo de matemática assim como atua na busca de novos talentos na área, e destaca os objetivos:

Estimular e promover o estudo da Matemática; Contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, possibilitando que um maior número de alunos brasileiros possa ter acesso a material didático de qualidade; Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso em universidades, nas áreas científicas e tecnológicas; Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional; Contribuir para a integração das escolas brasileiras com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas; Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento (Portal OBMEP, s/a, s/d).

Nestes termos, o modelo de avaliações em larga escala não está presente apenas na Educação Básica, mas vêm ganhando espaço na educação de forma geral.

⁸ Leia mais em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>

2. DIFERENÇAS E SIMILARIDADES ENTRE O CURRÍCULO MUNICIPAL, AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAEB

Este capítulo tem como objetivo conhecer os documentos norteadores: Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná e as Matrizes de Referência da Prova Brasil. Fazer uma comparação entre os três documentos, buscando, especificamente, verificar as semelhanças e diferenças entre o que é ensinado em sala de aula e o que é cobrado na avaliação do SAEB. A análise objetiva identificar se existem diferenças que possam explicar ou indicar, fatores que implicam as dissimilaridades de rendimento entre os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas escolas municipais e estaduais do município de Cascavel/Pr.

2.1 Conhecendo o Currículo da Rede Municipal de Cascavel

Segundo a Secretaria Municipal de Educação – SEMED (2008), o processo de construção do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel teve início no ano de 2004. Primeiramente, os estudos foram direcionados para diretores e coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais. Ao final dos encontros preliminares, por unanimidade, viu-se a necessidade urgente de buscar “a unidade de uma concepção teórica para toda a Rede” e o entendimento de que a “definição de uma concepção teórica pode-se definir simultaneamente aos pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos”, objetivando a superação do “ecletismo” e buscando “melhorias para a educação do município” (SEMED, 2008, p. 5).

Com isso, em 2005, iniciou-se a construção/discussões dos textos bases direcionados pela SEMED, com a participação de professores de todas as escolas e Centros de Educação Infantil (CMEI) do município.

O objetivo foi de fomentar o debate acerca dos aspectos concernentes à realidade da educação municipal e seus anseios. A partir desse debate, os

professores pontuaram que o objetivo da escola pública é transmitir conteúdos científicos, formar indivíduo atuante e com consciência crítica e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita (SEMED, 2008, p. 5).

Levando em consideração os fundamentos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do estado do Paraná, datado de 1990, o município de Cascavel, frente ao coletivo de professores, considerou que o método a orientar o currículo seria, sem dúvidas, o materialismo histórico-dialético, pois, segundo o coletivo, era o método que melhor se adequa à compreensão de educação, de homem e de sociedade que se almeja.

Neste momento de construção, o Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) também organizava seus estudos para a construção de um Currículo para a região oeste do Paraná. Cascavel mobilizou-se também para essas discussões, mas, posteriormente optou-se pelo Currículo próprio do Município. Segundo SEMED (2018):

O município de Cascavel, por meio da SEMED, escolas e CMEI, participou dessa fase inicial de discussão e sistematização. Entretanto, no decorrer do processo, observamos a necessidade de elaborar um Currículo com participação mais efetiva dos profissionais da Rede e, por esta razão, decidimos pela elaboração de um Currículo próprio. No entanto, alguns dos profissionais inscritos nos trabalhos coordenados pela AMOP continuaram a participar das discussões dessa instituição, entendendo-as como de grande relevância teórica (SEMED, 2008, p. 6).

O próximo passo da SEMED (2008) era envolver todos os professores, de todas as escolas e CMEIs nas reflexões sobre o método definido, com o apoio de pesquisadores de universidades, esta etapa foi realizada em 2016, objetivando o subsídio aos profissionais da educação da teoria da concepção adotada. Sequencialmente, foram organizados os “grupos de estudos e sistematização”, cada qual orientado por um consultor e dividido nas disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Estrangeira/Língua Espanhola, Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática. Concomitante, o Grupo Base foi o responsável pela “sistematização dos Fundamentos Teóricos do Currículo”.

Após a conclusão dos textos bases, esses foram encaminhados, como versão preliminar, para todas as escolas e CMEIs para que os “profissionais tivessem conhecimento dessa produção, e pudessem interferir na elaboração deste documento” (SEMED, 2008, p. 6).

Diante de tanto trabalho, discussões e reelaborações, em 2018, foi publicada a versão final do currículo, que mesmo finalizado, segundo palavras do Assessor Geral, Professor Dr. Newton Duarte, já poderia iniciar-se a sua reformulação, o que corrobora com a citação SEMED (2008):

Por meio dessa organização é que foi direcionado todo o processo de elaboração que resultou neste Currículo. Este Currículo não tem a intenção de ser definitivo, deve ser avaliado e reformulado, sempre que necessário, principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avaliá-lo e reformulá-lo (SEMED, 2008, p. 6).

A partir deste cenário histórico, apresenta-se a concepção da disciplina de Língua Portuguesa – Alfabetização do Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel, embasada no materialismo histórico-dialético, que entende o homem como ser hominizado, ou seja, a existência não só como ser biológico, mas como ser social, no qual a linguagem é elemento fundamental da produção humana. Que considera a linguagem oral e escrita “um produto da ação humana” (SEMED, 2018, P. 325), que surge devido à “necessidade de comunicação e interação com o outro”.

Assim, conforme SEMED (2018), o Currículo de Cascavel leva em consideração as dimensões: oralidade, leitura e escrita no ensino da Língua Portuguesa. No eixo da Produção Oral/Interação Social, o “discurso oral adquire certa hegemonia nas práticas pedagógicas na sala de aula”, uma vez que a oralidade “necessita de envolvimento de interlocutores face a face”, objetivando a comunicação, possibilitando ao estudante o “enriquecimento e aperfeiçoamento do seu discurso”, assim como, aprimorando a “habilidade para realizar adequações nas diferentes situações”, e ainda, “percebendo o grau de formalidade requerida em momentos diversos de comunicação” (SEMED, 2008, p.329).

No eixo da Leitura/Recepção Textual objetiva a compreensão dos significados, assim como, a da apropriação dos mesmos (SEMED, 2008), ou seja, que o estudante “formule um enunciado que faça sentido aos demais,” e para que isso ocorra, “é preciso que ele se aproprie dos enunciados e dos significados existentes” (SEMED, 2008, p. 329-330). Assim define SEMED (2008).

Por meio do registro verbal, pelo código escrito, o texto conserva a expressão do conteúdo de consciência humana de modo cumulativo. Ao lê-lo, o leitor entra em contato com manifestações sócio-culturais no tempo e

no espaço. Daí advém uma ampliação de conhecimento que lhe permite compreender seu papel como sujeito histórico (SEMED, 2008, p. 330).

Portanto, SEMED (2008) afirma que é de extrema necessidade que “o trabalho de leitura, mediado pelo professor, propicie a formação de um leitor que apreenda o significa/sentido dos discursos, interpretando os elementos sócio-históricos que o constituem”.

No que se refere ao eixo da Escrita/Produção textual, SEMED (2018), considera que se faz necessário que o estudante “decifre o que está escrito” e esta apropriação é um aspecto imperioso da fase de alfabetização, referindo-se à “compreensão da ideia de símbolo”. Outros importantes aspectos são referentes à “discriminação das formas de letras”, nas quais, muitas se assemelham, o que exige do estudante maior “percepção para distingui-las”, a relação entre fonema/grafema e a “discriminação auditiva”, que apresentam diferenças importantes, “a compreensão da relação simbólica entre letras e sons da fala e a percepção das diferenças são aspectos essenciais para que o aluno estabeleça uma relação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto”.

Neste eixo ainda, SEMED (2018) pondera que a “produção escrita é então compreendida como unidade discursiva, na qual a presença do outro é de extrema importância”, seja para produzir o sentido na leitura ou para o momento de sua elaboração. Importante também neste processo são os princípios de textualidade entendidos como:

Intencionalidade ou **aceitabilidade** (interação entre autor e leitor, inferindo sobre o dito e o não dito, quando o autor utiliza estratégias visando enredar o leitor); **informatividade** (o discurso utilizado não deve apresentar informações muito complexas – ou zonas de alta informatividade – nem tampouco simplificadas – zonas de baixa informatividade – mas primar por um nível mediano de informações, o que possibilita melhor compreensão); **situacionalidade** (contexto de produção ou o modo como o leitor concebe as relações entre o texto e a situação em que foi produzido); **intertextualidade** (diálogo entre textos, discursos já produzidos, paráfrase), bem como **coerência** (manutenção e progressão temática); **coesão** (pronomes, conjunções, repetições e outros recursos coesivos) (SEMED, 2008, p. 337).

Nessa perspectiva, os princípios da textualidade vêm em auxílio de professores e estudantes para o desenvolvimento da produção textual. Em conseqüente, o processo de reestruturação textual (análise linguística), sob o texto

ora produzido, “compreende que a produção e todas as suas qualificações estão direcionadas para o outro e para o contexto numa dada situacionalidade” (SEMED, 2018, p. 337).

Por fim, o Currículo de Cascavel traz o eixo da Análise Linguística/Reestruturação Textual, na qual, no trâmite do processo de alfabetização, o professor prima pelo trabalho de escrita/produção textual, objetivando a reflexão sobre a “própria linguagem”, orientando e mediando o estudante para que o mesmo consiga “refletir e expressar por escrito o que quer dizer”, isso significa que o estudante “faz suas próprias intervenções na semântica do texto” (SEMED, 2008. p. 339).

Em 2020, a SEMED publicou, em três volumes, o novo Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel⁹. O Volume I trata da Educação Infantil, o Volume II sobre o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Volume III trata dos Fundamentos da Educação Especial. A nova versão do Currículo vem com a adequação dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas não perdeu a essência do Método Materialista Histórico-dialético e as concepções de homem e sociedade já adotados na primeira versão.

2.2 Conhecendo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, datado de 1990, segundo a Secretaria da Educação do Paraná (SEED), (1990) “traduz o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná”, objetivando a melhoria do ensino, visando atender às demandas sociais e históricas da sociedade.

Foi constituído, à época, para reorganizar a estrutura da escola pública no Paraná, a fim de atender a nova demanda nacional, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Foi, portanto, elaborado por professores da Rede Municipal e Estadual de Educação. Como conceito de Ciclo Básico, a SEED (1990) destaca:

9 Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, disponível em: <https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/652>

O Ciclo Básico de Alfabetização permite o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação da 1ª série, o qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou (SEED, 1990, p.13).

Ainda, conforme SEED (1990), “o resgate da essencialidade da escola” levou em consideração as contribuições de educadores, defensores de uma escola baseada na pedagogia histórico-crítica e Demerval Saviani foi base para esta reestruturação curricular.

A cada novo governo, federal, estadual ou municipal, o olhar para a educação pode descortinar ou camuflar as necessidades da escola. Assim, em 2003, na gestão do Governador Roberto Requião, a SEED, tendo à frente o Secretário Maurício Requião de Mello e Silva, foi incumbida de reavaliar o interior da escola pública, o que permitiu a identificação da “ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa”, pois estava, neste momento, apenas voltado para “programas motivacionais e de sensibilização”, e o trabalho educativo deixado em segundo plano, portanto, não objetivando a aprendizagem e a qualidade da educação (SEED, 2008, p. 9). Para SEED (2008):

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas (SEED, 2008, p. 6).

Diante deste quadro, a SEED promoveu um longo processo de discussão coletiva que se deu no Estado do Paraná, de 2004 a 2008, que resultou numa coletânea de textos sobre as concepções de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), dividido nas disciplinas de Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

A finalização do trabalho se deu após a avaliação de especialistas de várias universidades durante os anos de 2007 e 2008:

[...] as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram,

também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB¹⁰, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos (SEED, 2008, p. 10).

Assim, o trabalho final, SEED (2008, p. 10) tem a seguinte ordem e estrutura: a Educação Básica, as concepções de currículo, justificando os conceitos de conhecimento, conteúdos, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação e a constituição de cada disciplina (Arte, Educação Física...), “contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas do ensino trabalhados na escola básica”. Apresenta também “fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que deve organizar o trabalho docente”.

Já, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

Portanto, a BNCC agora é lei e deverá ser implementada nas instituições de ensino de todo o país. A BNCC também define os conhecimentos e habilidades essenciais os estudantes irão aprender em cada etapa do percurso acadêmico, conforme Portal do Mec (2017):

E no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores (Portal MEC¹¹, s/d, s/p).

Nesse sentido, em 2019, a SEED apresentou uma versão preliminar de textos, adotando a BNCC e complementando novos conteúdos, intitulado, Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)¹² para consulta pública, visando contribuições e ajustes por parte de todos os professores da Rede Estadual do Paraná (Portal Dia-a-dia-educação, d/s, s/p).

10 Departamento de Educação Básica

11 Base Nacional Comum Curricular – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

12 Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP – Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>

No Portal SEED (2017), tem-se que, o currículo, organizado de forma trimestral, “fornece apoio didático ao processo de ensino-aprendizagem” e traz “clareza dos conteúdos que darão suporte para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem”, consolidando assim, o trabalho de toda a Rede Estadual de Ensino (Portal Dia-a-dia Educação, s/d, s/p). E ainda, segundo o Portal:

O CREP é um instrumento definido para a Rede Estadual de Educação do Paraná. Ele não se aplica às escolas municipais e privadas que pertencem ao sistema de ensino, porém, caso a rede municipal de educação e escolas privadas tenham interesse em utilizá-lo na integralidade ou em partes, a Secretaria entende esse interesse como fortalecimento curricular do Estado do Paraná (Portal Dia-a-dia Educação, s/d, s/p).

Portanto, no Paraná, o CREP será implementado a partir do ano de 2020, com a reelaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), por disciplina e a adequação dos Planos de Trabalho Docente (PTD).

O trabalho final conta com cinco documentos assim divididos: Referencial Curricular do Paraná Princípios, Direitos e Orientações: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais; Ensino Fundamental Anos Finais: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, Ensino Fundamental Anos Finais: Ensino Religioso, Geografia e História e Ensino Fundamental Anos Finais: Matemática e Ciências.

2.3 Conhecendo as Matrizes de Referência do SAEB

O SAEB, para atender ao que foi proposto em sua criação em 2007, utiliza-se de uma série de parâmetros metodológicos que são constantemente reavaliados em cada prova. O processo de reflexão, conforme Campos (2012), “sobre a aplicação e os resultados das avaliações tem como objetivo coletar e produzir resultados detalhados sobre a realidade e desempenho das redes de ensino”.

Portanto, existe uma estrutura no SAEB para a Prova Brasil, composta por matrizes de referência, testes padronizados, em língua portuguesa com foco na leitura, questionários de contexto e escalas de proficiência.

Segundo Fini et al. (1998, p. 7), as Matrizes de Referência, criadas para o SAEB, em 1997, têm como objetivo “a busca do estabelecimento dos conteúdos

desejáveis e necessários às demandas e exigências implícitas no sistema educacional” e levam em consideração as particularidades regionais, buscando associar os conteúdos às competências cognitivas. Foram construídas por meio de um projeto de trabalho, no qual a metodologia contemplou “ampla consulta nacional sobre conteúdos praticados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio e a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas”, cada qual contribuindo em sua disciplina.

As Matrizes de Referência do SAEB e da Prova Brasil foram elaboradas com base nas propostas curriculares de alguns estados e municípios e nos PCNs. Contudo essa Matriz não engloba todo o currículo escolar, mas apenas as habilidades e competências que precisam ser aferidas, cada uma delas é sintetizada por um descritor (BRASIL, 2008, p. 17 apud Vieira, 2010, p.6).

Os conteúdos foram organizados nos três ciclos da Educação Básica, na época, 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemáticas, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

Em Língua Portuguesa, foco de nosso estudo, para a 4ª série do Ensino Fundamental, as Matrizes contemplavam Práticas de Leitura de Textos; Análise e Reflexão Linguística e Práticas de Produção de Textos, assim subdivididos: Prática de Leitura de Textos, com quinze descritores¹³; (D1 a D15) para o subitem Estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da própria leitura; três descritores (D16 a D18) de Articulação texto e contexto; seis descritores (D19 a D24) para Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto, quatro descritores (D25 a D28) para Relações na progressão temática do texto; oito descritores (D29 a D36) para Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Na Análise e Reflexão Linguística: sete descritores (D37 a D43) para Texto e gênero; quatro descritores (D44 a D47) para Variação linguística; seis descritores (D48 a D53) para Operações linguísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido; e seis descritores (D54 a D59) para Paradigmas linguísticos (regras, classes).

13 Descritores: Os descritores são o resultado das associações entre os conteúdos curriculares (que foram reconfigurados na matriz de referência) e as operações cognitivas que deverão ser realizadas pelos estudantes.

As Práticas de Produção de Textos foram divididas em cinco tópicos, nos quais seria necessário redigir textos utilizando a base formal da Língua Portuguesa. As Matrizes de Referência, amplamente discutidas, totalizavam cinquenta e nove descritores e cinco tópicos para a produção textual.

Para as turmas de 8ª série do Ensino Fundamental, as Matrizes contemplavam Práticas de Leitura de Textos, quinze descritores (D1 a D15) para O gênero e suas características; oito descritores (D16 a D23) para Sentidos constituídos em função das características do portador, do gênero e/ou do enunciador; vinte descritores (D2 a D43) para Estratégias de leitura; cinco descritores (D44 a D48) para Relação entre textos; cinco descritores (D49 a D53) para Mecanismos de coesão referencial no processamento do texto; oito descritores (D54 a D61) para Progressão temática de um texto. Na Análise de Reflexão Linguística, três descritores (D62 a D64) para Recursos expressivos recorrentes em função de estratégias de construção textual ou de gênero em que o texto se insere (adjetivação; nominalização; pronominalização; apassivação; omissão do agente; ordem direta ou indireta; impessoalidade; coloquialidade); seis descritores (D65 a D70) para Relações texto, gênero e contexto; seis descritores (D71 a D76) para Operações linguísticas de estabelecimento de relação entre forma e sentido; nove descritores (D77 a D85) para Variação linguística.

As Práticas de Produção de Textos também foram divididas em cinco tópicos e com a proposta de produção de um ou mais textos utilizando a base formal da Língua Portuguesa. As Matrizes de Referência para a 8ª série totalizaram oitenta e cinco descritores e cinco tópicos para a produção textual.

No entanto, as Matrizes de Referência tiveram alterações como as novas perspectivas traçadas em 2001, conforme Locatelli (2001):

Para a realização do SAEB 2001, reorganizaram-se as Matrizes de Referência do SAEB, que foram revistas por especialistas nas áreas de Currículo, Psicologia do Conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática. Estas Matrizes foram, então, submetidas à validação por especialistas das diferentes secretarias de educação de todos os estados brasileiros e por amostra representativa de professores regentes de turmas de Língua Portuguesa e Matemática. Construiu-se, após tais tarefas, um modelo de prova que passou a priorizar determinados Tópicos e Temas dos conteúdos a serem avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, em função das competências e habilidades definidas para as diferentes séries e disciplinas. Foram atribuídas, a seguir, diferentes prioridades aos Tópicos e Temas, o que, na prática, significa alocar um número maior ou menor de itens a cada descritor diante de sua importância na série e

disciplina. As provas em Língua Portuguesa centraram-se na compreensão de textos, abrangendo os seguintes tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento de Textos; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e Variação Linguística (LOCATELLI, 2001, p. 7).

Para Campos (2012, p. 74), “A realização de uma avaliação com amplitude exige a construção de matrizes de referência que pudessem dar ciência aos envolvidos dos aspectos que seriam avaliados, além de conferir legitimidade ao processo.” Uma vez que não existe um currículo unificado para a educação brasileira, entende-se as matrizes de referência como um referencial curricular mínimo.

Ainda segundo Campos (2012, p. 74) sobre as matrizes de referência, “Nelas estão descritas as competências e habilidades esperadas dos alunos em cada segmento avaliado.” E não deverão ser confundidas com o que é trabalhado na sala de aula pelos professores, pois as mesmas configuram-se apenas como um conjunto de parâmetros utilizados para a elaboração dos itens que compõem a prova.

As matrizes não devem ser confundidas com conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores; elas são o conjunto de parâmetros para a elaboração dos itens que compõem os testes das avaliações. Cada uma delas estrutura-se em tópicos que possuem uma série de descritores com os quais estão relacionados e que indicam as competências e habilidades a serem avaliadas (CAMPOS, 2012, P. 74).

As matrizes de referência de Língua Portuguesa têm como finalidade “o desenvolvimento do aluno para o domínio ativo do discurso, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (INEP, 2001, p.17), e é diante desta finalidade que a escola deve atuar como mediadora junto ao estudante, ressignificando o aprendizado cotidiano, já adquirido por meios informais, em conhecimento. Portanto, é papel da escola “planejar e organizar atividades que permitam a esse aluno usar a língua tanto na modalidade oral quanto na escrita” (INEP, 2001, p.17). Com essa mediação espera-se que o estudante desenvolva competências e habilidades no uso da Língua Portuguesa.

É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem e, nesse sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções; e sabe também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar. Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação (INEP, 2001, P.17-18).

Ainda, segundo Inep (2001), “o texto é ponto de partida e de chegada das atividades de ensino-aprendizagem de língua”, centrando-se em três práticas, a compreensão de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística.

O modo como se organiza a Matriz de Referência de Língua Portuguesa resulta da compreensão de que, ao realizar essas práticas, que permitem a interação com seu objeto de conhecimento, o aluno modifica, reorganiza e reconstrói sua visão da língua em funcionamento, tornando-se capaz de estabelecer um número gradativamente maior de relações substantivas entre ele, como sujeito de conhecimento, e a língua e o objeto a serem conhecidos (INEP, 2001, p. 18).

Partindo da Matriz de Referência de Língua Portuguesa temos a organização dos testes para a Prova Brasil. Considerando que nas escolas públicas de Cascavel temos a utilização, por parte de Rede Municipal, do Currículo próprio, e para a Rede Estadual, das Diretrizes Estaduais, passamos, no próximo item, a investigar as relações e divergências que podem estar presentes nestes documentos, tendo como hipótese que tais divergências influenciam no rendimento escolar diferenciado do 5º ano nas escolas municipais e do 9º ano nas escolas estaduais.

2.4 Comparando as Matrizes Curriculares de Referência do SAEB, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná e o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Paraná.

Partindo da perspectiva de que pode haver divergências entre os três documentos norteadores da educação nas Redes de Ensino Municipal e Estadual e no documento que fundamenta a elaboração dos testes da Prova Brasil, analisamos esses, fundamentando-nos no método de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Um primeiro aspecto a ser considerado em nossa análise é o modelo de avaliação adotado pelas Redes de Educação Básica Municipal e Estadual, em comparação ao modelo da Prova Brasil. Como apresentado anteriormente, os testes aplicados na Prova Brasil são padronizados e estandardizados. Isso significa que desconsidera a multiplicidade de realidades de nosso país. Entretanto, quando olhamos para um único município, como é caso de nossa pesquisa, inicialmente, parece-nos não haver tantas diferenças, mas a realidade é outra. Mesmo em se tratando de um município, temos realidades diferentes e até divergentes. Nestes termos, começamos diferenciando tipos de avaliações que podem ocorrer nas escolas, ainda que da mesma rede ou sistema de ensino.

Sobre as modalidades de avaliação, inicialmente, faz-se necessário compreender que existem diversas formas de avaliação e, saber em qual momento cada uma delas deverá ser utilizada, significa aproveitar melhor o potencial dessas. Assim, a avaliação diagnóstica permite mensurar o nível de progresso do estudante, bem como suas dificuldades. A formativa refere-se ao alcance dos objetivos que foram anteriormente propostos. A somativa ao que é ensinado, podendo assim mensurar a qualidade da educação repassada aos estudantes e informações sobre o nível de aprendizagem aferido até o momento. Já, as avaliações em larga escala, passaram a ser vistas como mecanismos para auxiliar na composição de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Portanto, o resultado do IDEB é um indicador de qualidade da educação. Quando olhamos para as diferenças apresentadas para cada tipo de avaliação, percebemos, na verdade, que são complementares. Não há como pensar em qualidade de educação sem considerar formas, métodos, modalidades e tipos de avaliações diferentes para ter

um bom acompanhamento das múltiplas realidades existentes em nosso país, estados e municípios.

Para a Prova Brasil, como reforça Campos (2020, p. 76), o foco da avaliação está na leitura, objetivando aferir se os estudantes “são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”. O que é reforçado por INEP (2009):

O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Esta visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não uma atividade individual (INEP, 2009, p. 13 apud CAMPOS, 2020, p.76).

Sob esta perspectiva, o Currículo de Cascavel, fundamentado no Materialismo Histórico-dialético, traz a seguinte definição de avaliação, considerando o momento histórico como definidor do Currículo e das metodologias: “O processo de ensino-aprendizagem diverge no tempo porque as concepções de homem, sociedade e conhecimento mudam conforme o trabalho se transforma”, por isso a avaliação “deve considerar que, em cada momento histórico, as concepções alteram-se e não se pode fazer uma apropriação destas sem considerar o momento em que elas foram produzidas” (SEMED, 2008, p. 43).

Portanto, a compreensão de avaliação está diretamente ligada à compreensão das relações sociais, das práticas escolares, das interações dentro do ambiente escolar, consideradas as “contradições inerentes ao modelo econômico-social vigente”, e ainda, a intencionalidade de revisitar as práticas pedagógicas dos professores, definindo critérios e objetivos na análise da sociedade, da instituição e do processo ensino-aprendizagem (SEMED, 2008, p. 44).

A avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais (SEED/PR, 1986, p. 29 apud SEMED, 2008, p.44).

Para SEMED (2008, p. 45), a avaliação “é o momento em que se verifica o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno”, o que contribui no acompanhamento e a redefinição de práticas docentes.

Durante o processo ensino-aprendizagem, a avaliação desenvolvida pelo professor orienta constantemente sua ação, é por meio dela que se verifica se o plano de aula está adequado e a metodologia utilizada garante a aprendizagem do conteúdo, sendo necessário considerar se todos os aspectos estruturais (físicos, humanos e pedagógicos) envolvidos no processo estão adequados para atingir os objetivos (SEMED, 008, p. 45).

Também como concepção de avaliação, o Currículo de Cascavel embasa-se nos estudos de Cipriano Carlos Luckesi, que define o avaliar, dividido em dois processos distintos, diagnosticar e decidir. Desses processos, é que se definiu a avaliação diagnóstica, na qual o professor acompanha sistematicamente o estudante, verifica o aprendizado e toma decisões, isto tudo baseado em objetivos propostos, antecipadamente, utilizando-se dos conteúdos essenciais previstos no Currículo. Assim como se utiliza dos estudos de Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em Língua Portuguesa, segundo SEMED (2008), utiliza-se a mesma prática avaliativa, diagnóstica e contínua e considera a evolução do estudante, levando em consideração os instrumentos utilizados e “que abordem o trabalho com os gêneros discursivos e contemplem os eixos da produção oral, da leitura, da escrita/produção textual e da análise linguística pela reestruturação textual” (SEMED, 2008, p. 360).

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná, segundo SEED (2008, p. 31), a avaliação também é diagnóstica, avaliando não só o “processo de ensino-aprendizagem, mas também como instrumento de investigação da prática pedagógica”, assumindo uma dimensão formadora.

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim, a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica. Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e

fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002, apud SEED, 2008, p. 31).

Portanto, “a avaliação é parte do trabalho dos professores”, objetiva propor “subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo” envolvendo os docentes e os estudantes “no acesso ao conhecimento”, formando sujeitos que possam construir “sentidos para o mundo” (SEED, 2018, p. 31).

Já as avaliações em larga escala, por meio da Prova Brasil, em sua concepção, não têm como objetivo avaliar os estudantes, mas sim os sistemas de ensino, pois “surgiram da necessidade da obtenção de informações gerais sobre a educação no País”, buscando melhorar a qualidade da educação no Brasil, assim como, a “universalização do acesso à escola”. Também oferece “subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2001, p. 9).

Além desse objetivo, o Saeb procura também: • oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas; • proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; • desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, incentivando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa e administrações educacionais; e • consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino. (INEP, 2001, p. 9).

Analisando as três concepções de avaliação, podemos perceber que o Currículo de Cascavel e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná são muito semelhantes, uma vez que a concepção do Currículo tem vários elementos baseados no próprio Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, datado de 1990, os documentos seguem a concepção do Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Outro motivo da escolha, é que este foi o método que orientou os fundamentos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, elaborado em 1990. Compreendemos que, naquele momento histórico, os intelectuais estavam iniciando estudos referentes ao método e que hoje, com este novo currículo, podemos superar alguns aspectos, uma vez que vinte anos de estudos e formação continuada nos permite fazê-lo (SEMED, 2008, p. 2).

Já o caráter avaliativo da Prova Brasil está voltado à avaliação dos sistemas de ensino. Visa mensurar a qualidade da educação brasileira como um todo, objetivando a elaboração/formulação/implementação de políticas públicas que possam melhorar o acesso, a permanência e a qualidade da escola pública.

Na sequência, elencamos três categorias de análise que podem contribuir com a identificação de possíveis elementos influenciadores do rendimento escolar entre as Redes Municipal e Estadual de Educação Básica de Cascavel – PR: Competências e habilidades; Conteúdos e Metodologia.

2.4.1 Competências e habilidades

Na reorganização das Matrizes de Referência (INEP, 2001), optou-se por “um modelo de prova que passou a priorizar determinados Tópicos e Temas dos conteúdos a serem avaliados”, conteúdos esses, que foram estabelecidos em “função das competências e habilidades” de cada disciplina e séries avaliadas, ou seja, competências e habilidades, associadas aos conteúdos, que os estudantes deveriam dominar. Para INEP (2001):

Nesse novo modelo, buscou-se a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento. [...] As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades (INEP, 2001, p. 11).

Para INEP (2008, p.18), o conceito de competência, está na “associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento”. Este conceito está baseado na perspectiva de Perrenoud (1993, apud INEP, 2002, p.11), no qual, competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”, ou seja, utilizando-se de vários recursos cognitivos. Recursos cognitivos conceituados por INEP (2008):

[...], “as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas

operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (INEP, 2008, p.18).

Ainda para INEP (2008), as “habilidades” “referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades”.

Na análise do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), as palavras “competências e habilidades” não aparecem no texto. Mas a combinação das palavras, de forma invertida, ou seja, “habilidades e competências”, aparecem uma única vez em uma citação, na página 56 de documento sobre a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que trata, especificamente, da Educação Especial. A palavra “competências” aparece seis vezes nos seguintes contextos: na página 7, em nota de rodapé, utilizada para explicar a Pedagogia do aprender a aprender; na página 28, numa citação, mas vem explicando “as competências administrativas e pedagógicas”; na página 61, a palavra competências é utilizada para posicionamento sobre o contexto social; na página 88, competências aparece numa nota de rodapé e trata de conceitos sobre o Atendimento Educacional Especializado, e por fim, na página 263, aparece a palavra competências, mas, vinculado às competências da disciplina de História.

Os resultados da análise apontam que o termo “competências e habilidades”, no Currículo Municipal de Cascavel, não é utilizado da forma que está explicitado no SAEB. Este pode ser um fator importante para nossa análise. Enquanto a Prova Brasil fundamenta seus testes no conceito de aprendizagem vinculado às competências e habilidades, o Currículo de Cascavel fundamenta-se no conceito de conhecimentos e conteúdos. A diferença conceitual pode influenciar no rendimento, mas não temos elementos concluintes para afirmar que isso significa melhor ou pior rendimento.

Na análise das Diretrizes Curriculares, especificamente, no Caderno de Língua Portuguesa, os termos combinados “competências e habilidades” e “habilidades e competências” não aparecem no texto. Mas aparecem individualmente, assim, habilidades aparece seis vezes: na página 15, aparece numa citação de Sacristan (2000) que trata do currículo, no qual é tido “como tarefa e habilidade a serem dominadas”; página 21, em uma citação de Nosella (1992) que trata sobre as dimensões do conhecimento; nas páginas 44 e 45, na

contextualização histórica sobre Pedagogia Tecnicista e como era o “treinamento de habilidades de leitura”; e por fim, na página 61, em uma tabela comparativa entre “Ensino de Gramática e Prática de Análise Linguística”, na qual, aparece três vezes o termo “habilidades” quando trata, especificamente, das “habilidades de leitura e escrita”.

Os resultados da análise do documento, específico de Língua Portuguesa, indicam que o termo “competências e habilidades”, vistos separadamente, aparecem mais em consonância com o que aparecessem no SAEB. Novamente, temos indicativos de que, ainda que os termos apareçam no texto, seus conceitos são divergentes dos utilizados na Prova Brasil.

Ao analisarmos o conjunto de documentos utilizados até aqui nesta pesquisa, percebemos que não há relação direta entre a Matriz de Referência do SAEB, utilizada pela Prova Brasil, e os documentos do município de Cascavel e do Estado do Paraná. Se considerarmos que há diferenças conceituais na fundamentação destes documentos, poderíamos indicar que estas diferenças estariam interferindo no rendimento dos alunos. Entretanto, a Matriz de Referência do SAEB diverge dos outros dois documentos, isso significa que os mesmos elementos estão presentes nos já citados documentos, de forma a não justificar a discrepância entre o rendimento das escolas municipais e estaduais de Cascavel Pr.

De tal forma, podemos afirmar que as diferenças conceituais em torno do termo “habilidades e competências” nos documentos analisados não se constitui como um elemento explicativo para a diferença de rendimento nas escolas municipais e estaduais de Cascavel.

2.4.2 Conteúdos

Outro elemento importante para nossa análise são os conteúdos. Para este estudo focamos no componente Língua Portuguesa. Para tanto, a análise consiste em verificar em que medida os conteúdos de Língua Portuguesa cobrados pela Prova Brasil, e, portanto, presentes nas Matrizes Curriculares do SAEB, estão presentes, tanto no Currículo Municipal de Cascavel quanto nas Diretrizes Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná, partindo da hipótese de que,

havendo diferenças significativas, essas podem constituir elemento responsável pelas diferenças de rendimento entre escolas municipais e estaduais de Cascavel.

Conforme INEP (2008, p. 10, 16), com a criação das Matrizes de Referência em 1997, os conteúdos cobrados na prova, foram elaborados por meio de debates e “consulta pública nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio” com a incorporação da análise realizada por docentes, pesquisadores e especialistas das diferentes disciplinas, porém, os conteúdos não englobam todo o currículo escolar. “É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil”. Portanto, as matrizes são a referência para a “elaboração dos itens da Prova Brasil”. E o “item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova”.

Os itens da Prova Brasil são elaborados por meio da associação dos conteúdos de aprendizagem e as competências que os estudantes utilizam no processo de construção do conhecimento. Assim como, “habilidades referem-se, especificamente, no plano objetivo e prático do saber fazer” (INEP, 2008, p. 18).

Por sua vez, os descritores, elaborados por tópicos ou temas, ou seja, os conteúdos subdivididos em partes menores, indicam as habilidades a serem avaliadas. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (INEP, 2008, p.18).

Os conteúdos de Língua Portuguesa presentes na Matriz Curricular do SAEB do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental são os seguintes: Procedimentos de leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

No Currículo de Cascavel, os conteúdos de Língua Portuguesa estão divididos nos eixos: Oralidade, Leitura, Escrita – Produção Textual e Análise Linguística – Reestruturação Textual, dentro de cada eixo, são trabalhados os conteúdos específicos referentes aos cinco anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Conteúdos do eixo Oralidade – 1º ao 5º ano

Sequência, objetividade e clareza na exposição de ideias (domínio constante e progressivo); Consistência argumentativa; Adequação e ampliação vocabular (usos e contextos sociais); Concordância e regência verbal e nominal; Pronúncia e

articulação adequada das palavras; Adequação e ampliação vocabular; Coerência e coesão (emprego de pronomes, advérbios e conjunções); Argumentação e estratégias de argumentação; Narração de fatos, experiências, brincadeiras, acontecimentos, eventos, entrevistas; Descrição de situações, objetos, seres humanos; Compreensão, interpretação e análise da fala do outro (interação e sentidos); Dissertação (confrontação de ideias); Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.

Conteúdos do eixo Leitura – 1º ano 5º ano

Função cognitiva e social; Ritmo, fluência, ritmo e entonação (domínio constante e progressivo); Sequência lógica na exposição de ideias e fatos; Unidade temática; Unidade estrutural (elementos coesivos); Linguagem verbal e não-verbal (ampliação gradativa dos usos); Ideias principais e secundárias (significado / significação); Disposição gráfica (aspectos estruturantes); Linguagem adequada ao gênero; Especificidades/características do gênero discursivo; Processos e contexto de produção de inferências; Relações de interlocução; Confrontação de temáticas semelhantes em gêneros discursivos diferentes; Intertextualidade (diálogo do texto com outros textos); Reconhecimento da intencionalidade no texto; Intencionalidade e ideologia; Síntese de ideias; Síntese reflexiva de leituras; Especificidades (composição, estrutura e estilo de cada gênero textual); Processo e contexto de produção; Função dos símbolos; Transposição de linguagens (linguagem literária e outros sistemas: mídia, filmes etc.); Atribuição de sentidos articulando texto/contexto e situacionalidade; Atribuição de significados que extrapolem o texto lido, inferências.

Conteúdos do eixo Escrita – Produção textual – 1º ao 5º ano

Função cognitiva e social; Estrutura textual, composição e estilo de cada gênero textual; Ideia de representação; Caracterização e categorização do sistema gráfico (símbolos alfabéticos); Função do símbolo; Símbolos do alfabeto; Letras maiúsculas e minúsculas (funções); Ampliação da ideia de representação; Orientação (alinhamento, segmentação e pontuação); Relação grafema / fonema (sonorização); Relações arbitrárias, biunívocas e cruzadas; Traçado correto das letras; Acentuação; Outros sinais de escrita: os diacríticos (hífen, acentuação, sinais gráficos e pontuação); Unidades fonológicas ou segmentos sonoros; Organização de parágrafos, pontuação; Ampliação vocabular e adequação ao gênero; Unidade temática e progressão temática; Relação tema/título/texto, considerando princípios

de textualidade, situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade e informatividade; Unidade textual; Coerência; Coesão; Consistência argumentativa; Elementos de apresentação do texto (título, vocativo ou manchete, autor ou assinatura e outros); Discurso direto e indireto (estrutura, pontuação empregada e sentidos); Concordância e regência verbal e nominal; Disposição gráfica (aspectos estruturantes de cada gênero / conteúdo e sentido); Organização de parágrafos, pontuação, estrutura e sentido; Narração e usos de elementos da narrativa (diferenças entre narrativa e relato); Adequação da estrutura da linguagem (narrativas, poemas, canções, relatórios, gráficos, resumos, paráfrases, fichamento, sínteses); Autoria da escrita (produz com e para o outro); Especificidades da linguagem padrão, linguagem digital (forma, registro, interlocução, recursos gráficos, estilo, conteúdo).

Conteúdos do eixo Análise linguística – Reestruturação textual – 1º ao 5º ano

Coesão (pronomes, conjunções, repetições, elementos exofóricos: aqueles que remetem a condições exteriores ao texto – e endofóricos: aqueles que remetem aos elementos coesivos e vocábulos utilizados no interior do texto e outros recursos coesivos); Coerência (manutenção e progressão temática); Ampliação e adequação de vocabulário ao gênero; Adequação da linguagem ao gênero e ao tema, condições contextuais e estruturais; Paragrafação e pontuação; Ortografia e convenções da língua; Função dos sinais gráficos no texto; Concordância e regência verbal e nominal; Discurso direto e indireto (pontuação, estrutura e sentidos); Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos); Elementos referenciados do texto: título, autor, margem, data, espaços indicativos de parágrafos e outros; Princípios da textualidade: Intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade.

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná o documento trata de conteúdos estruturantes, base para a organização do trabalho docente. Os conteúdos estruturantes, conforme SEED (2008):

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (SEED, 2008, p. 25).

A partir desta concepção de currículo, “as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes”, o conhecimento histórico identificado. Assim, “dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos” que são trabalhados por ano/série e “compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais” (SEED, 2008, p.26).

Os conteúdos básicos de Língua Portuguesa embasam-se nos gêneros discursivos¹⁴ e, conforme SEED (2008):

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção dos gêneros nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano de Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries (SEMED, 2008, p.91).

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, os conteúdos de Língua Portuguesa estão divididos nos eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, dentro de cada eixo são trabalhados os conteúdos específicos referentes aos quatro anos do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Conteúdos do eixo Oralidade – 6º ano 9º ano

Tema do texto; Conteúdo temático; Finalidade; Argumentos; Papel do locutor e interlocutor; Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas; Adequação do discurso ao gênero; Turnos da fala; Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras); Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetições; Recursos e elementos semânticos; Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições); Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito.

14 Gêneros discursivos: DCE Língua Portuguesa – Páginas 100 e 101. Disponível em: <file:///C:/Users/vlmat/Documents/2020/DISSERTA%C3%87%C3%83O%202020/BIBLIOGRAFIA/dce%20L%C3%ADngua%20portuguesa.pdf>

Conteúdos do eixo Leitura – 6º ao 9º ano

Tema do texto; Conteúdo temático; Interlocutor; Intencionalidade do texto; Finalidade do texto; Argumentos do texto; Contexto de produção; Intertextualidade; Vozes sociais presentes no texto; Elementos composicionais do gênero; Relações de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; Informações explícitas e implícitas; Discurso direto e indireto; Elementos composicionais do gênero; Repetição proposital de palavras; Léxico; Ambiguidade; Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticas no texto; pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; Processo de formação de palavras; Acentuação gráfica; Ortografia; Concordância verbal/nominal; Semântica: operadores argumentativos, ambiguidade, sentido figurado, expressões que denotam ironia e humor no texto, polissemia; Partículas conectivas do texto; Progressão referencial no texto.

Conteúdos do eixo Escrita – 6º ao 9º ano

Conteúdo temático; Contexto de produção; Interlocutor; Intencionalidade do texto; Finalidade do texto; Informatividade; Intertextualidade; Argumentatividade; Discurso direto e indireto; Elementos composicionais do gênero; Divisão do texto em parágrafos; Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticas no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; Processo de formação de palavras; Acentuação gráfica; Ortografia; Concordância verbal/nominal; Vozes sociais presentes no texto; Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; Partículas conectivas do texto; Progressão referencial no texto; Papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; Semântica: operadores argumentativos, ambiguidade, significado das palavras, sentido figurado, expressões que denotam ironia e humor no texto, modalizadores, polissemia; Sintaxe de concordância; Sintaxe de regência; Vícios de linguagem;

As Diretrizes Curriculares Estaduais não contemplam o eixo Análise Linguística – Reestruturação Textual.

Considerando o exposto, concluímos que os conteúdos tratados pelos documentos analisados se assemelham, embora os conteúdos do Currículo Municipal estejam apresentados de forma mais explícita, nas Diretrizes Curriculares Estaduais os mesmos elementos aparecem, mas, de forma implícita. Ambos os

documentos abrangem os conteúdos elencados nas Matrizes de Referência da Prova Brasil.

Pudemos perceber no decorrer de nosso estudo que nas Diretrizes Curriculares Estaduais os dados apontam para uma possível fragilidade, nas escolhas feitas pelos professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, uma vez que, como já citado, caberá ao professor fazer a seleção dos gêneros nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano de Trabalho Docente, e que em alguns casos, as escolhas feitas pelo docente tendem a seguir uma escolha pessoal, optando por certos gêneros discursivos e deixando outros em segundo plano, e até mesmo, abandonados, por acreditarem que determinado gênero possa não ser condizente com a realidade da instituição. Levantamos este dado como um fator que poderia influenciar na aprendizagem dos estudantes, contudo, neste momento, por conta da Pandemia de Covid-19, que assola o Brasil e o mundo, não foi possível a realização das entrevistas com os professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, neste aspecto esta investigação fica para o futuro.

2.4.3 Metodologia

Em se tratando da metodologia indicada nos documentos, temos o seguinte: sobre a Prova Brasil, em INEP (2002, p. 31), para que uma prova de ampla aplicação tenha qualidade necessita-se também de qualidade nos “itens que a compõem”. Os itens devem ser elaborados com “máximo rigor metodológico”. A cada edição da prova são “utilizados diversos cadernos de provas para avaliar os conhecimentos e as habilidades dos alunos”. Cadernos esses, “montados por meio da amostragem matricial de conteúdos”, esta é uma técnica que proporciona “a cobertura de um amplo espectro curricular em cada levantamento”, que permite deduções “sobre o sistema educacional brasileiro e não sobre os conhecimentos dos alunos”.

Ainda em INEP (2002), há a descrição da adoção de metodologia dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB):

A adoção da amostragem matricial de conteúdos está conjugada a uma metodologia de construção de provas denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB) com distribuição em espiral (*Balanced Incomplete Block with spiraling design*). Essa metodologia permite a aplicação de 169 itens de forma a cobrir a Matriz de Referência em cada série e disciplina. Para isso divide-se esse conjunto em 13 blocos com 13 itens cada, agrupando, em seguida, os blocos de três em três, formando 26 cadernos diferentes. Dessa forma, apesar de se estar avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde apenas a 39 itens. (INEP, 2002, p. 32).

Para que os resultados possam ser comparados ao longo dos anos, alguns blocos e/ou itens comuns são mantidos. Ainda, para garantia de comparabilidade dos desempenhos dos estudantes, blocos de conteúdos dos 5º anos são aplicados também aos estudantes dos 9º anos.

Por fim, “os resultados são analisados utilizando-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI)”, que permite comparar e colocar estes resultados na “escala de desempenho”, na qual, avalia-se o “nível médio de desempenho” dos estudantes nas diferentes áreas, mesmo que estes estudantes tenham respondido conjuntos de itens diferentes INEP (2002, p. 31).

O SAEB ainda utiliza outras metodologias para produzir as informações sobre desempenho e contexto educacional, além das Matrizes de Referência para o SAEB e Teoria de Resposta ao Item (TRI), utiliza-se também de Testes Padronizados, Questionários de Contexto, Amostra e Escalas de Proficiência.

Complementa Campo (2020):

A estrutura do SAEB para a Prova Brasil [...], utilizando-se dos seguintes recursos: Matrizes de referência – fundamentam a elaboração dos testes; Testes padronizados – sua aplicação destina-se à verificação das competências dos estudantes em língua portuguesa (foco em leitura) em matemática (foco na resolução de problemas); os itens que compõem os testes estão diretamente relacionados aos níveis de proficiência estabelecidos pela metodologia da prova. A construção dos testes adota os parâmetros da teoria da resposta ao item (TRI) – trata-se de uma teoria baseada em um modelo matemático que possibilita a comparação de resultados do desempenho dos alunos em períodos diferentes; Questionários de contexto – são aplicados aos alunos, professores e diretores e tem como finalidade a coleta de informações sociais, econômicas e culturais que podem estar associadas ao rendimento escolar; Escalas de proficiência – são utilizadas para descrever e interpretar o resultado (desempenho) dos alunos (CAMPOS, 2020, p. 74).

Já no Currículo de Cascavel, temos o seguinte encaminhamento metodológico: a espiral do conhecimento. Com esta metodologia, os conteúdos são trabalhados de forma espiral, ou seja, rompendo a linearidade, e a cada revisão, revisitação dos conteúdos, a complexidade, tanto dos conteúdos como da metodologia, aumentam gradativamente. Do primeiro ao quinto ano ocorre “o retorno ao eixo anterior num nível maior de complexidade e abstração” (SEMED, 2008, p. 234).

Já, nas Diretrizes de Estado do Paraná, a metodologia indicada advém da Pedagogia Histórico-Crítica, caracterizada pelo Filósofo Dermeval Saviani em cinco etapas, na qual o professor, utilizando-se da sequência das etapas, participa do processo pedagógico, assim como acompanha o processo ensino-aprendizagem para que os estudantes obtenham resultados satisfatórios. As etapas distinguem-se em: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final¹⁵. Para Saviani (2007, p. 420) “A prática social, põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa”.

Considerando o exposto, podemos perceber que, em se tratando de metodologia, as divergências são visíveis, uma vez que, enquanto os currículos municipal e estadual trazem como base metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (1999), como forma de apresentar e retomar os conteúdos, embora ainda pouco praticada no cotidiano escolar, a Prova Brasil trabalha com um conjunto de metodologias distintas, (Matrizes de Referência para o SAEB, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Testes Padronizados, Questionários de Contexto, Amostra e Escalas de Proficiência), que combinadas, produzem dados para a avaliação de instituições e sistemas de ensino e auxiliam na elaboração/implementação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

15 Para saber mais leia: Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo – Dermeval Saviani, Editora Autores Associados, 1999.

3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB 2017

Este estudo objetiva conhecer os questionários contextuais do SAEB e analisar suas respostas, buscando compreender a diferença encontrada entre os resultados da Prova Brasil dos 5^a e 9^o anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, das Redes Municipal e Estadual da Cidade de Cascavel – PR.

Na pesquisa realizada no Portal QEDu, é possível obter os dados do país, estados, municípios e escolas, e também compará-los. No entanto, no decorrer do levantamento de dados, percebemos que nem todas as informações estavam disponibilizadas. Quando selecionamos as questões que seriam analisadas, o Portal QEDu não apresentou os dados das questões 52 e 56 do questionário dos estudantes dos 9^o anos, o que nos levou a uma busca na Base de Dados do INEP – Microdados. Nesta etapa nos deparamos com uma Base de Dados enorme, em quantidade de *kilobytes* e tivemos que fazer um refinamento para conseguir localizar as informações que necessitávamos naquele momento, uma vez que o arquivo que contém estes dados, com todas as respostas dos questionários dos 9^o anos referem-se aos dados de todo o país. O arquivo precisava ser aberto por partes, pois, tratam-se de 876.261Kb, eram muitos dados compilados neste instrumento. Após conseguirmos abrir o arquivo, no qual continham as informações necessárias para nossa região, o que totalizou 1.048.576 de linhas, tivemos que localizar, dentro destas linhas, os Códigos do INEP dos 22 colégios pesquisados, a partir daí conseguimos fazer a seleção das respostas de cada colégio referentes a cada uma das questões respondidas e organizá-las numa planilha do aplicativo “Excel”. Neste momento da pesquisa, pude contar com uma ajuda imprescindível do meu esposo, que se dedicou a auxiliar nesta etapa.

A partir dos questionários contextuais respondidos pelos estudantes dos 5^o e 9^o anos, por professores e pelos gestores escolares, analisamos questões pertinentes à cada categoria de análise, sendo elas, Hábitos de Leitura; Participação dos pais na leitura / Incentivo à leitura; Práticas escolares e cotidianas / Práticas pedagógicas; Reprovação/Evasão Escolar/Abandono escolar e Fluxo; Percepções de violência - Drogas Lícitas e ilícitas no ambiente escolar e Desempenho na Prova Brasil.

Inicialmente, levantamos os seguintes dados, considerando os resultados do SAEB 2017 em Língua Portuguesa.

Tabela 08: Resultados do IDEB – 2017, das Escolas Municipais e Estaduais de Cascavel - PR, em Língua Portuguesa.

| Escolas Municipais | | Colégios Estaduais | |
|----------------------------------|--------|----------------------------------|--------|
| Alunos com aprendizagem adequada | 74% | Alunos com aprendizagem adequada | 43% |
| Resultado médio do IDEB | 6,5 | Resultado médio do IDEB | 4,9 |
| Aprendizado | 6,66 | Aprendizado | 5,44 |
| Fluxo | 0,98 | Fluxo | 0,90 |
| Proficiência | 228,35 | Proficiência | 262,65 |
| Nível | 5 | Nível | 3 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal Academia QEdU.

A tabela apresentada já aponta diferenças significativas, e é neste contexto, que iremos buscar as respostas de nossos questionamentos junto aos Questionários Contextuais respondidos por estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, por professores e pelos diretores das instituições.

3.1 Conhecendo os Questionários Contextuais do SAEB

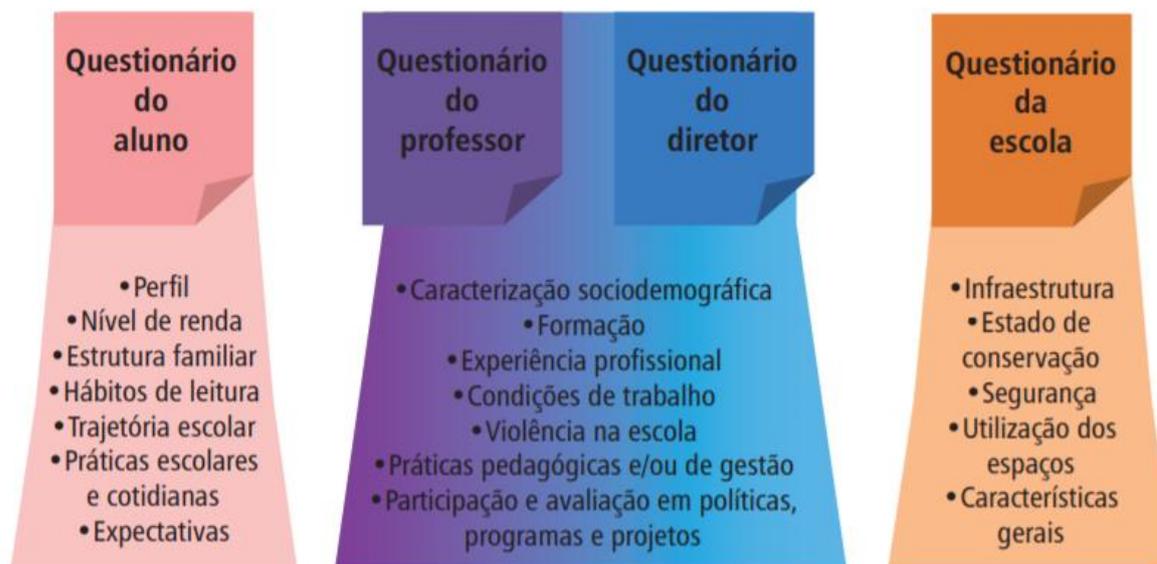
Para o levantamento de dados sobre o desempenho dos estudantes, o SAEB utiliza dois instrumentos: as provas de Língua Portuguesa e Matemática e os Questionários Contextuais, "pelos quais são coletadas informações sobre alunos, turmas, professores, diretores e escolas", ainda os questionários sobre a turma e a instituição preenchidos pelo aplicador da prova. (INEP, 2001, p. 5).

Os questionários respondidos por estudantes, professores, diretores e aplicadores da prova, seguem os constructos, termo utilizado por INEP (2001) conforme abaixo:

No constructo relacionado aos alunos, foram privilegiados: a caracterização sociodemográfica; o capital cultural; o capital social; a motivação e auto-estima; as práticas de estudo e a trajetória escolar. Já no constructo relacionado à sala de aula, o papel desempenhado pelo professor é fundamental. Optou-se, então, por considerar: a caracterização sociodemográfica dos professores; a formação; a experiência profissional; as condições de trabalho; o estilo pedagógico e a expectativa destes em relação aos alunos. Quanto à escola, os constructos foram captados pelos questionários do diretor, da escola e do professor. Nestes são abordados: a caracterização sociodemográfica do diretor; sua formação, experiência e liderança; as condições de trabalho do diretor e equipe; trabalho colaborativo; a organização do ensino e políticas de promoção; o clima acadêmico; o clima disciplinar; os recursos pedagógicos disponíveis; a situação das instalações e equipamentos e as atividades extracurriculares. Pretende-se, assim, obter medidas que permitam captar, além do que os alunos aprendem, como os resultados educacionais se distribuem tendo em vista: i) a origem social dos alunos; ii) como evoluem as condições de qualidade da escolarização; iii) como as condições de qualidade da escolarização se distribuem em função da origem social dos alunos; e iv) quais fatores escolares promovem eficácia e equidade na educação brasileira (INEP, 2001, p. 8).

Os questionários contextuais, aplicados aos alunos, professores e diretores, coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes.

Imagem 01 – Questionários contextuais – organograma estrutural por respondente



Fonte: Cartilha do SAEB 2017, p. 9

É por meio dos questionários que “são investigados os fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho dos alunos” (INEP, 200, p. 10).

3.2 Organização dos Questionários Contextuais do SAEB

Como vimos anteriormente, um dos objetivos do SAEB é o acompanhamento dos resultados e de fatores associados ao rendimento escolar e envolvem uma “complexa cadeia de ações” (INEP, 2001, p.45), incluindo procedimentos voltados para:

O acompanhamento do que os estudantes brasileiros estão aprendendo; O acompanhamento de como os resultados educacionais distribuem-se em função da origem social dos alunos; O acompanhamento de como evoluem as condições de qualidade da escolarização; O acompanhamento de como as condições de qualidade da escolarização se distribuem em função da origem social dos alunos; A investigação sobre quais fatores escolares promovem eficácia e equidade na educação brasileira (INEP, 2001, p.45).

Diante disso, o INEP (2001, p. 47) apresenta um conjunto de quadros, contendo os constructos “definidos a partir das referências e especificidades do SAEB”, que são respondidos por estudantes, professores e diretor.

Quadro 1 – Os constructos dos Questionários Contextuais relacionados com o estudante

| Constructo | Especificação | Operacionalização como item de questionário* |
|---------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caracterização sociodemográfica | Idade | A1.3; A1.4 |
| | Escolaridade dos pais ou responsáveis | A1.27; A128 |
| | Indicadores de renda | A1.6 - A1.22 |
| | Estrutura familiar | A1.23 - A1.26 |
| | Gênero | A1.1 |
| | Etnia | A1.2 |
| Capital social | Envolvimento da família com a escola | A2.1 - A2.6 e A2.16 - A2.19 |
| | Relação da família com o aluno | A2.7 - A2.15 |
| | Apoio social recebido na escola | A2.20 – A2.25 |
| Capital Cultura | Recursos culturais disponíveis em casa | A1.29 – A1.41; A2.29 – A2.32; A1.21 |
| Motivação e autoestima | Motivação e autoestima | A2.37; A2.38; A2.43 (Mat.); A2.44 (Mat. E L.P.); A2.45 (L.P.) |
| Práticas de estudo | Dever de casa | A2.26; A2.28 |
| Trajectoria escolar | - | A1.5; A2.33; A2.39 (Mat.); A2.40 (Mat. e L.P.); A2.41 (Mat. e L.P.); A2.42 (Mat. e L.P.); A2.43 (L.P.) |

* Para a interpretação da 3ª coluna, note-se que há dois questionários do aluno (A1 e A2); segue-se a referência ao número da questão, tomando-se por base o questionário da 8ª série do Ensino Fundamental (hoje 9º ano).

Fonte: Saeb 2001 Novas expectativas, INEP, 2002, p. 47

Quadro 2 – Os constructos dos Questionários Contextuais relacionados com a sala de aula

| Constructo | Especificação | Operacionalização como item de questionário |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Caracterização sociodemográfica | Idade | P2 |
| | Renda | P7 |
| | Etnia | P3 |
| | Gênero | P1 |
| | Educação | P8; P10; P11; P12 |
| Formação do professor | Nível de Formação Inicial | P8 |
| | Caracterização da instituição formadora | P10; P11 |
| | Pós-graduação Formação continuada | P12 P18 – P28; D13; D14 |
| Experiência profissional | Anos de formação | P9 |
| | Anos como professor | P13 |
| | Anos como professor da disciplina lecionada | P14 |
| | Anos na escola | P15 |
| Condições de trabalho | Salário como professor | P15 |
| | Satisfação com salário | P5 |
| | Exercício de outra atividade remunerada | P6 |
| | Número de escolas em que trabalha | P16 |
| | Número de horas semanais em sala de aula | P17 |
| Estilo pedagógico | Dever de casa | A2.27 |
| | Ênfase em raciocínio abstrato, em contextualização e/ou em automatização (matemática) | P39 – P48 |
| | Ou ênfase em ensino da língua via diversidade textual, em contextualização e/ou em automatização (língua portuguesa) | P29 – P38; A2.39 (L.P.) |
| | Posturas relacionadas com a avaliação | P49 – P51 |
| Experiência | Expectativa do professor referente à conclusão do EF (ou do EM) | P98 |
| Miscelânea | Presença e rotatividade do professor | T1; T2 |
| | Turno | T6 |
| | Tempo como professor da turma | P96 |
| | Porcentagem do conteúdo já desenvolvido | P97 |

Fonte: Saeb 2001 Novas expectativas, INEP, 2002, p. 49-50

Quadro 3 – Os constructos dos Questionários Contextuais relacionados com a escola

| Constructo | Especificação | Operacionalização como item de questionário |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Caracterização sociodemográfica do diretor | Idade | D2 |
| | Renda | D7 |
| | Etnia | D3 |
| | Gênero | D1 |
| | Educação | D8 – d12 |
| Formação do diretor | Nível de formação inicial | D8 |
| | Caracterização da instituição de formação | D9; D10 |
| | Pós-graduação | D11; D12 |
| | Formação continuada | D13 – D16 |
| Experiência do diretor | Tempo de trabalho em educação | D19 |
| | Tempo como diretor | D18 |
| | Tempo como diretor da escola | D17 |
| Liderança | Liderança do diretor | P55 – P64 |
| Condições de trabalho do diretor e da equipe | Carências da escola | P70 – P75; D47 – D52 |
| | Forma de escola do diretor | D20 |
| | Carga horária do diretor | D21 |
| | Salário do diretor | D4 |
| | Satisfação com o salário | D5 |
| | Exercício de outra atividade remunerada | D6 |
| | Direção: apoios e interferências | D69 – D72 |
| Trabalho colaborativo | Colaboração entre membros do corpo docente | P65 – P69; D13; D14 |
| | Instâncias de gestão da escola | P52 – P54; D22 – D29 |
| | Estabilidade ou rotatividade do corpo docente | D57; D59 |
| Organização do ensino e políticas de promoção | Ciclos e sua duração | T3 – T5 |
| | Políticas para a redução de repetência e abandono | D30; D31 |
| Clima acadêmico | Comprometimento da equipe com o ensino e com aprendizagem | P81 – P85; D32 – D36; A2.36 |
| | Atitudes frente ao absentéismo | D37 |
| | Organização de atividades voltadas para a recuperação da aprendizagem | D43; P49-P51; A2.34; A2.35 |
| | Existência e utilização da biblioteca | E7 |
| Clima disciplinar | Aspectos do clima disciplinar | P76 – P80; D53 – D56; D58 |
| Recursos pedagógicos | Recursos pedagógicos | P86 – P95; E6.1 – E6.8; E5 |
| Situação das instalações e equipamentos | Estado de conservação do prédio | E1.1 – E1.8; E4.7 |
| | Aspectos ambientais | E2.1 – E2.3 |
| | Limpeza | E3.1 – E3.7 |
| | Segurança das instalações | E4.1 – E4.7 |
| | Existência e estado de recursos pedagógicos | E6.1 – E6.8 |

| | | |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| | Situação geral da infraestrutura | E8 |
| Atividades extracurriculares | Voltadas para alunos | D60 – D65 |
| | Voltadas para a comunidade | D66 |
| Miscelânea | Admissão de alunos | D45; D67 |
| | Critérios de formação de turmas | D44 |
| | Critérios de atribuição de professores para as turmas | D46 |
| | Oferecimento de programas direcionados a alunos com necessidades especiais | D38 – D42 |
| | Acesso aos resultados do Saeb | D68 |

Fonte: Saeb 2001 Novas expectativas, INEP, 2002, p. 50 a 52

Apresentados os quadros, temos o panorama de organização dos Questionários Contextuais da Prova Brasil. Na sequência, para a investigação dos fatores que podem ou não influenciar no aprendizado dos estudantes elencamos aqui algumas categorias de análise: Hábitos de leitura; Participação dos pais na leitura / Incentivo à leitura; Práticas escolares e cotidianas / Práticas pedagógicas; Evasão, Abandono, Reprovação e o Fluxo escolar; Percepções de violência - Drogas Lícitas e ilícitas no ambiente escolar e Desempenho na Prova Brasil.

Nos questionários dos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental foram selecionadas questões referentes, especificamente, à Língua Portuguesa, nos questionários dos professores e diretores foram selecionadas questões que serão analisadas dentro de cada categoria.

Nos itens subsequentes apresentamos as categorias de análise e os dados coletados cotejando com a bibliografia da área.

3.2.1 Hábitos de leitura

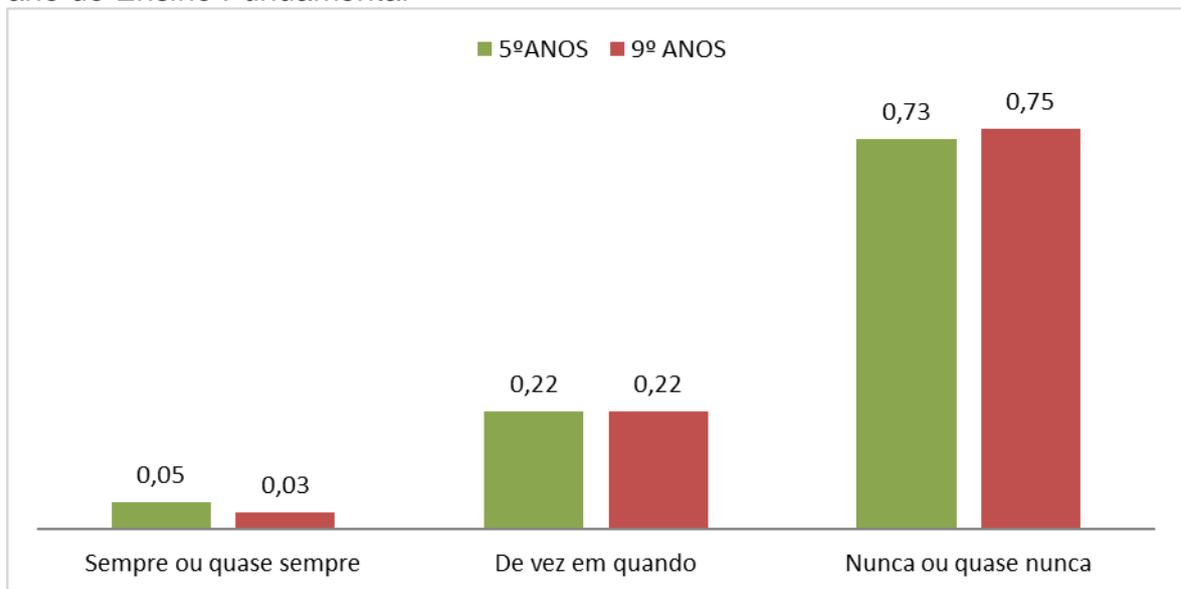
Hábitos de leitura são muito importantes para o desenvolvimento humano, muitas das funções superiores são ativadas durante esta prática. No Brasil, como forma de incentivo à leitura, foi criada a Lei nº 11.899, de 8 de janeiro de 2009, que institui o Dia Nacional da Leitura (12 de outubro) e também a Semana Nacional da Leitura e da Literatura.

Para verificar se existe relevância entre os hábitos de leitura e o desempenho na nota do IDEB, analisamos 7 questões dos questionários contextuais dos

estudantes dos 5º e 9º anos e 8 questões dos questionários contextuais respondidos pelos professores dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, relacionadas aos hábitos de leitura.

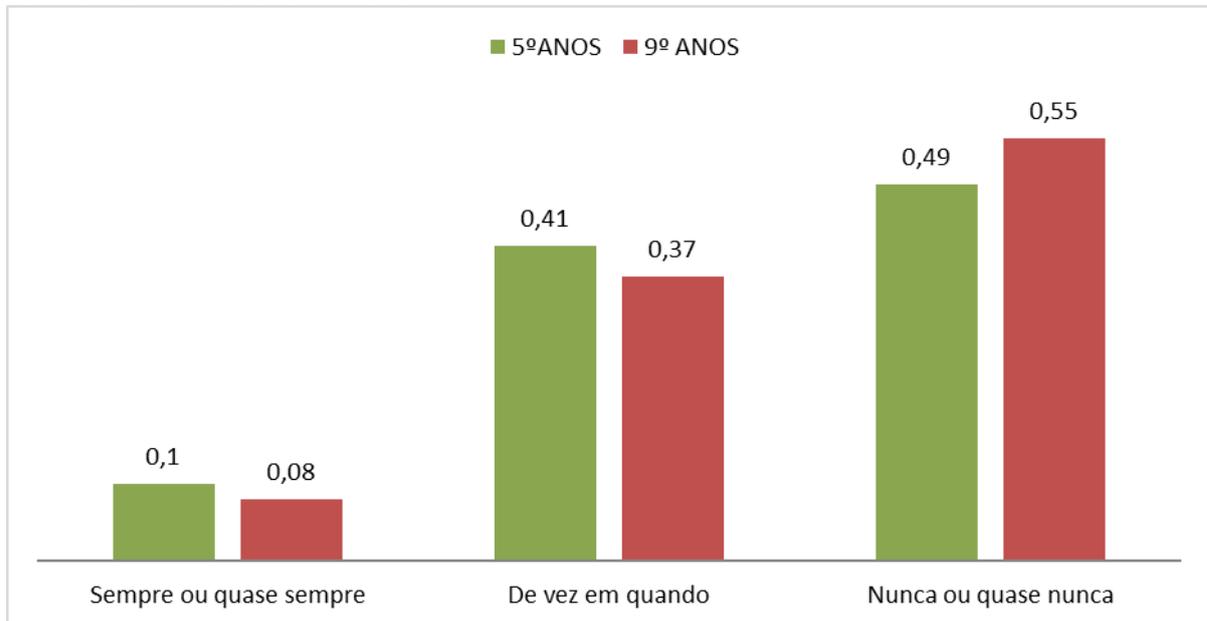
Na análise da questão 32 (Com que frequência você lê: jornais) dos questionários contextuais dos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental é possível perceber uma baixa frequência de leitura deste tipo de instrumento, conforme gráfico 02, apenas 5% dos estudantes do 5º ano e 3% dos estudantes do 9º ano responderam que leem jornais, resultado semelhante pode ser observado na questão 34 do questionário contextual do 5º ano e questão 35 nos questionários contextuais do 9º ano (Com que frequência você lê: revistas) conforme o gráfico 03, 10% dos estudantes do 5º ano e 8% dos estudantes do 9º ano responderam que fazem leitura deste tipo de material gráfico.

Gráfico 02 – Porcentagem de estudantes que declararam ler jornais por 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Gráfico 03 – Porcentagem de estudantes que declararam ler revistas por 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Os resultados apontam para uma baixa adesão à leitura destes dois instrumentos. Mas quais os motivos desta baixa adesão? Segundo Melo (2010), em entrevista ao Portal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), falando sobre jornais, o mesmo destaca que, este instrumento de leitura é destinado à elite brasileira. Ele relata que no período autoritário no Brasil ocorreu uma baixa na leitura de jornais devido à falta de credibilidade e censura dos mesmos à época, e ainda, mesmo com o aumento da tiragem a partir da redemocratização, “não chega a 10 milhões de exemplares diários” para uma população de quase 200 milhões de pessoas. Para auxiliar nas vendas, em 1990, os jornais começaram a praticar a oferta de brindes como livros, dicionários, enciclopédias. Atualmente, a tiragem está entre 7 ou 8 milhões de exemplares diários.

Dados semelhantes são descritos em pesquisa realizada pelo jornalista Fernando Rodrigues, editor chefe do “site” Poder360. Rodrigues (2019) aponta queda de 10% na impressão diária de jornais e destaca que esta queda já vem ocorrendo nos últimos 5 anos, portanto, as edições impressas dos principais jornais no Brasil apresentam uma queda de 50%. Desse modo, poderíamos acreditar que as edições digitais tivessem aumento, o que, segundo a pesquisa, não demonstrou crescimento na mesma proporção, pois o aumento no período foi de somente 11%,

Rodrigues (2019) relata que a falta de crescimento neste segmento se deu porque ainda existe a cobrança do exemplar, mesmo que na forma digital.

Sobre as revistas impressas, Rodrigues (2019) aponta dificuldades também neste segmento e destaca que “As principais publicações semanais impressas perderam mais de meio milhão de exemplares só em 2019”. Segundo Rodrigues (2019), a revista Veja, impressa e digital, caiu 32% e a revista Época perdeu 65%, o que ocasionou até rumores de fechamento em 2020.

Diante do exposto, considerando as questões do questionário contextual, nos indagamos: Qual sentido destas duas questões no questionário contextual como parâmetro de hábito de leitura? As escolas municipais e colégios estaduais têm este tipo de instrumento acessível para todos os estudantes? Quem tem acesso a estes tipos de instrumentos de leitura? Como o professor poderá trabalhar e incentivar este tipo de instrumento de leitura se nem ele tem acesso pleno? Apontamos, assim, uma fragilidade na elaboração dos questionários contextuais e para sua possível e necessária atualização.

Ainda, analisamos as questões dos questionários contextuais respondidos pelos professores dos 5º anos e 9º anos e observamos as seguintes respostas:

Na questão 38 (Em seu tempo livre, você costuma: Ler jornais e revistas em geral). 6% dos professores dos 5º anos e 4% dos professores dos 9º anos responderam “nunca ou quase nunca”; 58% dos professores municipais e também 58% dos professores estaduais responderam “de vez em quando”; e 36% dos professores dos 5º anos e 38% dos professores estaduais responderam “sempre ou quase sempre. Estes dados apontam uma baixa adesão da leitura destes instrumentos também por parte dos professores, ainda que a proporção de leitores seja bem maior do que a dos estudantes.

Na questão 44 (Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma: Jornais e revistas informativas). 6% dos professores dos 5º anos e 7% dos professores dos 9º anos responderam “não utilizo porque a escola não tem”; 4% dos professores dos 5º anos e 9% dos professores dos 9º anos responderam “nunca”; 57% dos professores dos 5º anos e 78% dos professores estaduais responderam “de vez em quando” e 3% dos professores dos 5º anos e 6% dos professores dos 9º anos responderam “sempre ou quase sempre”.

No entanto, percebemos uma divergência, nas respostas das questões 114 e 115 dos questionários contextuais respondidos pelos professores sobre sua prática pedagógica.

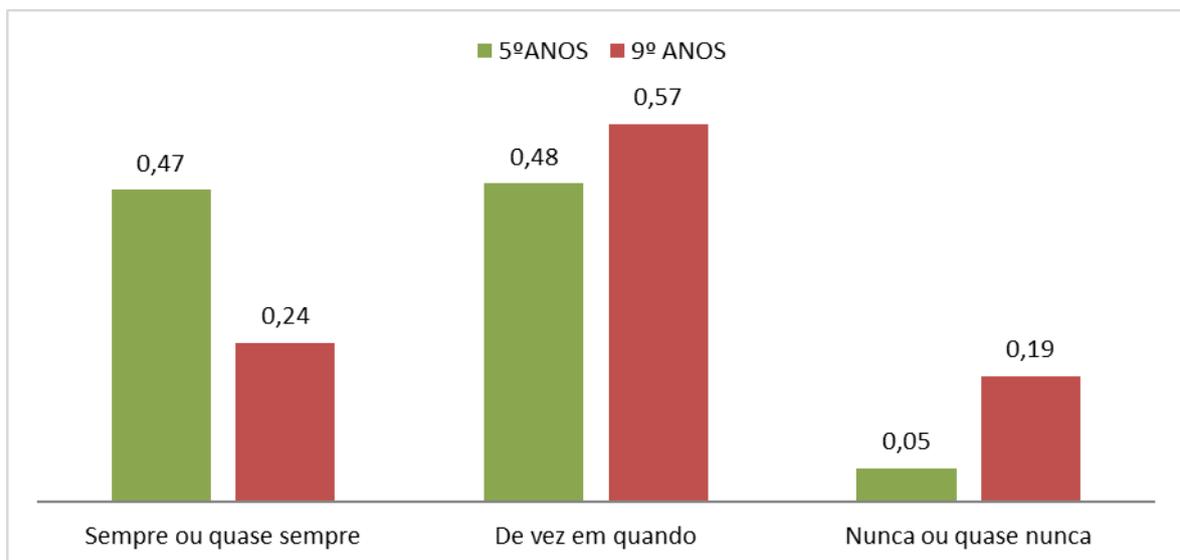
Na questão 114 (Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas) as respostas computadas foram: 1% dos professores dos 5º anos e 3% dos professores dos 9º anos responderam “nunca”; 1% dos professores dos 5º anos e 2% dos professores dos 9º anos responderam “uma vez por ano”; 6% dos professores dos 5º anos e 10% dos professores dos 9º anos responderam “de 3 a 4 vezes ao ano”; 20% dos professores dos 5º anos e 27% dos professores dos 9º anos responderam “mensalmente”; 45% dos professores dos 5º anos e 39% dos professores dos 9º anos responderam “semanalmente” e 27% dos professores dos 5º anos e 19% dos professores dos 9º anos responderam “diariamente”, ou seja 72% dos professores dos 5º anos e 58% dos professores dos 9º anos responderam utilizar este tipo de instrumento em suas aulas, o que não condiz com as respostas anteriores, que apontam que 57% dos professores dos 5º anos e 78% dos professores 9º anos responderam utilizar estes tipos de material impresso “de vez em quando”. Este ponto, reforça a indicação anterior de fragilidade dos questionários contextuais, pois, ainda que as respostas contribuam para compreender parte da realidade, não são qualificadas, por não possibilitarem maior compreensão sobre o que os professores entenderam por utilizar o recurso e como o utilizam.

Nestes termos, podemos afirmar que a leitura de jornais e revistas não é um bom parâmetro para medir hábitos de leitura nas escolas públicas de Cascavel, com possibilidade de generalização para outras realidades comparáveis. Revistas e jornais não são acessíveis à toda a população, portanto, a não leitura desses pode estar ligada a não disponibilidade e, não necessariamente, ao hábito de leitura.

Ainda na categoria Hábitos de leitura, analisamos as questões: 33 (Com que frequência você lê: livros) do questionário contextual dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, conforme o gráfico 4, no qual observamos uma inversão das respostas comparadas às questões anteriores, pois 47% dos estudantes do 5º ano e 24% dos estudantes do 9º ano responderam que leem livros sempre ou quase sempre. Na opção de “leem livros de vez em quando”, os percentuais são de 48% para os estudantes dos 5º anos e 57% dos estudantes dos 9º anos. Os dados apontam um alto índice de leitura entre os estudantes, considerando ainda que, os

estudantes do 5º ano, com uma grade curricular mais flexível fazem leitura, em sala, incentivada pelo professor com grande frequência e com instrumentos diversificados, e os estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental seguem uma grade diferente e têm aulas de Língua Portuguesa, em média de 50 minutos, distribuídas durante a semana, isso pode explicar o percentual maior de leitura da resposta “de vez em quando”.

Gráfico 04 – Porcentagem de estudantes que declararam ler livros por 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Resultados semelhantes foram observados na questão 35 do questionário contextual dos estudantes dos 5º anos e questão 36 do questionário contextual dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (Com que frequência você lê: gibis), na qual, 51% dos estudantes dos 5º anos e 24% dos estudantes dos 9º anos responderam ler gibis “sempre ou quase sempre”, e os percentuais de 41% dos estudantes dos 5º anos e 48% dos estudantes dos 9º anos responderam ler gibis “de vez em quando”, conforme demonstrado no gráfico 05.

Analisamos ainda, as questões dos questionários contextuais respondidos pelos professores dos 5º anos e 9º anos e observamos as seguintes respostas:

Na questão 39 (Em seu tempo livre, você costuma: Ler livros). 0% dos professores dos 5º anos e 1% dos professores dos 9º anos responderam “nunca ou quase nunca”; 32% dos professores dos 5º anos e 45% dos professores dos 9º anos responderam “de vez em quando” e 68% dos professores dos 5º anos e 54% dos

professores dos 9º anos responderam “sempre ou quase sempre”. Os dados apontam um maior percentual de professores que relatam ler livros e comparado ao percentual dos instrumentos jornais e revistas, este dado apresenta uma diferença significativa.

O hábito de leitura do professor pode influenciar no hábito de leitura de seus alunos, entretanto, e ainda que o percentual de professores leitores seja significativo, não podemos concluir que o hábito de leitura de livros influencie diretamente no rendimento dos alunos na Prova Brasil, mas é possível perceber que onde há mais presença do livro no hábito de leitura, houve também melhor rendimento.

Na questão 45 (Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma: Livros de literatura em geral). 0% dos professores dos 5º anos e 3% dos professores dos 9º anos responderam “não utilizo porque a escola não tem”; 0% dos professores dos 5º anos e 19% dos professores dos 9º anos responderam “nunca”; 10% professores dos 5º anos e 29% dos professores dos 9º anos responderam “de vez em quando” e 90% dos professores dos 5º anos e 49% dos professores dos 9º anos responderam “sempre ou quase sempre”.

Como podemos perceber, um percentual significativo de professores afirma trabalhar com livros de literatura na sala de aula. Tendo um maior percentual nas escolas municipais, fato que pode estar vinculado ao modelo organizacional do currículo e no formato de oferta das disciplinas. Na Rede Municipal, na grande maioria, um professor permanece mais tempo com a turma, o que pode facilitar o trabalho com este tipo de material, enquanto que na Rede Estadual, o tempo do professor com a turma é reduzido e o profissional possui muitas turmas, somando mais estudantes do que na Rede Municipal por professor, o que também pode interferir no tipo de trabalho a ser realizado em sala. Entretanto, tal como na questão anterior, a Rede Municipal apresentou maior percentual de professores utilizando o livro, fato que corrobora com o melhor rendimento dos estudantes desta rede do que na Estadual.

Na questão 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), as respostas se alinham aos percentuais das questões anteriores, nas quais: 0% dos professores dos 5º anos e 3% dos professores dos 9º anos responderam “nunca”; 0% dos professores dos 5º anos e

1% dos professores dos 9º anos responderam “uma vez por ano”; 2% dos professores dos 5º anos e 4% dos professores dos 9º anos responderam “de 3 a 4 vezes ao ano”; 9% dos professores dos 5º anos e 17% dos professores dos 9º anos responderam “mensalmente”, e os percentuais mais significante estão nas faixas do semanalmente e diariamente, apresentando os seguintes dados, 46% dos professores dos 5º anos e também 46% dos professores dos 9º anos responderam promover leitura e discussão dos textos “semanalmente” e 43% dos professores dos 5º anos e 29% dos professores dos 9º anos “diariamente”. Nesta questão, apenas a diferença de percentual entre os professores das duas redes analisadas no quesito de promoção da leitura diariamente se destaca, que aponta favoravelmente para a Rede Municipal.

Dado semelhante é apontado na questão 117 (Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Utilizar contos, crônicas, poesias para exercitar aspectos da gramática). 14% dos professores dos 5º anos e 26% dos professores dos 9º anos responderam “nunca; uma vez por ano; de 3 a 4 vezes ao ano; mensalmente”; e 86% dos professores dos 5º anos e 74% dos professores dos 9º anos responderam “semanalmente e diariamente”. Aqui, também temos uma proximidade dos percentuais das duas redes. Ambas demonstram utilizar com frequência contos, crônicas e poesias no exercício da gramática em Língua Portuguesa. O dado mais uma vez é favorável à Rede Municipal.

O Instituto Pró-livro, desde 2001, promove pesquisas na área de leitura “Retratos de Leitura no Brasil”¹⁶ e foi instituído com o objetivo de analisar os percentuais de leitores de livros no Brasil, o acesso, o perfil dos leitores e compradores e as preferências.

Em sua primeira pesquisa, em 2001, apontou que 20% da população alfabetizada, com mais de 14 anos, costuma comprar livros.

Na segunda edição da pesquisa, em 2007, apresentou também um dado relevante, quando 29% dos leitores (livros, gibis, jornais, revistas, etc.) estão na faixa de até 10 anos de idade, este percentual sobe para 46% na pesquisa de 2019, o que

16 Retratos de Leitura no Brasil – Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>

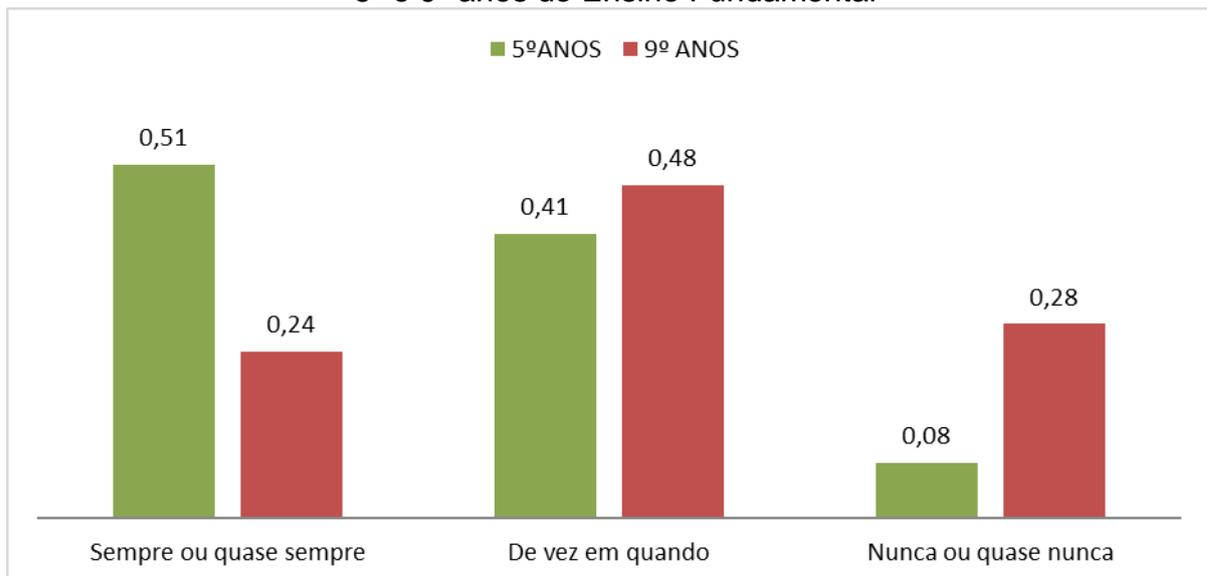
pode indicar maior incentivo à leitura nos anos iniciais, seja pelos pais ou responsáveis, seja por meio da escola.

Outro dado relevante na pesquisa de 2007 é a questão sobre “Quem mais influenciou os leitores a ler”. 49% responderam ser influenciados pela mãe (ou responsável mulher, 33% responderam ser a professora e 30% o pai (ou responsável homem). Já na pesquisa de 2019, este dado apresenta uma inversão e também uma queda dos percentuais, nos quais, “Quem mais influenciou o gosto pela leitura”, 15% é atribuído a algum professor ou professora, 13% à mãe ou responsável do sexo feminino e 6% ao pai ou responsável do sexo masculino.

Ainda em 2007, a pesquisa revelou que 21% da população comprou pelo menos um livro no ano de 2006.

Na questão 35 do questionário contextual dos 5º anos e questão 36 dos 9º anos (Com que frequência você lê: Gibis), o gráfico 06, apresenta os seguintes dados: 51% dos estudantes dos 5º anos e 24% dos estudantes dos 9º anos responderam ler gibis “sempre ou quase sempre”, 41% dos estudantes dos 5º anos e 48% dos estudantes dos 9º anos responderam “de vez em quando” e os percentuais de 8% dos estudantes dos 5º anos e 28% dos estudantes dos 9º anos responderam “nunca ou quase nunca”.

Gráfico 05 - Percentual de estudantes que declararam ler gibis por frequência nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Os dados apresentados possibilitam a percepção de que este tipo de material impresso é de maior acessibilidade, pois 92% dos estudantes dos 5º anos e 72% dos estudantes dos 9º anos responderam ler gibis. Na leitura de gibis, a Rede Municipal possui maior porcentagem de leitores.

Analisamos também as respostas dos questionários contextuais respondidos pelos professores e os dados apontam na questão 118 (Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas nesta turma: Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizagem) os dados apontam que 11% dos professores dos 5º anos responderam “nunca; uma vez por ano; de 3 a 4 vezes ao ano”, este percentual sobe para 36% dos professores dos 9º anos, o que pode, a princípio, indicar que menos professores dos 9º anos trabalham com este tipo de instrumento com seus alunos, o que corrobora com o resultado do gráfico 05, no qual, 28% dos estudantes do 9º ano responderam que “nunca ou quase nunca” leem gibis. Já os dados apresentados para as respostas “mensalmente; semanalmente e diariamente” apresentam os percentuais de 89% dos professores dos 5º anos e 64% dos professores dos 9º anos.

Cabe ressaltar que a Prova Brasil faz uso de “Tirinhas” e recortes de revistas em quadrinhos nas questões aplicadas aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. O uso do instrumento em sala de aula com maior frequência por parte da Rede Municipal pode ser um indicativo de relação entre este instrumento e o rendimento escolar nas avaliações em larga escala. O aluno mais familiarizado com o instrumento tem melhores condições de demonstrar seu aprendizado durante a avaliação.

Segundo Xavier (2017, p. 2), as revistas em quadrinhos antes segregadas na educação formal ganham espaço na escola a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Antes uma leitura marginalizada pela escola, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), sobretudo, as histórias em quadrinhos ganharam espaço também dentro na educação formal, já que tais diretrizes pedagógicas passaram a privilegiar um ensino de língua que trabalha com a mais variada gama de gêneros discursivos (Xavier, 2017, p. 2).

Entretanto, não é somente na escola que a leitura deste tipo de material impresso vem aumentando, segundo o Ministério do Turismo, em pesquisa realizada

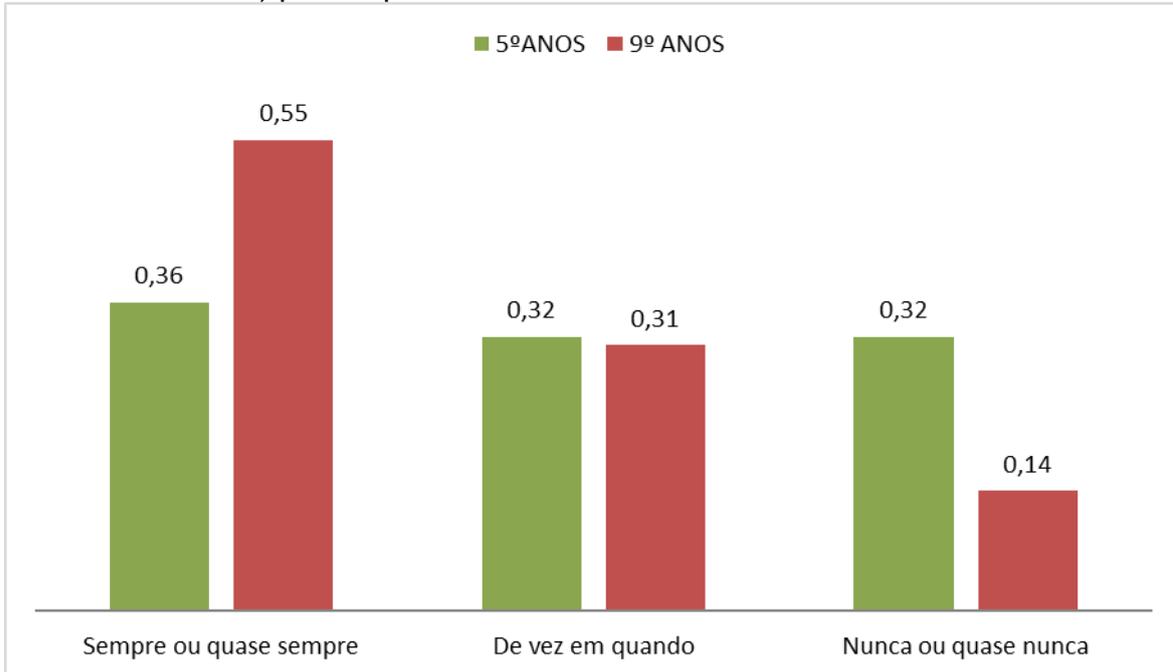
em 2018, “Quadrinhos movimentam 20 milhões de leitores por mês”, destaca ainda os cartunistas brasileiros como Mauricio de Souza, Ziraldo e Laerte e associam este tipo de instrumento de leitura ao crescimento econômico no Brasil e também ao interesse pela leitura, como bem destaca José Alberto Lovreto¹⁷(2018) ao Portal do Ministério da Cultura, “As crianças querem se alfabetizar por causa dos quadrinhos, querem ler suas histórias. Conseguimos fazer com que elas se interessem pela leitura dos gibis e depois dos livros”.

O hábito de leitura de gibis se apresenta como um bom instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa. Os questionários contextuais nos possibilitam aferir a frequência de leitura pelos alunos e a frequência de utilização do instrumento em sala de aula. Os dados demonstram relação entre o hábito de leitura e a utilização do instrumento pelo professor, possibilitando a afirmação de que a leitura de gibis pode ser um fator impactante no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental de Cascavel, pois a Rede Municipal demonstrou melhor rendimento e maior utilização de gibis em seu cotidiano escolar.

A questão 36, do questionário contextual respondido pelos estudantes dos 5º anos e a questão 38 do questionário contextual dos estudantes dos 9º anos (Com que frequência você lê: notícias na internet (*blog*, notícias)), estão representadas no Gráfico 06.

17 José Alberto Lovreto: conhecido como Jal, é colunista, jornalista, cartunista e presidente da Associação dos Cartunistas do Brasil.

Gráfico 06 - Percentual de estudantes que declararam ler notícias na internet (blog, notícias) por frequência nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEDu – Questionários contextuais 2017

Conforme demonstrado no gráfico 06, 36% dos estudantes dos 5º anos e 55% dos estudantes dos 9º anos responderam “sempre ou quase sempre”; 32% dos estudantes dos 5º anos e 31% dos estudantes dos 9º anos responderam “de vez em quando” e 32% dos estudantes dos 5º anos e 14% dos estudantes dos 9º anos responderam “nunca, ou quase nunca”. Os dados apontam que 68% dos estudantes dos 5º anos têm acesso a este instrumento de leitura e responderam que leem através da internet, percentual maior aparece entre os estudantes dos 9º anos, nos quais, 86% responderam ler e acompanhar notícias em *blogs*, *sites* etc. O maior percentual que declarou utilizar esta ferramenta é do 9º Ano, isso pode estar relacionado a idade dos estudantes, sendo que os mais velhos possuem maior acesso aos equipamentos disponíveis, não constituindo, necessariamente, um indicativo de maior hábito de leitura e sim de acesso aos instrumentos. Por outro lado, o acesso pode significar maior incentivo à leitura neste meio.

Nesta análise, as respostas dos professores corroboram com os dados do gráfico 06, no qual, na questão 40 (Em seu tempo livre, você costuma: Ler *sites* na internet.), 67% dos professores dos 5º anos e 65% dos professores dos 9º anos responderam que leem, “sempre ou quase sempre”; 29% dos professores dos 5º anos e 35% dos professores dos 9º anos “de vez em quando” e o menor percentual

observado foi na alternativa “nunca ou quase nunca”, na qual, 4% dos professores dos 5º anos e 0% dos professores dos 9º anos escolheram esta opção. Os dados apontam que 98% dos professores responderam utilizar este instrumento em seu tempo livre para suas leituras.

Na pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2019, p. 95), são apresentados os seguintes dados: Atividades que mais realiza na Internet (respostas estimuladas), em percentual, nas quais, 60% dos entrevistados responderam “Trocar mensagens de *WhatsApp*, ou no *chat* do *Facebook*; 42% assistem vídeos, filmes, séries ou programas de TV; 39% escutam música; 25% acessam jogos; 20% responderam enviar e receber *e-mails*; 23% realizam leitura de notícias, jornais e revistas; 12% leem textos ou estudos em uma área de seu interesse e somente 7% responderam ler livros.

Para Costa (2017, p. 3), a internet é vista como uma facilitadora “do processo de mediação pedagógica”, uma vez que esta prática de leitura não se restringe somente ao ambiente escolar e tampouco é vista como uma imposição do professor. “Na internet encontram-se variedades de textos, que se tornam uma dinâmica apreciada pela Tecnologia Digital e que contribuem para ampliação do interesse de qualquer público”, e ainda Costa (2017) complementa:

O mundo está passando por constantes mudanças e vivenciando uma revolução técnico-científico-informacional na qual não basta ler e escrever, mas sim saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade moderna nos faz a todo momento, bem como interagir com as novas ferramentas da internet e as novas formas de socialização, dentro e fora do ambiente escolar através das redes mundiais da cibercultura (COSTA, 2017, p. 3).

Para acompanhar estas mudanças, é preciso repensar as formas de ensinar, conforme destaca Moran (2004, p. 2), “reaprender a ensinar”, pois com a internet vem os novos desafios para a escola, desafios tecnológicos e pedagógicos. Moran (2004, p. 2) parafrazeando Moran; Massetto e Behrens (2003), “As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos”.

Tratando ainda sobre hábitos de leitura, analisamos a questão 37 do questionário contextual respondida pelos estudantes dos 5º anos e a questão 39 respondida pelos estudantes dos 9º anos (Com que frequência você costuma ir à biblioteca), e destacamos os seguintes dados, conforme gráfico 07, 30% dos

estudantes dos 5º anos e 13% dos estudantes dos 9º anos responderam que frequentam a biblioteca “sempre ou quase sempre”; 49% dos estudantes dos 5º anos e 48% dos estudantes dos 9º anos responderam “de vez em quando” e 21% dos estudantes dos 5º anos e 39% dos estudantes dos 9º anos responderam “nunca ou quase nunca”. Os dados apontam um percentual elevado de estudantes dos 9º anos que responderam não frequentar a biblioteca. Apontamos aqui também uma fragilidade destes dados, uma vez que, a questão não deixa claro qual biblioteca, se é da escola ou bibliotecas públicas? Quando analisamos os dados de que quase metade dos estudantes respondeu frequentar a biblioteca, podemos considerar que na leitura desta questão que eles consideraram ser a biblioteca escolar, mas na questão 51 dos estudantes dos 5º anos e a questão 56 dos questionários dos 9º anos temos a pergunta específica de biblioteca escolar, conforme apresentado no gráfico 09. O dado é extremamente relevante quando pensamos que o ato de ir à biblioteca pode ser um motivador ao leitor. Quando percebemos que quase a metade frequenta pouco ou não frequenta a biblioteca nos remete à problemática da falta de incentivo.

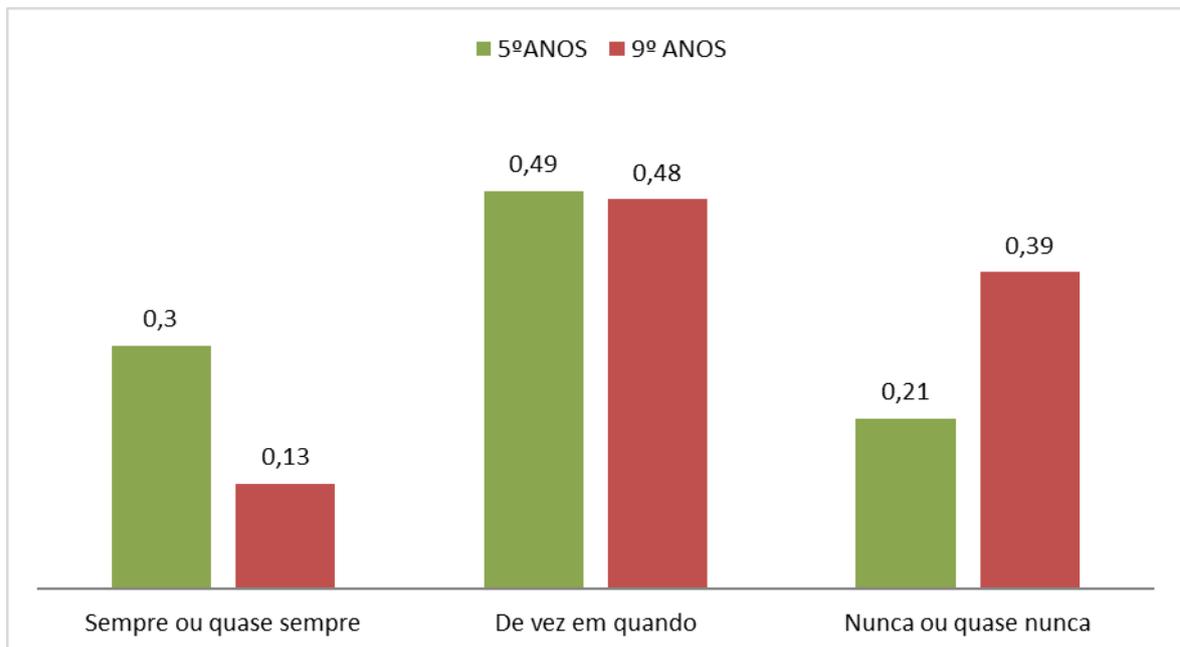
Conforme pesquisa realizada pela Secretaria Estadual da Cultura, Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas – SNBP¹⁸, em 2015, existiam no Brasil 6057 bibliotecas públicas, no estado do Paraná, 474 bibliotecas públicas e na cidade de Cascavel, onde está o foco de nossa pesquisa, somente 1 biblioteca pública registrada. Destacamos existir também na cidade as iniciativas de bibliotecas comunitárias, uma delas localizada no Centro da Juventude, destinada, principalmente, para estudantes que moram nos arredores. Já, em 2019, moradores de um bairro periférico da cidade se uniram e criaram, com doações da comunidade, uma biblioteca comunitária chamada Centro Cultural Mizael Padilha¹⁹ que tem como objetivo atender toda a população.

18 SNBP O Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) foi criado em 1992 e está inserido na Coordenação-Geral de mesmo nome, subordinada ao Departamento do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB), na Secretaria da Economia Criativa (SEC) da Secretaria Especial da Cultura (SECULT). Tem como objetivo proporcionar à população bibliotecas públicas estruturadas, de modo a favorecer a formação do hábito de leitura e estimular a comunidade ao acompanhamento do desenvolvimento sociocultural do País. O SNBP atua em articulação e parceria com 27 Sistemas Estaduais de Bibliotecas Públicas (SEBPs) a fim de fortalecer as ações de estímulo ao livro, à leitura e às bibliotecas.

19 Centro Cultural Mizael Padilha – Iniciativa popular de criação de biblioteca comunitária. Reportagem disponível em: <https://www.catve.com/noticia/6/268613/moradores-criam-biblioteca-comunitaria-em-cascavel>

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 138) traz também dados sobre a existência de bibliotecas públicas e comunitárias, as questões tinham como objetivo saber se as pessoas sabem da existência destes espaços. Na questão “Existe na sua cidade ou bairro uma biblioteca pública?” 47% dos entrevistados responderam “sim”; 45% responderam “não” e 8% “não sabe/não respondeu”. Na questão “Existe na sua cidade ou bairro biblioteca comunitária, mantida por moradores ou estabelecimentos?” 14% responderam “sim”, 77% responderam “não” e 9% “não sabe/não respondeu”. Os dados apontam uma baixa incidência de bibliotecas públicas nos municípios e um percentual muito pequeno de bibliotecas comunitárias. Aqui, pontuamos uma reflexão muito importante, mesmo sabedores do reduzido número de leitores no Brasil, conforme demonstram os dados apresentados, as políticas públicas de incentivo à leitura e criação de bibliotecas seguem paradas, o Plano Nacional do Livro e Leitura segue engavetado.

Gráfico 07 - Porcentagem de estudantes que declararam frequentar a biblioteca

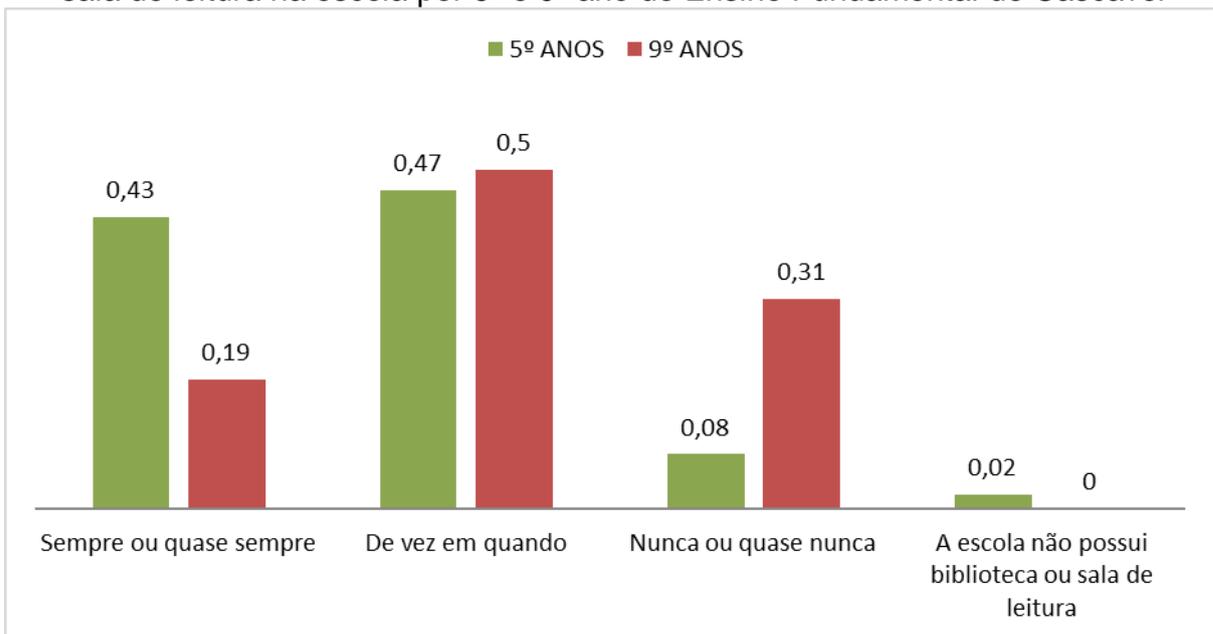


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017.

Na última questão analisada no bloco de hábitos de leitura, apresentamos os resultados da questão 51 dos questionários dos 5º anos e questão 56 dos questionários dos 9º anos (Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da escola). Os dados apontam, conforme o gráfico 08, que 43% dos estudantes dos 5º anos e 19% dos estudantes dos 9º anos responderam “sempre ou quase sempre”; 47% dos

estudantes dos 5º anos e 50% dos estudantes dos 9º anos responderam “de vez em quando”; 8% dos estudantes dos 5º anos e 31% dos estudantes dos 9º anos responderam “nunca ou quase nunca” e referente à opção “a escola não possui biblioteca ou sala de leitura”, somente 2% dos estudantes dos 5º anos responderam não ter estes espaços na escola e nenhum estudante dos 9º anos considerou esta opção. O dado referente ao 9º ano pode ser um indicativo importante, pois 31% dos alunos declararam “nunca ou quase nunca” ir à biblioteca escolar. Isso é preocupante em termos de hábito de leitura e pior se pensado enquanto uma necessidade para desenvolver as habilidades de leitura, podendo ser um dos fatores que implicam no baixo rendimento aferido pelas avaliações em larga escala na Rede Estadual.

Gráfico 08 – Porcentagem de estudantes que declararam frequentar biblioteca ou sala de leitura na escola por 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de Cascavel



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Percebemos também por meio dos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 137) qual a compreensão que os estudantes e a sociedade têm sobre o que representa uma biblioteca, pois, na questão “Dentre estas opções, o que representa para o(a) sr(a) a biblioteca?”, 56% respondeu “um lugar para pesquisar ou estudar”; 22% “um lugar para emprestar livros”; 16% “um lugar voltado para estudantes”; 16% “um lugar voltado para todas as pessoas”; 10% “um lugar para emprestar livros para trabalhos escolares”; 12% “um lugar para lazer ou passar

o tempo”; 4% “um lugar para consultar documentos e outros materiais do acervo”; 2% “um lugar para acessar ou emprestar livros em braile”; 2% “um lugar para acessar áudio-livros”; 2% “um lugar para acessar a Internet”; 3% “um lugar para participar de concertos, exposições e eventos; 2% “um lugar para participar de conferências, cursos e oficinas”; 2% “um lugar para ver filmes ou escutar música” e 8% “Não sabe/ Não respondeu”. Os percentuais aqui apresentados são maiores, pois o entrevistado pode escolher mais que uma opção. O que percebemos por meio das respostas é que a grande maioria dos entrevistados realmente não sabe o que representa uma biblioteca pública e mesmo escolar.

Como forma de incentivo à leitura nas escolas, a Câmara Federal²⁰ (2018) apresentou em plenária, dados do INEP que apontam que “55% das escolas brasileiras não tem biblioteca ou sala de leitura”:

Das 180 mil escolas brasileiras, 98 mil ou 55% não têm biblioteca escolar ou sala de leitura. Os dados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e foram apresentados pelo coordenador-geral dos Programas do Livro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Lauri Cericato, em audiência pública na Câmara dos Deputados.

Em torno deste debate, está a Lei nº 12.244/2010²¹, que determinava a universalização das bibliotecas em todas as instituições de ensino do país num prazo de 10 anos, portanto, este prazo seria até maio de 2020. Segundo o autor do projeto que deu origem à lei, o deputado Lobbe Netto (PSDB-SP), faltou vontade política, pois a lei demorou mais de 6 anos para ser aprovada, e complementa, “Não é apenas questão de custos, mas falta vontade política dos gestores em implementar a lei” (Portal Agência de Notícias, 06/12/2018, s/p).

Embora sabendo que o cálculo final do resultado das notas do IDEB leve em consideração outras variantes, também muito importantes, por meio dos dados apresentados acima, podemos perceber que existe relação entre os hábitos de leitura e o resultado do IDEB. Os dados apontam que nos Anos Iniciais do 1º ao 5º ano existe um maior incentivo por parte dos pais e responsáveis, assim como um

20 Câmara Federal – Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/549315-dados-do-inep-mostram-que-55-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/>

21Lei nº 2.244/2010 – Lei da Biblioteca Escolar – Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-norma-pl.html>.

maior tempo com o mesmo professor em sala, que trabalha interdisciplinarmente, o que pode contribuir para a efetivação de alguns hábitos de leitura, como o cantinho da leitura, a variedade de materiais gráficos disponíveis em sala, visitas constantes na biblioteca da escola, roda de contação de história, dentre outras estratégias. Não estamos afirmando que isso não ocorre com os estudantes dos 6º ao 9º ano, mas nestas turmas, os professores atendem disciplinas específicas, ficando o trabalho mais efetivo com a leitura direcionada (livros, contos, gibis) para o professor de Língua Portuguesa, pudemos perceber também que o incentivo dos pais ou responsáveis parece diminuir com os estudantes de mais idade. Portanto, podemos concluir que os hábitos de leitura são uma variável que explica, parcialmente, na diferença dos resultados do IDEB dos 9º anos abaixo dos resultados dos 5º anos.

3.2.2 Participação dos pais na leitura / Incentivo à leitura

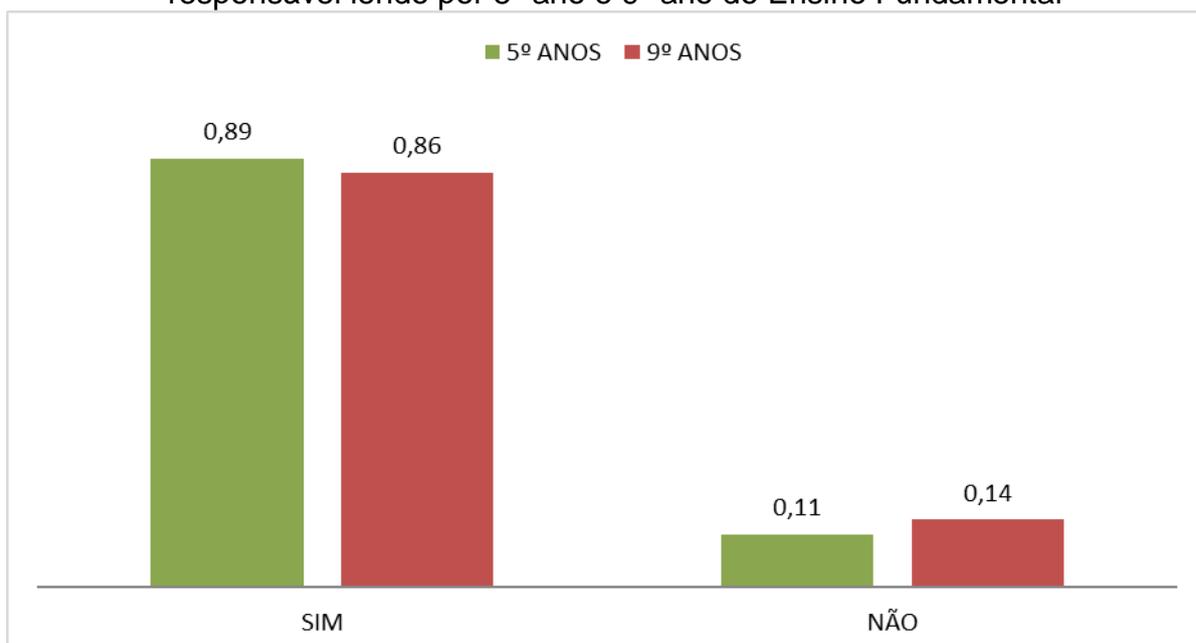
“Dar o exemplo não é a melhor maneira de influenciar os outros. É a única.” Albert Schweitzer.

Para verificar se existe relação entre a participação e incentivos dos pais ou responsáveis na leitura com o desempenho na nota do IDEB, analisamos 3 questões, dos questionários contextuais, respondidos pelos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, relacionados aos incentivos aos estudantes por intermédio da família ou pelos professores.

A questão 21, dos questionários contextuais dos 5º e 9º anos, (Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo?), apresentou os seguintes resultados, também demonstrados por meio do gráfico 09, nos quais, 89% dos estudantes dos 5º anos e 86% dos estudantes dos 9º anos responderam “sim”, sempre veem sua mãe ou mulher responsável lendo; 11% dos estudantes dos 5º anos e 14% dos estudantes dos 9º anos responderam “não”. Mas, a qual tipo de leitura estes estudantes estão se referindo? Seria uma leitura diária, transformada em hábito de leitura ou simplesmente os estudantes consideram como leitura toda e qualquer decodificação de material impresso (receitas, livros, revistas, bulas de remédios, jornais etc.) ou internet? Esta questão não nos permite identificar que tipo

de leitura está sendo observada e nem sua intensidade e intencionalidade. Assim, percebemos, novamente, uma fragilidade no questionário contextual, uma vez que, não nos proporciona respostas qualificadas sobre o entendimento que o estudante tem sobre o que é ver seus pais e ou responsáveis realizarem como leitura.

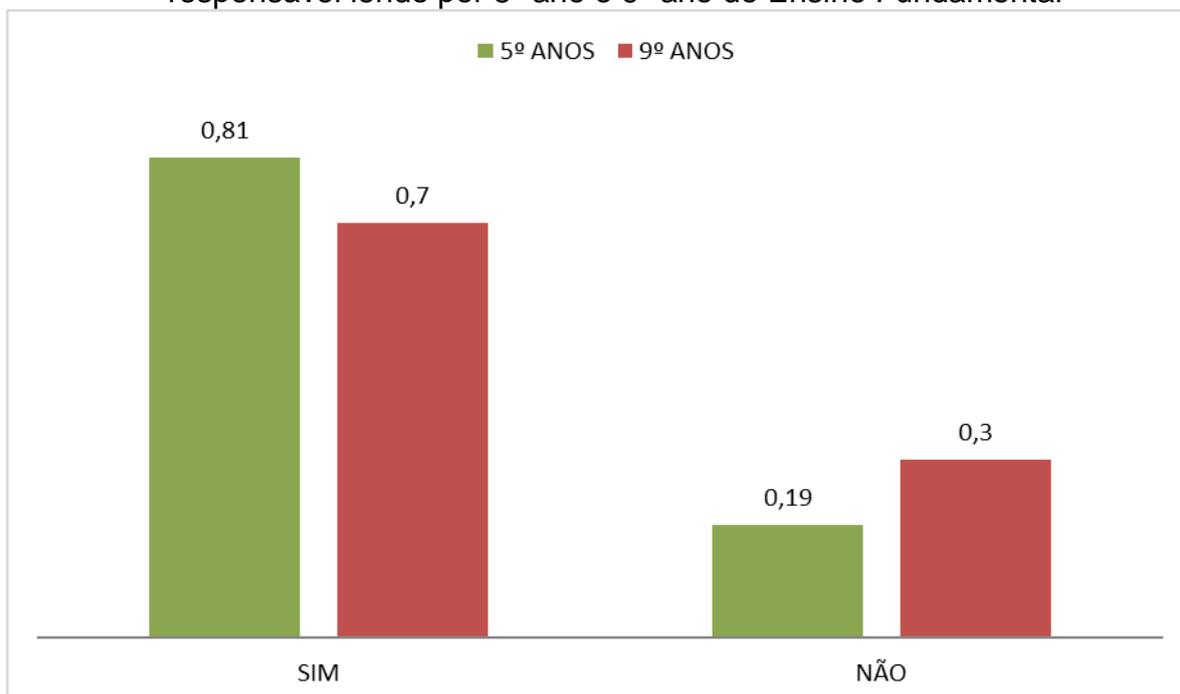
Gráfico 09 – Porcentagem de estudantes que declararam ver mãe ou mulher responsável lendo por 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Dados semelhantes foram apresentados na questão 25 do questionário contextual dos 5º anos e 9º anos (Você vê seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?). Conforme o Gráfico 10 abaixo, 81% dos estudantes dos 5º anos e 70% dos estudantes dos 9º anos responderam “sim”. Os resultados se assemelham à questão anterior e novamente nos indagamos. A que tipo de leitura os estudantes estão se referindo? Com esta fragilidade os dados dos Gráficos 09 e 10 nos possibilitam uma análise sobre sua inferência nos resultados do rendimento escolar aferido pela Prova Brasil.

Gráfico 10 – Porcentagem de estudantes que declararam ver o pai ou homem responsável lendo por 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

A pesquisa empreendida entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, Retratos do Brasil (2020), realizou 8.076 entrevistas em 208 municípios com os objetivos de “Conhecer o comportamento do leitor medindo a: Intensidade; Forma; Limitações; Motivação; Representações; Condições de leitura e de Acesso ao livro – impresso e digital” (Retratos do Brasil, 2020, p. 6).

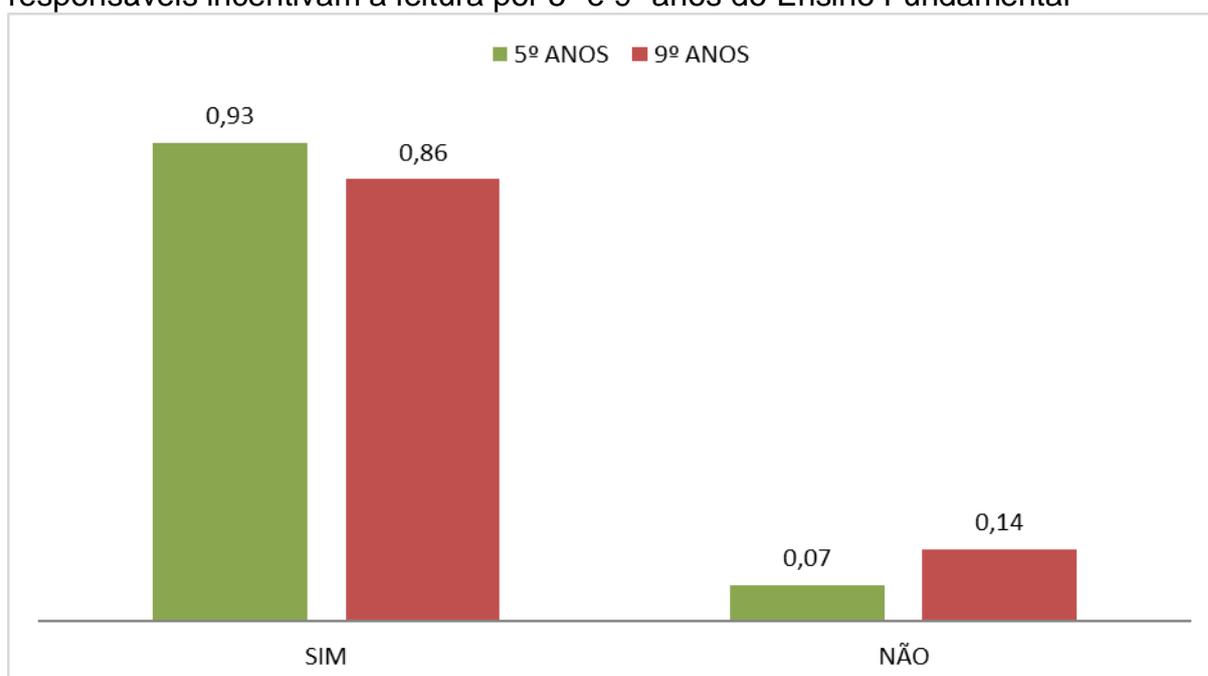
A pesquisa apresenta a definição de leitor como, “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.” e não leitor “é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (Retratos da Leitura no Brasil, 2020, p. 19). E apresentou os seguintes dados que consideramos relevantes para nosso estudo. Quando trata da “Penetração de livros indicados pela escola nos últimos 3 meses”, por faixa etária, apresenta que de 5 a 10 anos, 66% responderam ler o livro indicado pela escola, este percentual cai para 62% na faixa etária de 11 a 13 anos e cai ainda mais na faixa etária de 14 a 17, ficando 25% abaixo da primeira faixa etária descrita, ou seja, somente 41% dos estudantes entrevistados entre 14 a 17 anos responderam que leem os livros sugeridos pela escola, de modo que, segundo os dados da pesquisa,

menos de 50% dos estudantes dos 9º anos leem livros indicados pela escola (Retratos da Leitura no Brasil, 2020, p. 35).

Em continuidade da análise sobre a pesquisa (2020, p. 44) e corroborando com dos dados apresentados acima, o estudo apresenta a “Principal motivação para ler um livro”, dos 26% que responderam que leem por gosto, 48% estão na faixa etária de 5 a 10 anos; 33% na faixa etária de 11 a 13 anos e somente 24% estão na faixa etária de 14 a 17 anos, dados que nos levam a concluir que mesmo com incentivo da escola e tendo opções de escolha, os estudantes dos 9º anos leem muito menos que os estudantes dos 5º anos, o que pode influenciar diretamente na aprendizagem e no resultado do IDEB.

A questão 29 do questionário dos estudantes dos 5º e 9º anos (Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?), conforme o gráfico 11, apresenta um alto nível de incentivo à leitura. Os dados não nos permitem qualificar as respostas, de tal forma que não temos a informação de como se dá o incentivo declarado pelos alunos. Desta forma concluímos que o questionário é frágil e necessita de adequações para que possam ser identificadas as formas de incentivo que podem contribuir com a formação de hábitos de leitura e com o rendimento escolar.

Gráfico 11 – Porcentagem de estudantes que declararam que os pais ou responsáveis incentivam a leitura por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Dados divulgados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 66) destacam as informações sobre Leitores (Gosto pela leitura) e Compradores de Livros. Dos pesquisados que responderam comprar livros, 49% respondeu gostar muito de ler; 45% respondem que gostam um pouco; 5% declarou que não gosta de ler, mesmo assim compra livros, nesta informação não fica claro o porquê destes 5% comprarem livros, mas terem respondido que não gostam de ler e 1% não soube ou não respondeu. Estes dados apontam que o gosto pela leitura transforma o leitor em comprador de livros.

A pesquisa (2020, p. 71) também trata sobre “Pessoas que influenciaram o gosto pela Leitura”, os dados apresentados mostraram que 34% respondeu que houve influência de alguém para que gostasse de ler e 66% respondeu não ter sido influenciado. Para os que responderam “sim”, foram também questionados sobre quem os haviam influenciado, 17% respondeu “algum professor ou professora”; 16% pela “mãe ou responsável do sexo feminino”; 6% pelo “pai ou responsável do sexo masculino”; 10% respondeu “outras pessoas”; o que chama a atenção é o percentual de 50% que respondeu “ninguém em especial / Não foi influenciado / Não gosta de ler”.

Ainda utilizando os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 73), pois consideramos uma pesquisa completa, que pode auxiliar nas respostas a nossos questionamentos, os dados apresentados sobre “Leitura dos pais ou responsáveis”, descrevemos aqui a questão realizada com os entrevistados “O seu pai, mãe ou outro parente costumava ler para você?”, podem mostrar as divergências das respostas nos questionários contextuais, pois 14% respondeu “sempre”; 25% respondeu “as vezes” e 60% respondeu “nunca”, este dado diverge muito com os dados do gráfico 12 e nesta questão continuam nossas indagações. Como um pai, mãe ou responsável incentiva a leitura se 60% de 8.076 pessoas de vários sexos, idades e classes sociais responderam que nunca ouviram histórias de seus responsáveis? Novamente, questionamos o que os estudantes que responderam aos questionários contextuais entendem por incentivo à leitura?

Na análise dos dados sobre incentivos de leitura pudemos perceber a existência de relevância que pode explicar as diferenças entre os resultados, uma vez que, os estudantes responderam nos questionários contextuais que são incentivados pelos pais, responsáveis e professores, entretanto, a fragilidade dos

questionários contextuais da Prova Brasil deixa uma lacuna quanto à qualidade dos dados. Já os dados apresentados pela pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2020) demonstram que, mesmo com o incentivo, os estudantes de maior idade, portanto, estudantes dos 9º anos, não leem o que foi proposto pela escola e muitos deles relataram não gostar de ler. Nestes termos, nosso estudo conclui pela importância do incentivo à leitura, mas não temos condições de aferir em que medida o incentivo a esta prática impacta no rendimento escolar dos estudantes do Ensino Fundamental de Cascavel.

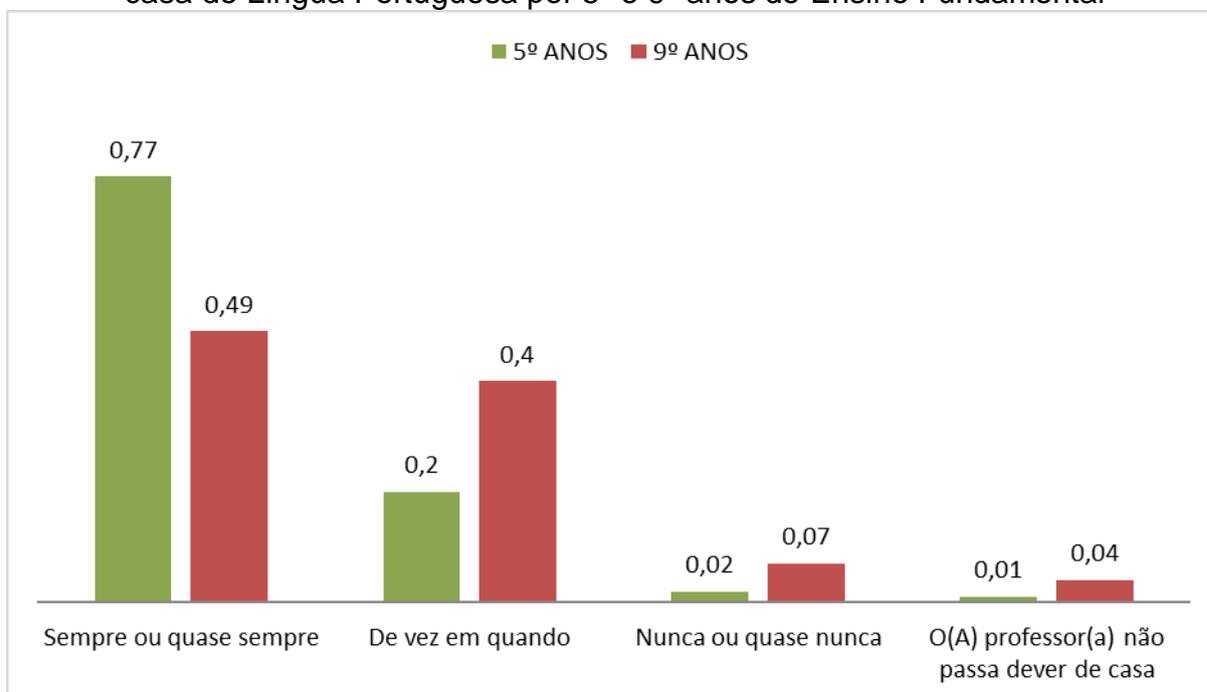
3.2.3 Práticas escolares / Práticas pedagógicas

Para verificar se existe relação entre as práticas escolares, as práticas pedagógicas e o desempenho na nota do IDEB, analisamos 2 questões dos questionários contextuais da Prova Brasil, respondidos pelos estudantes dos 5º e 9º anos e 2 questões respondidas pelos professores, relacionadas às práticas escolares e pedagógicas.

Na análise da questão 47, do questionário contextual respondido pelos estudantes dos 5º anos, e questão 51, do questionário contextual dos 9º anos (Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa), conforme gráfico 12, observamos os seguintes dados, 77% dos estudantes dos 5º anos e 49% dos estudantes dos 9º anos responderam fazer os deveres de casa “sempre ou quase sempre”; 20% dos estudantes dos 5º anos e 40% dos estudantes dos 9º anos responderam “de vez em quando”. Estes dados já demonstram que menos de 50% dos estudantes nos 9º anos fazem as tarefas sugeridas pelo professor, indicando menor interesse pelo hábito de estudo. Já os estudantes de menor faixa etária obtiveram um percentual de 28% acima dos estudantes de maior faixa etária. Com a apresentação destes dados comparados com os dados apresentados na pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2020) podemos concluir que quando maior a faixa etária, ano/série, menor o interesse pelos estudos e pela leitura, o que pode explicar o porquê das notas finais do IDEB dos 9º anos serem menores do que notas dos 5º anos. Na mesma questão são apresentados dados sobre os estudantes que “nunca ou quase nunca” fazem tarefa, sendo 2% dos estudantes dos 5º anos e 7% dos 9º anos, respectivamente; os

estudantes também responderam que os professores não passavam tarefas, tendo como resultado 1% dos estudantes dos 5º anos e 4% dos estudantes dos 9º anos.

Gráfico 12 – Porcentagem de estudantes que declararam que realizaram o dever de casa de Língua Portuguesa por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

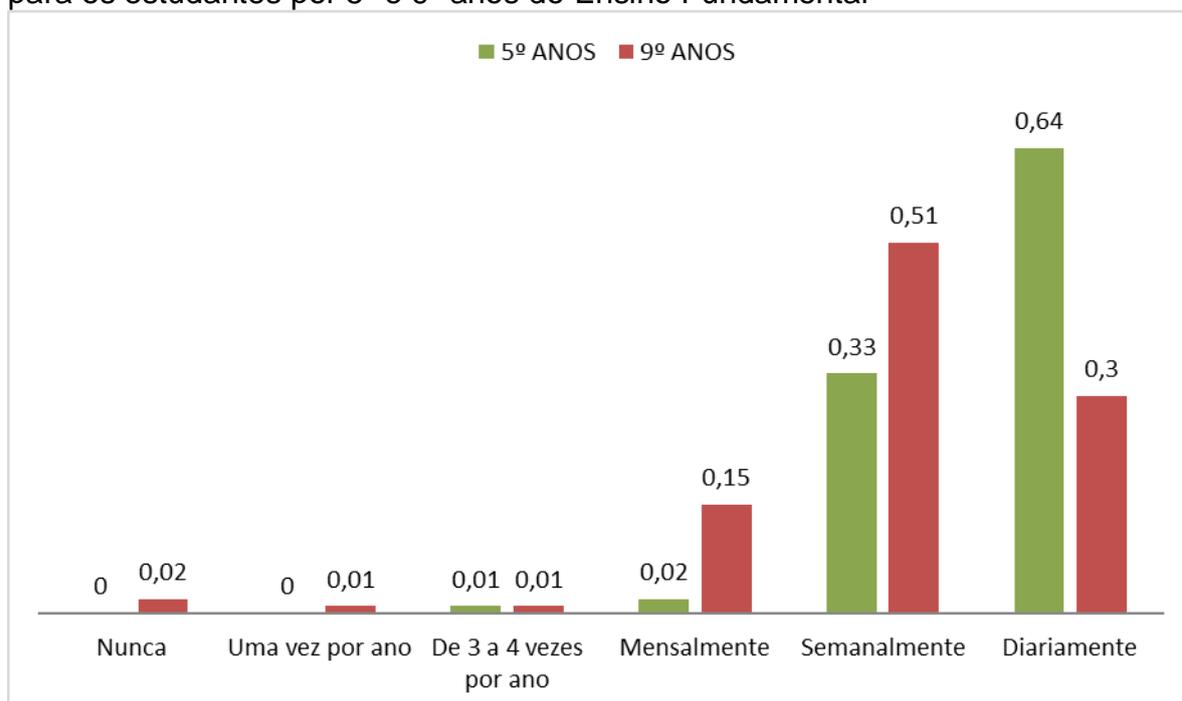


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Para termos um parâmetro entre as práticas pedagógicas dos questionários contextuais dos estudantes analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com base nas respostas dos questionários contextuais do professor. Na questão 107, do questionário contextual respondido pelos professores, que trata das práticas pedagógicas, (Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas nesta turma: Propor dever de casa), os dados obtidos, conforme o gráfico 13, são: as opções “nunca”, “uma vez por ano”, “de 3 a 4 vezes por ano” e “mensalmente, somaram 3% entre os professores dos 5º anos e 19% entre os professores dos 9º anos. Já na proposição do dever de casa, os percentuais são muito significativos, pois, 33% dos professores dos 5º anos e 51% dos professores dos 9º anos responderam “semanalmente” e 64% dos professores dos 5º anos e 30% dos professores dos 9º anos responderam “diariamente”. Consideramos que o professor dos 5º anos, geralmente, trabalhando todas as disciplinas com o mesmo estudante e buscando interdisciplinar os conteúdos,

entende que seria natural a maior percentagem de dever de casa diários, ou seja, envia tarefas de disciplinas diferentes a cada dia, já o professor dos 9º anos da disciplina de Língua Portuguesa trabalha com horas aulas, em sua maioria num total de 5 aulas, distribuídas dentro da semana, portanto, os estudantes dos 9º anos recebem também uma quantidade considerável de dever de casa, uma vez que os estudantes, durante a semana, lidam com 8 disciplinas distintas da Base Comum.

Gráfico 13 – Percentual de professores que declararam propor deveres de casa para os estudantes por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental



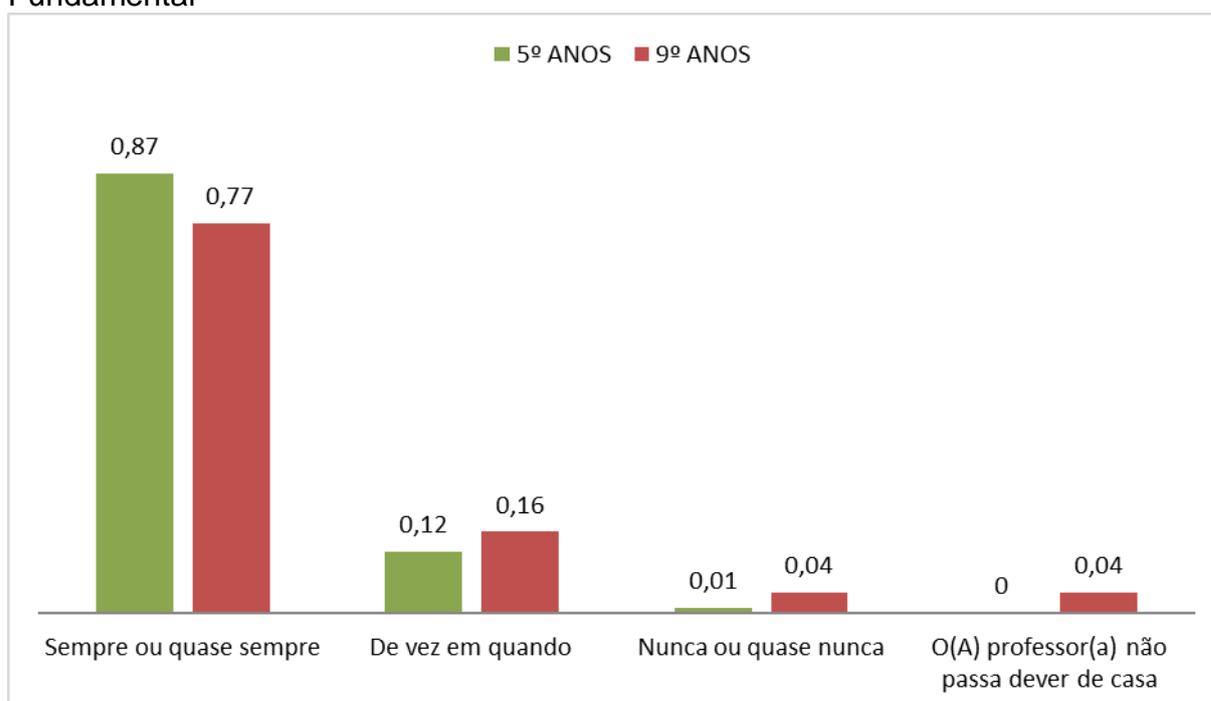
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

O questionário também indaga os estudantes, se o professor corrige, em sala, o que foi proposto como dever de casa de Língua Portuguesa. Na questão 48, do questionário contextual dos 5º anos, e, questão 52, do questionário contextual dos 9º anos (O professor corrige o dever de casa de Língua Portuguesa), obtivemos os seguintes resultados, conforme o gráfico 14, nos quais, 87% dos estudantes dos 5º anos e 77% dos estudantes dos 9º anos responderam “sempre ou quase sempre”. Com essa primeira opção de escolha de resposta, dentro do questionário contextual, já podemos verificar que, grande parte dos professores dos 5º anos e dos 9º anos, segundo os estudantes, corrige em sala as atividades propostas como dever de casa, o que aponta que o comprometimento dos professores em manter uma rotina

de estudos em casa é relevante. Os dados ainda apontam que 12% dos estudantes dos 5º anos e 16% dos estudantes dos 9º anos responderam “de vez em quando”; “nunca e ou quase nunca” obtiveram 1% e 4%, respectivamente, e um outro dado observado nesta questão é que nenhum estudante dos 5º anos e apenas 4% dos estudantes dos 9º anos responderam que os professores não passavam dever de casa.

Os dados indicam haver uma relação entre o fazer “dever de casa” com maior frequência e o rendimento escolar aferido pela Prova Brasil. Entretanto, o percentual de professores que declararam enviar atividades de dever de casa é superior ao percentual de alunos que declararam realizar as atividades enviadas. Isso nos coloca diante de outro dilema que é a motivação para o estudo por parte dos estudantes. Na Rede Municipal, há maior aderência ao “dever de casa” por parte dos estudantes e certa paridade com as declarações dos professores. Na Rede Estadual, percebemos maior discrepância entre as declarações de envio e as de realização das atividades coincidindo com o menor rendimento nos testes das avaliações de larga escala.

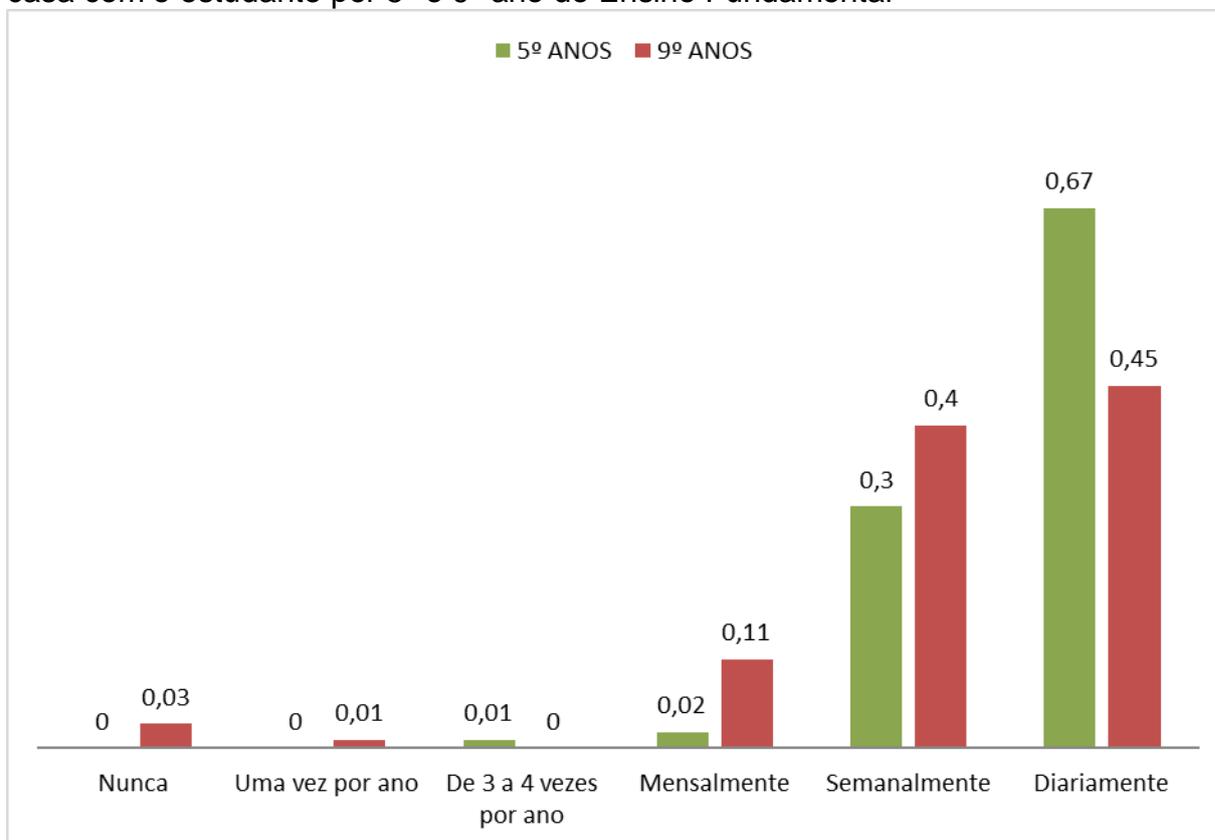
Gráfico 14 - Percentual de estudantes que responderam que os professores corrigem o dever de casa de Língua Portuguesa por 5º e 9º anos do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

As respostas dos professores na questão 109 (Indique a frequência com que você desenvolve as seguintes práticas nesta turma: Corrigir com os alunos o dever de casa), validam as respostas dos estudantes, uma vez que, conforme o gráfico 15, 30% dos professores dos 5º anos e 40% dos professores dos 9º anos responderam que corrigem o dever de casa com os estudantes “semanalmente” e 67% dos professores dos 5º anos e 45% dos professores dos 9º anos responderam “diariamente”.

Gráfico 15 – Percentual de professores que declararam que corrigem o dever de casa com o estudante por 5º e 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal QEdU – Questionários contextuais 2017

Calgagni (2012) defende que a tarefa de casa pode ser uma ferramenta capaz de colaborar com a autorregulação do estudante, autorregulação é “a atividade mental que permite criar um sistema pessoal de aprendizagem” (FONS & WEISSMAN, 2003, p.76, apud CALGAGNI, 2012, p.36). Portanto:

Essa prática proporciona ao professor uma análise da situação do seu aprendiz e condições para que possa auxiliá-lo com novas atividades que

complementem o aprendizado e tire as dúvidas. A correção da tarefa de casa também é algo importante a ser discutido, pois pode ajudar o aluno a compreender suas dificuldades, seu progresso e em que aspectos precisam melhorar, possibilitando assim que o aluno desenvolva autonomia e tenha condições de gerenciar seus erros, ou seja, de se autorregular (CALGAGNI, 2012, p.11).

Para esta análise percebemos, por meio dos dados apresentados, que os estudantes responderam que fazem os deveres de casa, quando propostos pelo professor. Também, os dados apontam que os professores passam dever de casa para os estudantes e corrigem este dever no dia seguinte (próxima aula). Podemos concluir com esta análise que os deveres de casa, quando bem aplicados pelo professor, respondidos pelos estudantes e corrigidos pelo professor juntamente aos estudantes, pode influenciar, de maneira positiva, para o aumento da aprendizagem e, conseqüentemente, o aumento do IDEB.

3.2.4 Evasão, Abandono, Reprovação e o Fluxo Escolar

Sabemos que a reprovação, a evasão e o abandono escolar estão sempre nas discussões de Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Segundo IBGE (2016), a Taxa de abandono escolar no ano de 2016, no Brasil, foi de 0,9% entre os estudantes dos 1º aos 5º anos e de 3% entre os estudantes dos 6º aos 9º anos. Buscamos também os dados sobre o Estado do Paraná, nos quais, os percentuais ficaram em 0,1% entre os estudantes dos 1º aos 5º e 2% entre os estudantes dos 6º aos 9º anos, assim, pudemos observar que do total que abandonam a escola, os estudantes estão concentrados, principalmente, nos 8º e 9º anos, assim distribuídos, em percentual, conforme tabela abaixo.

Tabela 09 – Taxa de Abandono Escolar – Unidade Territorial: Paraná – Unidade: percentual - 2016

| 1ª ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 0,1 | 0,1 | 0 | 0,1 | 0,1 | 1,6 | 1,6 | 2,1 | 2,8 |

Fonte: Organizada pela autora com dados do IBGE

Os dados de reprovação, no Paraná, conforme IGBGE (2016), é de 8,1%, contados os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. E para demonstrar ainda melhor estes dados, analisamos as questões dos questionários contextuais, respondidos pelos estudantes sobre as reprovações. Obtendo as seguintes respostas.

Na questão 45, no questionário contextual dos 5º anos, e, a questão 48, no questionário contextual dos 9º anos (Você já foi reprovado?) 11% dos estudantes dos 5º anos e 18% dos estudantes dos 9º anos responderam “sim, uma vez”; 3% dos estudantes dos 5º anos e 8% dos estudantes dos 9º anos responderam “sim, duas vezes ou mais”. Estes dados apontam um maior percentual de reprovação entre os estudantes dos 9º anos, o que pode influenciar no Fluxo escolar, que é base para o cálculo do IDEB.

Analisamos também a questão 46 no questionário contextual dos estudantes dos 5º anos e a questão 49 do questionário contextual dos 9º anos (Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?), nas quais, os resultados das duas redes foi idêntico, 3% dos estudantes dos 5º e 9º anos responderam “sim, uma vez” e 1% dos estudantes dos 5º e 9º anos responderam “sim, duas ou mais”.

Em novembro de 2019, o Portal do Canal Futura²² traz como manchete: “Evasão Escolar no Brasil é 8 vezes maior entre jovens de famílias mais pobres”, e apresentou dados do IBGE (2018), nos quais, “11,8% dos jovens com menores rendimentos abandonaram a escola sem concluir a educação básica em 2018”. Ainda, segundo o Portal Futura, estes percentuais de evasão e abandono escolar estão concentrados mais na região Norte do país. Entretanto, podemos inferir que o impacto da reprovação e/ou evasão está presente em todo o País, principalmente, nas periferias, fato que corrobora com os dados de menor rendimento escolar aferido pela Prova Brasil.

E destaca que muitos jovens abandonam a escola por falta de participação ativa, seja por parte da escola, seja por parte da família ou mesmo pela condição social em que está vivendo.

22 Canal Futura – É uma realização da Fundação Roberto Marinho e resultado da parceria estratégica entre organizações de iniciativa privada unidas pelo compromisso de investir socialmente. (Fiesp, Sesi, Senac, Senai, Globo, Fundação Bradesco, Itaú Social).

Quando uma criança ou adolescente de 4 a 17 anos deixa de frequentar a escola ou um jovem com mais de 17 anos desiste de estudar sem ter concluído o ensino médio, o índice de evasão escolar cresce. A falta de engajamento com a escola é um dos grandes desafios da educação brasileira e tem múltiplas causas (Futura, 2019, s/p).

Ainda, segundo IBGE (2018), o “Brasil não alcançou as metas do PNE²³ para adequação de idade à etapa de ensino”, na qual, os índices apresentados em 2018, quanto à “Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida”, ou seja, a “proporção de pessoas que frequentaram ou já concluíram o nível de ensino adequado a sua faixa etária”, ficaram abaixo dos 100% previstos para o Ensino Fundamental e dos 85% para o Ensino Médio. Neste mesmo sentido, os dados do IBGE (2018) ainda apontam que a faixa etária com maiores atrasos está no grupo de estudantes entre 15 e 17 anos e entre 18 a 24 anos.

O atraso escolar por etapas é mais intenso no grupo de 15 a 17 anos (23,1%), seguido pelos grupos de 11 a 14 anos (12,4%) e de 18 a 24 anos (25,2%). Já o abandono escolar sem conclusão da etapa adequada afeta mais fortemente a faixa etária de 18 a 24 anos (63,8%) (IBGE, 2018, s/p).

O Paraná, por intermédio da SEED, elaborou uma série de ações destinadas ao combate do abandono escolar da Rede Estadual de Educação objetivando resgatar estudantes com “5 (cinco) faltas/dias consecutivas ou 7 (sete) faltas/dias alternadas”, por meio de “ações integradas entre a escola e a Rede de Proteção à criança e ao adolescente”, evitando faltas que tenham potencial futuro para tornarem-se casos de evasão ou abandono escolar.

A escola deverá ficar atenta, buscando perceber causas de infrequência e, extrapolando as competências da instituição, “acionar as demais instituições que compõem a Rede de Proteção”, promovendo a “reintegração escolar do estudante infrequente”. Estas ações estão descritas no Portal Dia-a-dia Educação (s/d, s/p).

Combater a evasão e o abandono escolar é de fundamental importância, uma vez que estes indicadores, juntamente à reprovação dos estudantes, compõem o Fluxo Escolar. E nesta análise, fica evidente, que o fluxo escolar é um indicador potencial para a diferença das notas do IDEB.

Buscamos, portanto, comparar o Fluxo Escolar dos 5º anos e 9º anos, uma

23 PNE – Plano Nacional de Educação – 2014 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

vez que, segundo os dados levantados, MEC (2017), o Fluxo da Rede Municipal de Cascavel apresentou média de (coeficiente) 0,98, ou seja, 98% de aprovação e a Rede Estadual, nas escolas localizadas na cidade de Cascavel, o fluxo teve média de (coeficiente) 0,90, ou seja, 90% de aprovação. Portanto, os dados apontam que na Rede Municipal (5º anos), a cada grupo de 100 estudantes, 2 estudantes são reprovados, já na Rede Estadual (9º anos), 10 estudantes em cada 100 são reprovados. Considerando que o Fluxo Escolar²⁴ é um fator determinante no cálculo das notas do IDEB, concluímos que os problemas relacionados ao Fluxo, demonstraram uma grande relevância na comparação dos resultados do IDEB dos 5º anos com os 9º anos, uma vez que a reprovação, a evasão e o abandono escolar são 5 vezes maiores na Rede Estadual, o que reduz, potencialmente, a nota final do IDEB.

3.2.5 Percepções de violência - Drogas lícitas e ilícitas no ambiente escolar

Durante a análise dos questionários contextuais de professores e diretores sobre as questões relacionadas a hábitos de leitura, incentivos, evasão escolar, chamou-nos a atenção os dados referentes às Percepções de Violência, o uso de bebidas alcoólicas e entorpecentes, dentro da escola, apontados nos questionários, o que poderia auxiliar na análise referente às reprovações e mesmo ao abandono escolar.

Na questão 83, do questionário contextual respondido pelos professores e questão 90, do questionário contextual respondido pelos diretores (Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola). 46% dos professores dos 5º anos e 74% dos professores dos 9º anos responderam “sim”, 54% dos diretores das escolas que ofertam 5º anos e 84% dos diretores das escolas

24 Fluxo escolar: O **fluxo escolar** é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, sendo elas as séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, coletadas pelo Censo **Escolar**. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/fluxo#:~:text=O%20fluxo%20escolar%20%C3%A9%20medido,M%C3%A9dio%2C%20coletadas%20pelo%20Censo%20Escalar>.

que ofertam 9º anos responderam “sim”. Percebemos um grande percentual de respostas, tanto dos 5º anos como dos 9º anos, que relatam haver agressão verbal constante na escola, uma vez que, a pergunta estava direcionada ao ocorrido dentro do ano da aplicação da Prova Brasil. Entretanto, dos dados das escolas estaduais, 9º Ano, são maiores do que das escolas municipais, 5º Ano, apontando para uma possível relação entre a percepção de violência, o rendimento e fluxo escolar.

Na questão 84, do questionário contextual respondido pelos professores, e, questão 91, do questionário contextual respondido pelos diretores (Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola), os dados também chamam a atenção. 75% dos professores dos 5º anos e 85% dos professores dos 9º anos e 72% dos diretores dos 5º anos e 81% dos diretores dos 9º anos responderam “sim”. Percebemos que a agressão entre alunos, mesmo nas faixas etárias menores, também é expressiva.

O questionário também apresenta outras questões sobre as percepções de violência, como ameaças, furto e roubo, que não vamos adentrar, pois os dados destes indicadores não contribuem com nossa investigação.

Na questão 89, do questionário contextual respondido pelos professores, e, questão 96, do questionário contextual respondido pelos diretores (Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Alunos frequentam as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica), 1% dos professores dos 5º anos e 27% dos professores dos 9º anos responderam “sim”, considerando os percentuais apresentados percebemos que um grande percentual de professores dos 9º anos responderam que os estudantes vêm alcoolizados para suas aulas. Dados semelhantes são apresentados nos questionários respondidos pelos diretores nos quais, 4% dos diretores dos 5º anos e 41% dos diretores dos 9º anos responderam “sim”. Os dados aqui apresentados também causam impacto, não só porque eles podem influenciar nos resultados do IDEB, como também sobre um problema estrutural das famílias quanto ao uso de drogas lícitas (álcool), que muitas vezes começa no meio familiar.

E na questão sobre uso de drogas ilícitas, os dados também causam preocupação, uma vez que, percebemos, segundo as respostas de professores e diretores dos 9º anos, que mais da metade dos estudantes já compareceram à escola sob efeito de drogas, como mostram os dados.

Na questão 90, do questionário contextual respondido pelos professores, e, questão 97, respondido pelos diretores (Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola: Alunos frequentam as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas), obtivemos os seguintes dados, 2% dos professores e 4% dos diretores dos 5º anos responderam “sim”, já nos 9º anos os percentuais sobem em grande proporção, assim, 47% dos professores e 62% dos diretores dos 9º anos responderam que os estudantes frequentam as aulas sob efeito de alguma droga ilícita.

Para além do problema social apontado pelos resultados referentes ao uso de álcool e outras drogas por crianças e adolescentes, temos o indicativo de que estas práticas ilícitas afetam diretamente o rendimento escolar. A Rede Municipal apresentou menor índice e tem melhor rendimento, enquanto que a Rede Estadual apresenta números alarmantes de declarações sobre a percepção da violência e uso de drogas por seus estudantes e tem rendimento menor nas avaliações em larga escala. Dessa forma, podemos inferir que há relação entre a percepção da violência relatada por professores e diretores das escolas de Educação Básica de Cascavel e o rendimento escolar. Assim como a violência pode estar ligada às questões de Evasão e Abandono Escolar, que influenciam diretamente no resultado do IDEB, uma vez que, interfere no Fluxo Escolar que é fator determinante no cálculo das notas finais.

3.2.6 Desempenho na Prova Brasil

Ao analisarmos os resultados de proficiência de Língua Portuguesa de todas as escolas municipais e colégios estaduais de Cascavel, coletamos os dados referentes à proficiência no Boletim de Desempenho²⁵ - Desempenho da Sua Escola / Prova Brasil, e dados do Portal QEdu com a média da proficiência das 48 escolas municipais e dos 22 colégios estaduais.

25 Boletim de Desempenho: Disponível em:
<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>

Nesta primeira análise, no Desempenho de Língua Portuguesa, obteve-se os seguintes índices:

Escolas Municipais (média): 228,35

Colégios Estaduais (média): 262,65

Para melhor visualizar como é calculado o resultado final do IDEB, fez-se necessário o levantamento do desempenho das escolas e colégios também na disciplina de matemática, uma vez que a nota final do IDEB é composta pelo Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, multiplicado pelo Fluxo escolar.

Obteve-se como resultado, o desempenho de Matemática:

Escolas Municipais (média): 238,09

Colégios Estaduais (média): 263,70

Percebemos que a média geral do desempenho em Língua Portuguesa dos colégios estaduais é maior que o desempenho das escolas municipais e também percebemos que o resultado do desempenho dos estudantes em Matemática dos colégios estaduais é maior que o desempenho dos estudantes do 5º ano das escolas municipais, isso se explica, uma vez que, o resultado do estudante segue uma escala de pontuação (Escala SAEB). Segundo o Portal QEDu, as discussões sobre essa escala foram realizadas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, comitê esse, composto por especialistas em educação, os quais, concluíram “a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada”. A escala distribui os estudantes em 4 níveis de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado.

A escala pode ser visualizada como uma régua construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. Em cada ciclo da avaliação, o conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na TRI. Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo de escala (Portal MEC, s/p, s/d).

Realizamos um breve resgate histórico para melhor compreender o que são as escalas de proficiência. As escalas de proficiência em Língua Portuguesa, INEP/MEC (1997):

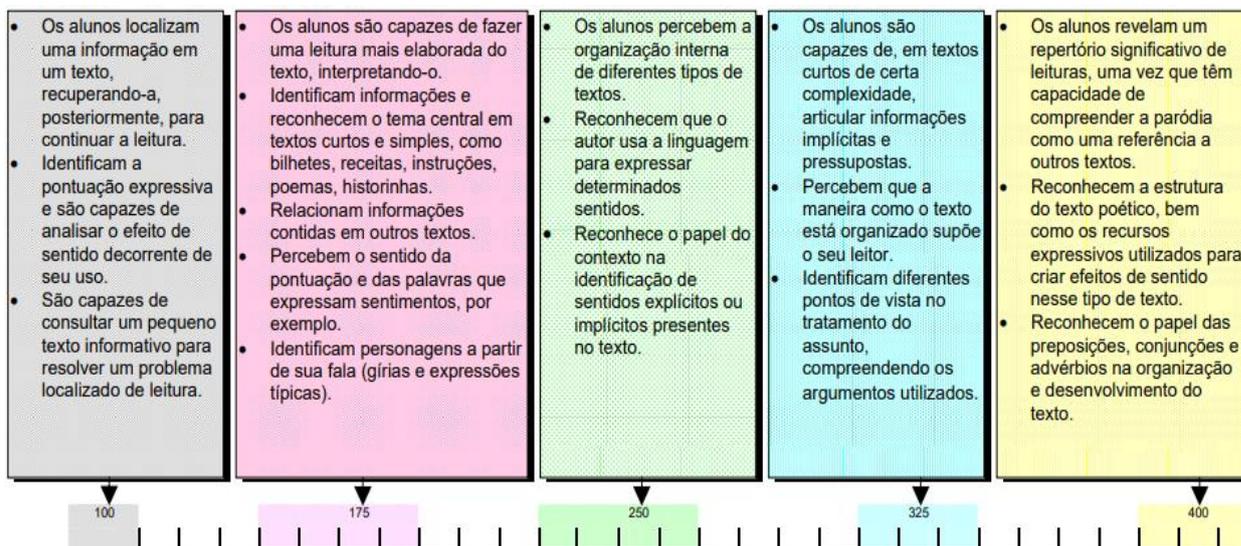
A teoria estatística utilizada no SAEB permite a construção de uma escala para cada disciplina, que engloba as três séries avaliadas e ordena o

desempenho dos alunos em um *continuum* (do nível mais baixo para o mais alto). Isto é possibilitado pela aplicação de itens comuns entre séries e a transformação (equalização) das escalas de cada disciplina entre as séries para a obtenção de uma escala comum a todas as séries (INEP/MEC, 1997, p. 6).

Em INEP/MEC (1997, p. 6), para a interpretação das escalas, a metodologia adotada definiu dois procedimentos principais: identificar itens âncoras, que “caracterizam os níveis das escalas no sentido de que a grande maioria dos alunos situados em cada um dos níveis acerta o item, enquanto menos da metade dos alunos situados no nível imediatamente inferior também o acerta” e interpretar os itens por meio de Painéis de Especialistas, “que contaram com a participação de 35 professores especialistas de conteúdo”.

Na interpretação dos dados de 1997, conforme INEP/MEC (1997, p. 6), “foram escolhidos cinco pontos das escalas: 100, 175, 250, 325 e 400” para a disciplina de Língua Portuguesa. INEP/MEC (1997, p. 6) complementa, “As proficiências dos alunos foram então explicadas pela descrição dos conhecimentos e habilidades que eles demonstraram possuir quando situados em torno dos pontos correspondentes a cada nível”. Conforme figura:

Figura 02 - Escalas de proficiência de Língua Portuguesa – 1997



Fonte: INEP/MEC 1997

Segundo INEP/MEC (1997, p. 11), para conhecer o grau e a efetividade da aprendizagem entre os estudantes, a análise seria “através da verificação das

porcentagens” de estudantes, distribuídos pelos anos/séries e que “estão acima de cada nível de desempenho das escalas”. Assim, o desejável é “que a maior parte, senão a totalidade dos alunos, apresente desempenho semelhante”.

Dessa forma, de acordo com INEP/MEC (1997, p. 11), buscando “facilitar o entendimento dos resultados”, especialistas de Língua Portuguesa, “estabeleceram as associações ou relações entre momentos dos ciclos escolares”, assim como, os “desempenhos mínimos ou básicos que a eles correspondiam e os níveis de proficiência da escala do SAEB/97”.

Quadro 04 - Nível de proficiência – escala SAEB/97 – Língua Portuguesa

| Nível de proficiência – escala SAEB/1997 | Língua Portuguesa Ciclo e nível de ensino |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 100 | Até a metade do 1º ciclo do Ens. Fund. |
| 175 | Até o final do 1º ciclo do Ens. Fund. |
| 250 | Até o final do 2º ciclo do Ens. Fund. |
| 325 | Até o final do Ens. Médio |
| 400 | Além do final do Ens. Médio |

Fonte: Elaborada pela autora com dados do INEP/MEC 1997

A partir da organização desta escala, ficou definido o limite superior e inferior da proficiência de Língua Portuguesa para o cálculo do IDEB, conforme tabela abaixo:

Tabela 10 - Limite superior e inferior da proficiência

| Ano/Série | Língua Portuguesa | |
|--------------------------------|-------------------|-----------|
| | S_{inf} | S_{sup} |
| 4ª do EF (5º ano do EF) | 49 | 324 |
| 8ª do EF (9º ano do EF) | 100 | 400 |

Fonte: Elaborada pela autora com dados INEP/MEC – SAEB 1997

Estas associações consideraram a organização do sistema educacional brasileiro, dividida em ciclos (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio), e “o desempenho básico mínimo” estando “associado a determinados momentos da escolarização”. Neste sentido, a utilização da Matriz Curricular de Referência facilitou esta análise.

Este tipo de análise foi facilitado pela utilização da Matriz Curricular de Referência da Avaliação pelo SAEB/97, que, na medida em que contempla a diversidade curricular do sistema educacional, tornou possível a apreciação dos resultados da avaliação nacional em relação ao currículo desenvolvido no País (INEP/MEC, 1997, p. 11).

As escalas também estão subdivididas em níveis conforme quadro 05 abaixo:

Quadro 05 – Níveis na Escala de Proficiência

| Língua Portuguesa | | |
|--------------------------|------------------|------------------|
| Nível | 5º Ano | 9º ano |
| Até o nível 1 | 0 – 149 pontos | ----- |
| Nível 1 | ----- | 200 – 224 pontos |
| Nível 2 | 150 – 174 pontos | 225 – 249 pontos |
| Nível 3 | 175 – 199 pontos | 250 – 274 pontos |
| Nível 4 | 200 – 224 pontos | 275 – 299 pontos |
| Nível 5 | 225 – 249 pontos | 300 – 324 pontos |
| Nível 6 | 250 – 274 pontos | 325 – 349 pontos |
| Nível 7 | 275 – 299 pontos | 350 – 374 pontos |
| Nível 8 | 300 – 324 pontos | 375 – 400 pontos |
| Nível 9 | 325 – 350 pontos | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora com dados do QEdu – Escala SAEB

Observando o quadro podemos perceber que a escala de Língua Portuguesa tem 10 níveis. O nível 0 representa um desempenho menor que 125. Portanto, os estudantes que estão abaixo deste nível exigem grande atenção, uma vez que estes estudantes demonstram poucas habilidades de leitura e interpretação.

O nível 9 significa uma pontuação entre 325 e 350 pontos e demonstra que o estudante neste nível tem todas as habilidades pretendidas para esta etapa de ensino.

Os níveis aumentam progressivamente. Em Língua Portuguesa, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam os níveis 0 a 9, o primeiro, para desempenho abaixo de 125 pontos e o último para desempenho igual ou maior que 325 pontos. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, temos os níveis de 1 a 8,

sendo o primeiro para desempenho entre 200 e 224 pontos e o último para desempenho igual ou maior que 375 pontos.

Tomemos como exemplo o nível 5 para ambos os anos avaliados. Para o 5º ano teremos pontuação entre 225 e 249, já para o 9º ano teremos pontuação entre 300 e 324. Assim, para considerar que 5º e 9º anos estão no mesmo nível, as pontuações devem ser diferentes, por isso, mesmo com uma pontuação maior do 9º ano nas escolas da Rede Estadual de Cascavel, não significa que elas estão melhores no rendimento, e o reflexo está no IDEB, que considera este escalonamento em seu cálculo.

Retomando o desempenho em Língua Portuguesa das Redes Municipal e Estadual de ensino de Cascavel, temos para as escolas do 5º ano, 225,5 pontos de média, o que equivale ao Nível 5 da Escala de Proficiência do SAEB, enquanto que a média das escolas do 9º ano é de 235,76 pontos, o que equivale ao Nível 2 da Escala de Proficiência do SAEB. Dessa forma, o aparente rendimento superior da Rede estadual se revela muito inferior ao rendimento das municipais quando colocadas na Escala de Proficiência.

Como pontuamos acima, a escala explica o porquê de os dados apresentados referentes à proficiência serem maiores na Rede Estadual, uma vez que a escala para este nível de ensino começa com uma pontuação maior, exigindo do estudante do 9º ano um maior aprofundamento dos conteúdos, como destaca BNCC (2018):

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas da organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Neste sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BNCC, 2018, p.60).

Mesmo não sendo o objetivo de nosso estudo, a comparação entre a proficiência de Língua Portuguesa e a proficiência de Matemática chamou-nos muito a atenção, uma vez que percebemos ser maior a proficiência em Matemática, e segundo o senso comum, para a comunidade escolar o estudante tem mais dificuldade na área de exatas, mas esta investigação fica para um novo estudo.

Considerando, portanto, o desempenho dos estudantes na Prova Brasil, comparando os resultados das proficiências dos 5º e 9º anos, percebemos que na questão de nível de proficiência, as duas redes têm resultados semelhantes. Então, o porquê da diferença do resultado final do IDEB?

Buscando esta resposta, trazemos a fórmula matemática para o cálculo do IDEB e pontuamos que essa se baseia nos dados sobre aprovação (Censo Escolar) e as médias de desempenho das avaliações (Prova Brasil), portanto, o resultado é o produto entre o desempenho e o rendimento escolar. No Portal QEdU e MEC encontramos “a forma geral do IDEB”:

Indicamos a leitura da Nota Técnica²⁶, que apresenta o IDEB como “indicador de qualidade educacional”, descrito por Fernandes (2007), que considera um sistema de ensino como ideal, no qual, todos os estudantes tivessem acesso à escolarização, não ocorressem reprovações e nem abandonos e ao final de todo o processo educacional os estudantes obtivessem uma aprendizagem significativa.

Portanto, o cálculo do IDEB segue a seguinte forma, INEP/MEC (2007, p.13), para as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática:

$$\text{IDEB} = N \cdot P$$

Onde:

N = são as médias da Prova Brasil, padronizadas (Língua Portuguesa e Matemática) entre 0 e 10;

P = rendimento escolar, padronizado entre 0 e 1

Aqui, considera-se para padronizar as médias da Prova Brasil, de maneira mais simples, a fórmula:

$$N = \frac{S - S_{\text{inf}}}{S_{\text{sup}} - S_{\text{inf}}} \cdot 10$$

Descritos na Tabela 10, onde:

S = proficiência média, não padronizada;

S_{inf} = limite inferior da média e proficiências (Língua Portuguesa e Matemática);

S_{sup} = limite superior da média de proficiências (Língua Portuguesa e Matemática);

26 Nota Técnica: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Após o cálculo individual de cada componente curricular (Língua Portuguesa e Matemática), realiza-se o seguinte cálculo.

$$N = \frac{n_{(LP)} + n_{(MAT)}}{2}$$

Portanto, para obter a média padronizada da Prova Brasil, calcula-se cada componente e faz-se a média, obtendo o resultado de N.

O nosso P (rendimento escolar) é a taxa de aprovação dos estudantes nas etapas 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, dados esses, retirados do Censo Escolar, no qual se somam a evasão, o abandono e a reprovação escolar. Aqui, podemos destacar a distorção idade/série, uma vez que, nem sempre os estudantes concluem a etapa no tempo previsto, portanto, T é tempo que os estudantes levam para concluir a etapa.

$$P = \frac{1}{T}$$

Por fim, o que emerge de todas estas análises é o papel imprescindível dos professores, de suas práticas pedagógicas e da capacidade em articulação entre o currículo proposto pela instituição e os resultados alcançados pelos estudantes, buscando múltiplas alternativas para efetivar e equalizar os resultados dos desempenhos dos estudantes, e mesmo diante das adversidades, debater, aperfeiçoar e rever os currículos, aumentando assim, as proficiências dos componentes curriculares avaliados pela Prova Brasil e evitando, por meio do engajamento e de ações articuladas, a diminuição do número de reprovações, abandono e evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, as perguntas sobre quais fatores poderiam interferir, direta ou indiretamente, na apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa e na diferença das notas do IDEB dos estudantes dos 5º anos comparados aos 9º anos do Ensino Fundamental da Cidade de Cascavel – Paraná, constituiu-se na inquietação sobre a qual tentamos estruturar o percurso teórico-metodológico das avaliações em larga escala no Brasil e dos Questionários Contextuais, desde as questões direcionadoras até o momento conclusivo deste estudo.

No primeiro capítulo, apresentamos um resgate histórico e os debates em torno das avaliações em larga escala no Brasil, Prova Brasil, ENADE, ENCEEJA e ENEM. Quanto à Prova Brasil, destacamos ser um tema complexo e polissêmico, que precisa ser debatido em todas as instituições, debate este que deve abrir espaço a todos os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, gestores, professores, Núcleos de Educação Estadual e Secretarias de Educação Municipal, uma vez que, a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020, “Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica”, em seu artigo 8º, no qual:

O Saeb será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Portaria nº 458, 05/05/2020).

E artigo 9º, da Portaria nº 458, 05/05/2020, Inciso VI, “sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior”.

No segundo capítulo, buscamos conhecer e compreender o Currículo Municipal de Cascavel, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná e as Matrizes de Referências do SAEB, a análise teve como objetivo comparar os três documentos buscando diferenças e similaridades para compreender como são utilizados dentro das instituições municipais e estaduais.

Percebemos, por meio das análises das categorias: Competências e habilidades; Conteúdos e Metodologia, que, em se tratando de Competências e habilidades, podemos afirmar que as diferenças conceituais em torno dos termos

nos documentos analisados não se constituem como um elemento explicativo para a diferença de rendimento nas escolas municipais e estaduais de Cascavel. Na categoria Conteúdos, comparamos os três documentos e percebemos que os conteúdos, de forma implícita ou explícita, são similares, o que nos levou a concluir que este elemento não explica a diferença do rendimento das escolas municipais e estaduais de Cascavel. Na categoria metodologia, as divergências são mais visíveis, uma vez que, enquanto os currículos municipal e estadual trazem como base metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (1999), como forma de apresentar e retomar os conteúdos, as Matrizes de Referência para o SAEB, embora ainda pouco praticada no cotidiano escolar, trazem um conjunto de técnicas distintas, (Matrizes de Referência para o SAEB, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Testes Padronizados, Questionários de Contexto, Amostra e Escalas de Proficiência), que combinadas, produzem dados para a avaliação de instituições e sistemas de ensino e auxiliam na elaboração/implementação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Nestes termos, ainda que notória a diferença entre as abordagens nos documentos, a metodologia não apresenta consistência para afirmar haver relação entre o rendimento escolar e a composição metodológica dos documentos analisados.

No terceiro capítulo, dedicamos as análises das respostas dos questionários contextuais da Prova Brasil do ano de 2017, respondidos pelos estudantes, professores que atuam nos 5^a e 9^o anos em Língua Portuguesa e Gestores Escolares, buscando responder as hipóteses levantadas anteriormente, para que possamos compreender a diferença do resultado do IDEB dos estudantes dos 5^o anos comparados aos 9^o anos do Ensino Fundamental, da cidade de Cascavel, no Paraná.

Quando tratamos sobre “hábitos de leitura”, a categoria demonstra uma parcela de influência no rendimento dos estudantes, nesta categoria também percebemos que quanto maior o hábito de leitura melhor foi o rendimento.

A disponibilidade de “materiais para a leitura” e o “incentivo pelos responsáveis ou professores” demonstrou ser uma variável importante, e, somada ao hábito de leitura, constituiu-se como eficaz na melhora do rendimento. Ter a disposição e fazer uso de gibis, livros e variados materiais impressos, somados aos incentivos recebidos, pode ser um fator impactante no rendimento dos estudantes do

Ensino Fundamental de Cascavel, principalmente, nos estudantes de menor faixa etária.

Quando analisamos as “formas de acesso à leitura”, podemos destacar, atualmente, por meio das respostas dos questionários, o uso das tecnologias como importante instrumento que está em ascensão, mesmo assim, nesta análise, não podemos concluir que o maior acesso pode significar maior incentivo à leitura, mas, somando as variáveis anteriores, é possível perceber que fica mais fácil ler quando o instrumento auxilia na proximidade da leitura (gibis, livros, *e-book*, notícias, jogos etc.).

Nas questões analisadas sobre as “formas de acesso à leitura”, destacamos os espaços das bibliotecas públicas e/ou escolares como um ponto problemático para a análise. Os estudantes não deixaram claro seu entendimento sobre a questão, possivelmente, por terem dificuldades na interpretação das perguntas. Questões essas que necessitam ser revistas junto aos questionários contextuais, uma vez que, o questionário, enquanto ferramenta de coleta de informações sobre a educação brasileira, necessita de uma atualização constante acompanhando o desenvolvimento tecnológico e cultural da população. Percebemos que para a categoria “hábitos de leitura”, as variantes relacionadas ao acesso à leitura são importantes para que possamos aferir em que medida a falta destes espaços e a frequência de sua utilização pode explicar a diferença das notas do IDEB dos 5º anos comparadas aos 9º anos, uma vez que percebemos, por meio dos dados, que quanto maior a idade do estudante menos demonstra ter hábito de leitura, menor é frequência dele nos espaços reservados para leitura ou de acesso a seus meios.

Sobre os dados encontrados no estudo, e segundo Soligo (2012, p. 13), consideramos a existência de fragilidade dos “indicadores sociais e educacionais” que não nos possibilitam efetuar “cruzamentos simples” dos dados, o que corrobora com os estudos de Jocasta (2017), as fragilidades ficam em segundo plano, uma vez que o objetivo é o resultado e não o processo educativo. A fragilidade apontada por estes autores aparece com evidência nas ferramentas de coleta dos dados sociais e educacionais, tal como percebemos nos questionários contextuais da Prova Brasil. Os questionários contextuais trazem questões relevantes ao cenário educacional, mas que, por vezes, estão desatualizadas, gerando respostas confusas ou que não possibilitam a qualificação do dado coletado. Dessa forma, o aproveitamento dos dados, tanto pela pesquisa, quanto pelo poder público, fica

comprometido. Nossa análise aponta para a necessidade de revisão e qualificação dos questionários contextuais da Prova Brasil para garantir a coleta de dados de qualidade e com perspectiva de uso.

Sobre as “práticas pedagógicas” os dados apontam que os professores passam dever de casa para os estudantes e corrigem este dever no dia seguinte (próxima aula). Podemos concluir com esta análise que os deveres de casa, quando bem aplicados pelo professor, respondidos pelos estudantes e corrigidos pelo professor juntamente aos estudantes, podem influenciar, de maneira positiva, para o aumento da aprendizagem e, conseqüentemente, para o aumento do IDEB, pois os dados demonstram que a rede com maior frequência desta prática teve melhores resultados no rendimento escolar aferido pela Prova Brasil de Língua Portuguesa.

Nestes termos, nosso estudo conclui pela relevância dos hábitos e incentivo à leitura, a utilização dos espaços para esta prática, assim como o acesso às tecnologias como importantes fatores ao rendimento escolar dos estudantes. Compreendemos que não basta uma característica ou prática pedagógica para garantir melhor rendimento ou a qualidade da educação, mas as condições de apontar variantes que somadas podem impactar no rendimento escolar dos estudantes do Ensino Fundamental de Cascavel.

Na categoria “Reprovação / Evasão / Abandono Escolar e Fluxo”, pudemos concluir que os maiores índices de evasão e abandono escolar ocorrem com os estudantes de maior faixa etária, ou seja, com os estudantes dos 8º e 9º anos, assim como os maiores índices de reprovação também se apresentaram em maior proporção neste grupo, o que nos levou a concluir que os problemas relacionados ao Fluxo, são de grande relevância na comparação dos resultados do IDEB dos 5º aos dos 9º anos, uma vez que a reprovação, a evasão e o abandono escolar são 5 vezes maiores na Rede Estadual, o que reduz, potencialmente, a nota final do IDEB.

Pudemos também concluir que na categoria “Percepções de violência - Drogas Lícitas e Ilícitas no ambiente escolar”, que não só são problemas sociais, mas também, adentram às escolas, que apontam estas práticas ilícitas como determinantes ao rendimento escolar. Nesta categoria, a Rede Municipal apresentou menor índice e tem melhor rendimento, enquanto que a Rede Estadual apresenta números alarmantes de declarações sobre a percepção da violência e uso de drogas por seus estudantes e apresenta também rendimento menor nas avaliações em larga escala. Assim, podemos inferir que há relação entre a percepção da violência

relatada por professores e diretores das escolas de Educação Básica de Cascavel e o rendimento escolar. Assim como a violência pode estar ligada às questões de Evasão e Abandono Escolar e reprovação que influenciam, diretamente, no resultado do IDEB, uma vez que interfere no Fluxo Escolar que é fator determinante no cálculo das notas finais.

Por fim, na categoria “Desempenho na Prova Brasil”, concluímos que o desempenho em Língua Portuguesa das Redes Municipal e Estadual de ensino de Cascavel, mesmo, aparentemente, terem seus resultados aproximados em suas médias, quando colocados na Escala de Proficiência do SAEB, o nível de proficiência dos 5º anos é Nível 5 e o nível dos estudantes dos 9º anos equivale ao Nível 3, o que revela a menor proficiência dos estudantes dos 9º anos.

Portanto, ainda que reconhecidas, as fragilidades encontradas nos dados e a complexidade do tema, o estudo apontou para características e práticas que podem interferir no rendimento escolar em Língua Portuguesa no município de Cascavel – PR, e que, de forma geral, podem ser replicadas para outras realidades, respeitando as especificidades. As características sociais, as práticas pedagógicas e a estrutura foram analisadas e indicam haver relação entre elas e o rendimento escolar.

Entendemos ser necessária a busca constante destas compreensões no sentido de superar as dificuldades e fragilidades, repensando as formas de acesso à Prova Brasil, disponibilizando os dados à toda a sociedade, para que essa possa acompanhar tais políticas públicas, assim como, cobrar dos governos mais incentivos e maior disponibilidade de financiamento público, visando sempre à equidade e a qualidade da educação brasileira.

Bibliografia

ALMEIDA, Tamiris. Canal Futura. **Evasão Escolar no Brasil é 8 vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Disponível em: <https://www.futura.org.br/evasao-escolar-maior-entre-jovens-pobres/> Acesso em: 25/02/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONAMINO, Alicia. SOUZA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012 disponível em <file:///C:/Users/vimat/Documents/2020/DISSERTAÇÃO%202020/LEITURAS/alicia%20bonamino.pdf> Acesso em 21/03/2020.

BONAMINO, Alicia. **A evolução do SAEB: desafios para o futuro**. Brasília, 2016. V. 29, n.29, p. 113-126. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/563270 Acesso em 16/03/2020.

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988**, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 16/03/2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: Inep, 1988. Disponível em [matrizes de referencia 1998.pdf](#) Acesso em 26/03/2020.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): 25 anos**. Organizadores: João Luiz Horta Neto e Rogério Diniz Junqueira, Brasília, 2016. V.29, n. 96. p. 21-37. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/563270 Acesso em 16/03/2020.

_____, INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – 1995**. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/sistema-de-avaliacoes-da-educacao-basica-SAEB-1995/156> Portal do INEP (portal.inep.gov.br) Acesso em 16/03/2020.

_____, INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico SAEB**. Disponível em <http://inep.gov.br/educacao-basica/SAEB/historico> Acesso em 13/03/2020.

_____, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB 2001 Novas Perspectivas** Brasília, abril de 2002 disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectiva/s/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1> Acesso em 17/03/2020.

_____, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB 2001 Novas Perspectivas** Brasília, abril de 2002 disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectivas/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1> Acesso em 17/03/2020.

_____, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), **RESUMO TÉCNICO Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**, Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf Acesso em 18/03/2020.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/Comped. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**, Coordenação: Elba Siqueira de S. Pahim Pinto. Brasília, 2001. Disponível em [file:///C:/Users/vlmat/Documents/2020/DISSERTAÇÃO%202020/LEITURAS/Avaliação%20na%20educação%20básica%20\(1990-1998\).pdf](file:///C:/Users/vlmat/Documents/2020/DISSERTAÇÃO%202020/LEITURAS/Avaliação%20na%20educação%20básica%20(1990-1998).pdf) Acesso em 16/03/2020.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em file:///C:/Users/vlmat/Documents/2020/DISSERTAÇÃO%202020/LEITURAS/livro_SAEB_2005_2015_completo.pdf Acesso em 18/03/2020.

_____, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Cartilha SAEB 2017. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf Acesso em: 12/11/2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Mec). Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 jun., 1998 nº 102-E, Seção 1, pág. 5) Disponível em http://www.editoramagister.com/doc_348638_Portaria_n%C2%BA_438_de_28_de_mai_de_1998.aspx acesso em 25/03/2020

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 366, de 29 de abril 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, 02 mai. 2019. p.1. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/SAEB/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf Acesso em 24/03/2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 564, de 20 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, p. 23. Disponível em http://download.inep.gov.br//educacao_basica/prova_brasil_SAEb/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n564_de_19042017_SAEb.pdf Acesso em 24/03/2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: Inep, 1988. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002747.pdf> Acesso em 26/03/2020.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIV – nº 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996> Acesso em 26/03/2020.

_____, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/ CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em 26/03/2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) **SAEB sistema Nacional de avaliação da educação básica**. Brasília, Junho, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002195.pdf> Acesso em: 19/10/2020.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.: il.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília, 1993. Disponível em <file:///C:/Users/vlmat/Documents/2020/DISSERTA%C3%87%C3%83O%202020/BILOGRAFIA/plano%20decenal%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20todos%201993.pdf> Acesso em 30/03/2020.

_____, **Diário Oficial da União**. Seção 1. Nº 99, quinta-feira, 25 de maio de 2017. ISSN 1677-7042. CAED, Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora. **Avaliação em larga escala**. Disponível em <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/> Portal, acesso em 18/03/2020.

_____. Ministério da Educação. **Matrizes e Escalas**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas> Acesso em: 24/02/2021.

_____. Ministério do Turismo. Secretaria Especial de Cultura. Quadrinhos movimentam 20 milhões de leitores por mês. Publicado: 30/01/2018 19h16, última modificação: 16/01/2019 11h21. Disponível em: <http://cultura.gov.br/quadrinhos-movimentam-20-milhoes-de-leitores-por-mes/> Acesso em: 14/02/2021.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Dados do Inep mostram que 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/549315-dados-do-inep/>

[mostram-que-55-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/](#).

Acesso em: 18/02/2021.

_____. INEP/MEC. Saeb 97 – **Primeiros Resultados. 1997.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB-97+primeiros+resultados/8e087eb0-2bd1-446d-98e7-3da8e92c8f39?version=1.0>
Acesso em: 18/03/2021.

CALCAGNI, Fabiana Gouveia. A tarefa de casa como ferramenta capaz de colaborar com a autorregulação do aluno. 2012. 55 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CAMPOS, Talita da Silva. **Análise Linguística e Pedagógica de itens de Leitura: Reflexões sobre o SAERJ e a Prova Brasil.** Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 03 – Livro de Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <file:///C:/Users/vlmat/Documents/2020/DISSERTAÇÃO%202020/BIBLIOGRAFIA%202º%20CAPÍTULO/SUJESTÕES%20ORIENTADOR/07.pdf>. Acesso em 19/05/2020.

CASCAVEL(PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. **COMO CRIAR E CLASSIFICAR CATEGORIAS PARA FAZER ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA QUESTÃO METODOLÓGICA.** Revista Eletrônica de Ciências Políticas, vol. 7, n. 1, 2016. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756> Acesso 18/03/2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **O SAEB e a agenda das reformas educacionais: 1995 a 2002.** Brasília, 2016. V. 29, n.29, p. 85-98. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/563270 Acesso em 16/03/2020.

COTTA, Tereza Cristina. **Avaliação Educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB),** Revista do Serviço Público – RSV, Ano 52, número 4, Out-Dez, 2001. Disponível em <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2067/1/316-1178-1-PB.pdf> Acesso em 25/03/2020.

COELHO, Maria Inês. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf> Acesso em: 21/03/2020.

COSTA, Orlando Santana. **A INTERNET COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA MEDIAÇÃO POSSÍVEL DO PROFESSOR NA SALA DE AULA.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil - ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.17, p. 1-10, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/vlmat/Downloads/2275-7574-1-PB.pdf>. Acesso em: 17/02/2021.

CRESWELL, John W. **PROJETO DE PESQUISA Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª edição Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Maria Imilda da Costa e Silva Mestre em Economia e em Educação pela Stanford University Reimpressão • Artemed – Bookman, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), 2007**, disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4> Acesso em 23/03/2020.

FERNANDES, R. **A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas**. Em Aberto, v. 29, p. 99-112, 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Avaliação da educação básica e ação normativa federal**. Cad. Pesqui. Vol. 34, n. 123, São Paulo, Sept. Dec. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300008 Acesso em 16/03/2020.

GOMES, Candido Alberto. **O tema da avaliação educacional na Constituinte de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Brasília, 2016. V. 29, n.29, p. 53-70. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/563270 Acesso em 16/03/2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema nacional de avaliação da educação básica SAEB** Disponível em <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-SAEB.html> Acesso em 20/03/2020.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries históricas: Abandono escolar por Série – Ensino Fundamental 8 e 9 anos (série nova)**. Disponível em <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=M14&t=abandonado-escolar-serie-ensino-fundamental-8>. Acesso em: 25/02/2021.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **11,8% dos jovens com menores rendimentos abandonaram a escola sem concluir a educação básica em 2018**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25885-11-8-dos-jovens-com-menores-rendimentos-abandonaram-a-escola-sem-concluir-a-educacao-basica-em-2018> Acesso em: 25/02/2021.

Ibope Inteligência. Instituto Pró-livro. Retratos da Leitura no Brasil, 5ª Edição, 2019. Instituto Pró-livro. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura- IPL_dez2020-compactado.pdf Acesso em: 13/02/2021.

Instituto Pró-livro. Retratos da Leitura no Brasil, 1ª Edição, 2001. Instituto Pró-livro. Disponível em <https://prolivro.org.br/wp->

[content/uploads/2020/10/1aedicaoRetratosdaLeitura2001.pdf](#). Acesso em: 01/02/2001.

LOCATELLI, Iza et al. **Saeb 2001 Novas Perspectivas**. Brasília, abril de 2002. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectiva/s/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1> Acesso em: 17/03/2020.

MELO, José Marques de. **Falta uma pesquisa em Comunicação genuinamente brasileira**. IPEA na mídia. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6479&catid=88&Itemid=2 Acesso em: 01/02/2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Provão (Exame Nacional de Cursos). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/provao-exame-nacional-de-cursos/>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6938/6818>. Acesso em: 17/02/2021.

NETO, João Luiz Horta. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB 2005**. Revista Iberoamericana de Educación, nº 42/5 – 25 de abril de 2007, disponível em <file:///C:/Users/vlmat/Documents/2020/DISSERTAÇÃO%202020/LEITURAS/avaliacao2.pdf> Acesso em 22/03/2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

_____, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED – Pr., 2019. – 4v.

PARANHOS, Ranulfo; FILHO, Dalson Britto Figueiredo; ROCHA, Enivaldo Carvalho; JÚNIOR, José Alexandre da Silva; FREITAS, Diego. **Uma introdução aos métodos mistos**. Revista Interface, Sociologias, Porto Alegre, ano 18, nº 42, mai/ago 2016, p. 384-411. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n42/1517-4522-soc-18-42-00384.pdf> Acesso em 18/03/2020.

PERRENOUD, Philippe. **Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências**. Disponível em:

http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/03062016_theoria_das_competencias_philippe_perrenoud.pdf Acesso em 27/05/2020.

PESTANA, Maria Inês. **Trajatória do SAEB: criação, amadurecimento e desafios**. Brasília, 2016. V. 29, n.29, p. 53-70. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/563270 Acesso em 16/03/2020.

PINTO, Roberto Arlindo e VIANA, Marger da Conceição Ventura, **As avaliações externas e a escola: possibilidades e desafios para a sala de aula**. 2015. Disponível em <http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/AS-AVALIA%C3%87%C3%95ES-EXTERNAS-E-A-ESCOLA-POSSIBILIDADES-E-DESAFIOS-PARA-A-SALA-DE-AULA.pdf> Acesso em 18/03/2020.

PORTAL QEDU. **O que é IDEB**. Disponível em: disponível em <https://academia.qedu.org.br/ideb/o-que-e-o-ideb-2/> Acesso em 17/03/2020.

RODRIGUES, Fernando. **Jornais no Brasil perdem tiragem impressa e venda digital ainda é modesta**. Poder360. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/jornais-no-brasil-perdem-tiragem-impressa-e-venda-digital-ainda-e-modesta/> Acesso em: 01/02/2021.

SNBP - Secretaria Especial da Cultura – Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas – SNBP. **Informações das Bibliotecas Públicas**. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>. Acesso em: 18/02/2021

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**. 2013. Disponível em <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000002/000002FC.pdf> Acesso em 13/03/2020.

_____. **Indicadores: Conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais**. Disponível em: <file:///C:/Users/vlmat/Downloads/1926-Texto%20do%20Artigo-16820-1-10-20160706.pdf> Acesso em: 19/10/2018.

SOUZA, 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. Disponível em scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf Acesso em 16/03/2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Izabella da Silva. **Prova Brasil como dispositivo de controle da prática curricular**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. Sergipe, Brasil, 2010. Disponível em

file:///C:/Users/vlmat/Documents/2020/DISSERTAÇÃO%202020/BIBLIOGRAFIA%202º%20CAPÍTULO/SUJESTÕES%20ORIENTADOR/97.pdf Acesso em 19/05/2020.

WERLE, Flávia Obini Corrêa et al. **Avaliação em larga escala foco na escola, 2010, Editora Oikos.**

XAVIER, Glayce Kelli Reis da Silva. **HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: PANORAMA HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E VERBO-VISUALIDADE.** Darandina revista eletrônica / Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários – UFJF, Vol. 10, n.2. Dezembro/2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/darandina/files/2018/01/Artigo-Glayci-Xavier.pdf> Acesso em: 01/02/2021.