

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE PARA
ALÉM DO QUANTITATIVO**

Frederico Westphalen, 2016

ANTONIETA DA SILVA CAETANO

**EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE PARA
ALÉM DO QUANTITATIVO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada – URI/Campus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan

Frederico Westphalen, 2016

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI
E DAS MISSÕES - URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE PARA
ALÉM DO QUANTITATIVO**

Elaborada por

ANTONIETA DA SILVA CAETANO

**como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Silvia Regina Canan – URI/FW

(Presidente / Orientadora)

Membro Prof^a. Dra. Berenice Corsetti - Unisinos

(1º arguidor)

Membro Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida - URI / FW

(2º arguidor)

Frederico Westphalen, 2016

*À minha família!
Aos meus afilhados Murillo e Luísa Rita na
esperança de que encontrem dias melhores em
suas caminhadas educacionais, que desfrutem de
uma educação de qualidade, que se tornem seres
pensantes, críticos e que não sejam vítimas de
fórmulas prontas.*

AGRADECIMENTO

Àqueles que caminharam comigo...

É hora de agradecer àqueles que me ampararam para que aqui chegasse. Gratidão é algo essencial em nossas vidas, e sou grata a muitas pessoas, esperando não esquecer ninguém nesse momento.

A Deus, dono de todas as coisas e que, até aqui, tem me sustentado, obrigada por tudo!

À minha mãe Neuza, mulher guerreira e meu alicerce, que mesmo sem ter nenhuma formação escolar, é para mim a mais sábia das pessoas, e que tanto me inspirou para a profissão escolhida.

Ao meu pai José Cândido, que está me iluminando e conduzindo aí de cima! Pai e Mãe, amo vocês! Obrigada pelos ensinamentos recebidos, sendo o maior deles a simplicidade de ser e ver as coisas com os olhos do amor!

À minha filha Beatriz, que acompanhou essa jornada, e quantas vezes a deixei com os olhos marejados em casa pela ausência física, nesse período de adolescência que todos os sentimentos se confundem dentro de si. Obrigada, minha vida, todo esse esforço tem você como inspiração.

Ao nosso querido Bernardo, meu enteado amado, soma da união, mesmo distantes fisicamente, mesmo pelo pouco convívio, por quem sinto um enorme carinho e amor. Se nos transformamos em seres melhores é pelas pessoas que passam e marcam as nossas vidas, as quais poderão contar sempre com nosso carinho, amor e dedicação.

Ao meu esposo Joviano por ter me incentivado, ter acreditado no meu potencial, entendendo a ausência e sendo meu porto seguro, não só nessa caminhada de mestrado, mas na vida.

À Inez Durigon, minha sogra/mãe, que me acolheu com toda doçura ao longo dessa caminhada, vibrando a cada conquista, a minha eterna gratidão! Cunhada Liléia Durigon, pela disponibilidade em muitos momentos, meu sincero agradecimento!

À Silvia Regina Canan, minha orientadora amiga, gratidão por cada passo dado nessa caminhada, com análise, sugestões, críticas e reflexões oportunas às incertezas das minhas buscas.

À Ana Paula Baldo, amiga que o mestrado me agraciou, muitas coisas vividas e divididas, mas acima de tudo uma amizade que se solidificou. Vencemos juntas todos os obstáculos, muito obrigada!

Às professoras da Banca Berenice Corsetti e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, grata pelas importantes considerações e por terem aceitado participar dessa caminhada. Aprendi e evolui muito com vocês!

Aos professores do Programa, às meninas da Secretaria, sempre atendendo com carinho e dedicação, aos amigos da Turma de 2014/2016 meu sincero agradecimento pelo convívio e amizade!

À professora Maria de Lourdes Julianelli, pela prontidão ao atender meu pedido para correção linguística, ressalto aqui o apreço pela pessoa que é, estendo a toda família meu carinho, admiração e respeito.

À família, aos amigos que são alicerce em muitos momentos, cujas palavras, gestos, carinhos, com certeza somaram a cada obstáculo superado.

A Deus e a todos, expresso aqui a minha gratidão!

“Como pais e educadores, deveríamos nos preocupar menos em classificar as crianças pelo seu nível de inteligência, e nos focar mais em ajudá-las a identificar seus talentos, e a cultivá-los”.

Jacob Pétry

RESUMO

A presente pesquisa Educação Básica e avaliação em larga escala: uma análise para além do quantitativo está inserida na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, tendo como objetivo analisar, para além dos propósitos legais, qual o propósito do INEP ao aplicar a avaliação em larga escala nos Anos Iniciais (3º e 5º), contemplando somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, avaliações essas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, analisar também como as políticas públicas que permeiam tais avaliações, observando se as inferências no sistema educacional brasileiro, são positivas ou negativas, vindas dessa política. O tema abordado é sempre discutido, seja no ambiente interno ou externo da escola, nas universidades e eventos da área, sendo assunto que interessa e envolve educandos, professores e gestores, pois a partir de seus resultados são medidos os índices de ensino/aprendizagem, a qualidade do ensino público brasileiro. Para desenvolver a pesquisa anunciada foi utilizada a metodologia histórico-crítica que tem raízes na concepção dialética, trazendo em seu significado a busca pela compreensão das contradições possíveis no discurso do Estado em relação às políticas, através dela entendemos o necessário resgate da importância da escola no contexto histórico para que seja compreendida qual a sua função dando significado à prática. Por entender que a avaliação está presente em muitos momentos na vida do educando é que se deve ter o cuidado para que a mesma auxilie na construção da aprendizagem e no desenvolvimento humano não considerando a avaliação como algo excludente. O desenvolvimento da pesquisa nos permitiu concluir que a avaliação em larga escala por si não traz qualidade. Para evoluir é necessário refletir sobre os resultados. Através da reflexão podem ser tomadas as decisões que vão auxiliar no dia-a-dia escolar e na aprendizagem dos educandos. O tema proposto para estudo é importante para a melhor compreensão dos processos que envolvem a avaliação em larga escala na Educação Básica. Considerando a abrangência da temática, os dados a serem estudados poderão servir como elementos de reflexão nas escolas e na Universidade.

Palavras-chave: Política pública, SAEB, Prova Brasil, ANA, Avaliação Externa.

ABSTRACT

This current research Basic Education and evaluation in large-Scale: an analysis beyond the quantitative is inserted in the line of the Public Policies and Management of Education, aiming to analyze, beyond legal purposes, what the purpose of INEP is when applying the assessment in large scale in the Early Years (3rd and 5th), considering only the subjects of Portuguese Language and Mathematics, reviews these that make up the Basic Education Evaluation System – SAEB, Test Brazil and National Literacy Assessment – ANA, also to analyze how the public policies which permeating such assessments, observing the inferences in the Brazilian educational system, are positive or negative, coming from this policy. The topic approached is always discussed, either in the internal or external environment of the school, universities and events in the area, as subject that interests and involves students, teachers and managers, as from its results are measured the teaching/learning indices, the quality of Brazilian public education. To develop the research announced we used the historical-critical methodology which has its roots in the dialectical conception, bringing in its meaning the search for the understanding of the possible contradictions in the discourse of the State in relation to policies, through it we understand the necessary ransom of the importance of the school in historical context to be understood what its function is by giving meaning to the practice. Since it understands that evaluation is present in many moments in the student's life is that one must be careful so that it assists in the construction of the learning and human development, not considering the evaluation as something exclusive. The development of research allowed us to conclude that the large-scale evaluation by itself does not bring quality. To evolve is necessary to reflect on the results. Through reflection can be taken decisions that will assist in the school day to day and the students' learning. The theme proposed for study is important for a better understanding of the processes that involve the large-scale evaluation in the Basic Education. Considering the scope of the subject, the data to be studied may serve as elements of reflection in schools and in the University.

Keywords: Public Policy. SAEB. Test Brazil. ANA. External Evaluation.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus de Frederico Westphalen

Av. Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 984000-000 – Frederico Westphalen/RS

Diretores do Campus

Diretora Geral: Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Clovis Quadros Hempel

Departamento

Departamento de Ciências Humanas

Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Área de Concentração: Educação

Coordenadora: Prof^a. Dra. Edite Maria Sudbrack

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Mestranda

Antonieta da Silva Caetano

Orientadora

Dra. Silvia Regina Canan

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAQi - Custo Aluno-Qualidade Inicial

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DUCON/FAEL - Faculdade Educacional da Lapa

EEB – Escola de Educação Básica

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

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

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GERED - Gerência Regional de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

LDBEN –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAES – Núcleo Avançado de Ensino Supletivo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIB – Produto Interno Bruto

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Escola Primária

SC – Santa Catarina

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONSTRUINDO A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA.....	17
2.1 O que Encontramos: a Busca em Dissertações e Teses.....	20
2.1.1 Análise dos trabalhos encontrados	21
2.2 Concepções e Caminhos Metodológicos	25
2.2.1 Opção e Concepção de Pesquisa.....	26
2.2.2 Pesquisa Qualitativa	28
2.2.3 O Desenho Metodológico da Pesquisa	29
2.2.4 Escolha dos Sujeitos e os Espaços da Pesquisa	30
2.2.5 A Escolha dos Instrumentos de Coleta e Análise de Dados	33
3 HISTORIANDO A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL.....	35
3.1 Conceituando Avaliação e Avaliação em Larga Escala	40
3.2 A Avaliação em Larga Escala no Contexto das Políticas Públicas de Educação	42
4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: SAEB, ANEB, ANRESC/Prova Brasil e ANA	52
4.1 PNE, IDEB, INEP E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	67
4.2 O município pesquisado e as metas em relação à avaliação	74
4.3 As Escolas Públicas Pesquisadas no Contexto da Avaliação	76
5 ANÁLISE, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	79
5.1 O SAEB na Visão dos Gestores, Assessores de Direção e Professores	85
5.2 O SAEB e a Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática	90
5.3 O SAEB e as Mudanças na Realidade Escolar.....	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE – Questionário aplicado aos gestores e professores.....	110
ANEXO.....	111

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa social pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação para agir (GIL, 2008, p.26).

A presente dissertação objetivou apontar a inferência da avaliação em larga escala no sistema educacional brasileiro, cujo tema é sempre atual e tem provocado debates, seja no âmbito interno ou externo da escola, seja nas universidades, nos eventos da área, entre outros, sendo assunto que interessa e envolve educandos, professores e gestores. Através da temática proposta para esse estudo, buscamos compreender os propósitos apresentados pelo INEP, que se volta para fornecer subsídios e diagnósticos a fim de monitorar o SAEB, o sistema de avaliações, observando os efeitos positivos ou negativos vindos das políticas propostas e o que de fato ocorre na prática.

A temática esteve sempre presente nas discussões sobre a educação brasileira, prova disso é que uma das exigências apontadas na LDBEN/1996 é medir, pela avaliação, o rendimento escolar e a qualidade do ensino dos alunos em todas as fases da sua jornada escolar e acadêmica, além de avaliar as escolas, a universidade e os cursos ofertados pelo ensino superior.

É sabido que a avaliação está presente em muitos momentos na vida do educando, porém precisamos manter o cuidado para que a mesma auxilie na construção da aprendizagem e desenvolvimento, não reportando a avaliação como processo excludente.

É primordial que professores, assessores de direção, gestores e sociedade tenham conhecimento e entendimento do que significa a avaliação em larga escala, para que serve e em que vai repercutir nas turmas, nas escolas, nas instituições, no país e também fora dele. Esse paradigma em torno do tema avaliação precisa ser quebrado e novas concepções de avaliação precisam ser construídas. Temos que nos tornar autênticos ao avaliar, ligando a teoria à prática avaliativa.

A aproximação da pesquisadora com a temática nasceu quando, no curso de graduação, a escolha do tema para trabalho de conclusão de curso - TCC foi avaliação na educação infantil. Surgiram angústia e uma necessidade de ampliar conhecimentos que nortearam a pesquisa também no mestrado, na linha de

Políticas Públicas e Gestão da Educação, ampliando a pesquisa, dessa vez trabalhando-a em relação à Avaliação em Larga Escala.

Reflexões em torno da temática tornam-se persistentes e não findam. A avaliação está aderindo à lógica do mercado promovendo disputas, ranqueando instituições, assumindo um cunho classificatório e perdendo o foco para o que foi criada: para contribuir para o rendimento e a qualidade na educação.

Assim sendo, a investigação se dá com o tema, “Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: Uma Análise para Além do Quantitativo”, que incita a reflexão na busca de compreender a avaliação a partir da concepção de uma aprendizagem significativa, buscando qualidade e desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Para que fosse possível desenvolver o tema proposto, partimos do seguinte problema: Além dos propósitos legais, descritos em documentos do INEP sobre a avaliação em larga escala, é possível identificar outros propósitos para que a avaliação desenvolvida para os Anos Iniciais contemple somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? Que foi orientado pelo objetivo geral: Analisar, para além dos propósitos legais, qual o propósito do INEP ao aplicar a avaliação em larga escala nos Anos Iniciais (3º e 5º), contemplando somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nessa perspectiva trabalhamos com as seguintes questões: Quais os tipos de avaliação em larga escala existentes no sistema educacional brasileiro são aplicadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais os objetivos de sua aplicação? Quais as políticas públicas que regulamentam a avaliação em larga escala? As notas obtidas nas avaliações em larga escala trazem mudanças para a realidade da escola e professores? Como a escola se prepara e prepara os alunos para a avaliação em larga escala (Aneb, Prova Brasil, e Ana) nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental? Tendo como objetivos específicos: Identificar os tipos de avaliação em larga escala existentes no sistema educacional brasileiro que avaliam os anos iniciais do Ensino Fundamental e quais os objetivos de sua aplicação; Estudar as políticas públicas que regulamentam a avaliação em larga escala; Refletir sobre as notas obtidas nas avaliações em larga escala trazem mudanças para a realidade da escola, dos alunos e professores; Investigar como a escola prepara a si e aos alunos para a avaliação em larga escala (Aneb, Prova Brasil e Ana) nos 3º e

5º anos do Ensino Fundamental; Compreender o contexto histórico da avaliação em larga escala no Brasil.

A pesquisa passou por buscas no site do IBICT, incidindo sobre as teses e dissertações do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD - no endereço eletrônico <http://bdtd.ibict.br/busca>; delimitando o período de 2003 a 2013. Delimitando para esse período e dada a relevância do tema, concluímos que há muitas pesquisas relacionadas à temática Avaliação, porém um número menor de pesquisas relacionadas especificamente ao tema aqui abordado, conforme veremos no decorrer da Dissertação.

A pesquisa anunciada foi desenvolvida em duas escolas estaduais de uma cidade localizada no oeste catarinense, com professores, assessores de direção e gestores, buscando investigar e interpretar como se dá o processo de Avaliação em Larga Escala nesse universo.

Para desenvolver a pesquisa optamos pela metodologia histórico-crítica, e os caminhos metodológicos se deram em torno da pesquisa qualitativa, documental e de campo. No universo da pesquisa, os sujeitos participantes foram os Gestores, Assessores de Direção e Professores dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Na busca pela compreensão e construção do referencial teórico sobre as Políticas Públicas voltadas para Avaliação em Larga Escala, a pesquisa documental auxiliou no entendimento sobre o que é projetado, entendido e praticado pelos órgãos públicos que fazem parte da pesquisa.

A presente dissertação foi composta pelos seguintes capítulos:

No capítulo I, está a Introdução, onde são apresentados o tema da pesquisa, a trajetória da pesquisadora e a justificativa da escolha do referido assunto.

No capítulo II, elementos norteadores sobre o tema da pesquisa, será abordada a temática juntamente com a metodologia utilizada, o problema de pesquisa, o objetivo geral, objetivos específicos, os sujeitos da pesquisa e os caminhos metodológicos para a coleta e análise dos dados.

No capítulo III, é abordado o contexto histórico da avaliação em larga escala, sendo conceituadas avaliação e avaliação em larga escala.

No capítulo IV trazemos as avaliações que compõe o SAEB, falamos sobre o nosso universo de pesquisa e seus dados junto ao INEP.

No capítulo V tratamos da análise dos dados, realizada por meio de questionários e a discussão do mesmo.

No Capítulo VI apresentamos a conclusão do que foi aqui apresentado, observando a posição do INEP, teóricos e a posição da autora.

Espera-se, com essa pesquisa, contribuir para uma visão mais crítica dos propósitos legais descritos em documentos do INEP sobre a avaliação em larga escala e identificar quais os propósitos, além da avaliação desenvolvida voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são vivenciados na prática.

A partir das considerações já apontadas, entendemos que o tema proposto para estudo é de importância fundamental para a melhor compreensão dos processos que envolvem a avaliação em larga escala na Educação Básica, considerando a abrangência da temática e que os dados a serem estudados poderão servir como importantes elementos de reflexão nas escolas e na Universidade.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONSTRUINDO A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...). A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1996, p. 19).

O presente capítulo abordará aspectos da Avaliação em Larga Escala, tomando como ponto de partida os elementos que norteiam o processo avaliativo. Para tanto, buscamos através do estado do conhecimento mapear as pesquisas existentes na área e definir a concepção de pesquisa e a metodologia que a construiu. Ainda buscamos definir a perspectiva epistemológica a partir da qual os dados serão compreendidos.

A Avaliação em Larga Escala é uma política pública criada para dar subsídios ao processo de ensino-aprendizagem escolar e tem por finalidade medir o rendimento escolar, sendo considerada de fundamental importância para o país já que através desses testes são obtidos dados que permitem verificar o desempenho do sistema educacional, assegurando a qualidade da Educação, fornecendo subsídios para que a realidade do ensino seja olhada em todos os âmbitos. Nessa perspectiva Silva Junior e Oliveira (2012) nos ajudam a compreender avaliação:

Pensar avaliação não apenas como um ente em si, mas como um ente para um processo educacional, um ente que necessariamente deve ser articulado com um conjunto de reflexões e intenções que dizem respeito a um aspecto curricular do processo, o aspecto do projeto político-pedagógico do processo (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2012, p. 65).

Avaliar não é apenas o fim do processo, pois a avaliação contempla todo o processo, estando presente em todos os momentos da nossa vida, já que somos constantemente avaliados, não apenas na escola, mas também em todas as nossas ações. No campo educacional avaliar significa planejar uma política para que se conheça e diagnostique cada realidade avaliada. Para Blasis (2014, p.07):

A avaliação educacional, juntamente com os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, formam um conjunto indissociável de instrumentos para a promoção de aprendizagens. Nesse sentido, ela é uma poderosa aliada na busca contínua pela melhoria e aperfeiçoamento dos processos de organização e de gestão tanto para escolas como para secretarias de educação, por se tratar de um processo contínuo de investigação, análise, decisão, ação, reflexão.

Avaliação educacional não deveria ficar restrita ao campo do rendimento escolar, é por ela que conhecemos o sucesso e o insucesso dos alunos quanto à sua aprendizagem; sendo reguladora leva à decoreba, à aprendizagem sem significância, restringindo-se para fins de testagens e não para a vida, para o saber, para o conhecimento e para a cidadania. Luiz Carlos de Freitas (2012) afirma que:

É preciso recuperar o verdadeiro sentido da avaliação e lutar em todas as instâncias para retirar da avaliação a sua associação a recompensas e punições. Se no âmbito da sala de aula isso já é de certa forma aceito e possível, no campo da organização escolar ainda está muito distante(FREITAS,2012, s.p).

Nesse formato, a avaliação perde seu foco, já que não colabora para o que realmente foi criada, para o que se espera dela, que é a aprendizagem do educando, a autoavaliação do professor e do sistema educacional, para juntos verificarem o que está sendo assertivo e o que está fracassando, buscando juntos o melhor caminho para o processo ensino-aprendizagem.

Horta Neto (2007) afirma que as primeiras medições avaliatórias no Brasil se deram a partir de 1906:

As primeiras medições da educação faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil e começaram a ser realizadas a partir de 1906. Eram levantados dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época, quais sejam: superior, profissional, secundário e primário. Os dados eram coletados basicamente no Distrito Federal, na época a cidade do Rio de Janeiro, e forneciam anualmente, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetências. Após uma longa interrupção, os dados voltam a ser coletados a partir de 1936, envolvendo agora informações não somente do Distrito Federal, mas de todo o Brasil (HORTA NETO, 2007, s.p).

No Brasil os instrumentos avaliativos foram ampliados no final dos anos 90, através de instrumentos criados pelo MEC com o intuito de avaliar a qualidade da educação no país buscando aprimorar sua qualificação e reduzir as desigualdades. Segundo dados do INEP/MEC:

[...] ao apresentar os resultados da Aneb e Anresc (Prova Brasil), o INEP/MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino. Assim, o objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional em todo o País (BRASIL, 2015, s.p).

As avaliações perpassam o sistema escolar e são responsáveis pelo apontamento do índice de qualidade na educação. Em nossos dias, a política de avaliação do Brasil é considerada uma das mais abrangentes e eficientes do mundo.

Alguns estados e municípios também organizaram localmente seus sistemas de avaliação da aprendizagem, agindo paralelamente aos exames nacionais, observando-se a progressiva institucionalização da avaliação como meio importante para monitorar e dar suporte às políticas responsáveis por nortear o processo de ensino-aprendizagem.

O Sistema de Avaliação Educacional exerce no Brasil um papel fundamental de prestação de contas à comunidade escolar sobre anseios e conquistas, sendo temas abordados em debates públicos.

O INEP é responsável pela política na área educacional, realizando a montagem, a análise, a aplicação, a interpretação e a divulgação dos resultados, que ocorrem em tempo posterior, uma vez que, o processamento dos dados envolve recursos tecnológicos e métodos estatísticos complexos que precisam ser utilizados para garantir a fidelidade dos dados. Os dados obtidos pelo INEP ficam a cargo do IDEB que tem o compromisso de publicá-los. (INEP, s.p)

O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é uma política pública que foi criada em 2007 para indicar dois conceitos de fundamental importância para a educação: o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações, divulgando dados obtidos no Censo Escolar, médias de desempenho nas avaliações do INEP, que são aplicadas na educação básica através do SAEB¹. (INEP, s.p)

O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica é de responsabilidade do INEP e avalia a aprendizagem com cunho diagnóstico e não classificatório, ocorrendo em vários momentos da vida escolar do educando.

¹ <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>

As avaliações realizadas pelo sistema educacional são consideradas pelo Estado a forma de observar como se desenvolve a educação nos estados e municípios, em diferentes regiões e culturas; é o instrumento que pode indicar a realidade apresentada na Educação do Brasil. Anteriormente as avaliações para verificar a qualidade da educação eram medidas com base no acesso e permanência na escola, matrícula, evasão, repetência e anos de estudos. Outros elementos estão implicados na avaliação.

Para incorporar o tema de pesquisa, contextualizamos o palco onde se origina e mapeamos as produções que existem na área. Para compreendermos a temática e o que vem sendo estudado sobre ela, buscamos construir o Estado do Conhecimento com a intencionalidade de realizar o mapeamento das pesquisas já desenvolvidas dentro da temática proposta por esse estudo.

Essa busca objetivou verificar as dissertações e teses existentes em torno da temática pesquisada, construindo o Estado do Conhecimento no período de 2003 a 2013, totalizando dez anos, o que permitiu observar que o estudo em torno do tema avaliação vem sendo debatido há vários anos.

Para levantar os dados, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, que disponibiliza no seu portal informações de teses e dissertações existentes no país, permitindo ao pesquisador acesso a esses documentos na íntegra.

Há na proposta desse estudo a intenção de buscar compreender e interpretar se as notas obtidas pelo IDEB trazem mudanças para a realidade escolar, se contribuem para a qualidade do ensino, e como professores e gestores se preparam para realizá-las.

2.1 O que Encontramos: a Busca em Dissertações e Teses

O Estado do Conhecimento procura incentivar a reflexão em torno dos paradigmas da ciência, impulsionando a pesquisa em educação, tendo como pretensão despertar o investigador a respeito do tema a ser pesquisado.

Acessamos materiais, realizamos o mapeamento, e análise, objetivando esboçar o estado do conhecimento acerca das palavras-chave abaixo citadas, buscando identificar aspectos relevantes pesquisados em torno da temática

anunciada. Vamos observar no gráfico os trabalhos encontrados na busca pelas palavras-chaves:

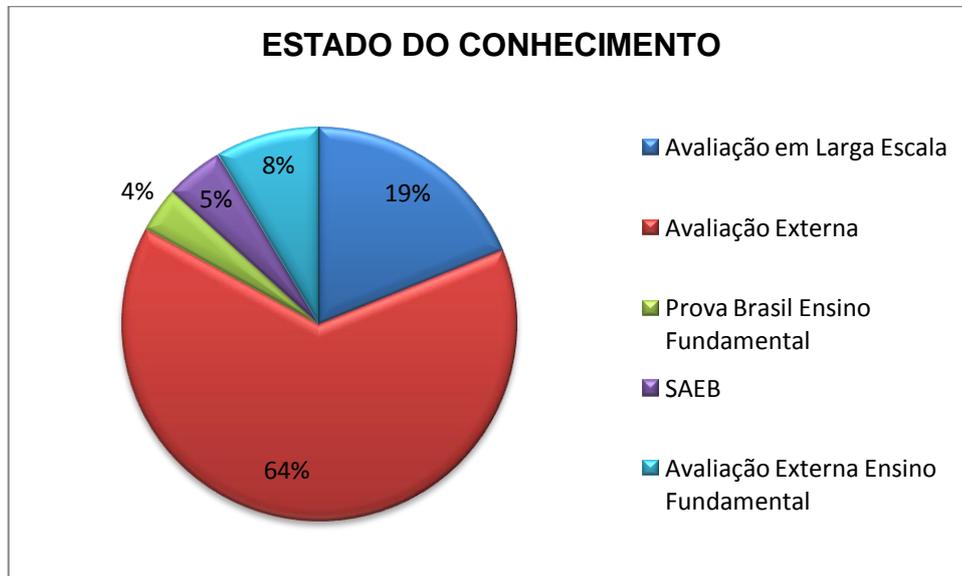


Figura 1 total de trabalhos encontrados referente aos descritores

O levantamento de dados contribuiu para análise do tema e foi realizado individualmente através dos descritores Avaliação em Larga Escala, Avaliação Externa, Prova Brasil Ensino Fundamental, SAEB, Avaliação Externa Ensino Fundamental, que são as palavras-chave que conduzem esta pesquisa; embora mapeados, os estudos encontrados não esgotam a discussão, sendo de grande importância por trazerem aprofundamento em torno do tema descrito.

2.1.1 Análise dos trabalhos encontrados

A partir do que foi levantado no IBICT, nos dados coletados a partir do descritor 'avaliação em larga escala' obtivemos um total de 5 teses (25%) e 15 dissertações (75%), ou seja, 20 trabalhos encontrados acerca do descritor mencionado.

Foi possível observar que, das teses e dissertações encontradas e descritas acima, 12 foram defendidas em instituições públicas de ensino e 8 defendidas em instituições de ensino privadas, representando 60% em IES públicas e 40% em IES privadas. Com o mesmo descritor, considerando as regiões durante o período em destaque – 2003-2013 – foram encontrados 5 trabalhos na região nordeste,

representando 25%, 7 trabalhos na centro-oeste, representando 35%, 3 trabalhos na sudeste representando 15% e 5 trabalhos na região sul, representando 25%.

Com a palavra-chave 'Avaliação Externa' foram encontradas 11 teses (16%) e 57 dissertações (84%), número relevante para a pesquisa, porém na temática proposta por esta pesquisa foram apenas 7 dissertações, desenvolvidas em instituições públicas e privadas. Dos 7 trabalhos, 3 foram realizados por IES públicas e 4 em IES particulares, respectivamente representando 43% e 57% do total pesquisado. Na pesquisa por região, no nordeste encontrou-se 1 trabalho, representando 14%; no centro-oeste 2 trabalhos que representam 29%; no sudeste 1 trabalho, 14% e no sul 3 trabalhos representando 43% da pesquisa.



Figura 2: Total Dissertações e Teses por Região

Com o descritor 'Prova Brasil Ensino Fundamental', utilizada nas escolas como subsídio para o IDEB - Índice de Desenvolvimento para Educação Básica foram encontrados 4 trabalhos, sendo 3 dissertações (75%) e 1 tese (25%).

Das teses e dissertações encontradas por esse descritor observa-se que todas as pesquisas foram realizadas em instituições públicas, nas seguintes regiões: centro-oeste 1 trabalho (25%); sudeste 2 trabalhos (50%); e sul 1 trabalho representando (25%).

Com o descritor SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, responsável pela Avaliação Nacional da Educação Básica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, foram encontradas 2 dissertações (40%) e 3 teses (60%).

As pesquisas se desenvolveram nas seguintes regiões: nordeste 1(20%), centro-oeste 3 (60%), sudeste 1 (20%), todas realizadas em instituição pública de ensino. Finalizando os descritores, foram encontrados na pesquisa 'Avaliação Externa Ensino Fundamental', 9 documentos, sendo 2 teses e 7 dissertações.

Nessa baila, os trabalhos encontrados que fizeram correlação com o tema de interesse foram apenas 4 dissertações, realizadas todas em instituições públicas, nas regiões do centro-oeste 1, sudeste 2 e sul 1, representando respectivamente 25%, 50% e 25% dos dados pesquisados.

De todos os descritores pesquisados, observamos que a região centro-oeste obteve maior número de pesquisas com 35%, seguida pela região sul com 23%, região sudeste com 23% e nordeste com 17% da representatividade. Houve também predominância das instituições de ensino públicas, verificando-se que 66% das pesquisas foram realizadas por universidades públicas e 34% por instituições particulares.

Dentre os trabalhos encontrados, cabe ressaltar a dissertação de Sandra Cristina Lousada de Melo da Universidade Católica de Brasília com a temática: *Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/PROVA BRASIL) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino – aprendizagem em um município baiano*², levando à reflexão de que:

[...] a importância da avaliação em larga escala, no caso em tela o SAEB/ANRESC/Prova Brasil como política pública promotora da qualidade e equidade da educação básica, deve ser discutida não somente porque a escola parece assumir sozinha o ônus do fracasso escolar, enquanto cabe ao Estado somente o dever de assegurar recurso materiais e técnicos para garantir o sucesso do aluno, mas porque se trata de uma avaliação pontual e não um processo avaliativo com toda a sua riqueza (MELO, 2012, p.75).

A escola em si, sozinha, não é responsável pelo fracasso escolar. Faz-se urgente uma discussão ampla, envolvendo todos os setores da educação para que juntos enriqueçam os resultados por meio de aprendizagem que irá realmente aferir o que o educando aprendeu com excelência, não sendo uma mera coleta de dados funcionando como mostruário de ranking entre escolas, estados, municípios e nações. São pontos da maior importância:

² Disponível em: <http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1731>

- a) repensar os incentivos técnico e financeiro das políticas públicas associadas ao desempenho dos alunos;
- b) a avaliação externa em larga escala só faz sentido se dialogar com as escolas, as redes e entre elas, respeitando os princípios da gestão democrática;
- c) os professores, coordenadores, gestores e Secretarias precisam compreender as implicações dos números para o processo de ensino-aprendizagem e para as questões administrativas;
- d) é preciso repensar as concepções, os usos e as implicações do ranking, seja de alunos, professores, escolas, redes ou sistemas educacionais nacionais;
- e) as competências e habilidades verificadas pelas matrizes de referência são consideradas básicas para a formação de leitores e escritores críticos, devendo ser vivenciadas nos processos educativos das escolas, respeitando a sua singularidade;
- f) é necessário transparência e objetivos que norteiam as avaliações externas em larga escala, especialmente a Prova Brasil, para participação efetiva dos alunos e da sociedade.
- g) a avaliação externa é um processo de alto custo. Só se justifique caso seus resultados retornem, explicados, as escolas e se traduzam, colaborativamente em ações para superar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem (MELO,2012, p. 78-79).

É preciso entender que para conquistarmos a qualidade almejada é fundamental o envolvimento de todos, construindo um processo avaliativo com toda sua riqueza. Como MELO (2012) nos diz, há necessidade de debate nas escolas, professores, gestores, alunos. Em alguns casos, verificamos que não há um debate sobre essas avaliações, com frequência o assunto é abordado informalmente no recreio, no tempo de planejamento dos professores. Falta um olhar minucioso, com intuito de fazer a diferença, de analisar e discutir esses resultados, de verificar o que deu certo e o que não foi satisfatório, o que deve ser revisto e o que deve ser avançado. Os elementos necessários para avaliação externa e interna, o ato avaliativo necessita ser periodicamente discutido, para mudar o que precisa e conduzir o aluno à aprendizagem necessária, significativa, consistente.

MELO (2012) defende e conclui que:

[...] a Prova Brasil amplia a possibilidade de estabelecer diálogo para a concretização do regime constitucional de colaboração entre sistemas de ensino. Todavia, é preciso que os professores, coordenadores e gestores utilizem as informações reveladas pela avaliação para atuarem em suas escolas e redes. Desse modo, os resultados do IDEB devem gerar ações planejadas em prol da superação dos problemas revelados pelo baixo desempenho dos alunos (MELO 2012, p.79).

Segundo Melo (2012), as avaliações se revelam importantes para o sistema educacional brasileiro, através delas podemos tomar atitudes relacionadas às

dificuldades que se observam no sistema, sendo recolhidos indicadores de desempenho que embasarão as futuras decisões no ensino.

A partir desse estudo sobre o que vem sendo estudado no Brasil envolvendo a temática da avaliação em larga escala, percebemos que a mesma não está esgotada, pelo contrário, ainda exige muitas pesquisas, análises, reflexões.

Por essas questões, justifica-se a importância da pesquisa visto que o tema avaliação está constantemente presente na vida de todos nós. Ao pesquisar, pretendíamos observar e estudar duas escolas públicas no município escolhido, aplicando questionário voltado aos professores e gestores, na busca de observar que tipo de implicações trazidas pelas avaliações externas vão delinear os caminhos para esse universo de pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que há um vasto campo a ser explorado em torno da temática descrita, não cessando aqui essa pesquisa.

2.2 Concepções e Caminhos Metodológicos

Em busca da compreensão do tema proposto, 'Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: Uma Análise para Além do Quantitativo' devemos delinear os caminhos metodológicos, confrontando teoria e realidade, o que se apresenta na avaliação e o que se espera dela:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2002, p. 17).

Para buscar essa compreensão nos utilizaremos da metodologia. Esta palavra vem do grego *Methodos*, onde *meta* tem o significado de objetivo, finalidade, *Hodos*, caminho e intermediação, *Logia* estudo. Para Richardson (1985):

Significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Esses procedimentos se aproximam dos seguidos pelo método científico que consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las a partir das relações encontradas, fundamentando-se, se possível, nas teorias existentes (RICHARDSON, 1985, p. 29).

Assim, para essa etapa, pretende-se delinear os caminhos a serem percorridos e quais procedimentos metodológicos seriam adequados para realizar a pesquisa, objetivando alcançar as metas propostas, e interpretar os dados coletados.

2.2.1 Opção e Concepção de Pesquisa

Pesquisar é olhar para um determinado ponto, mesmo que esse tenha sido por muitas vezes já visitado, porém de um modo inédito, com particularidades ao olhar, a fim de vivenciar essa busca pelo conhecimento e interpretação.

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002 p. 9-10).

Segundo Gatti é pela pesquisa que podemos ampliar nossos horizontes do conhecimento, ampliando as existentes e buscando por novos aprendizados, porém, para isso a pesquisa deve ser delineada, organizada, planejada para que seja traçado o caminho a trilhar, para que o objetivo almejado seja alcançado.

Nessa ótica, Lakatos & Marconi (2001) também definem o método como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que favorecem o alcance de objetivos, traçando o caminho a ser trilhado, detectando possíveis erros e auxiliando na tomada de decisões do pesquisador.

Nessa perspectiva, para desenvolver a pesquisa partimos da metodologia histórico-crítica que tem raízes na concepção dialética trazendo em seu significado a busca pela compreensão das contradições possíveis no discurso do Estado em relação às políticas. Através dela entendemos necessário o resgate da importância da escola no contexto histórico para que seja compreendida qual a sua função, dando significado à sua prática.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p. 13).

Para que tenhamos ciência da importância da escola devemos compreender sua história, revisitando-a para que seja significativamente construída/entendida com base na realidade local apresentada, abrangendo assim todas as camadas da população, dialogando, interpretando e compreendendo a sua especificidade. No Brasil essa concepção firmou-se, de acordo com Saviani a partir de 1979:

[...] a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2005, p.76).

Por meio da metodologia histórico-crítica, busca-se uma educação que valorize a sociedade, fazendo-a igualitária independente de classe social; sabido que a educação influencia na sociedade e é por meio dela que se praticam as mudanças que sejam necessárias, tornando-a histórica, transformando suas condições sociais; buscando quebrar o poder do capitalismo onde dominantes agem sobre os dominados.

Assim sob a visão de Saviani conclui-se que:

Pela abordagem filosófica citada, o pesquisador se encaminha na construção para realizar um bom trabalho de pesquisa, buscando interpretação do objeto de estudo para que resulte em contribuições para a comunidade que será o cenário da pesquisa. [...] na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema de desenvolvimento social das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade (SAVIANI, 2005, p.72).

Através dessa metodologia é favorecido o diálogo entre professor e aluno, trazendo toda cultura vivida por cada um historicamente, essa troca leva à transmissão-acumulação conduzindo o aluno ao aprendizado significativo, pois para viver hoje precisamos entender tudo o que já foi aqui vivido em sociedade, contribuindo para sua transformação. Sob essa ótica Corsetti contribui:

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como pode contribuir para a transformação da sociedade (CORSETTI, 2010, p. 89).

Tal metodologia concede ao pesquisador ir além da análise. Kosík (2002, p.13) diz que “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão

da realidade”. Assim sendo, procurando interpretar o que foi manifestado na teoria, no objeto de pesquisa, ao delimitar a metodologia, buscamos com o trabalho contribuir para a sociedade, interpretando e compreendendo as faces da temática proposta.

Nessa busca de compreendermos o objeto de nossa investigação a partir da perspectiva histórica, realizando uma leitura do texto. Esta leitura se originará da construção teórica e também da análise e interpretação dos dados. A partir do contexto em que ele se produz é que entendemos ser a metodologia histórico-crítica mais apropriada. Ao considerarmos sua origem na dialética do materialismo histórico, igualmente nos permitirá buscarmos as contradições que o processo enseja, especialmente quando o tema gira em torno da construção, elaboração e desenvolvimento das políticas públicas, em nosso caso na política de avaliação em larga escala. Sob esse olhar, o trabalho tem identidade com pesquisa qualitativa, embora não possamos abrir mão dos aspectos quantitativos tão importantes à compreensão do contexto histórico a que nos referimos.

2.2.2 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa assegura compreensão e interpretação, e em educação denota desvendar o que está além do observado, o pesquisador sendo o responsável por interpretar; é dele o papel fundamental na investigação.

Minayo (2010) define pesquisa qualitativa:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões, as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Opta-se pelo método qualitativo de pesquisa pelo fato de galgar informações e analisar as práticas advindas de professores e gestores, buscando por compreensão e entendimentos sobre onde se pretende chegar com a pesquisa proposta ‘Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: Uma Análise para Além do Quantitativo’. Sob a visão de Canan (2009):

A pesquisa qualitativa constitui-se, pois, em uma grande possibilidade que se apresenta como mais coerente em relação à proposta de investigação que pretendemos desenvolver. Isso, porém, nesse caso em particular, de forma alguma torna excludente a dimensão quantitativa que, devidamente refletida, tem um papel importante no contexto pesquisado. Sem dúvida, a definição metodológica foi importante, pois, nos ajudou a desenvolver a investigação de modo mais organizado, não tendo sido, jamais, um espaço controlador que pudesse ter impedido o avanço do trabalho e a aventura de experimentar nossos limites e de inventar novos rumos que pudesse dar a ela (CANAN, 2009, p. 35).

Apesar de ser qualitativo, o método quantitativo não se exclui dessa pesquisa, como afirma Triviños (1987 p.118) “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”, uma vez que juntas dão maior contribuição para compreensão do objeto pesquisado. Dialogar e envolver-se são quesitos da pesquisa qualitativa, bem como valorizar e interpretar as contribuições dos sujeitos ao relatar suas vivências na prática avaliativa.

2.2.3 O Desenho Metodológico da Pesquisa

Para o desenho metodológico da pesquisa, onde houve a intencionalidade de compreender e responder o problema da pesquisa, que levou o pesquisador a definir as questões norteadoras, objetivo geral e específico, definiu-se como sendo qualitativa. Quanto aos fins, o estudo foi realizado através de uma pesquisa descritiva, a partir de análise e interpretação de dados coletados no percurso da pesquisa de campo. Quanto aos meios, foi documental e de campo, como já afirmamos; para a investigação realizada foram aplicados questionários com os professores e gestores.

A aproximação do pesquisador com o sujeito é algo que traz realismo à pesquisa, permite estar em contato com o universo pesquisado e possibilita olhar para o que já foi estudado inúmeras vezes, porém com novos conceitos, e novas perguntas. Para isso também foram necessários a pesquisa documental, o PPP das escolas, o site da prefeitura do município pesquisado, o site da GERED - Gerência Regional de Educação do Estado, MEC/INEP, onde estavam reunidos os documentos, regimentos e leis necessárias à pesquisa. Fonseca (2002) define pesquisa documental:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Através desses documentos, pudemos conhecer os registros ligados à temática em questão que as instituições pesquisadas possuem, ajudando a orientar os estudos.

2.2.4 Escolha dos Sujeitos e os Espaços da Pesquisa

Professores e gestores constituíram o universo da pesquisa, que foi realizada em duas escolas estaduais, nos 3^o e 5^o Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e serão discriminados na pesquisa como profissional A e profissional B para que seja preservada sua identidade.

O município pesquisado³ é conhecido como a Capital da Amizade, sendo desmembrado de São Carlos em 07 de dezembro de 1961, e instalado como município pelo primeiro governo provisório em 30 de dezembro de 1961, data em que se comemora o aniversário. A cidade é conhecida por sua hospitalidade, simplicidade e união de seu povo. O nome foi originário de pequenas matas de pinheiro que ali existiam.

Segundo dados obtidos através do site da Prefeitura Municipal, o município está localizado no centro da microrregião Oeste do Estado de Santa Catarina, situado entre Chapecó e São Miguel do Oeste, possui um território de 128,7 Km² e população em torno de 18.284 habitantes. Concentram-se dez bairros, são eles: Bairro Centro; Efacip; Nova Divinéia; São José; Centro Oeste; Santo Antônio; Pioneiro; Panorama; Bela Vista; Jardim Maria Terezinha. As etnias predominantes são a italiana e a alemã. Destaca-se também pela educação, sendo representada por cinco Instituições de Ensino Superior:

- HORUS Faculdade
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

³ Fonte do texto: <<http://pinhalzinho.sc.gov.br>>

- UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
- DUCON/FAEL - Faculdade Educacional da Lapa
- Grupo UNIASSELVI – Associação Educacional Leonardo da Vinci

(ASSELVI)

Duas Escolas Municipais:

- Escola EMEB José Theobaldo Utzig
- EMEF Maria Terezinha

Sete Centros de Educação Infantil

- CEIM Gente Feliz
- CEIM Maria Terezinha
- CEIM Bela Vista
- CEIM Amigo da Infância
- CEIM Divinéia
- CEIM Menino Jesus
- CEIM Pedro Simon

Duas escolas Estaduais

- EEB José Marcolino Eckert
- EEB Vendelino Junges

Dois NAES – Núcleo Avançado de Ensino Supletivo, Aula de Alfabetização Nivelamento, Ensino Fundamental para pessoas com mais de 16 anos e Ensino Médio acima de 18 anos

- NAES no Distrito de Machado: oferece Ensino Fundamental
- NAES na Linha Pio X: oferece Ensino Fundamental

Escolas Particulares

- Centro de Educação Objetivo

O município foi premiado por ter a melhor gestão da merenda escolar no ano de 2006. Esse título foi conquistado por poucos municípios brasileiros, assegurando o 19º lugar na qualidade do ensino, prêmio que demonstra que foi garantida aos alunos uma merenda completa, contribuindo para o desenvolvimento físico e intelectual dos educandos e confirmou-se que seus recursos foram aplicados ao que era destinado.

A Biblioteca Municipal disponibiliza um acervo com mais de dez mil livros, distribuídos nas categorias de livros didáticos, infantis, de literatura e pesquisa, com

pontos em diversos lugares da cidade, disponibilizando e facilitando a leitura aos seus moradores⁴.

O Departamento de Cultura oferece gratuitamente dança livre, dança de rua, jazz, patinação, balett, dança de salão, canto coral, violão, desenho, pintura, teatro, flauta, teclado, violino e abanda municipal.

Indústrias, agricultura e comércio são as principais atividades econômicas, sendo predominante o setor industrial. O município possui clima ameno, topografia plana e predomínio da natureza, com rios, cachoeiras, mata nativa, oferecendo um potencial para o turismo ecológico e de lazer.

Essa riqueza cultural e educacional explicitada incitou à escolha de ambas as escolas do município para a pesquisa, na busca de contribuir para a educação dessa cidade de povo amigo e hospitaleiro. Podemos perceber pela quantidade de instituições educacionais e pelos dados das avaliações que apresentaremos ao longo da pesquisa que tratar-se de um município que merece um olhar atento pelos resultados positivos que conquistou. Tais fatores impulsionaram o desenvolvimento desse trabalho.

Foram convidados a participar da pesquisa professores e gestores das escolas selecionadas. A escola A possui no 3º ano 84 alunos (54 matutino/ 30 vespertino), o 5º ano 109 alunos (57 matutino/ 52 vespertino), total de matrículas: 1.274 alunos, contando com 1 diretor e 3 assessores de direção. A escola B possui 650 alunos na sua totalidade, no 3º ano 41 alunos (23 matutino/ 18 vespertino), no 5º ano 52 alunos (23 matutino/ 29 vespertino), contando com 1 diretor e 2 assessores de direção.

Nesse sentido, os sujeitos de pesquisa convidados a participar dessa investigação foram: escola A (4 professores, 1 diretor, 3 assessores de direção), escola B (4 professores, 1 diretor, 2 assessores de direção) totalizando 15 sujeitos, contando que esses profissionais possuem conhecimentos suficientes para responder o questionário através de suas experiências relacionados à temática proposta.

⁴ Fonte do texto: <<http://pinhalzinho.sc.gov.br>>

2.2.5 A Escolha dos Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

Para desenvolver essa pesquisa, foram estabelecidos os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados e análise do problema proposto.

A opção foi pelo questionário com os sujeitos da pesquisa entendido como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p.100).

Por meio de questionário, reunimos informações necessárias acerca do objetivo do projeto de pesquisa. Ao término, todos os dados reunidos serão arquivados por cinco anos e, passado esse período, serão incinerados. Essa parte de coleta de dados é de suma importância para a pesquisa, já que através deste se colhem os dados para que sejam alcançadas respostas que nortearam esse trabalho; define-se como não probabilística essa amostragem. Na coleta de amostra, os sujeitos participaram de forma voluntária ou acidental. Foram professores e gestores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas séries pesquisadas, que tiveram o prazo de sete dias para respondê-lo.

Por questões éticas, os sujeitos da pesquisa não foram identificados, garantindo assim maior espontaneidade e a não exposição a reprovações. Contudo entendemos que os participantes estão evidenciados na pesquisa, sendo ainda que mínimos riscos existem, já que suas opiniões e críticas estarão sendo expostas e dialogadas ao longo da pesquisa. Mesmo que não sejam identificados, os colaboradores são alvo de cuidados especiais, por serem membros da nossa comunidade. É fundamental a presença ética, levando-se em consideração o respeito à dignidade humana.

Sabe-se que uma pesquisa ética tem como legado o respeito à vida, em todas as circunstâncias. Assim sendo, foi solicitada uma autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, considerando os princípios da beneficência, não maleficência e justiça. Segundo Frankena (1981):

[...] o Princípio da Beneficência não nos diz como distribuir o bem e o mal. Só nos manda promover o primeiro e evitar o segundo. Quando se manifestam exigências conflitantes, o mais que ele pode fazer é aconselhar-nos a conseguir a maior porção possível de bem em relação ao mal (FRANKENA, 1981, p. 81).

Agimos de forma coerente de acordo com as regras estabelecidas pelo comitê de ética, com discrição, sem interferir na rotina e trabalho dos docentes e gestores, tratando de não ser maleficiente, sempre na perspectiva de contribuir e nunca de criticar ou prejudicar.

Objetivando contribuir, nossa pesquisa teve o intuito de beneficiar, no que tange maior compreensão, conscientização e um novo olhar sobre os testes externos que são realizados em nossas escolas. Voltamos nosso olhar para a aprendizagem significativa, não apenas para resultados em números que equiparam as escolas e as ranqueiam. Professores e Gestores mudando o foco para a importância da avaliação externa contribuirão para o crescimento das suas escolas, para a aprendizagem dos seus alunos, que saberão para quê e por quê realizam essas avaliações e quais suas contribuições e influências para o ensino educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, a pesquisa poderá ser ponto de partida de muitos debates que envolvam a temática proposta, já que os dados aqui estudados são ricos e permitem leituras críticas e possibilidades de encaminhamentos.

3 HISTORIANDO A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

A educação é a chave para o desenvolvimento de capital humano. A natureza do nosso sistema educacional – seja ele medíocre ou excelente – irá influenciar a sociedade até um futuro distante. E irá afetar não apenas a nossa economia, mas também a vida cívica e cultural. Uma sociedade democrática não pode se sustentar por muito tempo se seus cidadãos são desinformados e indiferentes a respeito de sua história, seu governo e o funcionamento de sua economia (RAVITCH, 2011, p.249).

O presente capítulo norteia-se pelo objetivo específico delineado na presente pesquisa, que propõe: “Estudar as políticas públicas que regulamentam a avaliação em larga escala”. A partir dele entendemos que é pela Educação Básica que formamos a criança para a sociedade, na qual exercerá seu papel de cidadão, bem como exigirá seus direitos, prosseguirá com seus estudos e poderá se realizar pessoal e profissionalmente.

A escola pela qual hoje lutamos para ser direito de todos, durante muito tempo era restrita a alguns. A escola que, nos primórdios, era de caráter elitista, traduzida por Saviani (1994) traduz como lugar de ócio, do tempo livre, palavra vinda do grego, era um lugar voltado apenas para classe dominante, de acesso apenas para burguesia, que na época tinha condições de frequentar esse local de ócio. A classe subordinada restava à educação vivida e construída nos seus dias de trabalho, ou seja, o mais novo aprendia com o mais velho o ofício desempenhado. E esse modelo de educação marginalizada perdurou por muito tempo, porém a proposta expressiva veio com o Manifesto dos Pioneiros em 1932.

Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação. Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Naquela época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional (MEC, 2016, s.p).

Em relação à função do professor, existem muitas discussões, mas a ideia com que trabalhamos é a compatível com a de Moretto; "Fica claro que o professor

não é um transmissor de um conhecimento, e sim aquele que prepara as melhores condições para que sua construção se efetue." (MORETTO, 2005, p.38).

Na medida em que o tempo foi passando, o conhecimento passado pelo professor, a assimilação desse conhecimento pelo aluno passam a exigir a escola formal e é nesse contexto que apresenta a necessidade de se aferir essa assimilação, fazendo surgir, então, a Avaliação.

No Brasil, os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL. O programa foi lançado em 1980 e previa um investimento de US\$ 91,4 milhões, sendo que 35% do total eram oriundos de um empréstimo solicitado ao Banco Mundial. Tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos (HORTANETO 2007, p.06).

A avaliação em larga escala teve seus passos aprimorados no sentido de criar um sistema de avaliação no Brasil na década de 80 pelo MEC - Ministério da Educação, que desenvolveu estudos sobre avaliação educacional, agenciados e motivados pelos investimentos de financiadoras internacionais, construindo assim o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Os testes referentes aos anos de 1981, 1983 e 1985 ficaram sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas, que foi contratada para desenvolver os estudos, elaborar os projetos e aplicar a avaliação.

Entre 1985 e 1986 nasceram discussões acerca da importância de se implementar um sistema avaliativo com o objetivo de medir o desempenho dos alunos que estavam frequentando o projeto Edurural, como os alunos que eram de escolas não participantes do projeto, o mesmo era financiado pelo Banco Mundial, projeto esse voltado aos estudantes das escolas rurais de quatro estados do nordeste. Após essa experiência em 1988 o MEC criou o SAEP – Sistema de Avaliação da Escola Primária, mas com as alterações da Constituição Federal, passou a ser o SAEB.

O SAEB foi o primeiro dos sistemas nacionais de avaliação da educação, aferindo proficiência em língua portuguesa e matemática, aplicado nos anos iniciais e finais da Educação Básica. Os resultados obtidos permitem acompanhar o desenvolvimento do desempenho dos alunos, seja censitário ou amostral, observar

a evolução, o desempenho e dificuldades do aluno, ligados à qualidade e efetividade do ensino.

Essas avaliações em larga escala, compõe o SAEB,



Fonte: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>

O objetivo dessas avaliações, segundo o INEP, é avaliar a Educação Básica, melhorar sua qualidade e universalizar o acesso à escola, contribuindo e subsidiando as políticas públicas voltadas para a Educação Básica⁵.

A primeira aplicação da prova foi em 1990, de forma amostral com alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana, sendo avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os alunos da 5ª e 7ª séries tiveram acrescidas em suas avaliações, além da Língua Portuguesa e Matemática, a redação, seguindo esse modelo até 1993⁶.

Outro método para a elaboração dos testes e análise dos resultados foi iniciado em 1995, TRI – Teoria de Resposta ao Item, fazendo o uso de escore, para verificar a proficiência dos alunos em uma determinada área do conhecimento através de um determinado número de questões, sendo observado através de parâmetros de dificuldade e de discriminação; isso significa que se a probabilidade de acerto for alta ele pode ser chamado de proficiente ao item⁷. Então o parâmetro de grau de dificuldade, poder de discriminação e possibilidade de acerto ao acaso, ou seja, quando o aluno deduz uma resposta e assinala, forma o conjunto de itens para alcançar a proficiência desejada, sendo construídos testes baseados nesses parâmetros para atender os objetivos das avaliações. Os diferentes testes são medidos na mesma escala, comparáveis entre si.

⁵ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

⁶ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

⁷ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

Além das avaliações também é respondido um questionário por aluno relacionado à cultura socioeconômica, e por professores para conhecer o perfil de instrução deste, sendo passível a consulta por escolas similares, ou seja, escolas que tenham o mesmo nível de condições e proficiência, pertencentes à mesma microrregião.

No ano da implantação dessa nova metodologia o público avaliado foi 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, que correspondem hoje ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; teve incluída também a amostragem das escolas particulares, sendo voltadas a Língua Portuguesa e Matemática, e não incluída a disciplina de Ciências nesse teste⁸.

As avaliações aplicadas em 1997 e 1999 aos alunos da 4ª e 8ª séries tiveram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências nos seus testes, e o 3º ano do Ensino Médio, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já em 1990 e 2003 as avaliações foram amostrais, ou seja, escolas foram sorteadas, partindo daí os resultados para unidades de federação, região e Brasil⁹.

Em 2001 o SAEB passa a avaliar apenas Língua Portuguesa e Matemática, mantendo esse formato até 2011. Segundo o INEP, em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) que avalia o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que mede o desempenho de alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas¹⁰.

A ANRESC – Prova Brasil tem por propósito informar aos gestores, aos educadores, à sociedade e aos pesquisadores o ensino oferecido em cada escola, auxiliando os governantes a direcionar os recursos, estabelecer metas e agilizar ações pedagógicas para aprimorar a qualidade do ensino.

⁸ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

⁹ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

¹⁰ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

Em 2005 foi realizada a avaliação com escolas públicas com mínimo de 30 estudantes matriculados da 4ª série, ou seja, 5º ano, e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, com foco em leitura e resolução de problemas¹¹.

Em 2007 as escolas públicas rurais que tinham no mínimo 20 alunos na 4ª série/5º ano também participaram das avaliações aplicadas, a partir dessa edição a ANRESC e a ANEB passaram a ser realizadas em conjunto de forma amostral, sendo utilizados os mesmos instrumentos. Já em 2009 foram incluídas as escolas públicas rurais que ofereciam ensino aos anos finais 8ª série/9º ano que tinham a quantidade mínima necessária de alunos matriculados para realizar essa avaliação¹².

Em 2011 as escolas públicas participaram de forma censitária e as escolas particulares de forma amostral. Em 2013, teve incluída ao SAEB pela portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC¹³.

Para publicar todos esses dados coletados com as avaliações do SAEB, o INEP criou o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, responsável por divulgar o desempenho das avaliações em larga escala, divulgando a média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, obtida pelas avaliações do SAEB.

Os resultados do IDEB passaram a ser divulgados em 2005, a partir das metas lançadas para serem alcançadas pelo país, pelos municípios e unidades federativas. O intuito é progredir para alcançar a meta igual a 6,0, equivalendo às médias dos países participantes da OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, até 2022, quando serão comemorados 200 anos da independência do Brasil¹⁴.

Quem subsidia o processo das políticas educacionais é o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pelas informações do Sistema Educacional Brasileiro. Baseando-se em qualidade e equidade, promove estudos, pesquisas e avaliações, gerando dados educacionais

¹¹ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

¹² Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

¹³ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>

¹⁴ Fonte do texto: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>

em todos os níveis de ensino, para gestores, pesquisadores, educadores e comunidade escolar.

São de responsabilidade do INEP¹⁵,

- Censo escolar
- Censo superior
- Avaliação dos cursos de graduação
- Avaliação institucional
- Sistema nacional de avaliação da educação superior
- Exame nacional do ensino médio – ENEM
- Exame nacional para certificação de competência – ENCEJA
- Sistema nacional de avaliação da educação básica – SAEB

Além do descrito acima, o INEP promove discussões de temas educacionais, ofertando também outras fontes para consulta sobre educação.

3.1 Conceituando Avaliação e Avaliação em Larga Escala

A avaliação traz em seu significado valor ou mérito. “O conceito de avaliação está relacionado com a ação e o efeito de avaliar, que é um verbo cuja etimologia se deve ao francês *évaluer* e que permite assinalar, estimar, apreciar ou calcular o valor de algo¹⁶”. É um instrumento de grande valia em todos os momentos da caminhada escolar, até fora delas somos constantemente avaliados em tudo o que fazemos.

Existe também o poder de exclusão, inclusão e retenção, mas, em contrapartida detém a função de acompanhar o desenvolvimento da criança, contribuindo para que aconteça de forma a estimular a busca por descobertas, identificando as dificuldades e o que precisa ser mudado para que os objetivos sejam cumpridos.

O tema avaliação envolve questões polêmicas, rodeada de questionamentos e embutida de aspectos sociais, políticos e éticos, que têm relevância preponderante, inclusive sobre a parte técnica quanto à definição dos instrumentos de avaliação. Estados, Municípios, professores e gestores devem estar comprometidos e conscientes da importância que exercem na vida dos educandos

¹⁵ Fonte do texto: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>

¹⁶ Fonte do texto: <<http://conceito.de/avaliacao>>

surgindo assim a necessidade de estarem juntos e unidos nesse trabalho para que haja resultados positivos, proporcionando aprendizagem significativa, não apenas um apontamento em números.

A intencionalidade da avaliação é acompanhar o desenvolvimento da criança, observando e registrando seu desenvolvimento, retrocedendo nos casos em que o objetivo não esteja sendo atingido. A finalidade é acompanhar o desenvolvimento do educando, auxiliando no que for necessário para que suas dificuldades sejam sanadas e alcançado o objetivo almejado; aplicar na prática o que se efetivou como lei na teoria. Para Machado, a avaliação externa: “é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar” (MACHADO, 2012, p. 71).

As avaliações em larga escala são elaboradas e aplicadas por agentes externos, por diretores de ensino, secretarias de educação municipais e estaduais ou pelo MEC. Os resultados da avaliação externa fornecem dados para que sejam tomadas as decisões para aperfeiçoar o ensino nas escolas e o sistema educacional, possibilitando que sejam diagnosticadas possíveis falhas e apresentadas soluções. Pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os índices são demonstrados por aluno ao se destacar seu nível de aprendizagem. Segundo INEP/MEC as Avaliações em Larga escala contribuem para as seguintes informações:

As informações obtidas a partir dos levantamentos da Aneb e Anresc (Prova Brasil) também permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes (INEP, 2015, s.p.).

A escola, como um todo, exerce papel fundamental na vida do educando, sendo o ato avaliativo primordial, com grande influência na formação dos cidadãos e no desenvolvimento da sociedade. Importante também para esse processo é a formação de professores. Trazendo e ampliando discussões sobre o trabalho pedagógico, esses encontros são fundamentais para que o educador possa estar em contato com as novas metodologias e pensamentos, tanto no enriquecimento de seu trabalho, como na elaboração de planejamentos, conseqüentemente dando-lhe

mais segurança para avaliar suas avaliações.

É na escola que iniciamos a vivência da democracia. Seres diferentes em convívio formam a sociedade, onde há o encontro do saber de cada um, sendo ali apresentado, respeitado, vivenciado e ampliado na troca, na construção do saber. Não há um modelo de escola, estamos em uma sociedade em que existe constante mudança. Docentes e discentes trazem consigo suas curiosidades, seus conhecimentos, avaliando para absorver o que é bom, útil, e dissolvendo e descartando o que não é sadio.

A autoavaliação, tanto dos professores e gestores quanto do sistema, que colabora para a investigação com a finalidade de averiguar o que está sendo assertivo e o que precisa ser revisto pelas políticas públicas de avaliação.

3.2 A Avaliação em Larga Escala no Contexto das Políticas Públicas de Educação

A palavra política é um termo de amplo conceito, geralmente relacionada ao poder de alguns e submissão de outros. Política pública volta-se ao social, aspirando à solução para os problemas sociais, na busca por assegurar os direitos do cidadão. Em português a palavra política traz em seu significado:

sf (gr politiké) 1 Arte ou ciência de governar. 2 Arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados. 3 Aplicação desta arte nos negócios internos da nação (política interna) ou nos negócios externos (política externa). 4 Orientação ou métodos políticos: *Política de campanário*. 5 Arte ou vocação de guiar ou influenciar o modo de governo pela organização de um partido, influência da opinião pública, aliciação de eleitores etc. 6 Prática ou profissão de conduzir negócios políticos. 7 Conjunto dos princípios ou opiniões políticas. 8 Astúcia, maquiavelismo. 9 Cerimônia, cortesia, urbanidade. *P. de campanário*: a que só vê os interesses locais. *P. econômica*: teoria e prática da direção econômica de um país. *P. de boa vizinhança*: política caracterizada pelo princípio de amizade, cooperação e não interferência nos negócios internos de outro país, principalmente país vizinho. *P. social*: conjunto dos princípios e medidas postos em prática por instituições governamentais e outras, para a solução de certos problemas sociais (MICHAELIS, 2009, s.p).

Para DIAS e MATOS (2012, p.2), no idioma inglês o termo *politics* refere-se à política entendida como construção do consenso e luta pelo poder. [...] Já *policy* (cujo plural é *policies*) é entendido como ação do governo. Logo podemos observar:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010).

Como foi observado, política pública é responsável pela educação, bem como o direito cidadão em todos os âmbitos, segurança, qualidade, acesso; é o fazer cumprir na prática o que está lavrado em lei. Através dela podemos exigir os direitos de cada um de nós conquistados enquanto cidadãos. No entanto, não foi sempre assim e Vieira nos ensina que:

Por muito tempo a escola não se configurou como um foco do interesse da gestão e da política educacional, pelo menos não em sentido estrito. Embora constituindo-se no espaço específico que a sociedade reservou para veicular o conhecimento que se julga importante transmitir as novas gerações, a escola permaneceu como a grande esquecida das políticas educacionais brasileira (VIEIRA, 2001, p.129).

As políticas educacionais exerceram um papel de suma importância, organizando o sistema de educação no país, sendo ressignificada a partir dos anos 90, o qual foi marcado por reformas educacionais, passando por várias mudanças, sendo reestruturado e organizado o trabalho capitalista e repensada a formação do cidadão.

Essas mudanças contaram também com a influência de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. São eles agências financiadoras, funcionando como base das diretrizes em torno das políticas educacionais, incitando a escola a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Foco do modelo capitalista, os anos 90 foram marcados pela educação e equidade social, iniciando ali exigências educacionais para o mercado de trabalho.

Como essa década estava passando por transformações na educação e na formação profissional, exigiam-se mudanças no perfil do trabalhador. E todas as reformas e mudanças induziram para que a formação dos profissionais atendesse essas demandas do mercado de trabalho, que para Fogaça:

[...] deveria priorizar, dali para frente, reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processo de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional (FOGAÇA, 2001, p. 55).

Com relação à equidade social tivemos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, grande marco das reformas educacionais. Partindo dessa conferência, os países, como o Brasil, assumiram o compromisso de atingir toda a população sem distinção de classe social, garantindo ensino público para todos, crianças, jovens e adultos. Para Oliveira e Duarte (2001):

As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns (OLIVEIRA e DUARTE, 2001, p.75).

Em 1993 houve a reafirmação dos compromissos firmados em Jomtien através da Declaração de Nova Delhi, evento financiado pela UNESCO, quando o Brasil apresentou seu Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), sendo sua elaboração fruto de grande debate nacional. Frigotto e Ciavatta (2003, p.97) afirmam que:

A Conferência de Jomtien “inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma ‘visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal eixo à ideia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

A partir do que foi apresentado na Conferência em Jomtien, cada país criou seu plano decenal, pontuando prioridades que julgavam importantes. Através do Plano Decenal de Educação para Todos foram lançadas as metas almejadas, apresentados os obstáculos possíveis com as possíveis soluções. Dentre as preocupações estavam o número de vagas escolares, tendo a atenção voltada para a sua qualidade e não para o tamanho da sua oferta.

Para o sucesso do Plano Decenal fez-se necessário um processo contínuo de atualização, verificação e participação, onde União, Estados, Municípios, Comunidade Escolar Docente e Discente precisam estar em sintonia, todos juntos em prol da Educação.

Nesse contexto, no Brasil, foi Promulgada em 20 de Dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, tendo como princípio básico o direito universal à educação para todos, chamando a atenção para a particularidade das diretrizes, minimizando a vasta visão tida em Jomtien.

Sabe-se que houve avanços significativos em relação à lei anterior, mostrando eficácia no que se refere à regulamentação da educação, porém não alcançou o que foi almejado com relação à educação de qualidade, já que as necessidades não foram totalmente acompanhadas por essa legislação. Em que pese o fato de não haver um modelo único de qualidade, sendo um conceito que deve ser construído e reconstruído continuamente, é preciso trabalhar com parâmetros, os quais nem sempre apresentam a clareza esperada. Ainda assim possibilitou adequações de melhoria para o sistema educacional como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério – FUNDEF, posteriormente transformado no FUNDEB. Segundo Rezende Pinto (2002, p.115):

[...] a criação do FUNDEF, o que ocorreu por meio da nova redação dada ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988, o qual estabelecia que nos dez anos seguintes à aprovação da Constituição os poderes públicos deveriam aplicar, pelo menos, a metade dos recursos vinculados pela CF ao ensino na universalização do ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo. E aqui a mudança profunda pois, com a nova redação, a União, que nunca cumpriu esse artigo, teve reduzida a sua responsabilidade, assim como foi retirado do texto constitucional o compromisso de erradicar o analfabetismo (...) e de assegurar o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso pela via dos programas presenciais de educação de jovens e adultos.

Com o FUNDEF foi garantido percentual e obrigatoriamente recursos para serem investido na educação, sendo responsáveis pelos investimentos Estados e Municípios, visando amenizar problemas do Ensino Fundamental, prejudicado com a má distribuição de renda, e tendo como intuito de posteriormente apresentar resultados positivos, principalmente nos locais mais carentes.

Como consta no Manual de Orientação do FUNDEF, na voz de Paulo Renato Souza, o então Ministro de Estado da Educação em 2000 afirma que:

A importância desse Fundo é representada pela profundidade das mudanças introduzidas e pelos novos critérios estabelecidos na distribuição dos recursos públicos dos Estados e Municípios, vinculados à educação, como também pela perspectiva de atingir resultados bastante positivos a médio prazo, que refletirão nos indicadores educacionais de todo o País, particularmente dos municípios e regiões mais carentes (FUNDEF, 2000, p.06).

O FUNDEF foi, sem dúvida, o fundo que redistribuiu com maior igualdade os recursos enviados para o Ensino Fundamental, mudando sua estrutura de financiamento, favorecendo principalmente as regiões menos favorecidas pela desigualdade social.

As Avaliações Externas, segundo o Estado, foi o mecanismo norteador para as políticas da educação após as reformas educacionais, também responsável por: prestação de contas, direito de acesso a toda a população, transparência de gestão, responsabilidade de resultados e qualidade do sistema educacional.

Para Corsetti (2013):

A avaliação da Educação Básica brasileira entra nesse cenário a partir das primeiras iniciativas que as agências reguladoras internacionais passam a adotar. É bom lembrar aqui que a cada empréstimo, o Banco Mundial estabelece determinadas condicionalidades políticas, ou seja, para que se receba o dinheiro do banco, é necessário que se cumpram determinadas condições. E são essas condições que vão estabelecer um rumo na construção de políticas que chegam ao campo educacional (CORSETTI, 2013, p.18).

Condições internacionais que regulam nosso sistema educacional nos dias de hoje, trazem um olhar para a educação numa lógica economicista, como afirma Libâneo (2015):

[...] avaliações de larga escala estão inseridas dentro de uma lógica economicista que busca oferecer um aprendizado mínimo, garantindo a produtividade da população mais pobre, mas que não permite aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo (LIBÂNEO, 2015, s.p).

Sobre as condições internacionais que regulam nosso sistema educacional, Monlevade e Silva (2000) são categóricos ao afirmar que “ninguém deve mandar na educação, muito menos na educação escolar, muitíssimo menos na educação pública”. Para que tenhamos uma sociedade democrática, as coisas não devem funcionar dessa forma, um mandando e outro obedecendo. No quesito educação devem permanecer construção, troca. Quanto mais dermos de nós, de nossos conhecimentos, mais aprenderemos com o outro.

Monlevade e Silva contribuem:

A escola é o chão da educação, onde não só germinam os conhecimentos, fruto do processo de ensino-aprendizagem, como os valores da cultura e as forças sociais, o poder político. Se nela participarem ativamente os segmentos, educadores, educandos e seus responsáveis, se as decisões forem amadurecidas em discussões e tomadas em coletivos, teremos uma escola democrática. Ao contrário, se ali se cumprem e se dão ordens, se a escola é uma estrutura de passagem do circuito do poder que nasce nos Executivos e passa pela escola até o cidadão continuamos a ter uma escola autoritária, hierárquica, submissa, estéril, obediente (MONLEVADE E SILVA, 2000, p.38).

Essa troca envolve aprendizado, valores, afetividade. Onde tem poder hierárquico há uma disputa com o outro, do saber mais, do querer ser mais, e foge totalmente o foco que almejamos. A educação deve ser humana, igualitária e para todos; está lavrada em lei. Tem-se a impressão de que sempre houve interesses alheios aquém da educação: interesse mercadológico, religioso, economicista, político, partidário, diversos tipos de interesse, completamente prejudiciais à educação.

O Brasil recebe financiamentos do Banco Mundial (World Bank), e para recebê-los há imposições. O Banco Mundial é composto pelo BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e pela AID – Associação Internacional de Desenvolvimento, criado em 1944 pelo tratado de Bretton Woods. O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados para reestruturar os países após a guerra e conquistaram o sistema mundial, voltando seus projetos para sociedade, na busca de erradicar a pobreza. De acordo com Monlevade e Silva:

[...] o Banco Mundial, desde os anos sessenta, tem participado de forma sistemática e direta das decisões, com capacidade para intervir e formular políticas educacionais para a América Latina, menos pelo montante de empréstimos aprovados e mais pela sagacidade de manipular os benefícios retirados das políticas sociais. A crescente interferência nas decisões econômicas, sociais e educacionais coloca as seguintes indagações: como explicar os interesses do Banco Mundial voltados para os conteúdos da educação básica e para o alívio da pobreza, justamente nos países de insuficiente cobertura dos direitos sociais? (MONLEVADE E SILVA, 2000, p.75).

Pelo financiamento do Banco Mundial, no qual os países aceitam através de condicionalidades, é que são canalizadas as modificações do seu querer aos que

possuem acordos firmados. Os financiadores tinham como foco nos anos 70 investir na segurança, desenvolvimento e combate a pobreza.

A história socioeconômica do Brasil é marcada por grandes e persistentes desigualdades entre proprietários de terras e escravos, elites educadas e massas iletradas, grupos empresariais privilegiados e não privilegiados, e entre o sul rico e o norte e o nordeste menos desenvolvidos. A Constituição de 1988 buscou reparar esse legado e amortizar a dívida social acumulada. Dessa forma, nas últimas três décadas as instituições econômicas assumiram uma nítida orientação na direção do bem-estar, com a consagração de benefícios sociais significativos na legislação básica (BANCO MUNDIAL, 2016, p.34).

Em outras palavras, significa dizer que, desde a sua origem, a sociedade brasileira segrega. A segregação se dá, principalmente, em termos econômicos, ou seja, os ricos e os pobres. Dentro dessa problemática, estão os problemas raciais – entre outros - que, após 400 anos de escravidão, ainda escancaram a face aristocrática de um país onde todos querem ser servidos, mas poucos querem servir. Esta lógica foi em parte aliviada pela ‘Carta Cidadã’ de 1988, mas como sabemos, todas as políticas públicas revestem-se de um viés ideológico. E o viés ideológico, que inundou o final da década de 1980, está mais presente que nunca. É o ideal neoliberal, que segue a lógica da Qualidade Total (fazer o melhor possível, no menor prazo e com o menor custo possível) e do gerencialismo. Neste modelo, o Estado tem um protagonismo mínimo, mas um forte papel regulador, que Jung e Sudbrack (2016, p. 283) denominam Pátria Panóptica. Segundo as autoras, “O gerencialismo [...] remete a um Estado de Guarnição, uma pátria panóptica¹⁷, que busca punir alguém pela dramática situação da educação brasileira”. Neste contexto, os testes padronizados de larga escala são o termômetro utilizado para medir a aprendizagem dos alunos. Os resultados, em que se pesem as diferenças regionais, culturais, sociais, econômicas, étnicas, são comparadas com outros países, sendo que muitos deles possuem uma caminhada de vários séculos à frente, além de políticas de investimentos muito distintas.

Com relação às políticas sociais, em 1977 o Estado percebeu que para combater a pobreza era necessário investir em nutrição e educação, mais propriamente dito na Educação Básica. Pela educação se podia acelerar o

¹⁷ O termo foi concebido originalmente no final do Séc. XVIII pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham. Para isto, Bentham estudou o sistema penitenciário” (JUNG e SUDBRACK, 2016, p. 279).

crescimento e desenvolvimento social para mão de obra qualificada, quando já se inicia a “promoção de instrumentos avaliatórios voltados para os resultados” MONLEVADE ESILVA (2000 p.79).

Antes porém de estabelecer e implementar o sistema de avaliação com a finalidade de monitorar o alcance das metas, houve nos anos 80 mudanças no Banco Mundial geradas pela dificuldade financeira existente na época, Monlevade e Silva nos diz que:

No transcurso da década de 80, as relações entre Banco Mundial e o Brasil endureceram-se, num período em que os setores industrial e terciário passaram a solicitar profissionais qualificados, habilitados e portadores de conhecimento e domínio de linguagem. Para monitorar os desajustes econômicos e sociais, durante a década de 80, o Banco Mundial acelerou as políticas de natureza discricionária-contencionista e reformista-credencialista para a educação pública, adotando rígidas estratégias seletivas, classificatórias e de estratificação visando à redução dos custos escolares, ao controle dos investimentos para o setor educacional público, a descentralização administrativa e financeira, aos procedimentos de classificação das instituições, a política de produtividade e de competitividade. Além do que, já não lhe interessava combater os 10%, referindo-se a prescrição de que o Estado deve adotar medidas de assistência apenas para os indigentes (MONLEVADE E SILVA, 2000, p.81).

Há uma mudança no foco do Banco Mundial, havendo agora uma pressa maior em promover a formação de mão de obra. Incitar a produzir mais, a redução da pobreza já não está presente como prioridade em seu discurso como no início; o discurso a partir de agora é dar assistência apenas aos indigentes. Daí em diante a competitividade, cada vez mais estimulada, causa redução do investimento na educação e desigualdade social, já não se destacando a qualidade de ensino como prioridade.

Nessa década palavras como lucro, taxa de retorno eram cada vez mais usadas e praticadas, incitadas pelo capitalismo desenfreado, instigando a busca por produtos importados e, assim, a regulação crescendo mais a cada dia.

Assim como as empresas as escolas públicas devem ser empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco Mundial e incentivar a produtividade e competitividade, bases sobre as quais devem pautar-se. A elas cabem formar consumidores dos produtos industrializados e importados, além de formar trabalhadores cordatos e eficientes, à disposição da rotatividade do livre mercado. [...] A educação pública tornou-se para as elites financeiras internacionais um negócio utilitário, um campo de exploração mercantil a ser explorado e um mercado passível de lucros e rendas (MONLEVADE E SILVA, 2000, p. 82-83).

Assim se deu a década de 80 com resquícios presentes nos dias atuais. Nos anos 90 o foco permanece na Educação Básica, porém agora o Banco Mundial se mostra imperativo abrangendo todo território educacional brasileiro.

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, surge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb _ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica _, o Enem _ Exame Nacional de Ensino Médio _, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação (ALTMANN, 2002, p. 81).

Nessa perspectiva, vemos o quanto o Banco Mundial tem interferido nas políticas de educação, o que inclui necessariamente o quesito avaliação. Dessa forma, em troca da implementação de políticas globais propostas pelo Banco Mundial e outras instituições, os consentimentos feitos pelos governos aos organismos internacionais têm se revelado como mecanismos que não atendem necessariamente as questões que envolvem, por exemplo, a qualidade da educação, como estamos acompanhando nesse estudo.

Enquanto os Estados são concessivos em questões como a utilização dos ranqueamentos, não conseguimos perceber avanços significativos na Educação Básica, que ainda amarga resultados muito aquém dos esperados, o que nos leva a crer que atacamos o problema, dando-lhe remédios, mas não combatemos a sua causa, fazendo prevenção, como veremos no capítulo a seguir em relação às avaliações da Educação Básica.

O Banco deve mudar a ênfase dos projetos de educação fundamental, passando de melhor gerenciamento do sistema escolar para melhor qualidade do ensino. Operacionalmente, isso deveria ser alcançado mudando-se de metas de sistema e eficiência para metas de sala de aula e aprendizagem. A prioridade do Banco na área da educação fundamental deve ser fazer com que a assistência chegue até a sala de aula, a fim de garantir melhores resultados na aprendizagem. Essa mudança requererá que se dê papel de peso à assistência técnica e à supervisão, como forma de garantir o salto de qualidade necessário para enfrentar o problema da aprendizagem. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 44-45)

O modelo gerencialista, regulador, precisa dar lugar ao aumento da qualidade. A sistemática de metas de eficiência deve transformar-se em aprendizagem. Neste sentido, não existe uma fórmula instantânea para que

alcancemos estes resultados. Existe, sim, vontade política, colaboração no lugar de punição e uma avaliação formativa que substitua a avaliação ranqueadora. A colaboração estende-se a toda a comunidade escolar que, segundo determina a LDB 9394/96 nos seus artigos 14 e 15¹⁸, por intermédio da gestão democrática, pressupõe o envolvimento de toda a comunidade escolar. Este envolvimento, porém, precisa ser pontual, permanente. Em outras palavras: não basta consultar a comunidade escolar para perguntar o preço da pipoca a ser vendida na festa Junina. É necessário promover a participação real, mostrar os resultados das avaliações e abrir a escola a um Projeto Político Pedagógico (PPP) de fato, além da teoria, do documento, além dos muros da escola.

¹⁸Artigo 14: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Artigo 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: SAEB, ANEB, ANRESC/Prova Brasil e ANA

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

Esse quarto capítulo, toma como base nossa proposição de “Identificar os tipos de Avaliação em Larga Escala existentes no sistema educacional brasileiro que avaliam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais os objetivos de sua aplicação”. Ao buscar responder esse objetivo compreendemos que o Brasil possui uma diversidade de avaliações segundo o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e essas avaliações ficam a cargo do SAEB, que é o sistema responsável pelas avaliações aplicadas no Ensino Fundamental.

O SAEB visa para a Educação Básica medir a qualidade da educação brasileira, porém a palavra qualidade traz complexidade de entendimento, interpretação e conceituação, mesmo porque não existe um modelo de qualidade, ela se conceitua na medida em que se apresenta algo como satisfatório, indo ao encontro para atender as expectativas, as peculiaridades e particularidades de cada região. Qualidade em educação, segundo o Estado, pode ser medida pela formação dos professores, pelo espaço físico da escola, pelo atendimento à procura e pelo número de vagas disponibilizadas; no caso da avaliação, prima por medir o conhecimento, o domínio de conteúdos programados.

Para Venâncio e Otero (2003):

O conceito de qualidade é complexo, porque se refere a vários níveis de análise, varia com o ponto de observação e com o tipo de instrumentos utilizados; é contingente, porque depende dos objetivos que se definirem, das percepções dos atores e das condições em que ocorre a ação educativa; é normativo, porque depende do padrão de referência. O conceito de qualidade naturalmente associa-se ao conceito de eficácia e eficiência e refere-se à necessidade de alargamento da escolaridade a um maior número de jovens, ao aumento das taxas de sucesso, à adequação do processo ensino-aprendizagem, incluindo o currículo, à formação de professores, ao reapetrechamento das escolas e ao reforço da qualificação dos jovens (VENÂNCIO E OTERO, 2003 p. 63).

Pela complexidade, conceituar qualidade não é uma tarefa simplória, envolvendo vários quesitos, cada um com sua parcela de importância e de particularidade para a educação, é direito de todos como previsto em lei, não para uma pequena parte como ainda acontece em nossos dias. Soares (2012, p. 83) ressalta que:

[...] a escola de qualidade é aquela quem tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava (SOARES, 2012, p.83).

A qualidade a todos tem que envolver, professores, alunos, escola e comunidade. Não há qualidade se todos não se unirem em participação mútua; é um elo e deve haver interação harmônica para que contribua no esperado avanço no exercício da cidadania, com promissores resultados para as futuras gerações.

Mas para verificar se a qualidade educacional esperada foi atingida, de acordo com o Estado conta-se com a avaliação, porém é necessário debater os resultados apresentados pelas avaliações externas. Deve haver um momento para análise e discussão dos resultados, fazer para atender a obrigatoriedade não colabora com o intuito para que foi criada, é preciso incutir esse olhar reflexivo para que seja debatido e tornar algo representativo e significativo para os educandos, não apenas para cumprir exigências.

Vamos conhecer a finalidade das avaliações que compõem o SAEB, o público avaliado, bem como os objetivos e a divulgação de resultados.

A ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica realizada bianualmente é aplicada de forma amostral. Apenas parte dos alunos participam da prova, desde que as escolas tenham entre 10 e 19 estudantes matriculados nos anos a ser realizada a avaliação do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas. Seus resultados são importantes para o país, pois objetivam avaliar a igualdade, a qualidade e a competência na educação.

Seus resultados são oferecidos apenas para as unidades da federação e regiões do Brasil¹⁹.

A ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) avalia alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com intuito de analisar a qualidade do ensino; é uma avaliação bianual censitária, e todos os estudantes são avaliados, desde que haja mais de 20 alunos matriculados nas séries de aplicação. A ANRESC é responsável por fornecer as médias de desempenho das escolas participantes para os municípios, os entes federados, as regiões e para o Brasil²⁰.

Os alunos respondem testes de Língua Portuguesa nos quais privilegiam-se a leitura e interpretação de texto, enquanto que em Matemática; a resolução de problemas. Os estudantes também respondem a um questionário socioeconômico, já os professores e gestores respondem questionários voltados às questões demográficas, perfil profissional e condições de trabalho. A partir dessas informações são definidas ações que primam pela qualidade e buscam acabar com a desigualdade que existe na educação, procurando conhecer as necessidades existentes para saná-las.

A coleta de dados realizados pelas avaliações dão subsídios ao IDEB, fornecendo informações para que sejam divulgados os resultados alcançados, disponibilizando para toda a sociedade acompanhar os resultados. A Prova Brasil oferece resultados de cada rede de ensino, das escolas públicas e rurais brasileiras e do país.

Assim, para as avaliações serem aplicadas a cada dois anos, as escolas recebem do sistema os cadernos Matrizes de Referência, Tema, Tópicos e Descritores, materiais que trazem informações aos professores e gestores. A Matriz de Referência é um documento que contém habilidades de cada disciplina, que podem ser medidas por questões em avaliações em larga escala, onde professores, pesquisadores podem elaborar questões para compor a Prova Brasil. São diferentes das provas que o professor aplica em sala de aula, pois a metodologia usada para construir os testes da Prova Brasil é especialmente para

¹⁹<<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>

²⁰><http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>

avaliar redes ou sistemas de ensino. A mesma matriz é usada em todas as edições das avaliações, sendo passível de comparação em diferentes anos²¹.

São elaborados 21 tipos diferentes de avaliações para cada turma de aplicação, o aluno responde somente um caderno de provas, assim sendo, dois alunos podem responder a cadernos diferentes, questões diferentes. Dois blocos da prova são destinados à Língua Portuguesa e dois à Matemática; são testes de múltiplas escolhas que ofertam quatro ou cinco opções de resposta, sendo assertiva apenas para um item.

Aos quintos anos são destinadas 22 questões de Matemática e 22 de Português para serem respondidas num tempo estipulado de 2 horas e 30 minutos. Ao 9º ano o total de questões reúne 26 itens de Português e 26 de Matemática, a serem respondidas em 2 horas e 30 minutos.

Os resultados obtidos são apresentados em pontos pela Escala SAEB, escala essa construída pelo movimento Todos pela Educação, que foi fundado em 2006, tendo como objetivo contribuir com a educação brasileira; assegurando a todas as crianças até 2022 o direito à Educação Básica de qualidade. Foi definido por esse movimento que pontuação seria ideal para ser considerada proficiente e a escala que classifica os alunos em 4 níveis: insuficiente, básico, proficiente e avançado.

Vamos observar abaixo as diferenças das avaliações citadas segundo portal do INEP:

	Aneb	Anresc (Prova Brasil)
Público alvo	Avalia estudantes da 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e também estudantes do 3º série do Ensino Médio.	Avalia estudantes da 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental.
Tipo de instituição avaliada	Avalia escolas da rede pública e da rede privada localizadas nas áreas urbana e rural.	Avalia as escolas da rede pública localizadas em área urbana e rural.
Características da avaliação	A avaliação é amostral: apenas parte dos estudantes brasileiros das séries/anos avaliados participam da prova. Os critérios para amostra são:	A avaliação é censitária: todos os estudantes das séries/anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos matriculados na série/ano devem fazer a prova.

²¹<<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/estrutura-da-prova-brasil/>>

	<p>- escolas que tenham entre 10 e 19 estudantes matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do ensino fundamental regular, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais.</p> <p>- escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais.</p> <p>- escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino fundamental regular e no 3º ano do ensino médio, em escolas privadas, localizadas nas zonas urbanas e rurais.</p>	
O que é avaliado	<p>Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).</p> <p>A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para o 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio).</p>	<p>Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)</p> <p>A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental).</p>
Objetivos	<p>a) avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;</p> <p>b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;</p> <p>c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>d) as informações produzidas</p>	<p>a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;</p> <p>b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;</p> <p>c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação</p>

	<p>pela Aneb fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;</p> <p>e) as informações produzidas pela Aneb não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;</p>	<p>nacional;</p> <p>d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.</p>
Divulgação dos resultados	Oferece resultados de desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e Brasil.	Fornece as médias de desempenho para cada escola participante, cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e Brasil.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e-diferencas>

Como pudemos, observar a avaliação ANEB retrata o desempenho de alunos dos (5º e 9º) anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas e particulares das zonas urbanas e rurais, desde que as turmas tenham de 10 e 19 alunos matriculados nas quais será realizada a avaliação no Ensino Fundamental. E 10 ou mais alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, sendo avaliadas Língua Portuguesa e Matemática, tendo como foco leitura e resolução de problemas; e para o 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, desde 2013, avalia-se Ciências de forma experimental. A ANEB é uma avaliação amostral, realizada a cada dois anos e seus resultados são para unidades da federação, regiões e Brasil.

ANRESC/Prova Brasil é uma avaliação voltada aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo aplicada nas escolas públicas das zonas urbanas e rurais, onde todos os alunos matriculados nos referidos anos fazem a avaliação, pois ela é censitária. Desde que haja mais de 20 alunos matriculados, avalia-se Língua Portuguesa e Matemática nos quintos anos e em 2013, de forma experimental, Ciências nos 9º anos do Ensino Fundamental.

Além da ANEB e ANRESC outra avaliação é a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. Trata-se de uma avaliação censitária, realizada anualmente com todos os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o

intuito de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Português e Matemática. A ANA foi incorporada ao SAEB pela portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, sendo que a aplicação e correção ficam a cargo do INEP.

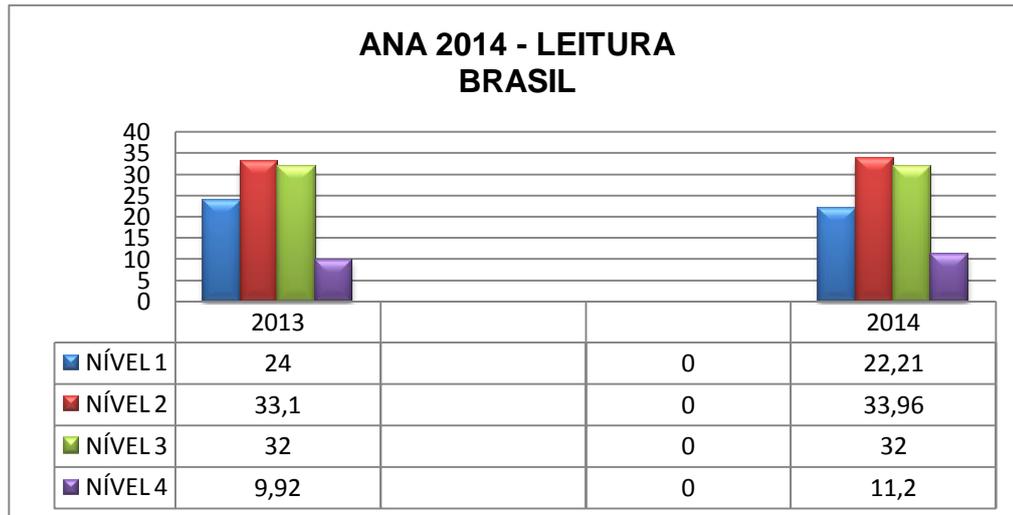
A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes (INEP, 2013, p. 07).

Através da ANA, informações sobre o INSE - Indicador de Nível Socioeconômico traz dados sobre a escolaridade dos pais, padrão de vida, posse de bens e contratação de serviço pela família dos alunos. O Indicador de Formação Docente da escola também foi considerado.

Aplicam-se vinte questões de cada item: em língua portuguesa são 17 itens objetivos de múltipla escolha, e três produções de escrita, em matemática são 20 itens objetivos e de múltipla escolha. Para a correção verifica-se o desempenho através da TRI – Teoria de Resposta ao Item, observando o desempenho na leitura, na escrita e na matemática.

Assim, a ANA será realizada anualmente e terá como objetivos principais: i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2013, p.07).

Veremos a seguir cada item dos microdados da avaliação ANA em 2013 e 2014 que, segundo o MEC, servirão de base para análises futuras da descrita avaliação.



Fonte: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

Cada nível corresponde a uma pontuação e nível de conhecimento, observando depois da avaliação em qual categoria a criança está desenvolvida a nível de Brasil. Podemos detectar nessas análises o nível de habilidade para localizar informações em textos curtos, de reconhecimento da finalidade do texto com ou sem imagem, de identificação de assuntos em cartazes e de compreensão de piadas e de histórias em quadrinhos, sendo verbais e não verbais.

Os profissionais têm divergências de opinião quanto aos níveis medidos na avaliação ANA. Alguns concordam com os níveis avaliados, outros dizem que os níveis não medem com precisão a alfabetização pretendida, já que o MEC considera que o aluno está proficiente quando atinge o nível 2 em leitura e o nível 3 em escrita e em matemática.

Para que esses dados tenham sentido no dia-a-dia, faz-se necessária uma reflexão dos gestores, professores para seus alunos, uma vez que a avaliação sem reflexão após seus resultados não colabora para o sentido para a qual foi criada. De nada vale se ela for realizada apenas para atender os indicadores do governo, há muito o que fazer a partir de seus resultados. Depende de nós, educadores, a sociedade que queremos formar; é preciso pensar, se posicionar, tomar atitudes para que a educação chegue onde pretendemos e isso envolve as avaliações, a prática pedagógica, a formação docente. É preciso inovar conceitos, quebrar paradigmas para que a educação evolua.

Vamos conhecer como são classificados os níveis em leitura medidos pela avaliação ANA:

ESCALA DE LEITURA

<p>Nível 1 (até 425 pontos)</p>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
<p>Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativa e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade do texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
<p>Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e textos de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto, o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
<p>Nível 4 (maior que 625 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de pronome possessivo em poema, o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para público infantil. • Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gênero como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

Os estudantes no Brasil apresentaram 22% no nível 1 e esse nível corresponde, em leitura, aos alunos que leem palavras com sílabas canônicas, ou

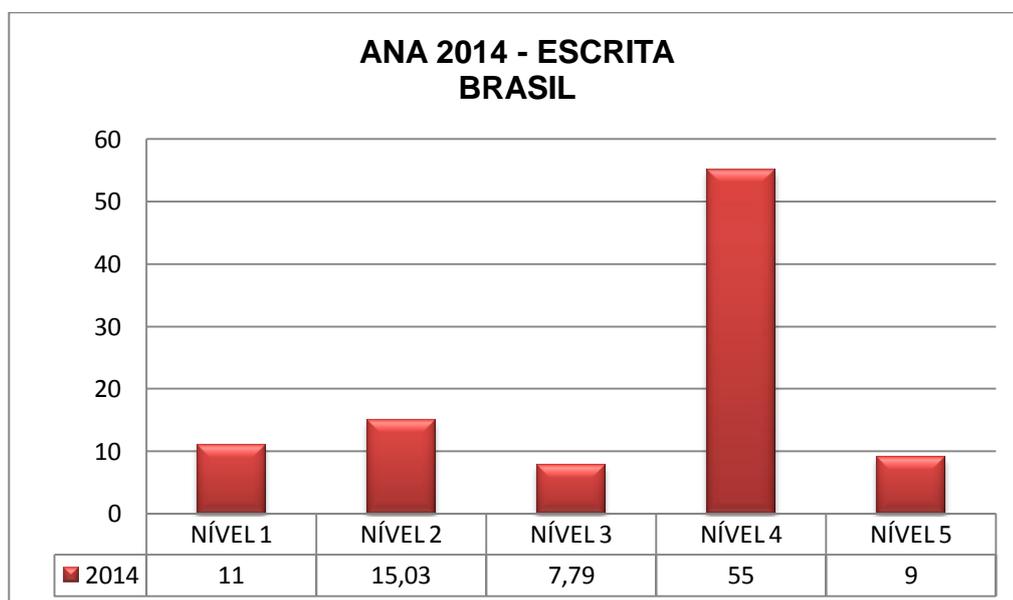
seja, consoante seguida de vogal, e com sílabas não canônicas, que são formadas de consoante/consoante seguida de vogal.

No nível 2, 34% dos estudantes brasileiros desenvolvem essa habilidade, onde os alunos são capazes de localizar informações explícitas em textos curtos, identificar a finalidade do texto em convites, bilhetes, deduzir sentido de piadas e histórias em quadrinhos.

O nível 3 apresenta 33% dos alunos que são capazes de localizar informações explícitas em textos, sentidos em histórias em quadrinhos, demonstrar curiosidade científica e entendimento do significado de expressão de linguagem figurada.

Já no nível 4, 11% dos educandos apresentam compreensão de assunto em textos médios ou longos e de gêneros em divulgação científica.

No Estado de Santa Catarina 9 % dos estudantes apresentou nível 1, 30% nível 2, 43% nível 3 e 18% nível 4. Segue o gráfico apresentando percentual no nível avaliado em escrita dos dados coletados:



Fonte: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

Segundo INEP, O nível 1 do gráfico representa os educandos com dificuldades em escrita, aqueles que não conseguiram escrever, deixaram sem resposta ou que tentaram desenhar ou imitar a escrita. No nível 2 os educandos escrevem com trocas ou omissão de letras, não produzem textos, ou produzem

de forma ilegível. Nível 3 escrevem palavras ortograficamente mais complexas, produzem texto mesmo com grandes desvios ortográficos, sem conectivos e pontuação. No nível 4 é observado que, apesar de inadequações, apresentam grande esforço, iniciando a aquisição dos textos, podem apresentar desvios ortográficos e não usar pontuação ou utilizar inadequadamente, mas não compromete a compreensão. No nível 5 foram apresentados textos adequados, demonstrando habilidades e poucos desvios na escrita e pontuação, o que não levaria ao comprometimento da compreensão do texto.

Observamos que apesar de a maioria estar no nível 4, devemos voltar a atenção àquela parcela de alunos que apresentam os níveis com mais dificuldade. Apesar da maioria estar no nível esperado, em que pese o fato de não ser tratada a avaliação com a discussão que se espera, fica o questionamento: e para essa parcela de alunos, qual a decisão a ser tomada? O que o Estado, diretores, professores podem fazer para elevar os índices de aprendizagem dessas crianças? Quais atitudes são voltadas para o devido apoio a esses alunos? Ou apenas atingir os níveis pretendidos está bom para o Estado, escola e professores?

Assim, vamos observar cada nível e suas especificidades avaliadas:

ESCALA DE ESCRITA

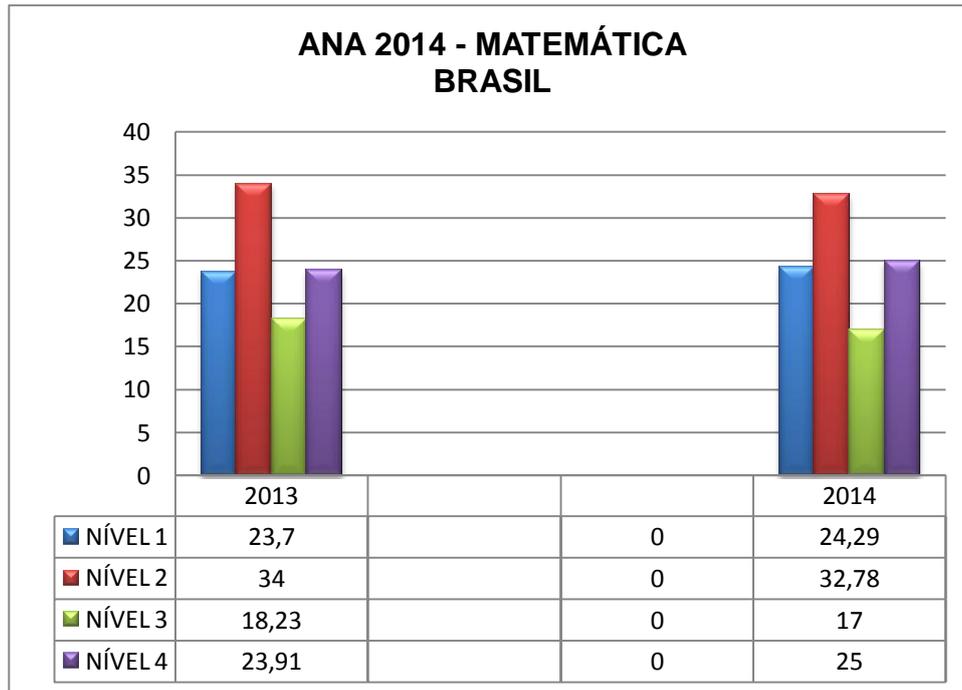
<p>Nível 1 (menor que 350 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.</p>
<p>Nível 2 (maior ou igual a 350 e menos que 450 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras, com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.</p>
<p>Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábicas mais complexas. Em relação a produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de</p>

	segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação a produção de textos provavelmente atendem a proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos provavelmente atendem a proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmenta, e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

No que se refere à escrita avaliada, o Brasil demonstrou 12% no nível 1, percentual de alunos que ainda não escrevem; no nível 2 os alunos escrevem, mas não produzem textos e nesse nível estão 15% dos educandos do Brasil. As habilidades desenvolvidas no nível 3 apresenta 8% de alunos que escrevem, produzem textos sem conectivos, com grandes desvios ortográficos. São 56% dos alunos os que estão no nível 4 e produzem textos ainda que não utilizem pontuação, porém não comprometem a compreensão. Encontramos 10% no nível 5 que produzem textos com continuidade de narrativa, alguns desvios de pontuação mas não comprometem a compreensão.

Vamos observar e compreender os níveis apresentados em Matemática pelos educandos brasileiros:



Fonte: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

Em matemática foram aferidos em 4 níveis. Em termos nacionais, os resultados apresentados foram 24% no nível 1, onde os alunos são capazes de reconhecer, associar, identificar e comparar espaço e forma; 33% estão no nível 2 compreendendo grandezas e medidas, cálculo adição com até 03 algarismos, resolvendo problemas com adição, subtração com 2 algarismos sem reagrupamento, ideia de metade; 18% no nível 3 que envolve números e operações, agrupamento de células e moedas, identificação de gráficos, resolução de problemas. São 25% os alunos que estão no nível 4, onde são capazes de realizar o tratamento da informação, leitura de medidas, horas, adição e subtração com reagrupamento, resolução de problemas com ideias de comparação, subtração, multiplicação, ideia de dobro e triplo.

Em Santa Catarina os resultados apresentados foram: 11% no nível 1 (espaço e forma); 28% no nível 2 (grandezas e medidas); 22% no nível 3 (números e operações) e 39% no nível 4 (tratamento da informação).

Para o MEC/SEB:

Um dos objetivos da ANA é avaliar a alfabetização em Matemática, entendida como “o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã” (BRASIL, 2012, p. 60).

Aqui novamente nós nos questionamos, baseados nos índices apresentados, sobre os seguintes pontos: Os alunos apropriaram-se da aprendizagem ou a avaliação apresentou mecanicamente perguntas nas quais eles foram treinados para responder com êxito? Os níveis avaliados colaboram para a vida fora da escola? Há uma correlação com o que é aprendido em sala com o que é utilizado fora dela?

Importante enfatizar que formamos crianças para a sociedade, porém ensinamos a elas coisas para serem usadas apenas no campo educacional. Assim vamos observar como o Estado, julgando o que seria necessário, chegou aos níveis de escala, avaliando cada estudante no seu nível adquirido e pretendido para a faixa etária que se encontra.

ESCALA DE MATEMÁTICA

<p>Nível 1 (até 425 pontos)</p>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. • Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada à sua representação por algarismos. • Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo) • Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. • Comparar comprimento de imagens de objeto, quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.
<p>Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. • Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. • Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. • Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o Maximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas). • Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais, números naturais não ordenados com até três algarismos. • Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. • Compor números de dois algarismos a partir de suas ordens. • Calcularadição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. • Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20, problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.

<p>Nível 3 (maior que 525 até 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associar um agrupamento de células e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. • Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). • Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. • Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. • Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar, problema de divisão com ideia de repetir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.
<p>Nível 4 (maior que 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler medidas em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. • Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos, composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com três algarismos. • Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. • Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais reagrupamentos (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. • Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais, de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números até 2 algarismos.

Fonte: Editado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

A ANA foi criada para que auxiliasse o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um compromisso do Governo Federal, Estadual e Municipal que objetiva subsidiar os educadores por meio de formação, onde o MEC disponibiliza materiais, proporciona discussões destinadas aos profissionais que atuam do 1º ao 3º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Segundo o MEC, o PNAIC possui quatro princípios que são considerados na caminhada do trabalho pedagógico²²:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (MEC, 2016, s.p).

Os resultados da ANA são *online* e cada gestor de escola terá que fazer um cadastro junto ao INEP para ter acesso ao desempenho de sua escola, bem como entrar com recurso, havendo também acesso pelo código das escolas onde se pode acessar e acompanhar os resultados.

Observamos as avaliações direcionadas para os anos iniciais do ensino fundamental e os dados trazidos percentualmente referentes a tais avaliações a nível de Brasil, mas o que significam esses dados para as escolas? Há um diálogo dos gestores com os professores para debater esses dados? Os níveis apresentados nas avaliações externas condizem com a realidade apresentada pela aprendizagem como descritas nos níveis exigidos para a faixa etária dos alunos nas escolas? E o discurso do Estado traz para a realidade escolar o que almeja em lei? Essas avaliações estão colaborando para a aprendizagem ou apenas atendendo a escores divulgados pelo MEC?

Essas, entre outras questões, são motivos de inquietude; e, na busca de compreendê-las, vamos observar as políticas do PNE, INEP, IDEB voltadas às avaliações.

4.1 PNE, IDEB, INEP E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação foi divulgado ao povo e ao governo por educadores. Ressalte-se que o manifesto causou repercussão, obtendo

²² <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

como resposta um artigo na Constituição Brasileira de 1934, que regulamentava, no seu artigo 150, como dever da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País²³".

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país (SAVIANI, 2004 p.35).

Saviani (2004 p.35) afirma que, "a mesma Constituição de 1934 consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação".

Inicia-se aí o marco do Plano Nacional de Educação, sendo sempre lembrado explícita ou implicitamente. Para Cury (1997, p.149), "além do espírito da época, evitado da concepção de planos e de conselhos técnicos, um plano nacional evitaria desperdícios, clientelismo e duplicação de meios para fins comuns".

Na prática, o primeiro plano surgiu em 1962, como um conjunto de metas, não ainda apresentado como lei, numa estimativa de tempo para alcançar o que foi almejado de oito anos, elaborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4.024; foi revisada em 1965 e em 1966 novamente alterada quando propuseram a distribuição de recursos federais, porém nada se resolveu na época.

Em 1988, com a Constituição Federal, surgiu fortemente a ideia e a importância de um plano de longo prazo, mas agora como Lei, visando a garantir a estabilidade da educação. Com a promulgação da LDBEN/1996, a União ficou encarregada pela elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE – contando com a colaboração dos Estados e dos Municípios, com diretrizes e metas para uma década, de acordo a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

A Lei nº 4.155 apresentada pelo Deputado Ivan Valente em 10 de fevereiro de 1998 aprovou o Plano Nacional de Educação para a década seguinte. O PNE representa ao longo da história uma importante conquista após a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96, onde se manteve em continuidade com o Plano

²³<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>

Decenal de Educação Para Todos e entabulou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

As metas que foram lançadas eram desafios de anos passados como: erradicação do analfabetismo, ampliação e acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio, e, como novo desafio, visa ao investimento de 10% do Produto Interno Bruto – PIB provenientes do petróleo, gás natural investidos na educação pública (o investimento hoje é de 5,7%); instituição do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), que objetiva regimentar investimentos mínimos para a qualidade do processo ensino-aprendizagem; alfabetização de todas as crianças até o 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental; estímulo ao ensino profissionalizante para jovens e adultos e à formação continuada para os profissionais da educação.

Nos anos de 2001 a 2010 vigorou o primeiro PNE brasileiro, sob a Lei nº 10.172/2001, sendo apresentadas 295 metas. Pela quantidade significativa de metas, infelizmente, o Brasil não conseguiu alcançar muitos dos seus objetivos traçados. Para o PNE apresentado em 2014 foram sugeridas metas bem mais reduzidas, mais objetivas, menos vastas para a década seguinte.

A Presidência da República sancionou a Lei Nº 13.005, em 25 de junho de 2014, através da qual aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência para 10 (dez) anos, a contar da publicação da Lei.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art. 214, disciplina e orienta o que é específico do PNE:

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 a: I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI-estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Para garantir essa política pública, foram lançadas metas pelo PNE que asseguram a organização da educação nacional, que traz as concepções da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE), lançando os Planos de Educação como Política de Estado.

As metas alçadas são voltadas para Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação Especial, Educação em Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, elaboradas para a década seguinte e prioritariamente voltadas para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade e também da valorização dos profissionais da educação.

Segundo o PNE a Meta 7 desse plano é voltada a avaliação para:

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (PNE, 2014, p. 31).

Segundo PNE a Meta 7 visa a uma educação de qualidade para a Educação Básica, com melhoria em todos os períodos, tendo como principal escopo a aprendizagem ao atingir as médias do IDEB. Por meio dessa meta estabeleceu-se a responsabilidade de avaliar a qualidade da educação, a fim de verificar se estão sendo alcançados os objetivos propostos, atendendo os direitos dos cidadãos.

É pelo IDEB, criando no ano de 2007 e de responsabilidade do INEP, que se mensura o rendimento das escolas no âmbito estadual, municipal e Federal. Segundo Portal do INEP²⁴:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb– para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil– para os municípios (INEP, 2015)

Também pelo Decreto 6.094/2007 da Presidência da República, propõe-se:

Art. 3o A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da

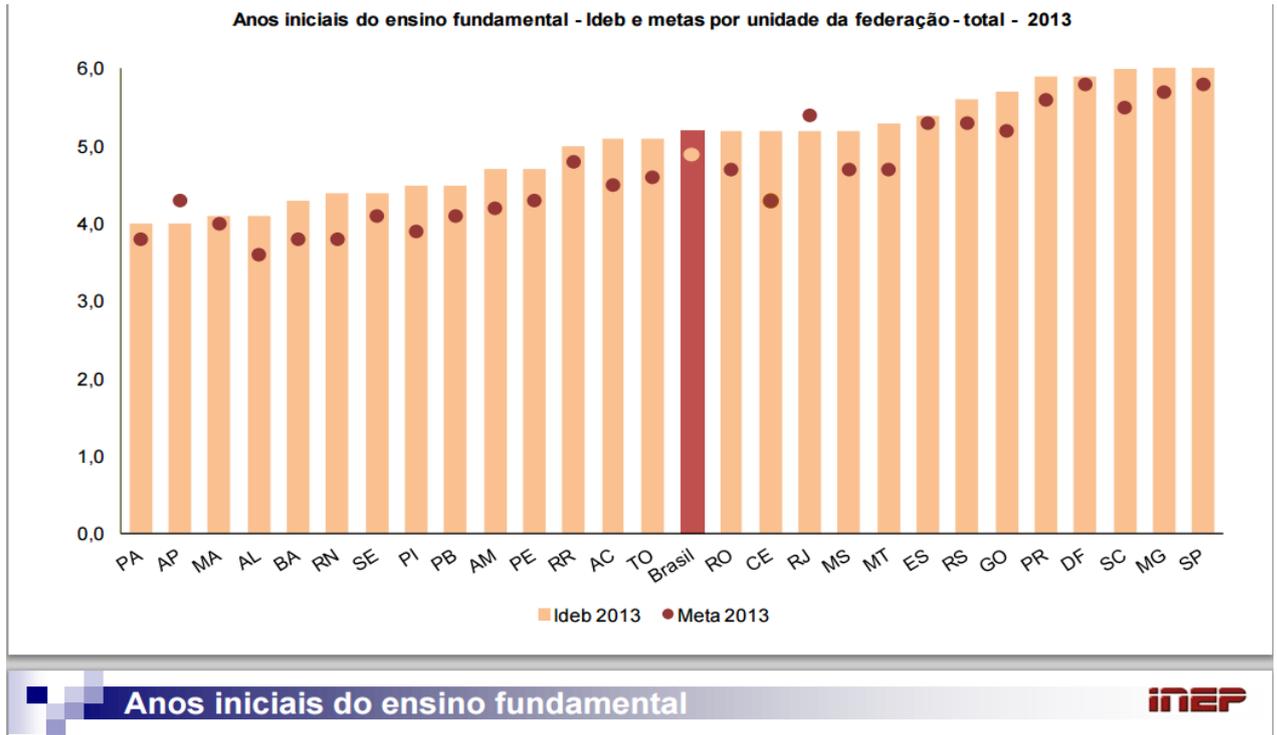
²⁴<<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>

Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL,2007).

As avaliações e os dados citados são comparáveis ao longo dos anos e as metas são lançadas para serem cumpridas a determinado tempo. São observados os números estipulados para acompanhar tanto a evolução dos desempenhos das escolas e como as metas para serem alcançadas nas redes no sistema como um todo.

Para o Estado o PNE, IDEB e INEP são fundamentais para a avaliação em larga escala, partindo daí os dados de resultados das avaliações para a verificação do que se alcançou, e o que dela espera. É de grande valia que estejam juntos também no resgate do ensino com aprendizagem que exerçam na prática o que é esperado e lançado por esses órgãos em teorias, não se limitando apenas à divulgação de resultados. Resultados esses que precisam ser repensados pela forma estandardizada das avaliações, porque não conseguimos medir com um único método as mais diferentes realidades do nosso país, nem fora dele. Já avançamos muito, mas ainda temos muito a conquistar. Espera-se o dia em que a Educação do nosso país seja topo de pódio na aprendizagem significativa dos nossos educandos, não apenas números apresentados como troféus ou como símbolo de conformismo e de esperanças futuras.

Vamos observar o IDEB nas regiões do país no ano de 2013,



Anos iniciais do ensino fundamental

INEP

Fonte:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/documentos/2014/ideb_brasil_2013.pdf>

Como podemos analisar no gráfico, apenas dois estados não alcançaram as metas projetadas, sendo eles Amapá e Rio de Janeiro. Então, a partir desses resultados, subtemde-se que se chegou ao ponto desejado? Que foi atingida a qualidade almejada? Quais seriam as providências a tomar para os dois estados que ainda não alcançaram as metas? Ou o fato de serem analisados estandardizadamente influencia nos resultados? O que tais resultados representam no contexto do Estado de Santa Catarina que estamos avaliando? Visto que Santa Catarina não só alcançou como também superou a meta projetada, o que esses resultados trazem de contribuição para a aprendizagem escolar? É possível analisar de sul a norte com uma mesma avaliação?

Vamos observar os dados comparativos de metas desde 2005,

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=883780>>

Observa-se pelos quadros que o Brasil tem alcançado as metas. Apenas as escolas privadas não as alcançaram as metas nos anos de 2011 e 2013, embora o índice apresentado seja significativamente superior ao das escolas que atingiram a meta, já que o padrão de exigência era muito maior. Porém há uma incógnita: se o Brasil está com metas alcançadas por que então há tantos problemas relacionados à aprendizagem? Por que se fala tanto em qualidade na educação se ela se encontra dentro dos parâmetros esperados?

Como afirma Canan:

Paradoxalmente vivemos uma crise ética, agravada pelo poder do mercado e pelo consumo desenfreado, que transforma tudo em mercadoria em detrimento da busca pelo conhecimento. Nesse cenário, as reformas no campo da educação foram se constituindo, ignorando a trajetória de reflexões e discussões dos educadores e suas entidades, o que acabou por consolidar um projeto afinado com os princípios neoliberais cujo foco central é a desobrigação do Estado de suas responsabilidades ao mesmo tempo em que pactua com o aligeiramento e o barateamento da formação de novas gerações (CANAN, 2009, p.20).

Na avaliação medidora de resultados, “o objetivo da escola passa a ser, não educar e formar cidadãos, mas obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa” (PARO, 2011, p.118). É preciso voltar à visão de aprendizagem significativa, abolindo essa visão ranqueadora do sistema educacional.

Para Werle (2010):

As escolas e os diferentes segmentos que as compõem podem contribuir muito para a reflexão a respeito dos dados das avaliações em larga escala. No âmbito de cada estabelecimento escolar, pode-se chegar a identificar as características específicas de contextos e relacioná-las com os resultados obtidos nas avaliações, dando significado aos dados (WERLE, 2010, p.35).

Há uma preocupação com as políticas que estão focadas nos resultados no lugar de primordial reflexão dos fatos do cotidiano escolar e do processo de ensino-aprendizagem que deveriam ser voltados mais para o processo que para o resultado, pois podem ser alcançados os resultados e não haver uma aprendizagem significativa. “É preciso recuperar a avaliação para sua função diagnóstica no interior do processo educativo” (FREITAS, 2012 s.p). Nesse contexto vamos constatar os resultados e metas voltados ao nosso universo de pesquisa.

4.2 O município pesquisado e as metas em relação à avaliação

Pelos gráficos do IDEB as metas previstas para o Estado, o Município e para Escolas Estaduais: meta alcançada e meta projetada ao nosso universo de pesquisa.

Estado ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕ ²⁵
Santa Catarina	4.3	4.7	5.0	5.7	5.7	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4

Município ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Município Pesquisado	4.7	5.3	5.8	6.2	6.3	4.7	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Escola A		5.6	6.1	6.6	6.8		5.8	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
													1

²⁵ Fonte dos gráficos: <<http://ideb.inep.gov.br>>

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Escola B	4.7	4.9	5.3	5.4	5.3	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7

Como os gráficos apresentam, a nível estadual, as metas alcançaram e superaram os níveis suficientes de aprendizado da meta projetada. Isso é destacado pelos resultados, atingindo as metas desde 2007 e mostrando que a aprendizagem pretendida pelo município também tem conseguido alcançar o que se estabeleceu. Já das escolas que fazem parte do nosso universo de pesquisa, apenas uma alcançou a meta que lhe foi designada. A escola B nas duas últimas edições da avaliação ficou abaixo do que era esperado. No comparativo entre as duas escolas constatou-se que diferença socioeconômica influenciou nos resultados obtidos através das avaliações externas, questão que iremos abordar adiante, pois além de influenciar na aprendizagem, é também motivo de uma escola ter maior número de matrículas que a outra. Se a escolha das famílias dependesse da formação profissional do corpo docente, a escola com maior porcentagem de profissionais atuantes graduados com formação específica na área de atuação de trabalho é maior na escola com menor meta conquistada.

Segundo o PNE:

Com essa meta, espera-se que os entes federativos se articulem, por meio de diferentes estratégias e mecanismos, no âmbito do regime de colaboração e do sistema nacional de educação, para garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nas médias nacionais previstas para o IDEB. O PNE traz 36 estratégias para a consecução dessa meta, o que mostra sua relevância e significado (PNE, 2014, p. 32).

Diante da realidade apresentada, vamos buscar interpretações para os resultados, estipulando o que deve permanecer e o que deve mudar para buscar essa meta objetivada, e se de fato o PNE auxiliará com suas metas na busca dos resultados esperados. São duas realidades diferentes embora estejam no mesmo município. Em busca dessa interpretação nasceu nossa pesquisa.

4.3 As Escolas Públicas Pesquisadas no Contexto da Avaliação

Observa-se que há grande equiparação de pontuação, enquanto o objetivo prima por qualidade. Dois pontos totalmente diferentes, qualidade e pontuação podem trazer consequências negativas à educação:

O objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educar as crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter. As escolas não deveriam ter que apresentar lucros na forma de escores com valor agregado. O incessante foco nos dados que se tornou lugar comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação (RAVITCH, 2011, p. 254)

Seria esse o motivo de duas escolas terem tanta diferença de números de matrículas dos alunos? Por uma ser julgada superior no caso de apresentar melhor desempenho no IDEB? As duas escolas que se localizam em região central desse município e apresentam números de matrículas bem divergentes em sua totalidade. De acordo com Soligo (2010):

[...] há a necessidade de reflexão e problematização de seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de rankings dos melhores e piores, sem considerar as especificidades locais das múltiplas realidades educacionais do país (SOLIGO, 2010, p.132).

Sendo assim apresentada, a avaliação exerce o poder de regulação. As avaliações externas sob o formato de testes objetivos são avaliações que medem o empenho dos educandos, de acordo com o que se solicita nas avaliações por um modelo padrão, mesmo sem a obrigatoriedade da adesão das escolas nos testes. Há um apelo e pressão de comprometimento em participação, pois sem ela não há a reposta para os recursos investidos pelos programas de governo. Para Afonso (2009):

[...] a competição e a comparação se tornam valores fundamentais. Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens (AFONSO, 2009, p. 34).

A Avaliação em Larga Escala deveria se voltar para observar o que o aluno aprende, o que o aluno deveria aprender e o que ele não aprendeu. É aferido por essas avaliações à aprendizagem do que há de essencial nas matérias analisadas.

O resultado possibilitaria o esclarecimento do que o educando não aprendeu, servindo de busca para aprendizagens significativas pelo sistema educacional brasileiro a fim de sanar essas dificuldades apresentadas:

As nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram. Os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e em matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo o que importa pode ser quantificado. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente. Se nós não valorizarmos os individualismos, perderemos o espírito de inovação, imaginação, investigação e divergência que tem contribuído poderosamente para o sucesso de nossa sociedade em muitos diferentes campos (RAVITCH, 2011, p. 252).

Os alunos não são preparados para a aprendizagem e sim para o sucesso escolar, onde nem sempre tirar notas excelentes é sinônimo de aprendizagem significativa. Não há um entendimento para o educando sobre o significado das avaliações em larga escala; na visão deles é simplesmente mais um teste a ser realizado na escola, porém aplicado, em alguns casos, por um educador externo.

É importante destacar a importância pelos saberes não dominados; sistema, gestão, professores e alunos precisam ir em busca desses saberes que apresentam déficit, para que dessa forma haja excelentes notas, não por ranking, mas a nota do que realmente aprenderam, do que realmente dominam:

Não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contrassenso. [...] Sustentar a 'qualidade' contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade (GRAMSCI, 1999, p. 408-409).

Não existe um modelo único de qualidade, nem quantidades, elas têm que ser harmônicas, adequar-se à região a que se destinam, considerando cultura, condições socioeconômicas, dificuldade de acesso, condições climáticas. Nesse estandardizar de avaliações, surgem dados que muitas vezes mascaram a realidade do avaliado. É preciso repensar esse modelo único, pois cada região tem suas peculiaridades que hoje não são levadas em consideração pelo nosso sistema educacional brasileiro.

Observamos que o PNE, IDEB e INEP objetivam para a educação brasileira metas voltadas à aprendizagem. Muito já foi conquistado como percebemos nesse capítulo, mas a teoria deve condizer com a prática; toda preocupação com a qualidade no ensino vista em leis, planos, índices e metas tem que estar homogeneamente ligada com o campo escolar, com a prática na escola.

Assim a temática 'Educação Básica e avaliação em larga escala: uma análise para além do quantitativo' vem mostrar que todos nós, ligados à educação, temos que nos voltar ao qualitativo, à qualidade da aprendizagem de nossos educandos, à aprendizagem para além da sala de aula, para o ser social que partirá dela e atuará nos diversos campos da nossa sociedade. É necessário aferir a aprendizagem, mas ela tem que ser feita coerentemente, com intuito de aprendizagem não com o intuito de quantidade. Se for verificado em números somente o que está bem e o que está mal, e nenhuma posição for tomada para aquela realidade não satisfatória de que adianta avaliar? É preciso considerar cada região; não há como avaliar do sul ao norte do país da mesma forma, há uma disparidade cultural, socioeconômica, climática, entre outras; e essas diferenças necessitam um olhar diferenciado. Não há como medir de forma única, é como se plantássemos a mesma planta em cada região: será que elas frutificariam igualmente em todos os solos? A resposta é óbvia, assim como no campo avaliativo.

5 ANÁLISE, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos. [...] À medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa (GIL, 2008, p. 153).

A chegarmos ao capítulo da análise de dados, vamos em busca de nosso objetivo específico. A partir desse objetivo, elencamos as categorias que citamos para analisar os dados da pesquisa.

Analisar os resultados objetiva verificar os dados coletados na escola por meio de questionário aliado ao estudo bibliográfico e à legislação que rege o tema avaliação. O questionário englobou questões referentes ao papel dos gestores, professores e assessores de direção visto que os mesmos estavam diretamente relacionados na organização da escola, bem como na avaliação em larga escala. Professores, gestores e assessores de direção responderam o mesmo questionário, cada um expondo sua visão e posicionamento sobre a temática.

Iniciaremos contextualizando os dados da ANA em 2014: a escola **A** apresentou um nível sócio econômico Alto baseado no INSE, que leva em consideração a escolaridade dos pais, posse de bens, contratação de serviço pela família. Já a formação docente²⁶ da escola **A** foi de 68,9%, porcentagem que representa a formação profissional adequada de professores atuantes na série de aplicação da avaliação ANA. Nessa edição da ANA/2014 havia 79 alunos matriculados, desse total estavam presentes na avaliação, 73 em leitura e escrita e 76 em avaliação matemática; todos os participantes foram válidos já que responderam três ou mais questões dos testes objetivos aplicados no censo.

Na Prova Brasil/2013, o 5º ano da escola **A** apresentou o seguinte resultado: em Português os alunos tiveram 72% de competência em leitura. Dos 76 alunos avaliados, 54 demonstraram o aprendizado adequado. Na avaliação matemática dos 76 alunos avaliados, 50 alunos demonstraram aprendizado adequado, ou seja, 66% da totalidade²⁷.

²⁶ Formação docente: questionário aplicado aos professores, voltado a questões socioeconômicas, formação e trabalho.

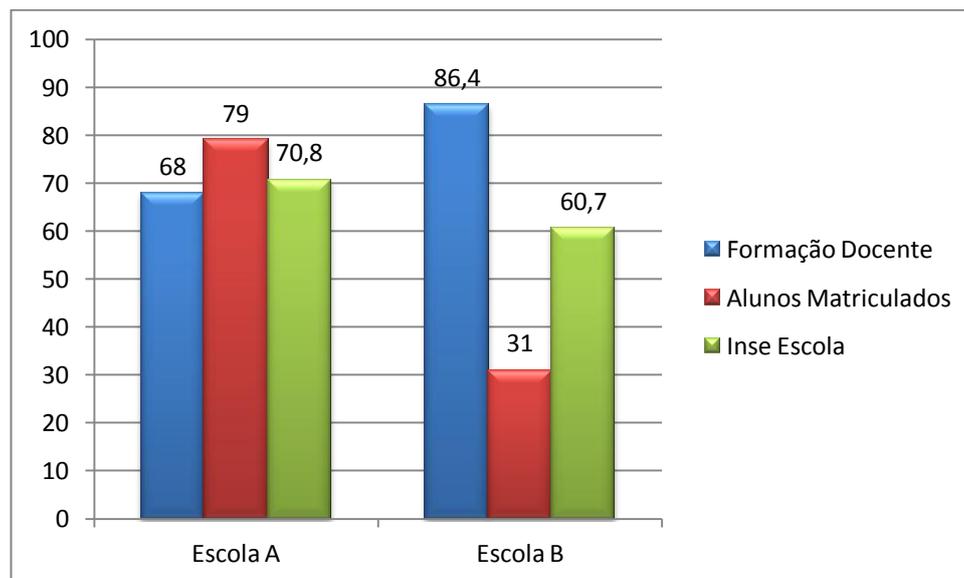
²⁷ Fonte: www.qedu.org.br

Nos dados da ANA/2014, a escola **B** apresentou nível sócio econômico Médio Alto baseado no INSE, que leva em consideração a escolaridade dos pais, posse de bens, contratação de serviço pela família. Já a formação docente da escola **B** foi de 86,4%, porcentagem que representa a formação adequada de professores atuantes na série de aplicação da avaliação ANA. Nessa edição da ANA/2014 havia 31 alunos matriculados, desse total estavam presentes na avaliação, 33²⁸ em leitura e escrita e 33 em avaliação matemática. Todos os participantes foram válidos, já que responderam três ou mais questões dos testes objetivos aplicados no censo.

Na prova Brasil/2013, o 5º ano da escola **B** apresentou em Português os seguintes dados, dos 34 alunos avaliados, 15 demonstraram o aprendizado adequado, 45% dos alunos avaliados. Para matemática dos 34 alunos avaliados, 22 demonstraram o aprendizado adequado, representando 64%.

Vamos observar o gráfico com os dados citados:

AVALIAÇÃO ANA/2014



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

Ao observar dados da avaliação ANA/2014, pudemos ver que, no comparativo, Escolas A e B apresentaram níveis satisfatório quanto à formação docente e nível socioeconômico.

²⁸ Havia dois alunos a mais no dia da avaliação externa aplicada por motivo de matrículas após os dados coletados.

A Escola **A** apresenta nível 6 que representa, segundo nota técnica de indicador socioeconômico do INEP²⁹:

Nível VI (70;80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação (INEP, 2013, s.p).

Essa escola é a que possui índices maiores relacionados aos dados disponíveis para a avaliação externa. Podemos observar aqui como o fator socioeconômico das escolas pesquisadas influencia nos resultados da avaliação, apesar de possuírem diferenças mínimas se comparadas a outras regiões do país. Vamos observar os dados do INSE da escola B:

Nível V (60;70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Descrição complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio(INEP, 2013, s.p).

A renda familiar é um fator que repercute diretamente nas escolas, tanto no acesso quanto na permanência. Há maior preocupação falando-se em nível socioeconômico, com as regiões que possuem níveis mais baixos. Constatamos que mesmo a escola A como a B apresentando condições em que as famílias de seus alunos possuam renda maior do que em muitas famílias das regiões do Brasil, esses dados, como tais diferenças, se correlacionam com as oportunidades educacionais. Quanto maiores as desigualdades sociais, maior grau de dificuldade relacionadas à educação, preocupação essa que assola nosso país e vitimiza nossas crianças.

29

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf

Os principais elementos causadores de desigualdades regionais (e também urbanas e rurais) nos resultados do ensino fundamental são os seguintes: (a) grandes disparidades na cobertura pré-escolar e no acesso aos serviços voltados para o Desenvolvimento da Primeira Infância (ECD na sigla em inglês)¹¹⁸ – pesquisas globais demonstram que tais serviços desempenham papel vital para a proteção do potencial de desenvolvimento das crianças, especialmente daquelas oriundas de famílias desfavorecidas para exemplos de serviços ECD multissetoriais inovadores); (b) disparidades na qualidade dos professores (tanto no nível de educação formal alcançado quanto no domínio dos conteúdos); (c) disparidades no gasto efetivo por aluno devido tanto à diferença de prioridades educacionais entre os estados e municípios quanto à eficiência da utilização dos recursos; e (d) disparidades na qualidade das instituições de ensino superior locais responsáveis pela formação de professores. (BANCO MUNDIAL, 2016, p.175)

Já com relação à formação de professores, notamos que a escola de melhor resultado nas avaliações do INEP possui um percentual menor de formação profissional adequada de professores atuantes nos anos de aplicação da avaliação ANA. Concluiu-se que as condições socioeconômicas possuem maior inferência na educação do que a formação de professores.

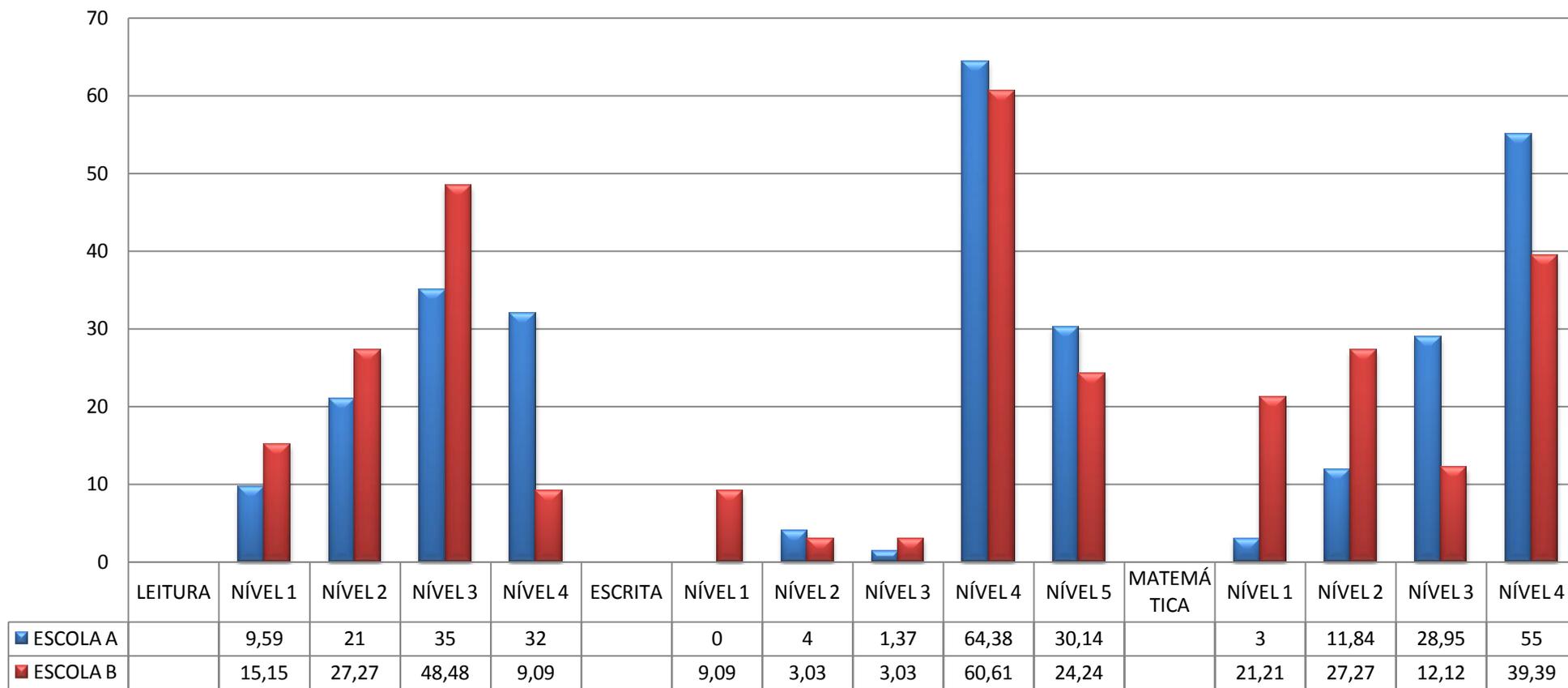
Com relação a esses pontos, Freitas (2016) ressalta que:

Deve-se também apresentar em cada edição das avaliações o histórico existente para que se possa verificar tendências de longo prazo. É fundamental que sejam produzidos dados históricos oficiais sobre a evolução da aprendizagem entre os estudantes mais ricos e os mais pobres, por proficiências, e também agregado por gênero e raça, por exemplo. (FREITAS, 2016, s.p)

Para Freitas, além das particularidades citadas acima, há a necessidade do INEP interpretar os dados e divulgá-los, pois a maioria da população não consegue entendê-los no modelo em que são disponibilizados para conhecimento: com histórico de aprendizagem, evolução dos estudantes considerando os níveis socioeconômicos e raça. Tal cuidado propiciaria melhor compreensão e interpretação dos dados coletados, facilitando o entendimento.

Vamos observar como os gráficos são disponibilizados com os indicadores de cada escola:

AVALIAÇÃO ANA

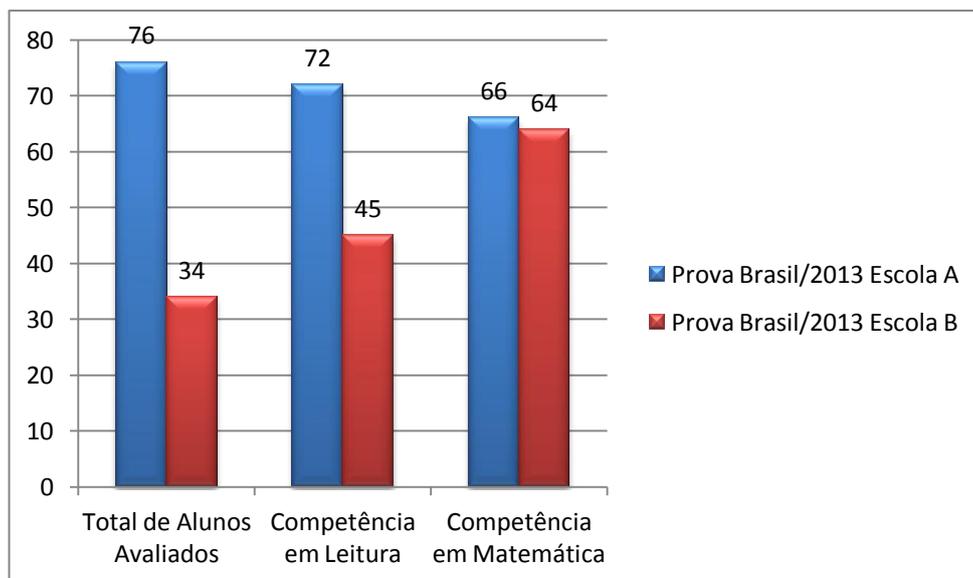


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

Avaliação Ana é dividida em proficiência, podendo ser observado acima os níveis em leitura, escrita e matemática. Os níveis vão de 1 a 4 em leitura e matemática e 1 a 5 em escrita. No Nível 3 e 4 é que se concentra maior percentual de proficiência em leitura das crianças do nosso universo de pesquisa; em escrita elas se destacam no nível 4, observando que no nível 1 na escola A não apresenta nenhuma criança nesse nível mínimo. Em Matemática as crianças obtiveram maior desempenho no nível 4; assim o universo de pesquisa está dentro/acima do nível esperado.

Abaixo destacamos os números apresentados pela Prova Brasil, também alcançando os níveis pretendidos, superando os esperados para esse universo.

PROVA BRASIL/2013



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

Após o desempenho de cada escola nas avaliações Ana/2014 e Prova Brasil/2013, vamos à resposta dos profissionais referente às avaliações discriminadas.

Para a coleta da resposta, o questionário foi deixado na escola, com o prazo de sete dias para a entrega. Alguns profissionais não aderiram à pesquisa, ou apenas responderam algumas questões. Embora o termo seja livre, facultativo de participação, vale destacar o quanto é importante participar ativamente de questões que englobem o debate do ensino brasileiro, buscando sua melhoria.

Para melhor compreendermos esse processo, dividimos essa análise em 3 categorias que são: o SAEB na visão dos gestores, assessores de direção e professores; o SAEB e a avaliação em Língua Portuguesa e Matemática; o SAEB e as mudanças na realidade escolar. Dentro delas, pretendemos fazer a leitura crítica das escolas pesquisadas, a partir dos pressupostos da metodologia histórico-crítica e em conformidade com os objetivos da pesquisa.

5.1 O SAEB na Visão dos Gestores, Assessores de Direção e Professores

Essa categoria foi estruturada a partir das seguintes questões: Na condição de gestor/professor, qual a sua posição frente às avaliações que compõem o SAEB nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, uma vez que os resultados obtidos podem contribuir para a reflexão da escola no que se refere à melhoria da qualidade, promoção da igualdade e da eficiência do ensino? Há alguma menção no PPP da escola sobre Avaliação em Larga Escala?

Nesse sentido o Profissional A3 acredita que:

Eu acredito que seja de suma importância os resultados obtidos, pois eles devem contribuir para a reflexão da escola no que se refere à melhora da qualidade, promoção da igualdade e da eficiência do ensino, portanto quando não se faz esse tipo de reflexão às avaliações que compõe o SAEB nos 3º e 5º anos, não tem razão para acontecer (PROFISSIONAL A3).

Porém alguns profissionais ainda têm em mente a treinamento para as testagens. Ravitch (2011) traz em suas palavras a reflexão e nos diz que se o aluno for treinado, para que servirá a avaliação? Os educandos precisam dominar os conteúdos, aprendê-lo para a vida, para a cidadania, não para atender a escores e *ranking*.

Os profissionais que responderam o questionário acreditam que a avaliação é um caminho para melhoria da qualidade na educação, eficiência no ensino. Para que ela alcance esse objetivo precisa ser dialogada, entendida, questionada, repensada após apresentarem seus resultados porque, do contrário, ela se torna apenas um indicador para o MEC, e a nível micro se torna sem sentido. Nesse viés, podemos identificar o campo contraditório da avaliação. A quem ela serve? Para que é feita? O que se ganha e o que se perde?

Vamos observar a fala do Profissional B5:

Levando em consideração que a avaliação da prova Brasil prima quase que exclusivamente pela qualidade cabe aqui uma reflexão acerca do processo avaliativo da escola, que além de atribuir conceitos, também levam em consideração os aspectos quantitativo e global do aluno não se detendo única e exclusivamente no saber científico, mas no saber empírico que constrói a personalidade o caráter e acrescenta ao ser humano um ser norteado por aspectos não apenas cognitivos, mas também afetivos, sociais, motores, psicomotores entre outros. Não se pode negar a contribuição da avaliação como instrumento de mediação do conhecimento e uma possibilidade de se verificar o quanto os alunos estão de acordo com os conteúdos curriculares comuns. Reforço aqui a necessidade de uma adequação mais regional para esse processo avaliativo, pois o retorno em termos avaliativos acaba ficando para o processo incluso no PPP da escola (PROFISSIONAL B5).

Observa-se aqui a necessidade de uma adequação regional catarinense ao processo avaliativo. Esse ponto está sendo debatido para a implantação de secretaria regional para que os dados sejam aplicados e avaliados em proporção estadual também, facilitando assim a interpretação dos mesmos, englobando todas as áreas para avaliação, não apenas Português e Matemática, já que o domínio avaliado em sala não engloba todas as áreas importantes para o desenvolvimento do educando.

Cabe, porém, uma observação: não seria melhor interpretar, refletir sobre os dados obtidos no lugar de aplicar mais uma avaliação para servir como indicador? Dedicar-se ao PPP e Plano Anual de ensino da escola, planejando e norteando a ação gestora desejada, bem como o trabalho docente?

Na observância da importância desses documentos, verificamos que o Projeto Político Pedagógico é um documento que norteia a ação gestora na escola, onde coletivamente vão construir a identidade desse local, observando como ela se apresenta hoje e onde se pretende chegar, envolvendo funcionários, professores, pais e alunos. Tal projeto visa, como transformadores da realidade escolar, a buscar melhorias de forma conjunta. É uma forma de todos estarem inseridos na realidade escolar.

Para a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina:

As modalidades de avaliação não são isoladas, relacionam-se a fim de obterem legitimidade técnica e política (critérios construídos coletivamente – Projeto Político Pedagógico-PPP/Currículo), para integrarem as dimensões da realidade avaliada e alcançarem os objetivos propostos a cada uma delas (SANTA CATARINA, 2014, p. 8).

Assim, o PPP se destaca como um importante documento que auxilia na educação, podendo ser revisitado na medida em que haja necessidade, pois é flexível, devendo ser conhecido e debatido por todos; e, por ser flexível, pode ser mudado a partir das necessidades apresentadas. Para Gadotti (2000):

[...] aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito de sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto de escola que faz parte também do seu projeto de vida. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 2000 p.03).

O aluno deveria ser o protagonista na escola, e como tal, ser parte, ser sujeito da sua aprendizagem como mencionado por Gadotti (2000), sendo integrado ao processo, entendendo o que é objetivado pela escola destinado a ele no PPP e entender o porquê é necessário e importante para sua vida. Nesse processo, ele começa a compreender e viver a democracia, entendendo a razão e a finalidade do que está no documento pedagógico da sua escola, projeto esse formulado em coletivo, discutido e destinado à formação escolar do educando que vai formá-lo para a cidadania. Nessa baila Fonseca nos diz que:

Desconsiderou o fato de que quaisquer modelos ou projetos que se instalem na escola dificilmente podem produzir efeitos qualitativos se não contarem com a adesão significativa das pessoas a partir da concepção, definição de critérios e planejamento coletivo (FONSECA, 2009, p. 281).

Não há valia se o documento fica guardado sem a discussão necessária. Nosso trabalho em escola permitiu lembrar que em nenhum momento do ano escolar foi mencionado o PPP para os docentes. A cargo de alguns ficou sua elaboração/atualização, não havendo discussão do grande grupo a respeito da importância e pontuações para o mesmo. Se para os docentes acontece assim, como fica o conhecimento desse documento voltado para pais, alunos e sociedade? Infelizmente, um documento de tal relevância não é trazido para que todos conheçam sua significância no cotidiano escolar.

Vamos observar quando perguntado a respeito de existir no PPP menção ou descrição relacionadas à avaliação em larga escala:

Não consta, pois quando a escola tem a preocupação com o ensino aprendido não se faz necessário fazer menção no PPP da escola sobre avaliação em larga escala, portanto faz parte do processo como um todo (PROFISSIONAL A4).

Nessa questão alguns profissionais disseram que há menção, outros disseram que não, mostrando a falta de conhecimento do documento. A construção, discussão do PPP é um trabalho complexo, porém de vasta significância. Para conquistar uma aprendizagem de qualidade, que tanto desejamos para os nossos alunos, é preciso conhecer, construir e estar constantemente revisitando esse documento. Por mais trabalhoso que seja, é compensatório, pois é dele que parte o planejamento para o plano anual de ensino.

Aqui entra o papel das políticas que precisam não somente ser construídas por textos com alto grau de profundidade epistemológica, mas se traduzem em ações que promovam a aprendizagem para a vida e para a cidadania. Com esse entendimento queremos afirmar que na educação e, notadamente, no campo da avaliação os processos são sempre contraditórios; para entendê-los há que se conseguir ler os contextos que o geraram. Nessa guisa Saviani nos alerta:

[...] é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais[...] mas é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio ele acaba sendo esquecido ou ocultado, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam a nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 2005, p.14-15)

Sob esse ponto de vista, entendemos que o plano anual é o instrumento que irá nortear o ano escolar, visando alcançar os objetivos que foram traçados no PPP. Nele constarão todos os conteúdos julgados necessários para o desenvolvimento do aluno para o ano cursado, auxiliando para o planejamento diário.

Saviani (1992, p.17) nos ensina que “O ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O plano anual nos conduz nesse processo e através dele pode-se observar o que se obteve de resultado no ano anterior. Observa-se se foram alcançadas as habilidades necessárias pretendidas pelos objetivos, contribuindo e auxiliando o professor na sua prática docente que, junto com seu suporte teórico e seu compromisso ético pedagógico,

prepara suas aulas pensando no aluno como pessoa, cidadão, indo além de apenas ministrar conteúdos e contribuindo assim para a aprendizagem significativa.

Para observar se foi alcançado o planejado no plano anual de ensino, é necessária a autoavaliação do profissional, assim como de suas turmas. Consegui realizar o que desejei? O que preciso melhorar nesse novo ano letivo? O que repetir e o que reelaborar?

O professor que reflete sobre sua prática aprende cada vez mais, por se desafiar, indo ao encontro de novas práticas, pesquisando levando inovações para sua aula, agindo de forma autônoma, segura e, conseqüentemente, contribuindo para a construção da aprendizagem de seu educando.

O fato de não haver menção no plano anual sobre avaliações merece reflexão, uma vez que leva ao entendimento de que não há prioridade em debater essa questão no âmbito escolar. Apontamos como imprescindíveis essas questões para dar suporte ao planejamento do ano letivo, o que possibilitaria prováveis tomadas de decisões por parte de gestores e professores, com vistas às mudanças pedagógicas.

Nesse particular, com relação aos resultados das avaliações, foi possível observar que, por mais que em alguns momentos sejam feitos comentários a respeito do assunto, tal procedimento não ocorre em um espaço específico dedicado a essa reflexão. Não raras vezes, os resultados são, superficialmente, comentados em conselho de classe ou no momento de encontro na sala dos professores. Esse modo informal de lidar com algo tão relevante, pode não conduzir a uma tomada de decisão, porque não há uma reflexão mais sistemática e significativa. Os dados existentes podem ser parâmetros importantes para que a escola possa se posicionar, buscar alternativas, traçar estratégias, enfim, para que a conclusão das avaliações possa ser utilizada pela escola de forma reflexiva capaz de auxiliar no processo ensino/aprendizagem dos educandos. Ao tratarmos dessa categoria, que trata do SAEB na visão dos Gestores, Assessores de Direção e Professores, verificamos o quanto estamos longe do processo democrático nas escolas, de como ainda temos que avançar, do quanto é tênue a linha que divide as políticas neoliberais das possibilidades progressistas.

Na sequência, trazemos a categoria “O SAEB e a Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática”, desenvolvida a partir do questionamento em torno da preferência que é dada a estas duas disciplinas.

5.2 O SAEB e a Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática

A grande questão que motivou esse estudo foi: Por que contemplar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

As duas disciplinas são consideradas pelo MEC como base para a compreensão das outras disciplinas, também apresentadas como disciplinas comuns em todas as unidades da federação brasileira.

Se, de um lado, qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, de outro, esses tópicos não são, de forma nenhuma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade; ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 18).

Qualidade escolar não pode ser medida apenas por foco em leitura e resolução matemática. Concordamos que são importantes para compreensão de outras áreas do conhecimento, mas, como já afirmado, o imprescindível para o alicerce da escola é o todo, que constrói e constitui o universo escolar. O privilégio voltado às duas disciplinas não são explicados em nenhum documento, nem porque as outras áreas do conhecimento não são avaliadas, e o porquê da superioridade das duas disciplinas.

Ressalta-se, para a educação, uma visão de amplitude, não apenas avaliar metodicamente duas disciplinas e delas tirar base de qualidade da educação como um todo. Pelas respostas dos profissionais deduzimos que há uma disparidade de opiniões pelo conjunto de respostas, existindo ainda muito para se refletir em torno da temática.

Nesse viés, apontam-se os sujeitos da pesquisa quando questionados: Você concorda com a opção do MEC de que o SAEB avalie somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? Qual sua opinião sobre o propósito do INEP ao aplicar a avaliação em larga escala nos anos iniciais (3º e 5º), contemplando somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são base das turmas de 3º e 5º ano. Como prevê a legislação, o aluno deve saber ler, produzir, interpretar e cálculos matemáticos. O INEP está cobrando dos alunos o que eles precisam saber nestes anos (PROFISSIONAL A6).

Não. Porque as outras disciplinas também são importantes para o conhecimento básico (PROFISSIONAL B2).

No 3º ano sim, porque se estamos falando em ciclo de alfabetização que é o caso do 3º ano, aí se justifica só matemática e língua portuguesa, mas em 5º anos os conhecimentos devem ser mais amplos e abranger todas as disciplinas (PROFISSIONAL A3).

[...] o aluno que sabe ler, escrever, interpretar não terá dificuldade nas demais disciplinas (PROFISSIONAL B3).

A meu ver como se trabalha a interdisciplinaridade a prova deveria ser da mesma forma até os professores de outras disciplinas às vezes ficam questionando (PROFISSIONAL B4).

Observa-se a divergência de opiniões dos profissionais. Alguns concordam com o MEC em avaliar apenas Português e Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas, julgando como o necessário para essa faixa de idade, o domínio apenas das duas disciplinas. Isso motiva nosso questionamento de por que então trabalhar a interdisciplinaridade?

Vejamos o que esclarece Ravitch sobre tal questionamento:

Conforme os professores gastavam mais tempo preparando os estudantes para realizar testes padronizados, o currículo era enxugado: matérias como ciências, estudos sociais e artes deixadas de lado para arrumar tempo para a preparação para os testes (RAVITCH, 2011, p. 117).

Ravitch nos leva a refletir sobre a importância do conjunto da obra, não apenas mensurar duas disciplinas que irão apresentar resultados para a educação como um todo. Percentuais medidos por duas disciplinas não são suficientes para diagnosticar a educação na sua totalidade, exemplo disso é que o número de aulas voltadas a português e matemática é maior do que os destinados a outras disciplinas na hora/aula escolar.

Os alunos passam a maioria do tempo na escola fazendo cálculos matemáticos, leitura de textos e respondendo a questões. Porém não há um significado maior na execução desses fatores para os alunos. Por estarem tão habituados a responder perguntas óbvias de textos trabalhados, eles não conseguem interpretar outros textos, têm dificuldade em desenvolver uma redação

com coerência, coesão; há dificuldade em raciocinar o valor de troco em uma compra ou pagamento. Logo cabe refletir se estão sendo válidas tantas horas/aulas dedicadas a Língua Portuguesa e Matemática, se o principal objetivo não está, eficazmente sendo alcançado?

Nessa baila Saviani nos leva a refletir que:

Redefine-se, portanto, o papel do Estado com o das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do progresso, com preconizava o velho tecnicismo inspirado no Taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o progresso, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante do neotecnicismo: controle decisivo desloca-se do progresso para o resultado. É pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB 9394/96 (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de todos os tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação de recursos conforme os critérios da eficiência e da produtividade.(SAVIANI, 2010, p.439)

Nesse sentido o motivo de avaliar apenas as duas disciplinas pode estar alicerçado na lógica das políticas de educação que atendem aos apelos dos Organismos Internacionais. Estes primam por educação técnica, resultados rápidos e formação aligeirada, baseando-se no neotecnicismo, onde o processo avaliativo, com base nos resultados, exerce o papel principal, pois por ele se controla o Estado nos mais diversos campos. É a forma utilizada para que a eficiência seja garantida bem como sua produtividade.

Não consta em documentos a justificativa de priorizar as duas disciplinas e de se manter as outras disciplinas em segundo plano, mesmo trabalhando com interdisciplinaridade. Não reduzimos aqui a importância das disciplinas Português e Matemática, porém a aprendizagem é o todo. Exigências extremas focando duas disciplinas acabam classificando os alunos naqueles que sabem ler e escrever e naqueles que ainda não conseguiram, sendo deixada de lado a curiosidade que as outras oferecem e quem sabe de uma forma mais atraente de aprender com interesse e, conseqüentemente, obtendo progresso na aprendizagem.

Quanto a mudanças na hora/aula escolar, na rotina dos educandos no dia de aplicação das avaliações externas, os profissionais responderam que não há diferença entre a rotina das aulas e os dias de aplicação das avaliações ou que a

antecedem, embora alguns professores percebessem os alunos mais agitados nesses dias.

5.3 O SAEB e as Mudanças na Realidade Escolar

É de grande valia analisar os resultados obtidos pela escola, questionar entre o corpo docente o que os alunos aprenderam e o que ainda não foi apropriado e ainda por que os alunos não aprenderam. Igualmente importante será identificar onde está a origem do problema se nos alunos, no professores, na escola, nas metas de aprendizagem da proposta escolar ou nas políticas educacionais adotadas. Estabelecer o que está dando certo e deve ser mantido para adequar ações a serem desenvolvidas pela equipe escolar e pelos professores de cada turma. O levantamento desses quesitos é fundamental após o resultado das avaliações externas. Sempre temos algo a contribuir e a enriquecer, enfatizando que o tempo disponibilizado para essa análise resultará em melhoria para o todo.

A Equipe escolar e órgãos educacionais precisam falar a mesma língua. Debater e opinar sobre as políticas educacionais só enriquecerá nosso ensino, contribuindo para nossa educação, não apenas em índices, que poderão aumentar, mas pelo real motivo de como se espera a tão sonhada educação significativa. Só conseguiremos alcançá-la se todos juntos lutarmos pelos mesmos objetivos e só a partir daí veremos a prática que essa política instituída pelo INEP/MEC³⁰, assevera:

A partir dos dados coletados, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação irão definir ações voltadas à correção de distorções e debilidades identificadas. Além disso, irão direcionar recursos técnicos e financeiros para medidas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes. Para os professores, os resultados permitem verificar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam de um esforço adicional. Desta forma, os educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino (INEP, 2016, s.p).

É o que se espera depois das avaliações para que se torne algo que tenha valia na educação. Quando houver essa reflexão e sintonia, quando falarem a

³⁰ <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/apresentacao-professor>

mesma língua e almejarem o mesmo objetivo, podemos ter avanços significativos para a transformação do ensino brasileiro: a qualidade esperada decorrente de uma aprendizagem sólida. Vamos observar abaixo o que esses resultados trazem de mudança para o nosso universo de pesquisa partindo das seguintes questões: As avaliações externas induzem à mudança na rotina das escolas, em especial nos dias que antecedem as provas? Os resultados obtidos através das provas do SAEB trazem mudanças para a realidade da escola? Há momentos destinados à reflexão dos resultados? O que esses resultados trazem de mudança para a escola, os professores e alunos? O plano anual traz algo específico a ser trabalhado relacionado à avaliação em larga escala?

Sim. Pois quando os resultados são bons o trabalho continua melhorando, porém quando os resultados são ruins do que se esperava, temos que rever as metodologias e as estratégias. Eu acredito que deveria ser dado ou destinado mais momentos para refletir sobre os resultados (PROFISSIONAL A4).

Acredito que sim, pois fizemos uma avaliação referente aos conteúdos trabalhados e os aplicados na Prova Brasil (PROFISSIONAL B1).

Não. A nossa escola trabalha normalmente (PROFISSIONAL A2).

Eu acredito que não, pois o aprendizado deve acontecer todos os dias nas escolas, qualitativamente, e a preocupação de uma prova, no entanto quando o profissional da educação tem o propósito com o aprendizado dos educandos o resultado obtido é uma consequência e não uma mudança na rotina das escolas, em especial nos dias que antecedem a prova (PROFISSIONAL A4).

Não. O plano de aula traz somente os objetivos, conteúdos, metodologias e a forma da avaliação interna (PROFISSIONAL A2).

Não consta no plano anual de ensino estratégias para avaliação de larga escala porque atuamos em uma dimensão que se limita à nossa comunidade escolar, sendo assim acredito ser a avaliação uma ferramenta de valiosa contribuição dentro do processo de ensino-aprendizagem (PROFISSIONAL B5).

Nos depoimentos observamos vários pontos divergentes. Se alguns profissionais disseram que não há um momento para discussão dos resultados, para verificar o que deu certo e quais pontos precisam ser aprimorado, não há diálogo com alunos, professores, assessores de direção e diretores. Tal situação faz surgirem indagações: Qual o significado da avaliação em larga escala se seus resultados não são discutidos no próprio âmbito escolar e se eles servirão apenas

de indicadores para o MEC? Já que a avaliação tem como intuito melhorar a qualidade na educação, colaborar para a prática do professor e o aprendizado dos alunos por que então não é sistematizada após o conhecimento dos resultados?

Indagando-se se a avaliação tem que cumprir o propósito a que foi criada, concluímos que há muito ainda a ser compreendido e observa-se que MEC também deixa falhas quando as teorias não condizem com a prática, como prova o desencontro entre a função formativa da avaliação e a falta de atitudes práticas a partir dos resultados obtidos. Nessa perspectiva, Gandim nos ajuda a compreender:

Elaborar, decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIM, 1997, p.22).

Gandim (1997) nos esclarece que é fundamental revisar sempre quais mudanças as avaliações podem promover; como serão trabalhados os resultados os resultados obtidos; quais os pontos falhos da escola; quais quesitos foram exigidos pelo MEC exigiu (sem contribuir para que fosse alcançada a qualidade pretendida); que tipo de sociedade se tem e que ação educacional se faz necessária. Observar se a ação pedagógica está contribuindo para o que se pretende e se existe o devido conhecimento dos documentos norteadores pedagógicos que a escola possui são indagações obrigatórias. Destaca-se que o MEC, Secretaria de Educação, Gestores, Professores devem, em harmonia, ter como alvo o mesmo ideal, para que unidos conquistemos a qualidade pretendida na educação, como nos ensina Dias Sobrinho:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social(DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

Cada um deve fazer o melhor em prol da educação, no intuito de contribuir para aprendizagem, não apenas para atender aos organismos que avaliam. Quando Estado e campo educacional falarem a mesma língua e juntos se preocuparem com

o que mais importa – a sólida aprendizagem dos educandos - assim construiremos uma sociedade com cidadãos justos. É pela educação que podemos mudar o mundo, e é por ela que nós, profissionais, precisamos estar empenhados cada vez mais, por uma sociedade melhor para as gerações futuras.

Segundo documentos do Banco Mundial os indicadores existem para:

Os indicadores de desempenho são medidas de factores de produção, processos, produtos, resultados e impactos relacionados com projectos, programas ou estratégias de desenvolvimento. Quando são apoiados por uma análise e relatório sólidos dos dados recolhidos adequadamente, o que pode envolver levantamentos formais, os indicadores permitem que os gestores detectem o progresso registrado, demonstrem os resultados e tomem medidas correctivas para melhorar a prestação do serviço. A participação dos principais interessados na definição dos indicadores é importante porque é mais provável que compreendam e utilizem os indicadores para tomarem decisões de gestão. (BANCO MUNDIAL, 2004, p.06)

Visto que experienciamos no campo escolar que não há um diálogo acerca do tema avaliação, seus resultados só servem para atender aos órgãos que coletam os dados, realçamos seria interessante discutir sobre avaliação externa e interna seria nos momentos destinados à formação pedagógica, o que auxiliaria profundamente o processo ensino-aprendizagem na sala de aula, ocasião de diálogo e troca de experiências (colaborando no domínio de conteúdo). No entanto, nesses momentos, muitas vezes são debatidos outros assuntos nem sempre ligados à aprendizagem, ao plano de ensino, ao PPP. Discutir sobre o que atingiu e o que pode ser melhorado são pontos basilares para o campo educacional; voltar-se ao que realmente fará a diferença na aprendizagem dos nossos educandos é essencial, uma vez que sempre ressaltamos que nossas políticas, leis e afins são formuladas por economistas. Fazemos críticas, mas se voltarmos os olhos à nossa atuação também deixamos a desejar, pois ficamos calados em muitos momentos em que deveríamos exigir um pouco mais de nós e da gestão. Para que a mudança que desejamos aconteça no campo educacional, para que o melhor seja feito pelos nossos alunos, faltam costumes e hábitos fundamentais relacionado à profissionalidade docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS).

No desenvolvimento desta dissertação alicerçada pelo objetivo geral: Analisar, para além dos propósitos legais, qual o propósito do INEP ao aplicar a avaliação em larga escala nos Anos Iniciais (3^o e 5^o), contemplando somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, procurou-se observar os efeitos das seguintes avaliações: Prova Brasil e ANA no cotidiano do trabalho dos professores, gestores e assessores de direção, com suas inferências para a educação, bem como a visão dos envolvidos no campo escolar a respeito da temática: Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: Uma Análise para Além do Quantitativo.

O ponto de partida foi o seguinte problema: Além dos propósitos legais, descritos em documentos do INEP sobre a avaliação em larga escala, é possível identificar outros propósitos para que a avaliação desenvolvida para os Anos Iniciais contemple somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

Antes, porém, de retomarmos a questão central do nosso problema de pesquisa, cumpre que destaquemos as quatro questões norteadoras em torno das quais orbitou esta investigação. A persecução destes questionamentos é que nos conduziu ao encontro da questão central.

A primeira questão norteadora, portanto, abordou os tipos de avaliação em larga escala existentes no sistema educacional brasileiro que são aplicadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais os objetivos de sua aplicação. Neste sentido vimos que as avaliações que compõem o SAEB, voltadas ao nosso público de pesquisa, objetiva segundo seus documentos melhorarem a qualidade da Educação Básica e universalizar o acesso à escola, ficando a cargo da avaliação fornecer subsídios para as políticas públicas voltadas a Educação Básica. Porém pudemos observar que as avaliações colhem apenas os dados que o Estado precisa para divulgação de resultados como um todo, já que é aplicada a mesma avaliação de norte a sul do país, dificultando assim medir a qualidade, visto que nosso Brasil apresenta grande disparidade de região para região. Devemos levar em conta que não existe um modelo único de qualidade, se ele não existe como podemos medir

todo o país da mesma forma? E a reflexão pós-resultados porque não acontece no campo escolar? Se o intuito das avaliações é contribuir para a educação há a necessidade de conhecê-la e estabelecer discussão a cada liberação de resultados, visto que ela pode contribuir para a tomada de decisões, planejamento e trabalho gestor. Nosso campo de pesquisa alcançou e superou as metas propostas pelo Estado, mesmo assim há muito para ser discutido em torno da temática para que a aprendizagem seja cada vez mais beneficiada pelo envolvimento de todos em prol do processo ensino-aprendizagem.

A segunda questão abordou as políticas públicas que regulamentam a avaliação em larga escala. Estas atendem a algumas condicionalidades dos organismos internacionais, sendo fruto de acordos, decisões por vezes tomadas por profissionais alheios ao campo escolar, visto que há mais economistas criando políticas públicas para a educação do que profissionais com vivência pedagógica, dificultando assim o cotidiano do profissional que vai para as salas de aula vivenciar essas políticas vindas de quem tão pouco entende de educação; mais uma ressalva para o neotecnicismo, a preocupação em uma educação técnica, aligeirada para atender a produtividade no campo de trabalho.

O terceiro questionamento buscou saber se as notas obtidas nas avaliações em larga escala trazem mudanças para a realidade da escola e professores. Para tanto, foi observado que as avaliações que compõem o SAEB voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apenas cumprem as exigências do Estado, não havendo mudanças/contribuições na realidade escolar, mudanças essas que são voltadas as reflexões pós-resultados. Pelas respostas dos profissionais envolvidos, entendemos que não há um momento destinado para que seja revisitado o que foi assertivo na sua prática pedagógica e o que poderia melhorar; quando se comenta é superficialmente que o fazem, sem a busca da causa e finalidade.

A quarta questão que norteou as buscas da investigação procurou entender como a escola se prepara e prepara os alunos para a avaliação em larga escala (Aneb, Prova Brasil e Ana) nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. A esse respeito os profissionais da educação responderam com disparidade em suas respostas. Alguns disseram que esse processo está incluso na didática de trabalho, e outros afirmaram que há uma preocupação relacionada às avaliações e aplicam conteúdos relacionados às avaliações que compõem o SAEB. Mas existe observação a

respeito da falta de diálogo a respeito da temática, o que não é conversado, pensado e agido junto, é feito individualmente como nesse caso; cada um faz como acha melhor ser que haja um olhar único direcionado e coletivo. Há interesse de alguns em refletir sobre os resultados, mas no coletivo isso não acontece, ficando assim a lacuna aberta para inúmeras dúvidas.

Após termos encontrado respostas satisfatórias para os objetivos desta pesquisa – que não tem a pretensão de esgotar todos os questionamentos a respeito do seu tema - e as suas questões norteadoras, retornamos à questão principal que, como antes mencionado, busca saber se além dos propósitos legais, descritos em documentos do INEP sobre a avaliação em larga escala, é possível identificar outros propósitos para que a avaliação desenvolvida para os Anos Iniciais contemple somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Um momento que poderia ser voltado à discussão ampla de avaliação seria na formação continuada para professores; entretanto, pela vivência no campo escolar, verificou-se que esses momentos não se voltam ao que precisa realmente, que é discutir a aprendizagem, visto que inúmeros assuntos abordados fogem do que é essência no chão escolar: a aprendizagem propriamente dita. Falta atender ao que realmente fará a diferença na educação do ensino brasileiro. Gestores poderiam se voltar não apenas para as exigências documentais do Estado visto que são exigências ao campo educacional, mas é imprescindível atender a Educação, a aprendizagem dos nossos alunos, não apenas os assuntos que poderiam ser tratados em um outro momento para tomada de decisão.

Em busca de resposta para nossa temática, desenvolvemos o estudo de documentos e referenciais teóricos, baseando-se na metodologia histórico-crítica, voltados à avaliação em larga escala, revisitando-a historicamente para que a compreendêssemos nos dias atuais, e para que possa ser significativamente construída/entendida com base na realidade local apresentada, abrangendo assim todas as camadas da população, dialogando, interpretando e compreendendo a sua especificidade. A pesquisa quali-quantitativa buscou através de questionários aplicados aos professores, diretores e assessores de direção, compreender o problema proposto tendo alicerçado a leitura de dados na metodologia histórico-crítica.

Para o INEP/MEC a função da avaliação externa seria subsidiar a aprendizagem dos educandos, observando seu desenvolvimento por meio de avaliações estandardizadas, as quais apresentariam os indicadores para mensurar a qualidade da educação, e por meio de seus resultados partiria a tomada de decisões, dando suporte aos professores, gestores e sociedade, que conhecendo o nível de qualidade das unidades escolares, auxiliaria para a reflexão de sua prática pedagógica, lembrando que:

Educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A 'educação de qualidade' é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (SOUSA, 2013, p. 58).

Desde a criação do SAEB temos elementos para que houvesse uma reflexão acerca da avaliação externa sendo trabalhados: qualidade, indicadores, habilidades, competência, ranking e outros. Isolada, a avaliação externa não consegue alcançar a evolução pretendida sem que haja uma reflexão e tomada de atitude na escola. É um somar de forças, quanto mais damos de nós para a educação, mais os educandos ganham o professor tem que estar sempre em busca de aperfeiçoamento. Professores, gestores, assessores de direção, MEC precisam ter em mente o mesmo objetivo, olhar para o mesmo horizonte. Muito já se evoluiu, mas ainda há muito que conquistar, como nos alerta o documento do Banco Mundial:

No entanto, a evidência com relação ao aprendizado ainda é ambígua, especialmente nas regiões pobres, como sugerido pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses resultados decepcionantes podem estar parcialmente relacionados com atrasos naturais e com o aumento da matrícula de crianças pobres e em situação desvantajosa, filhas de pais que não receberam educação. No entanto, também podem ser devidos à insuficiente atenção dada ao treinamento de professores e às práticas didáticas em sala de aula (BANCO MUNDIAL, 2003, p.89)

Assim pudemos observar pelos questionários que há ainda uma deficiência no sentido de formação continuada voltada à prática didática do nosso universo de pesquisa, na atenção voltada aos documentos basilares para a prática pedagógica.

A reflexão pós-resultados é deficiente e, embora as escolas pesquisadas tenham alcançado e superado as metas pretendidas, há ainda como crescer mais, sendo compreendidas as dificuldades daquela parcela de alunos que não atingiram o esperado. Vale ressaltar que o que importa para a educação não são números e sim a aprendizagem.

É necessário refletir sobre os resultados para que sejam compreendidas e interpretadas as avaliações, não apenas para responder as questões que o INEP/MEC solicitam para as escolas, mas para qualificar o processo. Se a avaliação externa acontecer da forma como está regulamentada auxilia no processo ensino-aprendizagem, mas se atender somente a solicitações do governo não cumprirá o papel para o qual foi criada.

Se pelas metas foi atendida a qualidade pretendida pelo Estado, isso não significa que podemos nos acomodar, temos muito a crescer qualitativamente, a aprender diariamente, pois estamos em constante evolução. Refletir para contribuir com o ensino é o que há de mais produtivo; documentos como PPP, plano anual e planejamento diário têm que andar em harmonia, sendo construídos e revisitados constantemente. Não são documentos mortos, se ativos no campo escolar poderão auxiliar e nortear todo o processo educativo, colaborando e muito para o desenvolvimento do educando.

Nessa perspectiva, qualidade não é sinônimo de boas notas, isso é ranking. Qualidade é ter seu aluno compreendendo o universo que está inserido, através de uma aprendizagem significativa, conhecendo e compreendendo sua história, tornando-se parte da sociedade, sendo crítico, um cidadão de bem, que cumpra seus deveres, exija seus direitos. Que o aluno não seja vítima da desigualdade social, que a escola e sociedade em que esteja inserido garantam o que é de direito para formar um cidadão que irá atuar na sociedade em que ele foi formado. Depende de nós formarmos o cidadão para a sociedade que queremos.

Nas duas escolas mencionadas, a diferença do índice socioeconômico é pequena, porém já resulta em grande diferença no campo escolar o universo em que se delineou a pesquisa. Trata-se de uma cidade que o índice de pobreza é pequeno, mas a preocupação é o olhar para além do universo pesquisado, se aqui pelo INSE já houve inferência na educação, podemos constatar que é um grande precursor de problemas educacionais nas cidades em que a realidade socioeconômica é díspar.

Outra atenção é para o número de matrículas ser o dobro em uma das escolas, que foi a de maior meta conquistada, por ser considerada a de melhor qualidade, onde também se concentram os alunos de maior poder econômico. Uma questão preocupante é o poder econômico parece ser determinante no sucesso escolar, pois o nível socioeconômico faz com que uma seja mais povoada do que a outra. Eis a preocupação sobre o ranking fazendo com que uma das escolas tenha o número máximo de alunos por sala enquanto a outra tenha um número bem menor de matrículas, o que evidencia que a desigualdade causada pelo poder econômico é dominante em todos os campos.

A preocupação compartilhada nos faz refletir sobre as avaliações externas serem as mesmas de norte a sul do país, não se considerando cultura, peculiaridades e particularidades das regiões avaliadas. Se no campo micro já vimos importantes inferências, no campo macro ela se apresenta gritantemente, logo é necessário um repensar pelo MEC/INEP nesse quesito. Estudos já constataram que são fatores que influenciam na aprendizagem e conseqüentemente nos seus resultados, sendo qualitativo sobre quantitativo.

Ao finalizar, conhecemos pela dissertação os tipos de avaliações em larga escala voltadas a Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observando o que o Estado objetiva alcançar com a sua aplicação, e o que de fato ocorre na prática, conhecemos as políticas que permeiam tais avaliações, observando as mudanças que ocorrem no campo educacional para gestores, professores e alunos e qual a tomada de ação após a sua aplicação.

Ao retomarmos o objetivo da dissertação que é analisar, para além dos propósitos legais, qual o propósito do INEP ao aplicar a avaliação em larga escala nos Anos Iniciais (3º e 5º), contemplando somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ressaltamos que a avaliação por si não traz qualidade. Para evoluir é necessário refletir sobre seus resultados, pois sem esse quesito ela não faz sentido; através da reflexão podem ser tomadas decisões que vão repercutir nos pontos que apontamos auxiliar no dia-a-dia escolar. Na prática pedagógica, gestores precisam direcionar suas abordagens administrativas a esse quesito.

Sendo assim, este estudo pretendeu, modestamente, contribuir com a linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI / Frederico Westphalen, gerando

conhecimento e permitindo uma reflexão em torno das políticas de avaliação externa que permeiam a educação brasileira. Além disso, refletiu sobre o legado da avaliação externa para a educação, os acordos internacionais que ela atende, o que se espera e como acontece esta política.

Enfim, por intermédio desta pesquisa buscamos apontar meios que auxiliem na construção da aprendizagem significativa, de qualidade, não apenas para atender a indicadores, estimulando *ranking*, mas que contribuam de forma eficiente para a formação de cidadãos críticos, que conheçam, garantam, exijam e cumpram seus direitos e deveres. Reiteramos que aqui não se encerra essa pesquisa, há sempre um novo olhar e uma curiosidade que nos impulsionam a seguir com o estudo da temática. Nessa perspectiva, a metodologia histórico-crítica, escolhida para dar sentido a esse estudo, nos conduziu aos processos históricos de constituição das políticas educacionais com todas as contradições que esse processo implica, levando-nos a acreditar que a história pode ser construída e reconstruída e que a cada conquista estamos diante de um novo recomeço.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, v.24, n.54, p.12-31, jan./abr., 2013.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 09 nov. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Departamento de Avaliação de Operações**, 2003. Disponível em: https://ieg.worldbankgroup.org/Data/reports/brazil_cae_portuguese.pdf . Acesso em 09 ago. 2016.

BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BLASIS, E. A avaliação no cotidiano escolar como ação orientada para a promoção da aprendizagem. In: BLASIS, E. de (Org.). **Avaliação educacional**: os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2014.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20p.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_214_.shtm>. Acesso em: 19 fev. 2015.

_____. **Decreto de lei nº 6.094**. Brasília/DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. **Entendendo o Pacto**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 08 mar.2016

_____. Inep. **Conheça o Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Inep. **Histórico do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Inep. **Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 08 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/objetivos-das-avaliacoes-gestor>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

_____. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado>>. Acesso em 23 nov. 2014.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação (MEC): Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília, 2012.

CANAN, S. R. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica**: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2009.

CORSETTI, B. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Â. M.; WERLE, F. O. C. **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p.142.

_____. Avaliação Educacional: do Cenário Internacional às Implicações Institucionais. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen. v.14, n.22, 2013. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/981>>. Acesso em: 20 fev. 2015. p.11-23.

CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L. **A Medo à Liberdade e Compromisso Democrático**: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO DAS OPERAÇÕES DO BANCO MUNDIAL. **Monitorização e Avaliação**: Algumas ferramentas, métodos e abordagens [Online]. Banco Mundial, 2004. Disponível em: <http://lnweb90.worldbank.org/oed/oeddoelib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/7BCB>

D707EDDD449885256F02006323BE/\$file/me_portuguese.pdf. Acesso em: 09 ago. 2016

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, v.15, n.1, p.195-224, 2010.

DIAS, R.; MATOS, F. Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos. São Paulo: Atlas, 2012.

FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.55-68.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, M. É possível articular o projeto político- pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FRANKENA. W. K. **Ética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREITAS, L.C. de. **Blog Avaliação Educacional**. Blog do Freitas, 2012. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2012/12/30/o-sequestro-da-avaliacao/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FREITAS, L.C. de. **Blog Avaliação Educacional**. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/02/inep-abre-dados/>. Acesso 18/08/2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Revista Educação e sociedade**, Campinas/SP. v.24, n.82. p.93-130. abr. 2003.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GANDIN, D. **Planejamento como Prática Educativa**. 9ªed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HORTA NETO, J.L. Um estudo sobre os relatórios nacionais utilizados para divulgar os resultados do Saeb entre 1990 e 2003. **Anais** do III Congresso Internacional em Avaliação Educacional. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p.178-193.

IBGE. **Histórico Municipal**. Disponível em: <www.pinhalzinho.sc.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2015.

JUNG, Hildegard Susana; SUDBRACK, Edite Maria. PÁTRIA EDUCADORA OU PÁTRIA PANÓPTICA? **Revista Cocar**, v. 10, n. 19, p. 265-286, 2016.

KOSÍK, K. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 2002.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4ªed., São Paulo, Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **O que fazer para recuperar a identidade da escola**: entrevista. abr./maio, 2015. Entrevista concedida ao site Escola pública. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.com.br/textos/45/para-recuperar-a-identidade-da-escolaprofessor-aponta-os-riscos-de-355756-1.asp>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo. v.5. n.1. p.70-82, jan./jun., 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, S.C.L.; **Impactos da Avaliação do Rendimento Escolar** (ANRESC/ Prova Brasil) entre os Anos de 2007 a 2009 na Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem em um Município Baiano. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Brasília, 2012.

MICHAELIS: **dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pol%EDtica>>. Acesso em: 01 fev. 2016

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27ªed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12ªed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MONLEVADE, J.A.; SILVA, M.A. da. **Quem manda na educação no Brasil?** São Paulo: Idéa Editora Ltda, 2000.

MORETTO, Vasco Pedro. "Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas". DP&A Editora, RJ, 2005.

NETO, J.L.H. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras mediações em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana em Educación**, México, p.1-13, 2007.

OLIVEIRA, A.F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A.F. de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia/GO: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. (Org.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PARO, V.H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 117p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE PINTO, J.M. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC. **Revista Educação e sociedade**. Campinas/SP. v.23, n.80. Set., 2002. p.108-135.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1985.

SANTA CATARINA As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. Estado de Santa Catarina Secretaria de Estado da Educação Diretoria de Educação Superior. Florianópolis. 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/4178-as-avaliacoes-em-larga-escala-e-suas-contribuicoes-ao-processo-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____; et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores associados, 2004.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M.R.N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999

SOARES, J.F. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, F.S. et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p.75-96.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F.O. **Avaliação em Larga Escala Foco na Escola**. São Leopoldo: Oikos, Liber Livros, 2010. p.256.

SOUSA, S.Z. Avaliação colaborativa e com controle social. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, p.65-76, 2013.

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

VENÂNCIO, I.M.; OTERO, A.G. **Eficácia e Qualidade na escola**. Porto: Edições ASA, 2003.

VIANNA, H.M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, S.L. Escola - Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.320.

WERLE, F.O.C. (Org.) **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber Livro, 2010.

APÊNDICE – Questionário aplicado aos gestores e professores

1- Na condição de gestor/ professor, qual a sua posição frente às avaliações que compõe o SAEB nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, uma vez que os resultados obtidos podem contribuir para a reflexão da escola no que se refere à melhora da qualidade, promoção da igualdade e da eficiência do ensino? Justifique.

2- Você concorda com a opção do MEC de que o SAEB avalie somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? Justifique.

3- As avaliações externas induzem a mudanças na rotina das escolas, em especial nos dias que antecedem as provas? Justifique.

4- Os resultados obtidos através das provas do SAEB trazem mudanças para a realidade da escola? Há momentos destinados à reflexão dos resultados? Comente.

5- O que esses resultados trazem de mudanças para a escola, os professores e os alunos? Justifique.

6- Há alguma menção no PPP da Escola sobre a Avaliação em Larga Escala?

7- O plano de aula anual traz algo específico a ser trabalhado relacionado à Avaliação em Larga Escala? Comente.

8- Qual sua opinião sobre o propósito do INEP ao aplicar a avaliação em larga escala nos anos iniciais (3º e 5º anos) contemplando somente as disciplinas língua portuguesa e matemática?

ANEXO

Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores e gestores das Escolas Públicas.

Projeto de pesquisa: **“EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO QUANTITATIVO”**.

Pesquisadora responsável: Mestranda Antonieta da Silva Caetano

Fone: 49 9955-7566

E-mail: antonieta_caetano@hotmail.com

Sr(a) participante,

Este documento tem a finalidade de obter seu consentimento formal para participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO QUANTITATIVO”**.

O estudo tem o objetivo de compreender e estudar a Avaliação em Larga Escala nos 3º e 5º dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compreender como ela pode contribuir para professores e gestores, criarem estratégias que possam auxiliar a melhoria da qualidade da educação.

Para a coleta de dados será realizado um questionário, o mesmo será respondido individualmente. Os gestores e professores levarão para casa e responderão, sendo disponibilizados sete dias para responder e devolver o mesmo.

Antes de sua aplicação todas as informações referentes ao estudo serão esclarecidas, com a finalidade de não causar nenhum tipo de dano, risco ou ônus. As respostas obtidas com o questionário serão tratadas anonimamente, no momento da análise dos dados, juntamente com o questionário dos demais participantes, os quais serão guardados pela pesquisadora por um período de cinco anos e após serão incinerados. As informações obtidas pelo presente estudo serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos.

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade ao (a) entrevistado (a) de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano.

Considerando que a pesquisa terá caráter exclusivamente acadêmico, a mesma não resultará em nenhum tipo de vínculo empregatício aos seus integrantes. Preliminarmente a pesquisa não deverá causar nenhum risco ao participante uma vez que seus estudos envolvem os avanços e impasses na implementação de políticas públicas, não tratando de aspectos pessoais, psicológicos, físicos, emocionais, entre outros dos envolvidos na pesquisa.

Por questões éticas os sujeitos da pesquisa não serão identificados, garantindo assim a não exposição e discriminação a riscos sem necessidade, porém entendemos que os participantes estão evidenciados na pesquisa, sendo ainda que mínimos os riscos existem, já que suas opiniões, críticas, estarão sendo expostos e

dialogados ao longo da pesquisa. Mesmo que não sejam identificados, sabemos que necessitam de cuidados especiais, pois se tratam de seres humanos, membros da nossa comunidade, sendo fundamental a presença ética, tendo a obrigatoriedade de levar em consideração sua dignidade humana.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado (a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, acerca dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos e benefícios do presente projeto de pesquisa.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo às minhas atividades profissionais.
- Da segurança de que não serei identificado (a) e o caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do (a) participante

Pesquisadora responsável

Mestranda Antonieta da Silva Caetano

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen, RS–Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000
CEP–Comitê de Ética em Pesquisa, 3744 9200 ramal 306
e-mail: cepfw@uri.edu.br