

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

ALANNA DA ROCHA MACHADO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DO SAEB NA
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA
E.M.E.F IRENE RODRIGUES TITAN EM CASTANHAL – PA**

CASTANHAL – PA

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

ALANNA DA ROCHA MACHADO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DO SAEB NA
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA
E.M.E.F IRENE RODRIGUES TITAN EM CASTANHAL – PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos

CASTANHAL – PA

2019

ALANNA DA ROCHA MACHADO

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DO SAEB NA
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA
E.M.E.F IRENE RODRIGUES TITAN EM CASTANHAL – PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos

Aprovado em: __/__/__

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Francisco Valdinei dos Santos Anjos – UFPA (Orientador)

Dr. em Educação

Prof. João Batista Santiago Ramos – UFPA

Dr. em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela saúde, sabedoria e força que Ele me proporcionou para que eu pudesse superar as dificuldades, bem como por toda graça alcançada desde o início desta trajetória.

Aos meus pais, e minha irmã Alinne, pelo apoio e amor incondicional, por acreditarem em mim e depositarem total confiança ao alcance da tão desejada graduação. Sem vocês a realização deste sonho não seria possível.

À minha maior estrela vovó Odete (*in memoriam*), que nunca desacreditou da minha capacidade e sempre deu forças para continuar a árdua caminhada que é a graduação, essa vitória é para você! Obrigado por todos os ensinamentos, sei que aonde quer que você esteja está olhando por mim.

A toda minha família, tios e tias por tudo que me ensinaram, primos e primas por sonharem junto comigo e vibrarem a cada objetivo alcançado, sou eternamente grata por tê-los em minha vida.

Ao meu namorado e futuro esposo, João Victor, por todo amor e companheirismo, pelos conselhos e motivação. Você é um presente de Deus na minha vida, obrigado por não desacreditar no meu potencial e sempre me dar forças para enfrentar o mundo. Essa conquista é Nossa.

À Universidade Federal do Pará, docentes, direção, administração por me proporcionarem a oportunidade de expandir meus conhecimentos durante esse período de formação acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Anjos, pelas orientações e acompanhamento, bem como por todo incentivo ao longo deste trabalho.

Às minhas amigas, Gabrielly, Kelly, Eduarda, Fernanda, Tassia e Renata, que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes na minha vida. Obrigado pelas risadas compartilhadas nessa etapa tão desafiadora, sem vocês tudo teria sido mais difícil.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o alcance dos meus objetivos, e que estiveram presente durante o meu processo de formação acadêmica. Muito obrigado!

Aos meus pais, que são exemplo de força e coragem, sempre me instruíram a seguir um caminho digno, no qual eu pudesse trilhar com humildade e amor. A realização desse sonho só se tornou possível graças à eles!

A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhoria da aprendizagem.

Hoffmann

RESUMO

Esta pesquisa está centrada em uma discussão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com foco no Ensino Fundamental, que se constitui por meio de testes padronizados, visando o alcance de metas que viabilizem a melhoria da qualidade educacional através da criação de políticas públicas. Esta pesquisa se caracteriza por um estudo qualitativo, que tem como objetivo analisar as influências do SAEB na gestão e desenvolvimento do ensino-aprendizagem na E.M.E.F Irene Rodrigues Titan, localizada no município de Castanhal – PA. O percurso metodológico se estabeleceu a partir do levantamento bibliográfico e da coleta de dados, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o Gestor, Coordenador e Professores da instituição de ensino, além da utilização da análise de conteúdo como técnica para o tratamento dos dados. Sendo assim, a pesquisa apresentou como resultado que, apesar de o Brasil ter, atualmente, uma Política de Avaliação Educacional consolidada, há diversas limitações que interferem no processo de ensino-aprendizagem, influenciando nos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, gerando conseqüentemente, grandes desafios para o campo das políticas de educação. Se por um lado a política de avaliação apresenta resultados que deveriam gerar política de ajustamento em relação as demandas, por outro lado esses resultados não são frutos da aproximação e posteriores reflexões de questões que interferem decisivamente no processo de aprendizagem, ou seja, os fatores levados em consideração na avaliação de larga escala não consideram outros marcadores, sobretudo os sociais que interferem decisivamente nos resultados dessas avaliações.

Palavras-Chave: SAEB, melhoria da qualidade, influências, política de avaliação.

ABSTRACT

This research is centered in a discussion about the System of Evaluation of Basic Education - SAEB, focused on Elementary Education, which is constituted through standardized tests, aiming at reaching goals that enable the improvement of educational quality through the creation of policies public policies. This research is characterized by a qualitative study, which aims to analyze the influences of SAEB in the management and development of teaching-learning in E.M.E.F Irene Rodrigues Titan, located in the municipality of Castanhal - PA. The methodological course was established based on a bibliographical survey and data collection, where semi-structured interviews were conducted with the Manager, Coordinator and Teachers of the educational institution, as well as the use of content analysis as a technique for data treatment. Thus, the research showed that, although Brazil currently has a Consolidated Educational Evaluation Policy, there are several limitations that interfere in the teaching-learning process, influencing the Basic Education Development Index (IDEB), thus generating, major challenges for the field of education policies. If on the one hand the evaluation policy presents results that should generate adjustment policy in relation to the demands, on the other hand these results are not fruit of the approach and later reflections of questions that interfere decisively in the learning process, that is, the factors taken in the large-scale evaluation do not consider other markers, especially social markers that significantly interfere with the results of these evaluations.

Keywords: SAEB, quality improvement, influences, evaluation policy.

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Nacional do Rendimento Escolar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TRI – Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| SEÇÃO I – INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 – Problema..... | 13 |
| 1.2 – Objetivos..... | 14 |
| 1.3 – Justificativa..... | 14 |
| SEÇÃO II – REVISÃO DA LITERATURA | 17 |
| 2.1– Avaliação: Aproximações teórico-conceituais..... | 17 |
| 2.1.1 – Modalidades de Avaliação da Aprendizagem..... | 19 |
| 2.2– Reflexões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB..... | 21 |
| 2.2.1 – Avaliações que Compõem o SAEB: objetivos e concepções..... | 25 |
| 2.3– Qualidade da Educação: Entre Concepções e Práticas..... | 30 |
| 2.3– Influências exercidas pelo SAEB no processo de ensino-aprendizagem..... | 33 |
| 2.4– O Estado do Conhecimento sobre o SAEB entre 2000 e 2018..... | 35 |
| SEÇÃO III – METODOLOGIA | 42 |
| 3.1 – Filiação quanto ao método..... | 42 |
| 3.2 – Tipo de Pesquisa..... | 42 |
| 3.3 – Técnicas de Produção e análise de dados..... | 43 |
| SEÇÃO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 45 |
| 4.1– Perfil socioeconômico e estrutural da escola..... | 45 |
| 4.2– A organização e a gestão do ensino-aprendizagem na escola municipal Irene Rodrigues Titan..... | 48 |
| 4.3– Reflexões sobre o IDEB associado a qualidade da educação..... | 51 |
| 4.4– As ações que caracterizam em nível escolar a relação de implicação do SAEB nas questões do ensino-aprendizagem..... | 54 |
| CONCLUSÃO | 57 |

REFERÊNCIAS.....58

APÊNDICES.....63

SEÇÃO I - INTRODUÇÃO

O Sistema educacional brasileiro atribui às avaliações externas uma considerável importância, tendo em vista que através de seus resultados é possível obter um diagnóstico de como vem se desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas. Desta forma, as avaliações oferecem subsídios para o acompanhamento das políticas públicas, as quais buscam promover ações para a melhoria da qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu art.9, estabelece que cabe a União “ VI – assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, § 2º Art. 9).

Com isso, é criado em 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, que surge com o objetivo de “avaliar a efetividade dos sistemas de ensino, com enfoque na qualidade, eficiência e equidade” (CASTRO, 1999, p. 30), através de testes padronizados e questionários socioeconômicos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Pesquisadores como Luckesi e Jussara Hoffmann (1997, p.13) afirmam que ao dialogar sobre avaliação com alguns educadores pôde-se perceber que estes expressam caráter meramente classificatório em torno deste tema, uma vez que as políticas públicas educacionais traduzem os índices das avaliações em recursos financeiros, ou seja, a instituição que alcançar os mais elevados índices de desempenho será premiada com investimentos e terá o reconhecimento da comunidade.

Com isso, percebemos que os sistemas de avaliação têm influenciado diretamente na organização do ensino, tornando-o apenas um curso preparatório destinado a classificação e ao alcance de metas prescritas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. De acordo com Moraes e Moura (1999):

Culturalmente, as práticas avaliativas têm reforçado, por meio da aplicação de provas e testes, o que a criança já sabe, classificando-a com o objetivo de aprovar e reprovar. O processo de ensino e aprendizagem é analisado pelo seu produto, não pelo seu processo. (MORAES e MOURA, 1999, p. 105).

Ao analisar essa questão é notório que a gestão do processo de ensino-aprendizagem tem direcionado a sua prática apenas para a obtenção de resultados positivos nas provas e o aumento dos índices da escola, não levando em consideração a necessidade de uma aprendizagem significativa, na qual desperte o interesse dos alunos pelos conteúdos ministrados, proporcionando a eles um aprendizado satisfatório.

Partindo desses pressupostos esta pesquisa tem como objetivo analisar as influências do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB na organização do ensino-aprendizagem da escola Municipal de Ensino Fundamental Irene Rodrigues Titan, localizada em Castanhal – PA. O critério estabelecido para o estudo de caso dessa instituição de ensino foi o seu alto índice no IDEB, onde constatou-se o alcance das metas desde 2009.

As avaliações em grande escala desenvolvidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, surge com o intuito de promover melhorias na qualidade da educação, tendo em vista que os seus resultados contribuem para que professores e a comunidade escolar em geral possam fazer uma diagnose de sua prática, visando o aprimoramento do ensino-aprendizagem. No entanto, várias pesquisas demonstram as influências que essas avaliações exercem diante da organização do ensino, nas quais priorizam determinados conteúdos relacionados aos testes padronizados, almejando somente o sucesso nas provas e o aumento dos índices no IDEB da escola. Sendo assim, percebemos que as escolas têm trabalhado os conteúdos em forma de curso preparatório para que os alunos sejam classificados e, conseqüentemente, atribuam aquela instituição os melhores índices de desempenho.

1.1 – Problema

Ao conhecer previamente os instrumentos de avaliação da educação básica, surgiu o interesse em analisar como se estabelece a organização e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na escola municipal Inere Rodrigues Titan, levando em consideração que esta é uma das instituições de ensino que apresenta maior índice de

desempenho nos dados apresentados pelo IDEB, desde 2009. Desta forma, o estudo buscou fazer um levantamento da realidade vivenciada nessa instituição, a fim de verificar quais as influências que o SAEB vem exercendo diante das práticas pedagógicas e disposição dos conteúdos em sala de aula, uma vez que o ensino não tem se preocupado com uma educação de qualidade, na qual atenda o aluno em suas múltiplas dimensões, ao contrário, a educação brasileira dispõe de um sistema de avaliação voltado somente para a aplicação de provas e medição de conhecimentos dos estudantes, onde os resultados são propícios a realização de um *ranking* entre as escolas. Com isso, a questão norteadora desta pesquisa consiste em analisar: Como o SAEB tem implicado na gestão e desenvolvimento do ensino-aprendizagem na Escola Municipal Irene Rodrigues Titan?

1.2– Objetivos

Geral

- Analisar as influências do SAEB na gestão e desenvolvimento do ensino-aprendizagem na escola municipal Irene Rodrigues Titan.

Específicos

- Conhecer como se dá a organização e gestão do ensino-aprendizagem na escola municipal Irene Rodrigues Titan;
- Destacar as ações que caracterizam em nível escolar a relação de implicação do SAEB nas questões do ensino-aprendizagem;
- Analisar o papel do SAEB na tomada de decisão no contexto escolar visando a aprendizagem dos educandos.

1.3– Justificativa

O tema deste estudo está direcionado a Avaliação da Educação Básica, e tem como principal objetivo analisar as influências que o SAEB vem exercendo na gestão e desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O interesse pelo tema surgiu através do

Estágio de Introdução ao Campo Educacional, por meio do qual foi possível vivenciar momentos pertinentes a prática docente e a sistematização do ensino. A partir dessa vivência surgiram algumas indagações pessoais a respeito da organização do ensino-aprendizagem com relação as avaliações externas realizadas pelo SAEB, tais como: de que forma gestores/coordenadores e professores tem direcionado os conteúdos programáticos nas aulas? Eles priorizam os conteúdos pré-estabelecidos pelo sistema de avaliação? O ensino é voltado para a aprendizagem integral do aluno, ou somente para o alcance de notas e índices elevados no IDEB?

Partindo desses questionamentos, optamos como lócus da pesquisa a escola municipal Irene Rodrigues Titan, tendo em vista que é uma das instituições de ensino que apresenta o maior IDEB desde a sua introdução ao sistema de avaliação, em 2009. Desta forma, a pesquisa terá maior subsídios para analisar as influências que o SAEB desempenha no processo de ensino-aprendizagem para que os índices sejam alcançados ano a ano.

Com os resultados desta pesquisa a sociedade poderá ter conhecimento sobre como vem se desenvolvendo o ensino-aprendizagem no interior desta escola, de forma a analisar se está acontecendo realmente com o nível de qualidade demonstrada pelos índices elevados no IDEB, ou se os alunos estão sendo somente preparados para essas provas. Além de possibilitar uma melhor compreensão aos pais e a comunidade escolar acerca do conceito de “qualidade” quando se trata de educação.

Desta forma, em se tratando de um estudo voltado aos atributos da educação, este proporcionou uma significativa contribuição para a academia, uma vez que permitirá o desenvolvimento de futuros estudos tendo como referência a avaliação da educação básica, em especial os instrumentos que compõe essas avaliações. E proporcionará também uma compreensão para os profissionais da educação (atuantes e em formação) acerca do hábito de avaliar e suas possíveis contribuições na atuação docente.

Com isso, as respostas obtidas por meio do estudo possibilitaram uma satisfação pessoal, considerando que as indagações pertinentes as influências do SAEB na organização do ensino-aprendizagem na escola Irene Rodrigues Titan colocadas

inicialmente, pode ser analisada e compreendida, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e conseqüentemente para a minha formação enquanto futura pedagoga.

Este estudo está organizado da seguinte maneira: Seção I: Introdução, apresenta a temática do estudo, problematiza e justifica o debate proposto, apresentando os objetivos da pesquisa. Na Seção II: Revisão da Literatura, destaca-se todo o arcabouço teórico-conceitual que deu embasamento a pesquisa, iniciando com uma discussão a respeito das concepções de avaliação que visam o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem; seguida do levantamento de dados acerca da avaliação em larga escala, especificadamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica, por meio do qual buscou-se analisar os programas avaliativos de cada etapa da educação básica; posteriormente foram abordadas ideias de autores que discutem sobre o termo “qualidade educacional”, como Silva (2008), Oliveira (2006), Vianna (2000), e etc., a fim de compreender que *qualidade* se pretende alcançar a partir dos testes de proficiência propostos pelas avaliações. Além disso, no tópico seguinte buscou-se refletir sobre as influências exercidas pelo SAEB na organização e desenvolvimento do ensino-aprendizagem, destacando a forma com gestores, coordenadores e professores sistematizam o ensino em detrimento da realização dessas avaliações. Por fim, realizou-se uma catalogação das pesquisas já realizadas envolvendo o tema em questão, com o intuito de verificar a quantidade de teses e dissertações publicadas a respeito da avaliação na educação básica. Na seção III, trata-se dos procedimentos metodológicos em que a pesquisa se constituiu, demonstrando o tipo de pesquisa e as técnicas de produção e análise de dados. Na seção IV são apontados e discutidos os dados obtidos através da entrevista e participação no cotidiano escolar da instituição em que foi realizada a pesquisa de campo, destacando o perfil socioeconômico e estrutural da escola, bem como sua didática com relação as avaliações do SAEB. Enfim, apresenta-se a conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso, frisando os pontos positivos e negativos obtidos por meio da pesquisa, seguido das referências e apêndices.

SEÇÃO II – REVISÃO DA LITERATURA

2.1 – Avaliação: Aproximações Teórico-conceituais

Pensar avaliação no contexto escolar implica em analisar os significados e conceitos pelos quais os educadores tem manifestado suas perspectivas com relação ao ato de avaliar na ação educativa, tendo em vista que a forma com que estes compreendem a avaliação reflete direta ou indiretamente na sua prática. Sob a ótica de Sant’Anna avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (SANT’ANNA, 1995, p.29, 30).

Uma prática avaliativa coerente deve oportunizar ao sujeito avaliador uma autorreflexão a respeito da qualidade com que o ensino-aprendizagem vem se desencadeando no interior de uma determinada instituição, a fim de promover um avanço pedagógico e, conseqüentemente, o crescimento da autonomia e do pensamento crítico-participativo dos discentes.

Jussara Hoffmann (2005) em seu livro *“Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista”* discute concepções acerca da avaliação e defende que esta deve exigir do educador um conhecimento sobre o desenvolvimento moral e intelectual da criança, do jovem e do adulto, bem como levar em consideração sua realidade histórica, política e social, para que assim o ato de avaliar se constitua de maneira dinâmica, oportunizando aos alunos um acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem.

A autora revela, no entanto, que o ato de avaliar mantém-se atrelado a uma compreensão equivocada que define essa ação como um mero julgamento de valor dos resultados alcançados, voltando-se para uma ação classificatória e autoritária. Fato este que estaria relacionado ao reflexo do modelo de avaliação vivenciado pelos educadores no decorrer de sua formação.

A prática avaliativa concebida como julgamento de resultados baseia-se na autoridade e no respeito unilaterais – do professor. Impõem-se ao aluno imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual. Essa prática desconsidera a importância da reciprocidade na ação educativa (PIAGET, 1984, p.67).

Desta forma, Hoffmann (2005) faz uma crítica à maneira como a avaliação têm sido pensada no cotidiano das escolas, tendo em vista que esta preocupa-se apenas com o desempenho dos alunos em um determinado período do ano letivo, por meio do qual “privilegia-se a problemática dos critérios de correção e atribuição de notas e conceitos, estando igualmente relacionada a questão de aprovação e reprovação” (p. 29).

Percebemos que há uma dicotomia entre educação e avaliação, em virtude do professor muitas das vezes não compreender que o ato de avaliar se faz presente durante todo o processo de construção do conhecimento do aluno, ou seja, por meio do acompanhamento de seu desenvolvimento, da afetividade que se estabelece entre eles, bem como na percepção de suas dificuldades. É necessário o entendimento de que tudo isso caracteriza-se como ação educativa.

Ao designar a avaliação uma função classificatória, recai sobre professores e alunos a falta de interação e questionamento através da reflexão conjunta, o que conseqüentemente descaracteriza o processo avaliativo associado a investigação e dinamização do ensino-aprendizagem.

Haydt (2000) defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico e interativo entre educador e educando, destacando a participação de ambos no apontamento e desenvolvimento dos conteúdos, na seleção e aplicação de suas metodologias, como também no diagnóstico da realidade social, visando o alcance dos objetivos previamente estabelecidos para possíveis avanços pessoais e sociais. De acordo com Demo (1999):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.01).

Vasconcelos (2005) considera indispensável a *intencionalidade*¹ no processo educacional para que a avaliação ocorra em prol do aluno e de sua aprendizagem. Esta concepção de avaliação exige uma mudança de postura do professor o qual deve investir suas potencialidades, não no controle do que foi transmitido e sim na aprendizagem dos

¹ Caráter de um ato ou estado de consciência adaptado a uma intenção, a um projeto. Considerada pelo autor palavra-chave da avaliação.

alunos. Além disso, vale frisar a importância de localizar as necessidades e se comprometer com sua superação, questionando sempre o que se pretende avaliar, no sentido de intervir positivamente no ensino-aprendizagem.

Com isso, é importante conscientizar os docentes a respeito dessas influências na prática avaliativa, de modo a evitar que a avaliação reproduza o autoritarismo, mas que possa estar direcionada a um ideal construtivista e inovador, capaz de atribuir a aprendizagem dos alunos algo significativo.

2.1.1 – Modalidades de Avaliação da Aprendizagem

Ao discutir avaliação torna-se relevante trazer uma abordagem sobre os modelos avaliativos que se fazem presente no interior das escolas e na prática pedagógica dos professores, a fim de compreender como o processo avaliativo vem se desenvolvendo nesses espaços de produção do conhecimento. Benjamin Bloom (1983), um importante pesquisador na área da avaliação da aprendizagem, classifica-a em três categorias: Somativa, Diagnóstica e Formativa.

A avaliação somativa compreende a soma de todos os trabalhos, provas e atividades realizadas durante um determinado período (bimestre ou semestre), na qual irá refletir o desempenho e as aprendizagens adquiridas pelo estudante, ou seja, associa-se o ato de avaliar a mera classificação e a aprovação do aluno. Wachowicz e Romanowski (2003) destacam que:

A avaliação somativa manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles. (WACHOWICZ e RAMANOWSKI, 2003, p. 124,125).

Hoffmann (2009) faz uma análise crítica com relação a esse modelo de avaliação, na qual “se fazem procedimentos avaliativos comparativos que tendem a determinar níveis classificatórios para aspectos do desenvolvimento das crianças” (p.62), destacando a mecanicidade com que eles se constituem, impedindo a participação ativa-reflexiva do educando no processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, a autora propõe que a ação avaliativa se estabeleça através da mediação, sugerindo que o professor busque acompanhar as especificidades dos alunos, conhecer seus espaços de vida, dissonâncias e tempos de aprendizagem, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas.

Na perspectiva da avaliação mediadora a aprendizagem se dá principalmente por meio da troca de ideias e da relação professor-aluno, não restringindo-se apenas à verificação de respostas, pelo contrário, é considerada “uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores” (HOFFMANN, 2009, p. 40).

Enquanto instituição, o papel que se espera da escola é que possa colaborar na formação do cidadão (objetivo de que participam outras instâncias sociais) pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico (especificidade). O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos. (VASCONCELLOS, 2005, p. 57)

Partindo para uma ótica de avaliação diagnóstica compreendida como um acompanhamento contínuo do desempenho escolar do aluno, esta permite a auto compreensão de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem (docentes, discentes e sistema de ensino) com relação a sua prática, além de diagnosticar as deficiências e os avanços educacionais em prol da melhoria e qualidade do ensino.

De acordo com Luckesi (1995) a avaliação diagnóstica deve ser considerada um instrumento de transformação da realidade, capaz de acompanhar a ação pedagógica e oportunizar aos professores alternativas para a superação das dificuldades, direcionando o uso de novas metodologias e estratégias de ensino para que os discentes busquem participar e se envolver mais nas aulas.

Esse modelo avaliativo busca levar em conta o conhecimento prévio que o aluno possui sobre um determinado conteúdo, a fim de auxiliar no seu crescimento cognitivo, informando ao educador o nível de conhecimentos e habilidades que ele se encontra. Sendo assim, a avaliação diagnóstica se caracteriza pela busca do avanço no

desenvolvimento da ação, como também para crescimento da autonomia e da competência.

Alguns desses aspectos caracterizam uma outra modalidade de avaliação conhecida como formativa, no entanto, esta transcende os ideais de classificação, medição e seleção. Sant'Anna (1995) discorre sobre suas funções avaliativas:

A avaliação formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 1995, p. 34).

Com isso, tal concepção considera importante avaliar de forma continuada o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as atividades realizadas em sala de aula, o contexto do aluno e as suas dificuldades pessoais com relação aos conteúdos ministrados. Assim, através da avaliação há uma intervenção pedagógica, na qual possibilita o acompanhamento e possíveis reformulações no ensino, em prol de uma aprendizagem significativa e o alcance de objetivos previamente estabelecidos.

A garantia da aprendizagem é um direito de todos os alunos, e por essa razão é necessário mudar a concepção tradicional de que a avaliação se resume apenas a uma nota ou conceito, mais do que isso, ela é a responsável por identificar em que aspectos é preciso melhorar para que o ensino-aprendizagem se desenvolva, propondo condições pedagógicas e estratégias relevantes para que o educando participe e evolua dentro de uma dinâmica social.

2.2– Reflexões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

A política de avaliação em larga escala obteve maior visibilidade a partir da década de 1990, onde foi considerada um importante instrumento de análise e verificação dos níveis de qualidade educacional vigente nas escolas brasileiras, pelo fato dos resultados adquiridos através das avaliações possibilitarem aos professores, gestores e alunos um *feedback* a respeito do processo de ensino-aprendizagem, permitindo assim que estes reflitam sobre os “fracassos e avanços” alcançados nos testes padronizados.

Werle (2010) caracteriza a avaliação em larga escala como sendo um procedimento amplo que visa obter resultados gerais dos sistemas de ensino, realizado por agências técnicas a partir de testes e medidas, utilizando-se ou não de procedimentos amostrais que envolvem diferentes tipos de avaliação.

Essas avaliações têm influenciado na forma como as instituições pensam e analisam os resultados, o que acaba refletindo no ensino dos educandos. De acordo com Fischer (2010) tal fato acaba determinado o conteúdo a ser ensinado, o modo como devem ser respondidas as questões e direcionado até mesmo a maneira de pensar dos alunos e professores, focando mais nos resultados dos processos em detrimento do próprio processo de ensino e aprendizagem. Souza e Oliveira (2003) fazem uma crítica ao pontuarem que não se deve:

[...] desprezar o valor da avaliação externa, onde se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, a qual, no entanto, não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação [...] (2003, p. 883).

Até a década de 1990 não havia um modelo de avaliação sistemática do processo educacional no país, no entanto, em aproximadamente vinte anos o Brasil foi capaz de construir um complexo e abrangente sistema de avaliação, no qual engloba todos os níveis e modalidades da educação básica, e busca informar a sociedade sobre a organização e desenvolvimento do ensino-aprendizagem, levando em consideração aspectos socioeconômicos, políticos e sociais.

Sendo assim, a primeira experiência de avaliação em larga escala ocorreu com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do qual objetiva medir a qualidade do ensino ofertado, através da realização de testes de proficiência e questionários socioeconômicos, possibilitando aos estados e municípios fazer uma diagnose com relação ao desempenho dos estudantes de nível fundamental e médio, a fim de analisar como se encontra a qualidade da educação básica no Brasil.

[...] o SAEB é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar

dados sobre a educação no país, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondido por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. (BRASIL/INEP, 2012).

Nesse sentido, as avaliações realizadas pelo SAEB apresentam as médias de desempenho alcançadas a partir dos testes de proficiência, as quais juntamente com os dados coletados pelo Censo Escolar, referentes a aprovação e reprovação, número de matrículas, evasão e etc., compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, visam oferecer subsídios para a elaboração e o aprimoramento de políticas públicas com base em evidências. (MEC/INEP, 2017).

Inicialmente, as avaliações do SAEB eram destinadas apenas para uma amostra representativa dos discentes matriculados nas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental da rede pública de educação. Realizada a cada dois anos, os testes envolviam questões de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação, nos quais pretendiam fornecer dados sobre a qualidade do ensino ofertado.

Em 1995 é adotado como nova metodologia de construção dos testes e análise dos resultados a Teoria de Resposta ao Item (TRI), possibilitando a comparação dos resultados das avaliações ao longo do tempo. Segundo Araújo e Lúzio (2005, p 35) através desse método “é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que estes tenham respondido a diferentes conjuntos de itens”.

Após a edição de 1995, houve uma mudança no público-alvo das avaliações, as quais passaram a ser realizadas somente pelas séries finais de cada ciclo, ou seja, 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a ano do ensino médio, o que influenciou na organização dos conteúdos programáticos previstos para os testes. Além disso, escolas da rede particular puderam participar do processo avaliativo de forma amostral.

A partir de 2001 o SAEB passou a avaliar somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Posteriormente com algumas reestruturações, em 2005, o Sistema é normatizado pela Portaria nº 931, onde passa a ser composto pelas seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), na qual manteve os procedimentos da avaliação amostral, com foco na gestão da educação básica e a

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, que passou a avaliar de forma censitária as escolas públicas de nível fundamental.

O quadro a seguir demonstra uma comparação das principais mudanças ocorridas no Sistema de Avaliação da Educação Básica descritas anteriormente, tendo como base o site oficial do Inep (2017).

Quadro 1 – Histórico do Saeb ao longo de quinze anos.

| | 1990 | 1997 | 2005 |
|--|--|---|---|
| Público-alvo | 1ª, 3ª, 5ª, e 7ª séries do Ensino Fundamental. | 4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio | 4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio |
| Abrangência | Escolas Públicas (Amostral) | Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral | Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários do Ideb |
| Formulação de Itens | Currículo de Sistemas Estaduais | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) | Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais) |
| Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação | Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia | Língua Portuguesa, Matemática |

Fonte: Elaborado a partir dos dados presentes no MEC/INEP, 2017.

A partir da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 é instituída ao sistema a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), tendo por finalidade avaliar os níveis de alfabetização dos alunos de 3º ano do ensino fundamental. Tal avaliação surge através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que consiste em um programa do Ministério da Educação, no qual prevê curso de formação continuada aos professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º ao 3º. O programa tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade ou ao final do Ciclo de Alfabetização, que abrange o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

No contexto dessas mudanças elaborou-se também as matrizes de referências, que têm como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, nas quais visam promover transparência e legitimidade no processo avaliativo, informando aos interessados os conteúdos, competências e habilidades esperadas pelos alunos na realização das provas.

Na edição prevista para 2019 as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares (INEP/MEC, 2017). Além disso, os estudantes do nono ano passarão a responder questões voltadas para ciências da natureza e ciências humanas.

Outra mudança cabe a educação infantil, que passará a ser avaliada pelo sistema, no entanto, as crianças não farão testes como os demais estudantes, esta etapa será avaliada por meio da aplicação de questionário destinados à professores e diretores, como também pela análise de infraestrutura, fluxo e formação de docentes. Em uma entrevista divulgada no canal de comunicação do MEC, o ministro da educação Rossieli Soares apontou: “Aumentamos o acesso pelo fato de não conseguimos olhar para os fatores de qualidade de qual educação está sendo entregue nas creches e na educação infantil”.

Com isso, constatamos que o sistema de avaliação educacional do país é composto por informações importantes que podem proporcionar um diagnóstico significativo para o acompanhamento dos indicadores de qualidade da educação, bem como para a implementação de políticas públicas, tendo em vista que através da análise de seus resultados é possível definir ações, mediações e/ou intervenções voltadas para a solução de problemas identificados nos sistemas de ensino.

2.2.1 Avaliações que Compõem o SAEB: objetivos e concepções

As avaliações do SAEB foram consideradas uma experiência de sucesso e desencadeou a implementação de outros modelos de avaliação, específicos para cada nível de ensino. Sendo assim, esse conjunto de processos e avaliações compreendem a

atual Política de Avaliação da Educação Brasileira, que pode ser caracterizada, conforme Minhoto (2010), por exercer duas funções distintas:

- 1) Levantar informações tendo como propósito ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino para que as diferentes esferas de
- 2) Governos possam definir prioridade de intervenção; 2) Induzir mudanças ou consolidar reformas educacionais previamente estruturadas para os sistemas de ensino. (MINHOTO, 2010, p. 166).

Ao processo de alfabetização e letramento tem-se como modelo avaliativo, a Provinha Brasil, na qual é realizada em duas etapas, uma no início e outra no final do ano letivo, se estabelecendo como uma avaliação diagnóstica, uma vez que permite conhecer os avanços que a criança obteve na sua aprendizagem, especialmente em suas habilidades com a leitura e a matemática.

A Provinha Brasil foi criada em 2008, e consiste em um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que permite aos professores e gestores obter informações que auxiliam o monitoramento e avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização. De acordo com o site no INEP/MEC (2015) possui como objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Com a finalidade de avaliar também alunos no processo de alfabetização, é implementada em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o foco deste modelo de avaliação são as habilidades em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola.

Nos artigos 4º e 5º da portaria 482/2013 que colocou em vigor a ANA, estabelece os seguintes objetivos para a avaliação:

Art. 4º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como objetivos principais: I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global.

Art. 5º A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA terá como características principais: I - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização; (...) III - 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; IV - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público (...). V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (BRASIL/PORTARIA nº482/2013, p.01)

Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreendemos a necessidade de associar os testes de desempenho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática durante o Ciclo de Alfabetização, aos aspectos contextuais que envolvem os alunos, como a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos relevantes no processo de aprendizagem.

Com relação aos níveis de ensino fundamental maior o sistema demanda como modelo avaliativo a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, na qual foi criada em 2005 pelo Inep e tem como principal objetivo “mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática (resolução de problemas) e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral” (INEP/MEC, 2017).

As avaliações da Prova Brasil acontecem de forma censitária, envolvendo todos os alunos que estejam cursando o 5º e 9º ano (4º e 8º séries) do ensino fundamental de escolas públicas, urbanas e rurais, que apresentem pelo menos vinte estudantes matriculados. A prova é aplicada a cada dois anos e avalia o desempenho dos discentes, além de fornecer informações sobre o contexto extra e interescolar.

Utilizando-se dos mesmos instrumentos e princípios da Prova Brasil, temos a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), esta por sua vez diferencia-se por abranger de forma amostral escolas de redes públicas e privadas que atendam os três últimos ciclos da educação básica, ou seja, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio regular. Essa avaliação mantém os procedimentos do Saeb 2013 e tem como finalidade avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira.

Assim como as demais áreas de ensino, também foi pensando uma avaliação voltada para o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), realizado pela primeira vez em 2002 busca aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos residentes no Brasil ou no Exterior, que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada. No art. 38, §§1º e 2º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é estipulado que realize a prova indivíduos que tenha, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino fundamental; ou tenha, no mínimo, 18 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do ensino médio.

Com isso, de acordo com o site no INEP/MEC (2017) são objetivos do exame: construir uma referência nacional de auto avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar; estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes; oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar; construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação; construir parâmetros para auto avaliação do participante, visando a continuidade de sua formação e sua inserção no mundo do trabalho; e possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre educação brasileira.

Outra vertente avaliativa se estabelece para o ensino-aprendizagem em nível médio, por meio da qual é instituído em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

tendo como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes no final da escolaridade básica, o resultado foi utilizado inicialmente como critério de seleção para concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (PROUNI), no entanto, com o sucesso do processo avaliativo, o Enem é hoje a principal forma de ingresso no ensino superior, tanto de universidades públicas como de privadas.

Esses modelos de avaliação citados anteriormente compõem o sistema de avaliação da educação básica em nível nacional, no entanto, a educação brasileira é avaliada internacionalmente através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o qual é aplicado de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental.

Segundo INEP/MEC (2015), o Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep, seus objetivos estão voltados para a produção de indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Suas avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

As avaliações em larga escala, em geral, possuem um único objetivo que está pautado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo em vista que este estipulou o compromisso “Todos pela Educação”, visando o alcance da média 6,0 no Ideb até 2022 – ano do bicentenário da Independência. Desta forma, o país estaria reduzindo a desigualdade educacional, apresentando conseqüentemente, um nível de qualidade significativo para o desenvolvimento da educação.

Com isso, percebemos a importância de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o alcance dessas metas. Porém, é necessário que o governo federal, estadual e municipal se preocupe com o real objetivo das avaliações que consiste na melhoria da qualidade educacional, e não somente com o quantitativo elevado no Ideb, para que assim seja possível o crescimento das escolas do país.

2.3 – Qualidade da Educação: Entre Concepções e Práticas

O termo qualidade vem ganhando um significativo espaço nos debates que incluem políticas públicas voltadas à educação, principalmente quando está relacionado a melhoria do ensino-aprendizagem. No entanto, é importante compreender qual a concepção de qualidade que está sendo utilizada para designar se o ensino está se desenvolvendo de maneira satisfatória ou não no interior de uma determinada escola.

Associar o conceito de qualidade ao âmbito educacional, implica em atribuir juízos de valor aos objetivos da educação que se pretende alcançar, bem como aos resultados provenientes dos processos de avaliação, ou seja, a qualidade que se exige no ensino-aprendizagem está relacionada a diversos fatores ideológicos e políticos que envolve o desenvolvimento humano, sua cultura e outras particularidades. Desta forma, Silva (2008) traz algumas considerações acerca da qualidade enquanto fator social.

Portanto, dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um juízo de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade. (SILVA, 2008, p. 17).

Diversas são as ações desenvolvidas pelo MEC com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Estas perpassam a aprendizagem do aluno, a valorização do profissional de educação, a infraestrutura física e pedagógica da escola e o apoio aos entes federados, que em seu conjunto contribuem de forma significativa para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As ações são promovidas visando atender de forma diferenciada cada etapa e modalidade de educação básica, e em sua maioria originam-se a partir dos resultados das avaliações em larga escala, tendo como objetivo oferecer um subsídio para que professores, alunos e a própria instituição possam se aperfeiçoar e alcançar níveis mais elevados nos testes de desempenho, o que conseqüentemente refletiria na melhoria da qualidade educacional.

A exemplo dessas ações temos o Pró-Letramento, que se constitui como uma política de formação continuada para professores, criado pelo Ministério da Educação para atender docentes em exercício, uma vez que através das avaliações percebeu-se que os alfabetizadores responsáveis pelo 1º e 2º ano do ensino fundamental não possuíam um aparato didático-pedagógico adequado para desencadear o processo de alfabetização, com isso o programa vem ser uma estratégia para fortalecer e apoiar as unidades escolares nesse processo.

De acordo com a plataforma do MEC os objetivos do Pró-Letramento estão pautados em: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Um outro programa denominado Mais Alfabetização, foi implementado a partir dos resultados da ANA, por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, tendo como objetivo fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, a fim de prevenir o abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização.

Essas e outras ações que possivelmente podem ser desenvolvidas no interior das escolas são de extrema importância para a educação, pois trabalham com questões pertinentes a aprendizagem dos educandos, entretanto, constatamos que há uma certa distorção do seu real objetivo e os educadores responsáveis pela disseminação do programa acabam desencadeando a eles a função de cursos preparatórios, voltados ao cumprimento de metas pré-estabelecidas pelas avaliações em larga escala.

Deste modo, a prática docente tende a ser direcionada para a “qualificação” dos estudantes nos assuntos pertinentes as avaliações. Juan Casassus (2007, p. 75) alerta para este fato quando diz que reduzir os conteúdos pré-estabelecidos pelo sistema de avaliação, pode fazer com que os professores acabem “ensinando para o exame”, fazendo com que estes se ocupem a “exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas”.

Com isso, o conceito de qualidade passa a ser restringido a aplicação de testes e obtenção de índices elevados nos processos avaliativos, visando medir o desempenho dos estudantes e, através dos resultados realizar um *ranking* entre as escolas. Silva (2008) observa que, “opera-se como se a noção de qualidade já estivesse decidida, bastando alcançá-la ou, em certos casos, atestar sua ‘inegável’ presença ou ausência”

Segundo o autor, o conceito que concebe a qualidade através dos resultados obtidos nas provas fortalece um ideal centrado nos supostos ganhos econômicos que a educação de qualidade pode trazer para os indivíduos, a comunidade escolar e, conseqüentemente para o país. Com isso, Oliveira (2006) afirma que a proficiência dos estudantes medida pelos testes de larga escala tem sido apreendida atualmente como o principal significado de qualidade da educação.

Casassus (2007) afirma que designar os testes como principal articulador de políticas públicas voltadas à educação, não tem possibilitado grandes avanços na área, uma vez que os resultados apenas oferecem uma constatação estatística do rendimento escolar e desempenho dos alunos, ou seja, “não diz nada sobre o que é preciso fazer para produzir mudanças nos resultados, melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade.” (2007, p. 57).

Com relação a essa mensuração de qualidade da educação, Vianna (2000) vem fazer uma crítica a respeito do que se é trabalhado nos sistemas de avaliação, uma vez que são abordados aspectos mínimos e superficiais para “medir” a qualidade de toda uma comunidade escolar.

[...] como conceituar qualidade em educação? Será possível uma definição operacional de qualidade em educação a fim de mensurá-la com adequação? O problema precisa ser analisado e discutido com a participação da comunidade educacional e de elementos da sociedade. A medida da qualidade em educação, entretanto, não pode ficar restrita apenas ao desempenho escolar. Necessita,

também, verificar outras variáveis que se associam e condicionam o rendimento escolar. O que as crianças fazem na escola, o que os professores procuram transmitir aos seus alunos e o que os livros didáticos apresentam refletem expectativas culturais e educacionais da sociedade, bem como seus valores e seus objetivos sociais e econômicos. Assim, é impositivo verificar em que medida a interação dessas variáveis contribui para a qualidade da educação. (VIANNA, 2000, p. 189-190)

Desta forma, vale refletir sobre a organização e distribuição dos conteúdos pertinentes as avaliações do SAEB, como este sistema pode avaliar a qualidade da educação tendo em vista que são abordados nos testes de proficiência somente as disciplinas de português e matemática? É possível analisar todo o contexto escolar levando em consideração apenas questionários preenchidos pelos atores que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem? Torna-se importante fazer estes questionamentos para compreender as ações que definem os objetivos do SAEB, bem como quais as pretensões para classificar uma instituição como sendo de “boa” ou “má” qualidade.

Libâneo (2001) afirma que para oferecer uma educação de qualidade é preciso existir um ensino voltado para o desenvolvimento cognitivo, social e operacional dos alunos, como também dá subsídios para a formação de professores, melhores condições de trabalho e disponibilidade de materiais didáticos pedagógicos. Nesse sentido, a escola não deve preocupar-se somente com a quantificação de resultados, pelo contrário, deve contribuir com a formação dos discentes, buscando desenvolver conhecimentos e habilidades que os encaminhem para a prática da cidadania e sua emancipação enquanto sujeito social.

2.4 – Influências exercidas pelo SAEB no processo de ensino-aprendizagem

A avaliação é um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que por meio dela é possível analisar e diagnosticar a educação nas esferas intra e extraescolar, possibilitando o aprimoramento das práticas de ensino, refletindo positivamente na aquisição de novos conhecimentos por parte do aluno. Nessa perspectiva, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, consiste em “avaliar a efetividade dos sistemas de ensino, com enfoque na qualidade, eficiência e equidade”

(CASTRO 1999, p. 30). Além disso, Moraes e Moura (2009) complementam sobre uma concepção mais ampla de avaliação:

O significado da avaliação na atividade de ensino e de aprendizagem deve ser o de orientação e de direcionamento do processo de apropriação dos conhecimentos. Trata-se da avaliação como análise e síntese das atividades dos sujeitos, tanto daquele que ensina como daquele que aprende. (MORAES e MOURA, 2009, p.113).

No entanto, estudos comprovam que o SAEB tem influenciado negativamente na organização e desenvolvimento do ensino-aprendizagem, devido as escolas modificarem a sua rotina em função dessas avaliações, com a finalidade de obter um índice de desempenho elevado no IDEB, fato este que acaba comprometendo o caráter formativo dos alunos. Segundo Sobrinho (2003, p.176) “é fundamental reter a ideia de que a avaliação não deve reduzir-se à medida e tampouco se limitar aos instrumentos”

Nesse sentido, Oliveira (2002, p.77) afirma que “ao invés de servirem para a melhoria da qualidade de ensino, os resultados foram expostos e alocados em um *ranking*, revelando a concepção de que a escola é a única responsável pelos resultados, ignorando-se as diferenças e as condições de funcionamento”.

Em consonância, Luckesi (1995) discorre que a avaliação nesse contexto pode ser considerada um fator disseminador de controle, por conta de ser responsável pelo diagnóstico do cotidiano das instituições de ensino, o que muitas vezes fica restrito a classificação do aluno e obtenção de altas notas nos índices. Ou seja, ao tratar da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, entende-se que avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido e aquilo que se pretende obter.

Vianna (2000) considera que para avaliar a qualidade da sua educação, é fundamental que sejam considerados os fatos que se estabelecem fora do contexto escolar, como questões socioeconômicas, os compromissos além do ensino-aprendizagem dos atores que constituem essa realidade, a participação dos pais no processo educacional, e as expectativas dos alunos enquanto agentes sociais.

Nesse sentido, o processo de avaliação não deve atrelar-se a tentativa de classificar os discentes, mas buscar diagnosticar as falhas existentes no ensino, a fim de

propor melhorias que atendam as particularidades de cada instituição, promovendo assim uma aprendizagem satisfatória para professores e alunos.

2.2 O Estado do conhecimento sobre o SAEB entre 2000 e 2018

Com o intuito de fazer um levantamento acerca dos estudos já realizados sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e suas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem, foram destacados quinze trabalhos (teses e dissertações) do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de apresentar uma amostra a respeito do estado do conhecimento sobre o Saeb entre os anos de 2000 e 2018.

Dentre os trabalhos capturados verificamos uma produção de Andrade (2008) que ao discutir qualidade e equidade na educação básica, buscou caracterizar esses aspectos no sistema educacional brasileiro, a partir das informações obtidas ao longo de cinco ciclos do SAEB (1995 – 2003), especificadamente das avaliações voltadas para o 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, tanto em Matemática como em Língua Portuguesa. Segundo o autor, ao se avaliar um sistema de ensino, deve-se, antes de tudo, ser capaz de identificar o impacto de cada um desses fatores sobre o desempenho dos alunos.

A partir dos resultados obtidos através de sua pesquisa foi possível perceber o quão segmentado é o sistema de educação básica brasileiro, bem como a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos; além disso constatou-se a existência de escolas com efeito diferenciado e que, portanto, detêm informações sobre a gestão pedagógica de seus recursos humanos e físicos, que, se usados em um número maior de escolas, poderiam melhorar o sistema brasileiro de educação básica. O estudo também demonstrou que a rede pública e a rede privada atendem a um alunado completamente distinto, mas, mesmo depois do controle pelas variáveis contextuais, a rede privada ainda se mostra melhor que a pública, tanto na qualidade quanto na equidade.

Biasi (2009) faz uma outra discussão sobre a qualidade de ensino, esta por sua vez envolve a análise das relações que se estabelecem entre as condições de

formação e de trabalho dos professores de 8.^a série com a proficiência estudantil. Para a concretização da análise foram utilizadas as informações apresentadas na edição de 2003 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Assim, a investigação lançou um olhar sobre as condições docentes e analisou como estas se constituem em peças importantes na construção da qualidade de ensino.

Com isso, a pesquisa indica a necessidade de implantação e complementação das políticas públicas de profissionalização e de valorização do professor no que se refere à formação inicial e continuada; plano de cargo, carreira e salário e garantia de condições de trabalho, conforme já estabelecido legalmente. Partindo desse pressuposto a autora conclui que a qualificação docente e as condições de trabalho devem ser vistas como variáveis importantes no processo de efetivação do bom desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, o efetivo alcance da qualidade.

Em consonância, Caetano (2016) ao destinar sua pesquisa para o tema *“Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: uma análise para além do quantitativo”*, constatou que a avaliação em larga escala por si não traz qualidade. Para evoluir é necessário refletir sobre os resultados, para que então possam ser tomadas as decisões que vão auxiliar no dia-a-dia escolar e na aprendizagem dos educandos.

Tal pesquisa teve como objetivo 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, 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.

Os resultados demonstraram que há 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, pois não há a busca pela compreensão das dificuldades daquela parcela de alunos que não atingiram o esperado. Com isso, conclui-se que 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.

Vários são os fatores que implicam na qualidade educacional, Filho (2018) em seu estudo intitulado “Ensaio sobre Avaliações na Educação”, no qual buscou analisar quais fatores impactam sobre os resultados alcançados pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram da Prova Brasil em 2013 no estado do Amazonas, destacou através dos resultados encontrados a evidência do impacto que a condição econômica e social do indivíduo exerce sobre sua vida escolar, assim como a taxa de distorção idade-série, a adequação da formação do professor e a infraestrutura física da escola.

Contudo, segundo o autor, a principal ferramenta na busca por uma educação de qualidade, para todos os alunos e em qualquer classe social, passa pela figura do professor. Assim, a qualificação e preparação desses profissionais pode ser interpretada como um ponto importante a ser considerado na elaboração das políticas públicas para o estado do Amazonas.

Em contrapartida, Nascimento (2010) ao analisar o SAEB e os impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas – MG, constatou que infelizmente, os resultados alcançados nas avaliações estandardizadas propostas pelo governo central, apesar dos avanços conseguidos, ainda não são suficientes para embasar políticas educacionais de qualidade. Sendo assim, os alunos, escolas e sociedade ficam à mercê de práticas inadequadas e até mesmo inconsequentes, que muitas vezes propõem valores e metodologias prejudiciais ao sistema educacional em lugar de promover sua qualidade.

Thimotio (2003), ressalta em seus estudos “*A Avaliação da Educação Básica: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001*”, que os primeiros levantamentos priorizavam as variáveis internas às escolas, e, balizados por uma abordagem insumista, coletavam informações sobre os prédios e equipamentos escolares e características dos professores e diretores. A partir do

SAEB 95, foram incluídas questões sobre fatores extraescolares: características socioeconômicas e culturais dos alunos e seus hábitos de estudo. A análise empreendida permitiu constatar que todas as categorias são contempladas nos instrumentos do SAEB; destacando-se a ênfase em recursos materiais (1995); currículo (1997); recursos humanos (1999) e, novamente, currículo em 2001. A análise permite afirmar também que dentre as quatro categorias, a categoria gestão é abordada de forma mais frágil nos questionários analisados, sem captar aspectos importantes para o processo de tomada de decisão colegiada na escola. Ainda, como se constata, há forte tendência de coletar muitos dados em relação aos insumos, nas categorias relativas aos recursos materiais e humanos.

No entanto Neto (2006), em sua pesquisa, ressalta que é preciso analisar, entretanto, os limites e as possibilidades do sistema no cumprimento de seu objetivo principal, destacando a importância dos diversos atores: governos, profissionais da educação, pesquisadores e da sociedade no processo de mudança diante da realidade revelada pelo SAEB. Outro ponto crítico para a compreensão de dos resultados produzidos pelo SAEB, refere-se ao reduzido número de especialistas em avaliação externa no Brasil. Caberia investir na formação de pessoal especializado na área, tanto junto aos profissionais dos diversos sistemas de ensino como entre os profissionais que atuam no Inep.

Em consonância com Barazzutti (2012), no novo sistema avaliativo, o desempenho individual deixa de ser o centro da avaliação e passa a ser um dos componentes de um processo complexo – concepções educacionais distintas, implicam em formas de avaliar a qualidade da educação também distintas. Essa nova forma exige um grande comprometimento e “desacomodação” de muitos profissionais da educação, o que, por sua vez, necessita do apoio e incentivo do poder público para concretização.

Dessa forma Cavalieri (2013), considera que o SAEB, dentre todas as instâncias do sistema educacional, pode incidir de forma direta na escola. Possivelmente, essa incidência nem sempre se torna evidente para a equipe escolar, gestores, professores, funcionários e comunidade, de modo que os profissionais da unidade escolar, muitas

vezes acabam por limitar-se apenas à análise estritamente quantitativa e numérica dos resultados fornecidos pela avaliação em larga escala.

Para Freitas (2007), o desafio passa pelo estabelecimento de políticas públicas que contemplem a “escola real”, que compartilha cotidianamente com alunos e professores o “mal-estar social” que vigora numa sociedade e Estado minimamente comprometidos com o bem-estar social.

Para Souza (2001), o SAEB ganha uma importância fundamental no cenário educacional, tornando-se um competente indispensável da reforma, uma vez que a avaliação possibilita a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, bem como dos recursos aplicados na área.

O estudo mostrou também que na elaboração dos instrumentos contextuais prevaleceu a preferência pelo conhecimento das variáveis do interior da escola. Essa preferência é justificada pelo MEC pela necessidade de se conhecer melhor o funcionamento dos processos internos da escola e as diferentes formas de gestão.

De acordo com Santos (2010) em seu estudo, as definições sobre o significado de avaliação de impacto são diversas, não parecendo haver consenso, por parte da comunidade científica e dos avaliadores, sobre o significado do termo. Usualmente, a avaliação de impacto é entendida como a forma de medir o efeito de um determinado programa ou política, a fim de saber em que medida seus objetivos foram atendidos.

Assim, os resultados apresentados evidenciaram, entre as escolas investigadas, que as práticas internas adotadas possuem um caráter intencional, e dessa forma, o ambiente educativo é considerado um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, onde prevalece o respeito, a amizade, a solidariedade, a disciplina, o exercício dos direitos e deveres, baseados em um clima de motivação e confiança, de respeito mútuo e de interação profissional. As práticas pedagógicas são planejadas, realizadas e avaliadas à luz da proposta pedagógica e tem como foco a aprendizagem, com o compromisso de evitar o fracasso e de promover o sucesso escolar dos alunos. O uso da avaliação, para além das formas tradicionais de monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos, permite a

todos os atores escolares o acesso, a compreensão e a utilização dos indicadores internos e externos com o propósito de fortalecer a gestão e a avaliação institucional.

Na visão de Santos (2007), outro aspecto refere-se à necessidade de que acerca do SAEB transcenda a agenda política do governo e cheque até o interior das instituições de ensino o que não é tarefa fácil nem de um só sujeito. Aqui se convoca a academia, os pesquisadores e estudiosos que contestam a disseminação dessa concepção anacrônica e ao mesmo tempo bem atual de tratar a avaliação. Que amplie o debate caloroso que acompanhamos em relação ao Ensino Superior e estabeleça articulações com os demais níveis de ensino de maneira a construir uma perspectiva fortalecida e consciente. Que se confronte com o predomínio da avaliação enquanto fator de classificação, desqualificação e de segregação de grupos sociais desfavorecidos.

Para Stoco (2006), em seu estudo "*Saeb: uma análise da política*", destaca a hipótese de que o Saeb fundamentado no desempenho do aluno não atende as necessidades de subsídios para formulação e implementação de políticas públicas educacionais, não porque esta é uma ação deliberada pelo governo federal em razão de interesses políticos e econômicos, como acreditávamos inicialmente, mas porque o hiato que existe entre a construção e disseminação de indicadores educacionais e o processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais precisam ser preenchidos por perspectivas que considerem o conjunto da realidade social (suas arenas, atores, ideologia, suas relações e interesses).

Em consonância, Rodrigues (2013), ressalta que o desempenho dos estudantes brasileiros tem sido preocupante em razão da baixa pontuação atingida, o que coloca em debate o papel da escola, já que é dela a responsabilidade pelo letramento e formação de leitores proficientes, e desafia os professores e pesquisadores em linguagem a tentar encontrar possíveis soluções para o problema. Assim, delineou-se, como eixo norteador da pesquisa, investigar como os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares para o ensino médio, emitidos pelo Ministério da Educação, tratam a questão da leitura, a fim de verificar se a Matriz de Referência estabelecida nesses documentos é aplicada nessas avaliações oficiais e se dão conta

das habilidades e competências fundamentais exigidas tanto para o desempenho acadêmico, quanto para a formação integral dos estudantes. Para isso, analisaram-se os instrumentos avaliativos utilizados pelo governo federal, a fim de medir o desempenho dos alunos egressos do ensino médio, que são o Enem e a prova do Saeb.

Para a autora, esta investigação pretende ter contribuído, mostrando, sem ambições de alcançar resultados definitivos, como se dá a atividade de interpretação textual nas provas oficiais de aferição da qualidade do ensino médio, como o Enem e o Saeb, e também em uma prova de abrangência internacional, como a do Pisa.

Ressalta-se o fato de que as mudanças educacionais demandam tempo, mas espera-se que este estudo incite outras pesquisas e que sirva de fomento para discussões fundamentais que devem acontecer no âmbito educacional tanto para o aprimoramento curricular da língua portuguesa nas escolas, quanto para que os professores reflitam sobre suas concepções teóricas e metodológicas utilizadas em sala de aula para o trabalho de desenvolvimento da leitura.

SEÇÃO III – METODOLOGIA

3.1 – Filiação quanto ao método

No percurso metodológico optou-se pela abordagem qualitativa, tendo em vista que o objeto de estudo envolve indivíduos que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, e estabelecem relações próprias com o ambiente sociocultural em que estão inseridos.

Sendo assim, através do método qualitativo, o pesquisador visa aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, sem se preocupar com a representatividade numérica, generalizações estatísticas e aspectos quantitativos. Segundo Chizzotti (2000) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito” (p. 79).

Minayo (2008) destaca que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

3.2 – Tipo de Pesquisa

A pesquisa se constitui como uma pesquisa de campo, uma vez que buscou compreender como ocorre a avaliação em larga escala na escola Municipal de Ensino Fundamental Irene Rodrigues Titan, especificadamente as influências exercidas no processo de ensino-aprendizagem em detrimento dos testes e questionários realizados pelo SAEB. De acordo com Gonsalves (2001):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2001, p. 67).

O objeto de estudo se concretiza a partir de dois tipos de pesquisa, a descritiva, que “possui como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno

ou de uma experiência”. (GIL, 2008), bem como a explicativa, por meio da qual se buscará analisar “respostas às indagações, aos porquês” (GALLIANO, 1979, p. 29). Esta por sua vez tem como preocupação fundamental identificar fatores que contribuem ou agem como causa para a ocorrência de determinados fenômenos.

3.3 – Técnicas de Produção e análise de dados

De início será feito um levantamento bibliográfico, que trata-se da “sondagem de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43-44), possibilitando ao pesquisador a construção de um arcabouço teórico significativo para o desenvolvimento do estudo.

Com isso, para a coleta de dados utilizamos como recurso a entrevista semiestruturada, tendo em vista que esta permite ao entrevistado contribuir na investigação com mais liberdade, sem perder a objetividade. No entender de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestores, coordenadores e alguns professores responsáveis pelas séries em que são destinadas as avaliações, com a finalidade de conhecer como se dá a organização e gestão do ensino-aprendizagem, em detrimento das avaliações do SAEB. A utilização desse instrumento permite analisar as falas da equipe entrevistada, possibilitando conhecer a opinião dessas pessoas a respeito do IDEB e os impactos que as avaliações em larga escala apresentam para o ensino nessa instituição, além disso, possibilitou identificar quais as concepções sobre qualidade os entrevistados defendem, e como estas implicam nas decisões da gestão escolar.

Para a análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo, na qual de acordo com Minayo (2000) refere-se à verificação das hipóteses ou questões da pesquisa e quanto à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados pelos sujeitos da pesquisa. Segundo a autora, a análise de conteúdo abrange as fases de pré-análise, exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

SEÇÃO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 – Perfil socioeconômico e estrutural da escola

O espaço escolar físico, consiste em um importantíssimo aliado do processo de ensino-aprendizagem, pois é nesse ambiente que alunos, juntamente com toda comunidade escolar passam boa parte do tempo, sendo, portanto, inevitável que estes não mantenham relações uns com os outros. Deste modo, a escola, além de constituir-se um espaço de aprendizagem, proporciona formas de socialização e lazer, capazes de contribuir significativamente na integração dos sujeitos.

Baseando-se nesta perspectiva, surge a necessidade de fornecer um ambiente agradável e estimulante para que assim, os alunos possam ter interesse em aprender, a partir do qual, possam gerar ideias; manter laços de afetividade; possibilitar novas formas para a construção do conhecimento; além de ser alegre, aprazível e agradável. Pode-se dizer então que, uma estrutura inadequada ou em péssimas condições, não favorece o desenvolvimento do aluno, pelo contrário, fatores como esses, apenas os desestimula, contribuindo, mesmo de que de forma indireta, no aumento dos índices de repetência e evasão escolar.

Sendo assim, buscamos conhecer a realidade da E.M.E.F. Irene Rodrigues Titan, observando aspectos positivos e negativos a respeito de sua estrutura física e organizacional; compreendendo como se configuram as relações sociais na instituição; além de destacar a influência do espaço físico escolar no processo de ensino-aprendizagem e suas possíveis consequências nas avaliações.

Escola é dividida em blocos, sendo que no primeiro bloco fica a recepção, secretária, coordenação e direção, seguido da sala dos professores e da copa – este último espaço onde são armazenados e produzidos os alimentos da merenda escolar. Neste mesmo bloco contém três salas que contemplam os alunos da Educação de Jovens e Adultos; e nos fundos do prédio há um ginásio poliesportivo, por meio do qual são desenvolvidas as atividades físicas com os discentes. O segundo bloco é referente às salas de aula do 1º ao 5º ano, além da sala de atendimento multifuncional, sala de leitura e material didático e um espaço destinado as reuniões e ao desenvolvimento de alguns projetos educacionais, como o *Mais educação*, contendo também dois banheiros,

sendo um masculino e outro feminino, todos acessíveis ao público alvo da educação inclusiva.

Entendemos que a estrutura física e material é um quadro preocupante nas escolas públicas brasileiras, por esta razão torna-se importante discutir sobre as condições de infraestrutura e suas possíveis influências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo Satyro e Soares (2007, p.07) a má estrutura da escola afeta diretamente na qualidade da educação, tendo em vista que prédios e instalações inadequadas, inexistência de bibliotecas, falta de acesso a livros didáticos e materiais de leitura, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos educandos.

Com isso, a partir de observações na instituição, identificamos a falta de estrutura no interior das salas de aula, pois o piso se encontra totalmente deteriorado, com lajotas soltas e quebradas, o que restringe de certa forma o ensino e a didática do professor, limitando o trabalho pedagógico, uma vez que os alunos não possuem liberdade para circular dentro da sala pois correm o risco de se machucarem.

O professor regente do 5º ano falou a respeito dessa má estruturação, segundo ele: *“a nossa escola está muito precária, em todos os sentidos, principalmente as salas de aula, em que o piso se encontra todo quebrado, contendo lajotas soltas que podem até machucar as crianças. Esse cenário nos prejudica muito, pois nós ficamos a par dessa péssima estrutura, não podendo desenvolver um trabalho melhor e mais dinâmico, mas nós sempre buscamos trabalhar dentro das possibilidades.”*

O espaço da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem, por esta razão se constitui como espaço de grande influência para o desenvolvimento do aluno. Segundo Arends (2008) *“a forma como o ambiente da sala de aula é utilizado, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos”*

Desta forma, assim como é relevante para o desenvolvimento do educando, torna-se necessário que tais aspectos sejam levados em consideração no ato de avaliar, pois refletem a realidade educacional da instituição. É necessário refletir que se o aluno não tem uma estrutura mínima para realizar suas atividades, torna-se difícil atender os requisitos de uma determinada prova e alcançar níveis elevados de desempenho.

A esse respeito o professor do 5º ano destaca que *“a escola está toda deteriorada, faltando pintura e o Saeb não leva em consideração isso, só querem saber do desenvolvimento e nota do aluno, eles analisam somente o dia da prova, e questões sobre os índices de evasão e a frequência. Não há uma preocupação com o aluno, por exemplo, no dia da prova eles podem se sair mal, nesse dia ele pode ficar doente, nervoso e não realizar uma boa prova”*.

A política de aplicação das avaliações considera esses fatores relacionados a infraestrutura de maneira muito superficial, onde são preenchidos somente alguns questionários, que na maioria das vezes pode ser até mascarado por quem o responde. Então, nós vemos a importância de haver um acompanhamento mais representativo dos organizadores das provas, de modo que estes contemplem a realidade de cada escola e busquem analisar os dados e índices de desempenho com um olhar mais crítico e humano.

De acordo com o professor entrevistado o ideal seria que tivesse um apoio maior por parte dos responsáveis pelas avaliações do Saeb, no qual poderia ser transmitido através de formações continuadas, investimento financeiro para os reparos necessários à escola, como também para ampliação de recursos metodológicos, a fim de proporcionar aos alunos melhores qualidades educacionais. O professor referido faz o seguinte destaque:

Eu esperava um apoio maior por parte do governo municipal, mas os governantes querem deixar tudo por conta da escola, o que fica um pouco complicado. E quando a escola tira uma nota ruim ainda é cobrada por isso [...] eles não vêm aqui verificar como é que está, o que a gente precisa ou porque o professor está trabalhando de determinada forma, então eu vejo que a gente precisa de um estímulo maior.

Candido (1974) reflete sobre a estrutura total da escola, na qual envolve vários temas e questões que necessitariam ser levados em conta quando se pretende entender a complexidade da realidade escolar e os fins a que esta deve servir. Dessa forma, podemos entender que a educação escolar não está restrita à aprendizagem nas áreas de conhecimento curriculares. A educação, como discute Paro (2011), envolve a apropriação da cultura em seu sentido pleno, “incluindo conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que é produzido

historicamente pelo homem e que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação”.

Para a educação brasileira, as questões estruturais não podem ser consideradas elementos secundários haja vista que, infelizmente, ainda não conseguimos oportunizar com a devida dignidade, espaços que ofereçam condições para que o professor educativo de crianças, jovens, adultos e idosos concretizem o ensino de forma eficaz e significativa.

Infelizmente, ainda brigamos por merenda, quadro didático, sala de aula refrigerada, boas condições estruturais, ou seja, por questões que consideramos elementares e que deveria, portanto, ser garantido a todas as escolas independentemente do local onde elas possam funcionar. Portanto, há que se questionar que as avaliações de larga escala deveriam observar indicadores presentes em resultados de pesquisas séries realizadas, por exemplo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, para que assim fosse possível verificar as condições sociais do povo brasileiro.

A partir da relação entre aquilo que se mostra enquanto resultados, objetivos do campo da lógica e da linguagem, por meio das avaliações de larga escola com dados socioeconômicos, é possível apresentar um cenário mais fidedigno em relação ao que temos conseguido ensinar e aprender no cotidiano das escolas públicas.

4.2– A organização e a gestão do ensino-aprendizagem na escola municipal Irene Rodrigues Titan

As escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos crítico-participativos na sociedade. Seu objetivo primordial, portanto, é o ensino e a aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão.

É necessário, no entanto, que o ensino-aprendizagem dos alunos levem em consideração o seu contexto político, histórico e social, tendo em vista que as crianças

aprendem melhor quando o que está sendo trabalhado em sala de aula tem relação com a realidade na qual ela está inserida.

Em contrapartida, o Saeb é um sistema unificado que envolve um conjunto de avaliações, as quais visam diagnosticar o desempenho dos alunos nas escolas brasileiras, detectando possíveis falhas e buscando a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, as avaliações não atendem as especificidades de cada região, menos ainda de cada instituição de ensino, o que de certa forma prejudica a performance dos educandos na realização das provas, uma vez que estas abrangem conteúdos e modos de vida que não fazem parte do cotidiano escolar da maioria dos alunos, estando fora de sua realidade.

De acordo com a Coordenadora Pedagógica do Irene Titan “o Saeb não avalia de fato o aluno, até porque são coisas que estão fora da realidade. Então, se a gente quer ter um resultado positivo nós temos que trabalhar durante o ano para preparar os nossos alunos, para que eles consigam tirar uma boa nota. Para mim o sistema em si é muito falho”.

A partir dessa concepção da Coordenadora, despertamos o nosso olhar para a maneira como o ensino-aprendizagem é organizado e gerido no interior da instituição, de modo a atender os objetivos do Saeb. Entendemos desta forma, que o ensino é desenvolvido como um “curso preparatório”, que visa trabalhar os descritores da Prova Brasil e da Ana com alunos de 3º e 5º ano, especialmente nos anos em que acontecem as avaliações.

Durante o ano que acontece, e nos anos que antecedem o 3º e o 5º ano nos buscamos preparar os nossos alunos, montamos toda uma programação, desde a lotação dos professores, eu sempre loto os professores que eu vejo que têm entrosamento e que conseguem acompanhar o ritmo um do outro, nós montamos uma equipe pra prova Brasil e todos falam a mesma língua, então eu sempre procuro aqueles que eu sei que vão conseguir desenvolver um bom trabalho.

Com isso, compreendemos que o currículo voltado para essas séries é extremamente comprimido, uma vez que os descritores do sistema de avaliação focalizam em conteúdos de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas), assim o aprendizado dos alunos fica restrito a essas áreas, não

apresentando maior abrangência de conhecimentos, os quais poderiam ser significativos para a sua vida em sociedade.

Em entrevista com a Professora regente do 3º ano, nos foi relatado sobre essa distribuição de conteúdo, onde ela destacou que *“o mundo não é só leitura e matemática, isso é fundamental? Sim, é de extrema importância, mas o aluno não precisa saber somente isso, eles precisam de outros conhecimentos. Eu concordo que língua portuguesa e matemática sejam a base, porque a partir do momento que esse aluno desperta para leitura ele amplia o seu vocabulário, no entanto ele também precisa entender que é um ser histórico, que ele não é totalmente igual ao outro, mas que essas diferenças precisam ser respeitadas, ou seja, o aluno precisa desse currículo para que ele se torne um cidadão de bem.”*

Desta forma, consideramos que o ensino é uma prática social que se realiza em um contexto cultural, de relações e conhecimentos, socialmente construídos. Isso significa que não é apenas na sala de aula que os alunos aprendem, mas também através de interações interpessoais, o que lhes exige um currículo mais amplo e significativo que proporcione um desenvolvimento cognitivo capaz de refletir sobre o mundo, impondo-se criticamente frente aos anseios impostos pela sociedade.

Em termos de organização, a referida escola atende uma lógica, fruto da rede a qual ela pertence – rede municipal de Castanhal – sem perder de vista elementos culturais da própria escola. Dentre as marcas mais evidentes de organização percebemos que a instituição oportuniza projetos vinculados a discussão sobre a criminalidade e melhores condições de vida, tendo em vista a realidade sociocultural em que a escola está inserida, para que assim os alunos possam ter uma perspectiva de futuro promissor. Além disso, são ofertadas “aulas extras”, nas disciplinas que os alunos possuem maior dificuldade, havendo desta forma toda uma mobilização e disponibilidade de professores para atender essas necessidades e promover o desenvolvimento do aluno de maneira satisfatória.

Em relação a gestão verificamos que esta se organiza de forma participativa, envolvendo o corpo docente e os demais funcionários nas decisões que abrangem o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão administrativa da gestão educacional, não se resume apenas ao gerenciamento das questões burocráticas,

financeiras, de controle e supervisão dos demais setores da instituição, mas está vinculada também as questões de cunho pedagógico, no intuito de agregar pessoas, coordenar ideias, de modo a promover os objetivos educacionais a que se propõe realizar.

4.3– Reflexões sobre o IDEB associado a qualidade da educação

A partir do contexto das avaliações externas, é criado em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne os dados do SAEB, as taxas de aprovação, reprovação e evasão, obtidas por meio dos dados sistematizados do Censo Escolar. A obtenção desses dados gera um parâmetro para o direcionamento de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria na qualidade da educação.

Com o alcance das metas e sua possível influência na melhoria do ensino-aprendizagem, pretende-se que o Brasil atinja a meta (6,0) em até 2021, igualando-se ao índice de desempenho dos países desenvolvidos. Neste sentido, o IDEB serve como indutor tanto de políticas públicas quanto de ações das secretarias de educação e da própria escola, para alcançar as metas estabelecidas pelo índice.

Um dos fatores que se destacou nas entrevistas diz respeito aos indicadores demonstrados pelo IDEB, e sua associação a qualidade educacional. Vale refletir, no entanto, de que maneira podemos qualificar uma escola como sendo “boa” ou “ruim” levando em consideração aspectos mínimos medidos através de uma prova? Uma vez que existem diferentes fatores extraescolares que podem implicar negativamente nesse resultado, como questões de saúde do aluno, falta de acompanhamento dos pais, entre outros.

Pinto (2008) ao aferir sobre qualidade da educação discorre que esta não existe sem que haja uma boa infraestrutura, equipamentos, laboratórios de informática com acesso à internet, bibliotecas, remuneração de professores, ou seja, não existe qualidade na escola, porque não há insumos suficientes (e de qualidade) para alcançá-la. Sendo assim, o autor acrescenta que:

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de

ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação. (PINTO, 2008, p. 59).

Com isso, destacamos que as médias de desempenho apresentada pelo IDEB não indicam necessariamente qualidade de ensino, pois como já foi dito, as escolas se organizam em prol dessa demanda, desenvolvendo conteúdos com os alunos em forma de “treinamento” para a realização das avaliações, com o intuito de obter índices elevados, que na maioria das vezes não condiz com a realidade educacional da instituição de ensino.

A partir de uma das falas da Coordenadora Pedagógica, nos foi argumentado sobre a transparência dos dados divulgados pelo IDEB, por meio do qual ela relata que *“os indicadores estão dentro da realidade, são bem importantes, porque eles objetivam alcançar aquilo que deve ser dentro de cada série. Nós sempre trabalhamos os descritores voltados para a Prova Brasil e eu percebo que são coisas que realmente exigem do aluno determinados conhecimentos e que estão de acordo com o contexto de cada série”*.

Em contrapartida a Professora do 3º ano nos apresentou um outro olhar acerca desses índices, *“para mim esse números do IDEB não são reais, seria real se o MEC se organizasse para chegar de surpresa na escola e avaliasse, somente dessa forma seria possível ter um parâmetro para verificar como essa educação está, mas quando você marca o dia e a hora em que vão acontecer os testes, a escola se mobiliza para atender aos critérios das provas, e começa a preparar os alunos para obter um bom desempenho. Então eu vejo as notas do IDEB com muito receio, porque eu sei que essa nota não significa aprendizagem.”*

Com isso, observamos que há uma certa contrariedade nas falas dos entrevistados quanto aos indicadores do IDEB, e a concepção que temos é que os responsáveis pela organização da didática escolar buscam mascarar o que de fato acontece na instituição, omitindo a preparação que é realizada com os alunos nos meses que antecedem as avaliações.

O Gestor da escola, entretanto, ao ser questionado sobre as médias de desempenho de seus alunos, os indicadores do IDEB e suas atribuições à qualidade educacional, defendeu que há uma amplitude maior envolvendo esses dados, pois os

resultados são reflexos da sociedade e do contexto em que o aluno participa, ou seja, existem fatores sociais como a desestruturação familiar, a falta de interesse, a criminalidade, bem como a ausência de acompanhamento pedagógico, os quais implicam diretamente na aprendizagem dos educandos, e conseqüentemente no seu desempenho.

Esses indicadores são resultado de um contexto em que a escola está presente, o IDEB não é a escola que dá resultado, mas sim o local onde se verifica isso. Existem vários problemas da sociedade que se refletem aqui dentro da escola, por exemplo, eu tenho dois alunos que mais se destacam em uma turma, no entanto se acontecer alguma coisa na vida deles e eles não puderem fazer a prova, isso já traz o resultado para baixo.

Após essa análise ele nos propõe uma alternativa na qual priorize o aluno e esteja atenta às suas necessidades, “o ideal seria que se pudesse investigar as causas que levam os meus alunos a não tirar uma melhor nota, eu diria um acompanhamento não só pedagógico, mas através de outros departamentos públicos, como o CRAS, a secretaria de segurança pública e a secretaria de saúde, para que o aluno tenha condições de uma vida digna e com tranquilidade, porque a gente vive em um contexto em que tudo que está acontecendo reflete no resultado do IDEB.”

Concordamos com esta questão apresentada pelo Gestor, tendo em vista que o aluno não é um ser apolítico, que está fora de um contexto social, ao contrário, ele é um sujeito de direitos, no qual possui suas especificidades e concepções a respeito do mundo e da sociedade em que vivem, por esta razão devem ser respeitados e dignos de uma aprendizagem significativa, que proporcione uma compreensão crítica sobre as coisas ao seu redor.

Desta forma, concluímos que o IDEB é um indicador importante na medida em que demonstra fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar; no entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, bem como a gestão escolar vigente na instituição.

4.4– As ações que caracterizam em nível escolar a relação de implicação do SAEB nas questões do ensino-aprendizagem

Ao refletir sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, vimos a importância de compreender o conceito de avaliação que os agentes da escola Irene Titan possuíam, para que assim fosse possível analisar essa relação de implicação do Saeb no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, ao questionar sobre esse conceito surgiram várias definições, as quais iam de encontro com a realidade da escola, a professora do 3º ano, por exemplo, nos relatou que as escolas públicas brasileiras em sua maioria não possuem um conhecimento amplo a respeito da organização do Saeb, fato este que prejudica o ensino, pois para atender as demandas da avaliação, há uma mobilização de todo o corpo escolar para suprir lacunas, trabalhar conteúdos exigidos pelo MEC, a fim de deixar o aluno apto a alcançar uma boa nota. Segundo a professora:

O Saeb é um sistema que teria tudo para dar certo, mas infelizmente as escolas públicas não tem essa preparação para receber, entender e aplicar o Saeb, essa é a maior dificuldade, os professores não conhecem esse sistema de avaliação, eles não sabem porquê e nem pra que aplicá-lo. Então eu acredito que precisa ser mais conhecido, o professor precisa se apropriar de mais essa ferramenta que vem para somar.

Sendo assim, vale destacar o quanto é necessário haver formações continuadas, principalmente para os professores que atuam nas séries em que acontecem as avaliações, até porque eles precisam entender que avaliar não significa somente realizar uma prova, o ideal seria avaliar o aluno considerando suas múltiplas dimensões, realizando um acompanhamento de sua aprendizagem, destacando as dificuldades, com o intuito de promover uma educação de qualidade.

Como destaca a professora do 3º ano sobre o seu conceito de avaliação “quando a gente fala de avaliação é uma coisa muito ampla, não requer só um papel ou uma nota, eu vejo avaliação como um conjunto de desenvolvimento de um ser humano. Então isso exige tempo, para que você possa entender, falar com propriedade e ter um olhar

diferenciado dentro de sala de aula sobre o que é avaliar, como avaliar e o que é que o Saeb pede para o professor enquanto agente no processo de ensino-aprendizagem. ”

Percebemos, no entanto, que a falta de formação dos professores tem implicado negativamente no desenvolvimento dos processos avaliativos, os quais acontecem de forma mecanizada, visando apenas o cumprimento de metas preestabelecidas para determinada avaliação. De acordo com a professora do 3º ano, responsável por trabalhar com os alunos os conteúdos da ANA, ao ser questionada sobre a organização das avaliações destacou que:

Nós precisamos unir esforços, estar a par de um currículo que satisfaça o MEC. Eu vejo esse processo como se fosse uma corrida de conhecimentos, e não uma aprendizagem ampla, a gente corre com um conteúdo porque tem uma prova. Esses alunos quando chega o período das avaliações externas, precisam estar preparados, então os professores praticam aquele sistema de ‘aprendizagem de memória’, pega as provinhas do ano passado e começa a passar para os alunos todos os dias, porque assim no dia da Prova eles já sabem como fazer, mas isso não significa aprendizagem e muito menos qualidade da educação.

Fatores como esses deveriam ser pensados pelos organizadores das avaliações de larga escala, pois se o professor não possui o devido preparo para trabalhar com os alunos conteúdos não só exigidos pelo MEC, mas também aqueles relevantes para que o educando compreenda-se como um ser cultural, político e social, a aprendizagem não acontece com devida eficiência. Fato este que irá prejudicar o aluno, pois ele será avaliado apenas pelo que souber responder em uma determinada prova.

Algo que também se destacou na entrevista com a professora é quando ela diz que os educadores da instituição pouco conhecem o SAEB, o que de certa forma é contraditório, tendo em vista que a escola é uma de maior destaque nos Índices de Desempenho. Desde a implementação do IDEB em 2007, a escola vem superando as metas preestabelecidas pelos indicadores, por esta razão nos fica um questionamento: como que a instituição apresenta um elevado índice de desempenho, se os próprios professores que são responsáveis por trabalhar com os alunos desconhecem o sistema?

Podemos associar essa questão ao modo como gestores, coordenadores e professores organizam o ensino em prol do sistema de avaliação, por meio do qual busca-

se desenvolver os conteúdos previstos para a realização dos testes padronizados, em especial da Prova Brasil e da Ana. Em uma das falas da coordenadora pedagógica do Irene Titan é possível evidenciar como a escola se mobiliza para atender as demandas do Saeb.

A escola se dispõem sempre a dá todo suporte para o professor, eu enquanto coordenadora acompanho os alunos do 5º ano, nós realizamos simulados com eles, as avaliações são todas no estilo da Prova Brasil, para que o aluno já fique adaptado e no dia da prova esteja preparado.

Vale refletir, no entanto, de que forma as notas referente aos indicadores do IDEB podem estar associadas a qualidade da educação? Essa é uma questão de destaque em nossa pesquisa, haja vista que é perceptível a preparação dos alunos para a realização das provas, e conseqüentemente os índices de desempenho do IDEB não significam aprendizagem, muito menos qualidade da educação.

Com isso, concluímos que o Saeb é um sistema importante para verificar como se encontra as escolas brasileiras em nível de aprendizagem, todavia, este apresenta diversas lacunas, as quais deveriam ser repensadas para que o sistema proporcione um olhar mais abrangente e real daquilo que se objetiva. O ideal seria que o Saeb buscasse fazer um levantamento da realidade local de cada instituição de ensino, a fim de conhecer seus aspectos físicos, sociais e pedagógicos, além de acompanhar o desenvolvimento do aluno durante um certo período do ano letivo, verificando suas dificuldades e anseios, para que somente assim pudessem disponibilizar um diagnóstico da educação no país.

CONCLUSÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, desde a sua implementação em 1990, busca analisar como tem se constituído a educação brasileira, por meio do qual utiliza mecanismos de coleta de dados, a fim de verificar os índices de desempenho dos alunos de escolas públicas e privadas, e a partir disso contribuir para a melhoria da qualidade educacional. Todavia, vimos que, apesar de se configurar como um sistema complexo e consolidado, o Saeb e a política de avaliação apresentam inúmeros limites para dar conta dos objetivos a que se propõem.

Dentre essas limitações, destacamos a falta de conhecimento de gestores, coordenadores e professores a respeito do Sistema de Avaliação e dos Indicadores do IDEB, fator que vem comprometendo a organização e gestão do ensino-aprendizagem no interior das instituições, haja vista que para atender as demandas do Saeb, esses agentes educativos se mobilizam para trabalhar com os alunos em forma de “curso preparatório” as exigências curriculares do Ministério da Educação, a fim de obter um bom desempenho nas provas e elevar os índices da escola.

A partir das observações e entrevistas realizadas na E.M.E.F Irene Rodrigues Titan, constatamos que os índices da escola apresentados pelo IDEB são fruto de uma política de ensino pautada no preparo dos alunos para as avaliações, ou seja, a aprendizagem ocorre de forma mecanizada, por meio do qual são trabalhados conteúdos específicos que abrangem a Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil e ENCEJA.

Sendo assim, destacamos que é necessário ter um olhar mais amplo sobre as avaliações de larga escala, uma vez que os resultados nem sempre significam aprendizagem e qualidade da educação, pelo fato das escolas muitas das vezes promoverem um certo *ranking* uma entre as outras, implicando de maneira negativa nos dados do IDEB.

Por fim, o uso dos resultados da avaliação precisa ser discutido e trabalhado tanto pelos sujeitos da escola quanto pelo Estado, independentemente dos resultados serem positivos ou negativos. Além de que é necessário estimular os responsáveis pelos processos educacionais, a usarem os resultados dessas avaliações para concretizar planos e metas que visem melhorar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRADE, R. J. de. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995 – 2003**. 2008. 230p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BIASI, S. V. de. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

BARAZZUTTI, M. **Sistema Estadual de Avaliação Participativa: um novo começo para a avaliação em larga escala no RS**. 2012. 135p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BLOOM, Benjamim S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BRASIL, LDB. **Lei nº. 9.394– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de novembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de avaliação da educação básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 10 de Março de 2019.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil e Aneb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>>. Acesso em 10 de Março de 2019.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 10 de Março de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Planilhas para download**. Brasília: MEC/Inep, 2009. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

_____. **Portaria n. 931, de março de 2005**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. 251 p.

CAETANO, A. da S. **Educação Básica e Avaliação em Larga Escala: uma análise para além do quantitativo**. 2016. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016.

CASASSUS, J. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social**. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, p. 71-79, 2009. Disponível em: <www.sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, Unesco, 2007. 204 p.

CAVALIERI, A. M. **Análises de Incidências do SAEB na Atuação Profissional do Professor nos anos Iniciais do ensino Fundamental**. 2013. 131p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.

FILHO, J. C. da S. **Ensaio sobre avaliações na Educação**. 2018. 75p. Tese (Doutorado) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

FISHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010, p. 21-36.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. 2005. 224p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo. Campinas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 27.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Ática, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 2.^a edição. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MONTEIRO, J. de S.; SILVA, D. P. da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. In: _____. **Geografia Ensino & Pesquisa.** Ceará: Universidade Federal do Pará, 2015, p. 19-28.

MORAES, S. P. G. MOURA, M. O. de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria históricocultural.** Bolema, São Paulo, 2009, ano 22, n. 33, p. 97-116.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINHOTO, A. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.). **Políticas educacionais: conceitos e debates.** Curitiba: Editora Appris, p. 163-188. 2010.

NASCIMENTO, G. P. do. **SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas - MG.** 2010. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NETO, J. L. H. **Avaliação Externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal.** 2006. 144p. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA, C. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, L. M; FERREIRA, N. S. C. **Política e Gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, A. G.; REGIS, A. Desempenho e Infraestrutura: Mapeamento das Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação,** 2012, Zaragoza. PUBLICAÇÃO DOS TRABALHOS ACEITOS, 2012.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI.** Tese (Livre-docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.

PINTO, J. M. R. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola.** São Paulo: Xamã, 2008.

RODRIGUES, M. B. **Avaliando a avaliação: os documentos orientadores do Ensino Médio e as provas de compreensão leitora - ENEM, SAEB e PISA.** 2013. 181p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2013.

ROMANOWSKI, J. P., WACHOWICZ, L. A. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Santa Catarina: UNIVILLE, 2003.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos.** 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, R. L. L. dos. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: situando olhares, construindo perspectivas.** 2007. 184p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, J. de A. dos. **Avaliação do Impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Contexto Escolar.** 2010. 78p. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação), Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2010.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOLIGO, V. **Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar.** Política e Gestão Educacional (Online), v. 8, p. 1-15, 2010.

SOUZA, E. B. **O sistema nacional de avaliação da Educação Básica - SAEB no contexto das políticas educativas dos anos 90.** 2001. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação.** 2008. 120p. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

STOCO, S. **SAEB: uma análise da política.** 2006. 160p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

THIMOTEO, F. E. B. **A avaliação da educação básica: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001.** 2003. 120p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo), Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2003.

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

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar.** 15ªed. São Paulo: Libertad, 2005. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3)

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos.** São Paulo: Ibrasa, 2000.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: _____. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 212.

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____,
 nacionalidade _____, idade _____ anos, estado civil _____,
 profissão _____,
 endereço _____, RG: _____,
 estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:** Implicações do Saeb na Gestão e Desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem na E.M.E.F Irene Rodrigues Titan Em Castanhal – PA”, cujo objetivo é analisar as influências do SAEB na gestão e desenvolvimento do ensino-aprendizagem na escola municipal Irene Rodrigues Titan.

A minha participação no aludido estudo será no sentido de participar de uma entrevista com questões semiestruturadas, em forma de diálogo. Fui alertado (a) de que, da pesquisa a ser realizada, o único benefício a esperar serão os conhecimentos produzidos pelo estudo acerca da temática em questão e uma socialização pública desses conhecimentos no órgão onde está vinculada a pesquisa. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome em qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, me identificar, será mantido em sigilo, tanto no trabalho escrito quanto na apresentação pública.

Os pesquisadores envolvidos no referido projeto são: Francisco Valdinei dos Santos Anjos e Alanna da Rocha Machado, todos da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, e com eles poderei manter contato pelo telefone (91)98985-4135.

Esclareço ainda que me foi garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação. Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o fone: 3311-4613 (UFPA-Castanhal) ou mandar um *e-mail* para franciscoanjos555@gmail.com.

Castanhal, ___/___/2018

Colaborador da Pesquisa

Pesquisador (a)

Apêndice B: Dados de Identificação e Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL FACULDADE DE PEDAGOGIA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Formação Profissional: _____

- Área de Atuação: _____
- Idade: _____
- Média Salarial: _____
- Tempo de Serviço: _____
- Tempo de Atuação na Escola: _____
- Formação Continuada em relação a Avaliação da Educação Básica: _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. De que forma você vê a organização e gestão do ensino-aprendizagem no interior da instituição?
2. Qual a sua concepção a respeito do sistema de Avaliação da Educação Básica e suas possíveis implicações no ensino?
3. Que análise você faz com relação aos indicadores do IDEB?
4. Existem discussões sobre o SAEB e o IDEB na escola?
5. Como é que se dá o planejamento de ensino com base no IDEB?
6. Como se estabelece a distribuição dos conteúdos nas disciplinas de português e matemática? E como eles são desenvolvidos em sala de aula?
7. Vocês enquanto comunidade escolar realização alguma reunião para discutir os indicadores da escola?
8. Existe alguma ação voltada ao ensino-aprendizagem dos conteúdos prescritos pelo SAEB?
9. O que vocês, professores, coordenadores e diretores fazem para manter os altos níveis no IDEB?
10. Como esses dados podem ser utilizados para contribuir com a qualidade da educação?
11. Como os professores e gestores utilizam esses dados?