



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA - LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA - FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JOSIANE CARDOSO SOUSA

**O IDEB COMO MECANISMO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PELA
MELHORIA DA EDUCAÇÃO: Concepções dos professores do
ensino fundamental de Jacareacanga/PA**

ITAITUBA/PA

2018

JOSIANE CARDOSO SOUSA

**O IDEB COMO MECANISMO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PELA
MELHORIA DA EDUCAÇÃO: Concepções dos professores do
ensino fundamental de Jacareacanga -PA**

Monografia de Graduação do Curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia apresentada à Faculdade de Itaituba para
obtenção do título de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Elina Renilde de Oliveira Ribeiro.

ITAITUBA/PA

2018

SOUSA, Josiane Cardoso.

O Ideb como mecanismo das políticas de avaliação pela melhoria da Educação: Concepções dos professores do ensino fundamental de Jacareacanga-PA / Josiane Cardoso Sousa – Itaituba: CLPP da FAI, 2018.

80 Fls.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR-PA, 2018.

Orientadora: Prof^a Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, Ma.

1. O Ideb como mecanismo das políticas de avaliação pela melhoria da Educação: Concepções dos professores do ensino fundamental de Jacareacanga-PA.

JOSIANE CARDOSO SOUSA

**O IDEB COMO MECANISMO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PELA
MELHORIA DA EDUCAÇÃO: Concepções dos professores do
ensino fundamental de Jacareacanga-PA**

Monografia de Graduação apresentada ao Colegiado de
Pedagogia da Faculdade de Itaituba, para obtenção do título
de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientação: Prof^a Mestra Elina Renilde de Oliveira Ribeiro.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____ Nota: _____

Prof. Dr. Francisco Cláudio de Sousa Silva

Orientadora: _____ Nota: _____

Prof.^a Mestra Elina Renilde de Oliveira Ribeiro

Avaliador: _____ Nota: _____

Prof. Mestre Antoniel Soares Araújo

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba – PA, 03 de abril de 2018.

A minha mãe, Francisca, fonte de meu eterno aprendizado e admiração, e por ser o pilar que me fortalece nos momentos difíceis, e em mais um passo de minha caminhada. Dedico-lhe essa conquista com todo o meu amor e principalmente minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante essa caminhada para que pudesse galgar mais degraus da minha formação profissional.

A minha mãe, Francisca, que é minha base meu alicerce e que sempre me apoiou nas horas mais difíceis da minha vida e me incentivou a estudar mesmo em meio a tantas dificuldades e superar os desafios.

Aos meus irmãos Eloany, Carlos, Janete, Josinete e Wallace que sempre tiveram ao meu lado me apoiando para que pudéssemos comemorar esse momento importante em minha vida, e em especial a Línete e Edilene, que me incentivou a estudar e esteve comigo me apoiando durante todo este período.

Aos meus patrões, Raimundo Santiago e Cláudia Damasceno, que sempre me entenderam quando precisava me ausentar das minhas atividades para execução de trabalhos acadêmicos.

Aos colegas de turma pelo prazer de conhecê-los, pelo respeito e a amizade que fizemos, e em especial, a Edson e Greiciane pela amizade que formamos pela cumplicidade, companheirismo, por me ajudarem sempre que precisei e por não me abandonarem nesta jornada.

Em homenagem eterna à minha tia, Luiza que sempre me ajudou, principalmente em oração.

A minha amiga, Andressa Vieira pelo incentivo, pelo carinho e principalmente por toda a ajuda que sempre me deu.

À professora mestra Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, que de maneira especial me orientou durante a elaboração desse trabalho, que confiou em minha pessoa dando forças para enfrentar os desafios constantes.

A todos os colaboradores dessa pesquisa, aos professores e gestores da Escolas Municipal de Ensino Fundamental Carmem Valente da Silva e Profº Maria Emília.

O aprendizado da escrita e da leitura tem que orientar-se sempre para o que seja ler e escrever, e nenhum processo ou método de alfabetização será eficaz se retirar de perspectiva o valor da escrita e da leitura na prática social contemporânea. (FRANCHI, 2012, p. 104).

RESUMO

Este estudo teve por objetivo conhecer as concepções e as práticas dos professores acerca das políticas de avaliação pela melhoria da educação no ensino fundamental, bem como identificar como ocorre o processo de ensino aprendizagem nesta fase. Como procedimento metodológico utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória baseada na visão de autores que discutem essa temática, com isso levantaram-se alguns questionamentos a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, bem com as metodologias para facilitar as políticas de avaliação dos alunos e de que forma a escola contribui neste processo. A pesquisa de campo aconteceu nas Escolas Municipal de Ensino Fundamental Carmem valente da Silva e Profª Maria Emília em que ouviu-se dezessete professores. A partir da análise dos dados identificou-se os principais desafios apresentados pelos professores, como a descontextualização das avaliações, a questão sociocultural não está contemplada, a falta de materiais didáticos. Percebeu-se que os docentes jugam ser de suma importância que ocorra as avaliações externas, sendo necessárias para que o MEC atue dentro da educação avaliando todo o território nacional e trabalhando com o objetivo de apontar onde estão os déficits do processo educativo. Os próprios docentes relatam que apesar de suas práticas docentes voltarem-se para à busca da tão sonhada qualidade da educação, a mesma encontra desafios que ainda estão longe de ser atingidos. Conclui-se então pela pesquisa que o Ideb é um indicador com modelo único para determinar resultados em realidades tão distintas demonstrando que de fato não representa a qualidade, apenas questões superficiais da aprendizagem dos alunados e, não como deveria ser feita por apresentar-se de maneira totalmente descontextualizada, propiciando resultados equivocados.

Palavras-Chaves: Políticas de Avaliação, Avaliações externas, Ideb, Prova Brasil.

ABSTRACT

This study aimed to know the conceptions and practices of teachers about evaluation policies for the improvement of education in elementary school, as well as identify how the process of teaching learning occurs in this phase. As a methodological procedure we used a bibliographic and exploratory research based on the vision of authors who discuss this theme, with this raised some questions about the pedagogical practices developed by educators, as well as the methodologies to facilitate student assessment policies and how the school contributes to this process. The field research took place in the Municipal Schools of Elementary Education Carmem valente da Silva and Prof. Maria Emília in which seventeen teachers were heard. From the analysis of the data, we identified the main challenges presented by the teachers, such as the decontextualization of the evaluations, the sociocultural question is not contemplated, the lack of didactic materials. It was perceived that teachers play a very important role in the external evaluations, being necessary for the MEC to act within education, evaluating the whole national territory and working with the objective of pointing out where the deficits of the educational process are. The teachers themselves report that although their teaching practices turn to the pursuit of the long-sought quality of education, it faces challenges that are still far from being achieved. It is concluded by the research that the Ideb is an indicator with a unique model to determine results in such different realities showing that in fact it does not represent the quality, only superficial questions of students' learning and, not how it should be done by presenting itself completely decontextualized, giving the wrong results.

Keywords: Evaluation Policies, External Evaluations, Ideb, Prova

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ÍDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
PNE	Plano Nacional de Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas
ENAMEB	Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PROVA BRASIL	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfis dos entrevistados	59
Quadro 2 - Que importância tem a avaliação?	60
Quadro 3 - O que você sabe sobre o Ideb?	64
Quadro 4 - A escola realiza alguma ação/atividade antes das avaliações externas?	68
Quadro 5 - Enquanto professor fez ou faz alguma atividade extra com objetivo de preparação às avaliações externas?	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Como considera as avaliações realizadas pelo MEC?	62
Gráfico 2 - Como são apresentados e retornados os resultados das avaliações?	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frente da Escola Municipal Carmem Valente da Silva (2018).	55
Figura 2 - Frente da Escola Municipal Prof ^a Maria Emília (2018).....	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA	15
1.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	15
1.2 O SAEB E A PROVA BRASIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL	22
1.3 O IDEB COMO AFERIDOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL	32
2 O IDEB E A PROVA BRASIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL	41
2.1 POSTURA DO PROFESSOR FRENTE À PROVA BRASIL	41
2.2 O IDEB E OS DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA	44
2.3 IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO COTIDIANO ESCOLAR	50
3 O IDEB COMO MECANISMO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PELA MELHORIA DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JACAREACANGA /PA	54
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	54
3.2 PERFIS DOS ENTREVISTADOS	58
3.4 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APENDICE.....	79
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	79

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso traz a temática das avaliações externas para conhecer mais profundamente como acontece as políticas de avaliação externas nas escolas de Jacareacanga, ou seja, como os professores entendem o Saeb, o Ideb, a Prova Brasil que acontece constantemente no cotidiano escolar. As mesmas são externas porque acontecem para além da escola, sendo que não é a escola que elabora e os alunos apenas recebem estas provas e devem resolvê-las, pois o papel do grupo escolar é apenas de manter-se participando regularmente destas provas externas também conhecida como avaliações estandardizadas da qual são elaboradas por diversos especialistas.

Desse modo, o objetivo desse estudo é compreender a implementação das políticas de avaliações externas nas escolas do município de Jacareacanga/PA, que toma o ideb como mecanismo indutor dessas avaliações para a melhoria da qualidade da educação concorrendo para interferências na prática docente. Dessa forma, as questões da pesquisa desenvolvida são: Como os professores concebem a prática das avaliações externas nas suas práticas pedagógicas? As práticas docentes demonstram consenso na continua expansão dos exames implementados pelos sistemas nacionais e locais de avaliação da educação? O ideb é entendido no seu papel de aferidor das políticas de avaliação pela qualidade de educação básica?

Os procedimentos metodológicos desse estudo se fundamentam em diversos autores, como: Afonso (2009, 2010, 2014), Horta Neto (2013, 2016), Menegão e Malavasi (2014); Machado e Alavarse (2014) e Schneider e Nardi (2013, 2015), dentre outros. Foi aplicado um questionário a dezessete professores do ensino fundamental das escolas públicas de Jacareacanga-PA, sendo onze da Escola Carmem Valente da Silva e seis da Escola Profª Maria Emília.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está sendo organizado em três capítulos. O capítulo 1 trata das políticas de avaliação em larga escala trazendo as concepções históricas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica no cenário educacional e o Ideb como aferidor da qualidade educacional.

O capítulo 2 abordou sobre o Ideb e a Prova Brasil no contexto educacional e traz ainda três tópicos, falando da postura do professor frente a Prova Brasil, do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira e os desafios da equipe gestora da escola. Trouxe ainda as implicações da Prova Brasil no cotidiano escolar.

O capítulo 3, por sua vez retrata as concepções dos professores das escolas públicas de Jacareacanga-PA sobre a prática das avaliações externas, por meio da análise dos questionários aplicados nas duas escolas públicas.

1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA

1.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Atualmente, a avaliação educacional vem sendo cada vez mais discutida e utilizada, não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas também como forma de regulação do governo perante as instituições de ensino. Nesse sentido, a avaliação está presente em para todos os níveis educacionais, avaliando a aprendizagem dos alunos de forma a direcionar a estratégia que será utilizada em sala de aula, medindo os conhecimentos e ranqueando o ensino nas turmas, escolas, estados e entres países.

Entretanto, a avaliação é construída historicamente e vem sofrendo mudanças de acordo com os movimentos dos fenômenos sociais.

Nos tempos modernos, a indústria veio a fazer amplo uso da avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão. Essa avaliação vinculada aos interesses de classificação e seleção guarda estreito vínculo com os processos de complexificação da sociedade. (SOBRINHO, 2003, p.15).

Dessa forma, a modernidade contribuiu para a ampliação das avaliações como forma de classificar as pessoas para o mercado de trabalho e que bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação. Com o tempo, a avaliação foi se expandindo e tomando um espaço formal de aferir e regular à qualidade da educação.

Vivencia-se, que a avaliação em larga escala na educação é uma avaliação de maior abrangência que pode ser municipal, estadual, nacional, ou até, mundial de acordo com o órgão que a organiza, que pode ser um programa de governo, os organismos internacionais onde nos casos nacionais, a identificação das fragilidades sentidas na área para a elaboração de políticas públicas atendam às necessidades reais da população.

Nesse contexto, a avaliação em larga escala é uma forma de regulação do sistema de ensino, e instituições que não obtém resultados satisfatórios sofrem, muitas vezes, punições por parte do governo, além da premiação por parte da

sociedade em consequência do ranking que a mídia divulga comparando as instituições de ensino.

Em geral, as avaliações em larga escala são utilizados em caráter somático, voltado para decisões de promoção (aprovado/reprovado), e pouco é aproveitado de seu caráter formativo, como avaliação do processo (feedback), tanto de alunos quanto de professores, ou de programa de formação (instituições). Existe a demanda implícita para intervenções, para prevenção (impedir e advertir), principalmente para os professores e para as Instituições de Ensino Superior; afinal, elas recebem os dados do desempenho geral de seus alunos e tem oportunidade enorme de melhoria, se utilizarem esta avaliação formativa. (SANCHEZ, 2013, p. 31).

Portanto, a referência está no pouco aproveitamento dos resultados por parte da educação básica em relação às avaliações externas, sendo analisado somente o quantitativo e não buscando o caráter formativo que toda avaliação precisa ter. E com relação ao ensino superior o quadro já é mais positivo, já que as instituições recebem o desempenho geral de seus alunos e com isso tem a oportunidade de buscar melhorias no que a avaliação apontou como fragilidade existente.

Observa-se que em 1907, ocorreu as primeiras medições brasileiras, que tinham o objetivo de coletar dados para estabelecer o Anuário Estatístico no Brasil, com informações referentes ao ensino público e privado. E apesar da avaliação ser bastante limitada em relação às informações e ao local pesquisado, foi considerada um marco no processo de coleta de dados educacionais do nosso país, demonstrando que já naquela época sentia-se a necessidade de informações que pudessem contribuir com a elaboração de uma política educacional adequada e de metas para que o acesso à educação, ainda restrito na época, pudesse se expandir.

Com a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas- CETPP em 1966 foi sem dúvida um marco para a avaliação em larga escala no Brasil, justamente com o intuito de realizar estudos sobre testes avaliativos e produzir, através do estudado, provas objetivas para as series finais do ensino médio e ao que se tem em vista, a produção destes materiais foi realizada através de cursos que eram ministrados por especialistas estrangeiros, o que justifica as influências externas ainda fixadas nas avaliações em larga escala nacional.

Em nível internacional, as reformas educacionais do governo George Bush não ficavam centradas apenas em preceitos avaliativos, mas em mecanismos de responsabilização pelos resultados em testes educacionais. Enquanto os países tidos como periféricos iniciavam o processo de instituição de seus sistemas nacionais de

avaliação educacional, países de capitalismo central, como Estados Unidos, Reino Unido e Inglaterra, já elucidavam seu pioneirismo na assunção de políticas de responsabilização e prestação de contas pela trajetória em testes em larga escala.

Afonso (2010, p. 14) afirma que de acordo com o posicionamento central referente às metas induzidas pelo Estado, a educação foi fortemente afetada passando a fazer parte de ideias que estariam diretamente baseadas através de um contorno rígido dentro da autonomia, que “[...] passou a ser também um instrumento de regulação e governação que se inscreve nas novas formas de actuação do Estado, e de outras organizações aquém e além do espaço nacional”.

Ainda de acordo com Afonso (2010, p. 148), “os discursos que reclamam a introdução de mecanismos de *accountability* não são necessariamente democráticos, ou não são sempre motivados por razões explicitamente democráticas”. Seguida deste discurso ainda é possível fazer uma análise explícita no grande destaque por parte da força governamental ao se rebelarem diante de tais instrumentos de controle. O objetivo não somente era de atender a visão mercadológica como inclusive favorecer para que estas se tornassem mais intensa diante das desigualdades competitivas existentes na educação tendo como principal justificativa o fortalecimento do poder no Estado, e ainda de fato os mesmos não aceitariam perder seu foco principal ligados a exercer sua grande autonomia e o poder de dar autonomia para os órgãos públicos.

Conforme Machado (2015, p. 335), o tema da avaliação da qualidade em educação no Brasil tem origem na década de 1930, quando o Estado anunciou a intenção de desenvolver estudos na área do planejamento educacional. Porém somente cinco décadas mais tarde a avaliação em larga escala é introduzida como prática sistemática do governo.

Bonamino e Sousa (2012, p. 40) relembram que o final dos anos de 1980 representou um marco significativo na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica pelo Ministério da Educação, por meio da organização, elaboração e execução pelo Inep, com a criação efetiva do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), em 1987, que teve o objetivo de avaliar o Programa de Educação Básica para o nordeste brasileiro, conhecido como Edurural.

O sistema de avaliação da educação básica (SAEB) teve sua primeira edição demonstrada em 1990 e tinha de acordo com os dirigentes do Ministério da Educação (MEC) e outros, os objetivos de regionalizar a operacionalização do processo

avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros de rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

Portanto, no Brasil, em 1990, na presidência de Fernando Collor de Melo, surgiram as primeiras manifestações para adequar o país à agenda mundial de reforma do Estado. Entretanto é somente em 1995, na presidência de Fernando Henrique Cardoso, que a reforma do Estado se consolidou. Dessa maneira, ao propor a criação de um sistema de avaliação em seu programa de governo para a educação, o país aderiu à tendência internacional de “implantação de avaliação externa de seus sistemas educacionais como forma de aferição da qualidade da educação ofertada”. (MACHADO, 2015, p.178).

Nesse contexto, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, há um fortalecimento das políticas de avaliação externa no país e seu consequente impacto na gestão escolar. Sendo que no seu Artigo 9º, estabelece como incumbência da União assegurar “o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental e nas instituições de ensino superior”.

Sendo assim, as políticas de avaliação da educação básica vão ganhando respaldo, haja vista que a constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 1990, e da aprovação da LDB nº 9.394/1996, abriram espaço para o fortalecimento da cultura avaliativa em larga escala. Sendo assim, entende-se que as reformas efetuadas para dentro da educação tiveram privilégio como um todo, mesmo com a maneira com que o Estado se atentou em torno deste contexto para manter-se firme, estabelecendo ordens radicais dentro do contexto educacional da educação básica.

Desse modo, a política de avaliação educacional brasileira pretendeu retomar um rumo reversível em busca de melhorias na administração pública, onde fossem visadas alternativas que tornassem eficazes as melhores condições para dentro da educação básica, adentrando assim para a configuração deste contexto e seguida consequentemente de garantias positivas dessa cultura avaliativa em larga escala para dentro das escolas.

Vivencia-se que nas últimas décadas, a avaliocracia (Afonso, 2009) tornou-se dominante, invadindo não apenas os contextos tradicionais de interação pedagógica, mas também as organizações educativas, os sistemas de ensino e a própria administração pública. Desse modo, a política adotada pelo Brasil tem por princípio promover a concorrência entre escolas e entre os profissionais da área, baseada na ideia de que médias mais altas seriam um indicador de bom ensino. Para esta visão empresarial, a concorrência melhora a qualidade dos serviços também no campo educacional assim afirma Castro (2011, p. 28) *apud* Freitas (2016).

Nesse sentido, o país segue a mesma tradição americana, a qual padroniza o sistema de ensino a partir de uma base nacional curricular comum avalia e responsabiliza. Dessa forma, Afonso (2009) e os autores Freitas (2005), Sordi e Freitas (2013) defendem aqui outra concepção de responsabilização baseada na participação e na colaboração dos principais autores da escola.

Houve a ampliação do acesso para outros espaços na busca de uma expansão de políticas de avaliação de sistemas que buscassem visibilizar a grande dificuldade oferecida pela educação pública onde fosse conduzida na garantia de uma condição favorável no aperfeiçoamento do domínio de conhecimentos básicos dos alunos inclusos neste sistema. Desse modo, por avaliação em larga escala compreendemos “a realização de provas padronizadas, contemplando amplo contingente de participantes e resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação”. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 417).

Correia (2010, p. 01) alerta para as profundas transformações ocorridas nos últimos 30 anos na gestão dos sistemas educativos em geral e chama a atenção para a “erosão” dos princípios fundantes do “Estado Educador” acompanhada da justificativa de “autonomia das escolas” que, usualmente, tem servido para responsabilizar as escolas e os professores pelos resultados escolares, quase sempre negativos.

Atualmente, o que temos assistido é uma profusão de implementação de sistemas de avaliação, em todos os níveis da federação. Em geral, esses sistemas de ensino assumem os resultados de suas avaliações como equivalentes à qualidade do ensino desenvolvido em suas escolas, como se as proficiências, embora relevantes, pudessem representar toda a riqueza do processo educacional e espelhar todo o trabalho docente desenvolvidos nas escolas.

Nesse contexto, a concepção de avaliação passa por um processo amplo de subsídio para que sejam tomadas as decisões necessárias no âmbito dos sistemas de ensino presente no cotidiano das escolas públicas e deve ser visto como um processo que vise contemplar competências e habilidades, ou seja, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar o seu trabalho.

Portanto, o movimento de valorização da avaliação em larga escala hoje configura-se como um dos principais elementos das políticas educacionais no sentido da melhoria da qualidade na educação. Porém acabamos por enxergar que as políticas de responsabilização podem ter o inverso do objetivo pretendido do que se deseja tendo como resultado o favorecimento da lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando ainda mais na organização dos agentes escolares a partir dos princípios democráticos.

Vale ressaltar que esta proposta de responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar-se dos resultados dos alunos para aferir o desempenho do professor e de outros profissionais da educação, apesar de inúmeros estudos salientarem que os alunos estão sujeitos a muitos outros fatores que extrapolam o alcance da escola e seus professores fazendo com que sejam diminuídas fortemente a resistência a aceitação dessas políticas de acompanhamento educacional e torna todos os agentes corresponsáveis pela sua implementação.

Entende-se que o Brasil fez a escolha de uma política nacional imediatista de controle e responsabilização verticalizada de suas escolas, professores e alunos como método para aprimorar a qualidade da educação perdendo a oportunidade de apostar em uma política consistente de responsabilização participativa. Desse modo, Castro (2011, p. 40) diz que, a política adotada tem por princípio promover a concorrência entre escolas e entre os profissionais da área, baseada na ideia de que médias mais altas seriam um indicador de bom ensino. Para esta visão empresarial, a concorrência melhora a qualidade dos serviços também no campo educacional.

Existem três áreas básicas de controle sendo desenvolvidas uma delas é a frente de avaliação de larga escala censitária; outra é a que está ligada ao controle dos processos de formação dos profissionais da educação, bem como ao seu exercício profissional incluindo o Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico (ENAMEB) e a Base Nacional Comum de Formação do Magistério; e a terceira, que

diz respeito à padronização de materiais didáticos do qual farão parte de futuros sistemas digitais de aprendizagem e avaliação. Isso significa que, para os três casos será central a existência de uma base nacional curricular obrigatória que estabeleça um ponto de referência para todos os processos de testagem do qual farão parte o controle de formação profissional e a produção de sistemas didáticos. Entretanto para os três casos, é central a existência de uma base nacional curricular obrigatória que estabeleça um ponto de referência para os processos de testagem tanto de controle da formação profissional como na produção de sistemas didáticos.

Desse modo, este subsistema de controle pedagógico será apoiado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e suas metas de acordo com a lei 2014 estabelecida no Brasil da qual se disponibilizara no acompanhamento por indicadores sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) junto de seus processos de avaliação.

Observa-se que tais políticas, ao controlarem o conteúdo e o método da instituição de ensino, tendem a unificar tempos de aprendizagem e a promover o aumento da segregação escolar. Portanto além de levar à privatização, os seguintes desdobramentos ainda serão induzidos para o magistério e sua organização: a) a quebra da articulação sindical, pois ela é uma trava ao desenvolvimento destas políticas, b) avaliação dos professores a partir de instrumentos específicos a partir dos resultados dos testes dos alunos e c) Modificação da formação de professores pela introdução de modelos mais rápidos.

Entende-se que a implantação de sistemas de avaliação afeta a escola de múltiplas formas: 1) produz consequências ao trabalho docente, 2) fornece informações relevantes que podem auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e motivar alterações positivas na gestão escolar e 3) cria uma nova linguagem para diálogo com a sociedade, as famílias e o sistema, fomentando a priorização da aprendizagem como principal marca da identidade escolar. Há também limites, como o risco de “redução curricular”, mas elogios, cobranças e benefícios diversos “mexem” com a escola (TAVARES JR; NEUBERT, 2014, p. 26).

Ainda no campo da avaliação dos estados brasileiros, vale ressaltar que os estados caracterizam-se por experiências muito plurais como Ceará, Minas Gerais e São Paulo que melhor desenvolveram sistemas próprios de avaliação. Atualmente, a maioria dos Estados da federação apresentam iniciativas de implantação de sistemas de avaliação em suas redes exceto: Santa Catarina, Roraima, Amapá e Rio grande

do norte. (IBIDEM, p. 30). Percebe-se que, as reformas educacionais com base nos resultados têm, em geral, a intenção de promover padrões de performance mais claras e mensuráveis, alinha o currículo a tais padrões e encoraja a escola a melhorar os resultados.

Dessa maneira, desenhos de *accountability* (responsabilização) que tomam como unidade de análise os professores podem incentivar a competição entre eles, em detrimento de cooperação para distinguir uma meta comum tendo a percepção dos gestores sobre as políticas de responsabilização podendo influenciar suas ações sobre os professores como maior cobrança por resultados, avaliação do desempenho docente e na adoção de estratégias para aumentar o desempenho dos alunos.

Os autores Brooke, Cunha e Faleiros (2011, p.119) afirmam que no Brasil, as políticas de responsabilização na educação envolvem certo grau de descentralização de responsabilidades, em que a escola e o professor são os únicos responsáveis pelos desempenhos dos estudantes nas avaliações em larga escala, incluindo, diversos atores responsáveis por alcançar certas metas e padrões.

Com o passar do tempo deu-se direcionamento para que novos testes avaliativos fossem desenvolvidos em um conjunto de instrumentos que pudessem medir o desempenho dos estudantes da educação básica onde entre os que se encontram com maior repercussão o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Portanto, a avaliação externa conhecida como avaliação em larga escala é tida muitas vezes como uma ameaça as instituições que não obtiveram bons resultados, além de ser alvo de críticas por realizarem provas padronizadas, não valorizando as especificidades locais, mas é preciso ter em mente que tais avaliações são de extrema importância para a elaboração de políticas públicas que vão ao encontro das necessidades reais do sistema educacional, além de possibilitar o registro de dados que contribui para a construção histórica da educação.

1.2 O SAEB E A PROVA BRASIL NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A estratégia utilizada pelo governo federal para que fosse possível a construção do uso avaliações externas e para dar maior ênfase a este aprimoramento foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no final de 1980. De acordo com

Horta Neto (2013, p. 23), o Brasil vem desenvolvendo esforços nos últimos anos para ampliar “não somente o número de testes como a quantidade de alunos testados”.

Desta forma, entende-se que o crescimento elevado do movimento de testes em larga escala propagado no Brasil se posicionou criando novas perspectivas onde se acreditavam que os usos dos mesmos trariam melhores condições relacionadas na identificação das escolas com melhor desempenho. Como consequência, o “ranqueamento firma-se como uma necessidade para as políticas e essencial para aprimorar o sistema educacional, levando, inclusive, os governos à utilização ampla dos testes acompanhados de prêmios a escolas, seus professores e seus alunos”. (HORTA NETO, 2013, p. 24).

Para o governo, a prática das avaliações é considerada como exemplo a ser seguido. Na divulgação dos resultados destes testes acredita-se que aquelas famílias que se sobressaíssem em seus resultados iram empenhar-se em mobilizar aquelas que obtinham um baixo desempenho e assim dando um maior direcionamento para a ocorrência de disputas entre aquelas escolas e redes de ensino com desempenhos cada vez melhores.

Desse modo, é possível perceber que a pretensão do governo brasileiro em elevar o nível de desempenho das escolas nos resultados dos testes incluía beneficiar as mesmas através de prêmios onde beneficiassem todos os atores envolvidos nessa escola com novos materiais cada vez mais atuais para que assim dessem continuidade na sua colaboração para melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com a afirmação de sua fase inicial, o Saeb foi marcado pelo objetivo de fornecer informações sobre o desempenho dos sistemas educativos para gestores educacionais, famílias e sociedade e, ainda atentava-se na aplicação de questionários e provas amostrais a cada dois anos. Entretanto, o Saeb também trouxe para dentro do contexto escolar fatores como critérios de inclusão/exclusão de alunos, adequação de matriz curricular, precisão dos instrumentos avaliativos e diversas outras questões que deram ênfase para uma possível revisão na sua metodologia e no escopo pertencente ao seu sistema.

É possível destacar, portanto, que a composição que o estado e sociedade exercem dentro do contexto escolar com relação ao dever de construir para se obter uma melhor qualidade para o ensino está ligada diretamente com o trabalho da escola e dos professores para garantirem a aprendizagem. É por essa via que em 2005, por meio da portaria ministerial nº 931, de 21 de março, foi criada Prova Brasil.

A criação da Prova Brasil teria como foco atender demandas, prioritariamente dos gestores escolares, uma vez que estes, além de precisarem de um diagnóstico conciso da sua rede de ensino de caráter amostral, necessitavam ter um diagnóstico das demais redes de ensino. Para isso, far-se-ia relevante a instituição de um sistema avaliativo de caráter censitário, a fim de garantir fontes equipáveis entre distintas escolas de uma mesma rede de ensino. (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 225).

Nessa perspectiva em 2005, o governo resolve desdobrar o Saeb em mais uma prova, a Prova Brasil, possuindo então caráter censitário, tornando possível a criação de um instrumento de gestão dos sistemas e das unidades escolares, a partir da disponibilização pública dos resultados da avaliação de cada uma das redes de ensino e escolas do país. Diante disso, vale ressaltar que a entrada dos diversos questionários apontados pelo Saeb evidencia que sua forma de avaliar mostra um comportamento bastante desvinculado daquilo que se esperava em torno desta avaliação se mostrando um tanto ineficaz com relação à tradução da análise das avaliações.

Conforme os estudos de Ribeiro (2017, p. 14), desde sua criação, o Saeb vem passando por reformulações periódicas, tornando-se marco referencial da política de avaliação no Brasil, não só pelo Estado, mas também por seus entes federativos. Atualmente, compõe-se por três avaliações de largo espectro: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Em 2005, pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, o governo desdobrou o Saeb em dois processos avaliativos: a Aneb, que manteve os objetivos, características e procedimentos do Saeb; e a Anresc (Prova Brasil), de caráter censitário, viabilizando a criação de um instrumento de gestão dos sistemas e das unidades escolares, a partir da disponibilização pública dos resultados da avaliação de cada uma das redes de ensino e escolas do país (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 417).

Dessa forma, as duas avaliações são aplicadas a cada dois anos e os alunos fazem provas que avaliam suas habilidades em língua portuguesa e matemática, sendo que, a ANEB, se situa de maneira amostral e envolve estudantes das redes públicas e privadas do país, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. Já a Anresc, de maneira censitária, é aplicada a estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental, nas redes estaduais, municipais e federais. Após a criação da prova Brasil o governo federal criou o ideb - índice de

desenvolvimento da educação básica, em 2007, o ideb é resultado dos índices atingidos pelos estudantes na prova brasil e os dados já existentes no Censo Escolar, das aprovações e reprovações em todas as redes de ensino (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 420).

A principal finalidade de criação da Prova Brasil foi de atender as gestões escolares com a promessa de preparar as escolas diante de situações persistentes que consequentemente surgiriam dentro do seu ambiente de trabalho, fazendo assim, com que os mesmos interpretassem esta situação não como uma pressão na atuação de sua área e sim, como a real necessidade em oportunizá-los a fazer análises a partir dos resultados dos testes padronizados obtidos não apenas diante da instituição do qual o mesmo está vinculado, mas inclusive naquelas escolas que os rodeiam.

Desta forma, no ano de 2005 o Saeb e a Prova Brasil foram realizados separadamente com o uso de instrumentos diferentes (testes e questionários). Porém o que se evidencia é que no ano seguinte de sua realização em 2007, estas duas avaliações voltaram a se unir tendo, portanto, uma única avaliação externa possuindo caráter federal onde tais procedimentos que dão ênfase ao universo da Prova Brasil foram avaliados de forma censitária, enquanto os outros segmentos que compõem o Saeb, mas não a Prova Brasil, foram avaliados de forma amostral onde o resultado para tudo isto deu ênfase para a retomada de uma única avaliação (o Saeb) e o que se entende por Prova Brasil se constitui, na verdade, a partir de extratos censitários do Saeb.

Porém, o fato da participação das secretarias de educação básica na Prova Brasil ser voluntária acaba demonstrando que desde 2005, ano de sua primeira realização no país passou a contar como um sistema de avaliação apenas para diagnóstico e também com um programa de avaliação e responsabilização fraca, inserido dentro do contexto escolar das escolas públicas.

A metodologia adotada pelo Saeb manteve-se na Prova Brasil passou a atuar de maneira totalmente diferente de acordo com o que lhe era coordenado pelas políticas de avaliações educacionais. De acordo com BONAMINO e SOUSA (2012): 225), a prova Brasil inaugura uma nova fase nas políticas de avaliação educacional, “o que designam de segunda geração de avaliação da educação, pois passam a ser associadas a mecanismos simbólicos de responsabilização por via da publicização dos resultados”. Os instrumentos simbólicos destituídos de responsabilidades pela via

da publicidade dos resultados, teriam como foco principal ligações firmadas à ideia centrada em avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas.

A última alteração sofrida pelo Saeb ocorreu com a publicação da Portaria MEC nº 9.482, de 2013. “A mudança comportou a inserção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) entre as avaliações do Saeb, sem que se alterasse o caráter centralizado das avaliações realizadas pelo governo federal” (BRASIL, 2016a, p. 08).

A gestão escolar passa a ter as mesmas oportunidades para recebimento dos resultados alcançados não somente da sua instituição propriamente dita, e sim de outras instituições, fazendo com que ambas não levassem para o lado de disputas pelo fato de receber melhores ou piores pontuações, mas que entendam o valor da contribuição no seu desenvolvimento em relação ao nível educativo.

Portanto, a Prova Brasil serviu para possibilitar, verificar e tornar seguro esse novo período em torno dos objetivos das avaliações educacionais em larga escala no Brasil, com vista a atuar de maneira fortemente democrática ligada a motivos que dessem conta de incentivar os rumos da responsabilização. (SCHNEIDER; NARDI, 2015: 226).

Por isto, através desta afirmativa é correto dizer que os primeiros momentos impostos aos objetivos do Saeb ocasionaram mudanças relativas ao modo de produção dos resultados na monitoração da situação dentro da educação e no levantamento indireto de dados contribuintes para as instituições de políticas, porem essas mudanças somente se tornaram favoráveis quando a Prova Brasil entrou em cena.

Ainda que expressivo, o apoio não foi unanime. As críticas de modo geral, não se diferenciam muito das relatadas na literatura internacional sobre o modelo de avaliação, responsabilização e prestação de contas na educação: 1) os programas são incompletos, pois não consideram todos os resultados importantes das escolas; 2) são injustos, ao responsabilizar os professores por aspectos sobre os quais eles não possuem total controle; e 3) podem gerar distorções como o estreitamento curricular e a exclusão de alunos com maiores dificuldades de aprendizado.

Observa-se que a posição do MEC quanto a avaliação nacional desvinculava-se diretamente ao poder econômico pelo fato de não atenderem a discussão pedagógica sobre a importância do projeto oferecido pelo banco mundial. Desde o início a equipe do Bird da qual era composto pelo grupo nordestino não tinha a intenção de oferecer ao Brasil um modelo de avaliação nacional pois seu principal

interesse quanto a forma de avaliação era a de que o rendimento do aluno não era uma finalidade em si servindo para verificar o andamento do projeto que atendia apenas a um grupo.

Conforme o Art. 2º da Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015, constituem objetivos do Saeb:

- I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;
- III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;
- IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
- VI. Aplicar os testes definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB;
- VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, bem como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;
- VIII. Fornecer dados para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb;
- IX. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros; e
- X. Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares (BRASIL, 2015c *apud* RIBEIRO, 2017, p. 67).

Em síntese, o intento atual da política de avaliação promovida pela via do Saeb é, na visão do MEC, “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” (BRASIL, 2005). Entretanto, a proposta trazida por Waiselfisz expressa nos primeiros documentos do Saeb que o objetivo “era avaliar a educação de um país – não de um projeto, não de uma área, ou seja, um sistema permanente de avaliação da educação, que não se esgotava no rendimento do aluno. (HORTA NETO, 2016, p.181).

Dessa forma, são vários os fatores que contribuem para o sucesso da educação o que importava era que os professores refletissem sobre sua prática, pois é isso que faz a diferença em educação. Também não é a técnica nem a subtécnica que definem o de fato funcionariam, pois, cada professor sabe como melhor irá executar suas práticas em sala de aula e não existe em si uma melhor ou pior técnica. Existe trabalho docente, que tem de ser formulado nas melhores condições possíveis.

Observa-se que o Saeb ainda traz duas dimensões na qual estão envolvidas seu desenho original. A primeira está voltada para dentro do sistema educacional, com o objetivo de gerar conhecimento sobre a dimensão dos problemas que afetam dentro do sistema. A segunda está voltada para fora do sistema, buscando envolver sociedade civil nos problemas educacionais que afetam a educação pública, ou seja, era como se fosse uma espécie de prestação de contas, accountability, do poder público, referente a um dos serviços oferecidos à população. (HORTA NETO, 2016, p.189).

Dessa forma, a ideia era mobilizar os estados e municípios, a partir de aplicações amostrais sendo que a ideia original era de apoiar política e tecnicamente a consolidação de sistemas estaduais, para que eles fizessem o levantamento sobre o universo. A ideia seguinte era de consolidar um sistema nacional de avaliação, envolvendo todos os entes da federação tendo ajuda tanto técnica quanto de financiamentos.

Vivencia-se ainda que o Saeb não foi um instrumento inventado, uma ideia que foi vendida pois quando foi desenvolvido, ele estava respondendo a uma necessidade muito grande no momento. Sentiu-se tanto sua necessidade que depois de ser adotado por muitos estados a partir do seu segundo ciclo os próprios estados resolveram financiá-lo.

No primeiro ano de aplicação do Saeb, 1990, o objetivo principal era fornecer informações sobre o desempenho dos sistemas educativos para gestores educacionais, famílias e sociedade e, para tanto, aplicava as provas a cada dois anos. No entanto, segundo Schneider (2017, p. 07):

As primeiras experiências em avaliação educacional não permitiam uma radiografia pormenorizada da situação das escolas posto que a avaliação era amostral. Apenas algumas instituições de ensino e estados da federação participavam dessas avaliações, dificultando apreensão da diversidade educacional de um país com dimensões geográficas e diferenças regionais gigantescas como o Brasil.

Portanto, o Saeb foi um instrumento para começar a dar respostas, apesar de seus defeitos e problemas. Sua ajuda veio a partir das análises favorecendo de alguma forma as escolas a converter em uma entidade gestora de políticas e não em entidade executora de decisões, ou seja, nesse momento frutificou a eleição de diretor

e também questões ligadas à gestão e democracia escolar (HORTA NETO, 2016, p.191).

Nesse contexto identificam e atribuem diversos impactos, significativos, sentidos e usos para o Saeb em seus 25 anos. O primeiro tipo considera que os sistemas de avaliação são instrumentos funcionais, de imposição da lógica geral do mercado, com adaptações específicas para a área da educação. O segundo tipo afirma que as informações da avaliação dão transparência e previsibilidade às ações do estado, permitem a diversificação de políticas e dos sistemas de ensino.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) centraliza decisões e terceiriza a operação do Saeb, procura também instituir uma rede de apoio ao desenvolvimento da avaliação, dando mostra de que ainda é necessário buscar a descentralização e a ampliação da matriz institucional da avaliação.

Portanto, formaram-se muitos pesquisadores e nasceram o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), ligado à UFMG, e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), ligado à UFJF. Nesse mesmo período, a avaliação torna-se uma atribuição da União, segundo a LDB aprovada em 1996, e passa a ser uma política do MEC, que começa a diversificar e ampliar o sistema nacional de avaliação, com a criação do Exame Nacional de Cursos- Provão – em 1996 e do Enem em 1998.

Contraditoriamente, nesse mesmo período cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), transformando em indicador de qualidade. Além disso, o Ideb utilizado como referência para o repasse e a distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o mais completo exemplo deste padrão de uso dos resultados da avaliação. (SCHNEIDER, 2017).

Quando se analisa a evolução do Saeb, tendo como fonte os instrumentos contextuais, que se evidenciam vários indicadores da relação parcial e descontínua estabelecida, desde a origem desta avaliação, com algumas das principais referências da sociologia da educação. Nesse sentido, os instrumentos contextuais do Saeb foram inicialmente construídos para levantar dados sobre as características das escolas, dos professores, dos diretores e das práticas pedagógicas e de gestão, relacionando a ação e obtenção de medidas cognitivas dos alunos em áreas de conhecimentos como língua portuguesa e matemática. Dessa forma, os três eixos organizam os fatores

escolares: universalização do ensino; valorização do magistério; e democratização da gestão.

Entretanto, os questionários do diretor e do professor foram reformulados, de modo a privilegiar itens relativos ao perfil e à prática de docentes e gestores sendo que a dimensão da gestão escolar incluía informações sobre equipamentos, atividades, funcionamento da escola e estilo de gestão dos diretores. Já do questionário do professor faziam parte de itens acerca do planejamento das atividades pedagógicas e das práticas docentes, das condições de trabalho e de participação na escola (BRASIL, 1995, p. 32).

Portanto, o Saeb define o objetivo de acompanhar os resultados e os fatores associados ao rendimento escolar, por meio da implementação de procedimentos que envolvem a obtenção de medidas cognitivas que captem o que os alunos aprendem e de medidas contextuais, que captem a origem social deles e as condições em que eles estudavam (BRASIL, Inep, 2002, p. 45).

No entanto, a partir de 2001, passou a privilegiar variáveis relacionados com a caracterização sociodemográfica; o capital cultural; o capital social; a motivação e autoestima; as práticas de estudo; e a estratégia escolar dos alunos (BRASIL, Inep, 2002, p. 08). Onde inclui também um novo item destinado a mensurar a ocupação dos pais ou responsáveis, como reconhecimento à necessidade de contar com medidas cada vez mais aprimoradas acerca da origem social dos alunos.

Observa-se que em 2003, foram incorporados nos questionários contextuais itens que buscaram caracterizar os alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Escola, além de aspectos relacionados à discriminação racial e social ao perfil dos estudantes trabalhadores, visando ao entendimento da relação desses aspectos com os resultados cognitivos dos alunos. Dessa forma, a Prova Brasil objetiva oferecer a todas as escolas públicas brasileira uma avaliação mais detalhada do seu desempenho, em complemento à avaliação do Saeb, além de divulgar amplamente os resultados entre todos os estados e municípios do País por meio de boletins para cada uma das instituições.

A partir da segunda metade dos anos de 2000, a realidade foi conferida aos resultados cognitivos da avaliação e que o abandono paulatino da perspectiva sociológica que tinha como pautado as experiências iniciais de avaliação em larga escala em favor de uma perspectiva cognitiva se evidencia no tratamento dispensado aos questionários contextuais e nas publicações do Inep relacionados com o Saeb.

Além disso, o formato de alguns dos itens foi alterado ao longo do tempo, como, por exemplo, um item sobre os rendimentos financeiros dos diretores, que foi apresentado em duas versões: por faixa salarial, em 2007, 2009 e 2013, e como questão aberta, em 2011. Ainda em 2013, foram incluídos cinco itens sobre os motivos que levaram o diretor a não participar de atividades de formação nos últimos anos e um item sobre a interação pedagógica do diretor com o professor. Com ações que reduziram o número de itens destinados a levantar informações relacionados à violência na escola e ao ensino religioso.

Nesse sentido, em 2011, quando o instrumento passou a incluir um bloco de perguntas sobre os hábitos culturais dos professores. Em 2013, por exemplo, o questionário passou a detalhar aspectos.

Sobre a formação continuada dos professores (incluindo questão sobre o investimento financeiro nestas atividades); os blocos de questões sobre a liderança e relação com o diretor sobre o trabalho em equipe foram alterados (questões modificadas e acrescentadas); inserção de um bloco de questões sobre o aproveitamento do tempo em sala de aula; as questões sobre procedimentos metodológicos ganharam mais alguns itens comuns aos professores de Matemática e Língua Portuguesa; [...] foi retirado o bloco de questões sobre a Lei 11.645 de 2008. [...] (OLIVEIRA, 2015, p. 81).

Desse modo, os relatórios mantem uma estrutura comum, contextualizam a educação no Brasil, apresentam a série histórica, do Saeb 1995-2003 e os resultados dos alunos por faixas de proficiência, bem como uma interpretação da escala de proficiência e uma abordagem descritiva das desigualdades de desempenho. Nesse sentido, o estudo das desigualdades considera a distribuição dos alunos e as medias de proficiência segundo variáveis do aluno, como o nível socioeconômico e a raça/cor (BRASIL Inep, 2006, p. 04).

Um conjunto extenso de municípios colocam ênfase excessiva nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas. Ou seja, não é surpreendente que haja milhares de professores e de diretores que no Brasil para os quais apenas a divulgação dos resultados do desempenho dos alunos, ou de indicadores sintéticos, não seja capaz de induzir a reflexão e o conhecimento das características das escolas em que trabalham e sua relação com o aprendizado de seus alunos.

Portanto, isso implica a necessidade de recuperar, e, principalmente, de fazer avançar o compromisso original da avaliação em larga escala com a produção de evidências sobre a relação entre fatores sociais, escolares e de desempenho.

1.3 O IDEB COMO AFERIDOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL

Apesar do país ter o uso destes testes padronizados muito mais tarde com relação aos outros países desenvolvidos, e ainda ter iniciado supostas mudanças tardiamente em suas configurações de Estado-Avaliador, é preciso colocar em foco que o país se representava através de um grande esforço e perspectivas no processo de manter sua desenvoltura com total segurança daquilo que era preciso para desempenhar seu papel dentro da sociedade.

Desde que houve a implantação dos mecanismos em torno da avaliação e da adoção na busca de um modelo de Estado que fosse considerado avaliador, além de terem surgido os primeiros sinais de preocupação para dentro da educação brasileira, a obtenção desses famosos indicadores de qualidade foram de grande importância para ajudar na criação da diretoria geral de estatística, que conseqüentemente trazia consigo o desafio de fazer demonstrações através de coletas de dados desses indicadores de qualidade sobre a realidade educacional de cada instituição.

O papel do Estado na educação passa a ser o de regulação e controle associado. Desta forma, podem ser destacados os momentos em que o país passou a assumir para si próprio um modelo de estado avaliador estabelecendo a instauração de políticas de avaliações em larga escala e, com a chegada do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), pode ser afirmado que o Brasil passou a se traduzir claramente para a sociedade sobre o seu papel quanto estado avaliador, seguido de um pensamento ligado à participação para com a mesma, trabalhando em torno de precisas regulações e controles associados. (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 221).

A partir do apoio nos dados gerados pela Prova Brasil, foi criado no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tendo como principal objetivo o de ser um indicador de qualidade da educação focando com exclusividade para o ensino fundamental de redes públicas. Assim, o Ministério da Educação divulga, a cada dois anos, o Ideb do Brasil, dos estados, municípios e das escolas

obtido a partir das taxas de aprovação e das proficiências dos alunos na Prova Brasil, dentro de uma escala de 0 a 10.

Observa-se que a criação da Prova Brasil e do Ideb colocaram outros debates sobre a qualidade da educação brasileira para outro patamar. Desse modo a Prova Brasil, ao utilizar a metodologia censitária de avaliação, impossibilitou, não sem controvérsias e resistências, a comunidade escolar a se reconhecer nos seus resultados, ao mesmo tempo, o Ideb, ao tornar público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, acabou aproximando os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da qualidade da rede do seu município e da escola de seu bairro.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispôs sobre a implementação pela União do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e os estados, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica que seria aferida, objetivamente, com base no Ideb (RIBEIRO, 2017, p. 71).

Como anunciado no Art. 3º do referido Decreto, o Ideb é

[...] calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Desse modo, o Ideb resulta da associação entre dados de aprovação, repetência, evasão – que constituem a nota de rendimento – e dados dos resultados obtidos pelos estudantes na avaliação do Saeb (para a União, regiões e estados brasileiros) e da Prova Brasil (para municípios e escolas) – que constituem a nota de desempenho.

Entende-se que a qualidade da educação ainda está convertida sobre fortes metas compartilhadas mantendo sua palavra de ordem mobilizada diante da medida de todos os seus esforços. O surgimento do conceito de qualidade no campo educacional se desenvolveu na América Latina, a partir do final da década de 1980, para se contrapor ao discurso de democratização. A definição para qualidade não é um conceito simples e muito menos imparcial. Nesse sentido, concordamos com Dourado (2007, p. 09) ao definir que a qualidade da educação é “[...] um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões”. Por seu caráter

abrangente, constitui um importante instrumento de prestação de contas dos entes federados, acerca da qualidade da educação básica no país.

Nesse sentido, este mesmo Indicador compõe-se de informações de rendimento escolar (aprovação), e desempenho (proficiências) em exames como a Prova Brasil e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e seu conceito de qualidade é relacionado ao de avaliação, uma vez que a obtenção de resultados desejáveis obtidos nos exames e taxas de aprovação pressupõe melhoria educacional. Vale ainda ressaltar ainda que a responsabilidade desta qualidade recai somente sobre as escolas e redes de ensino, diferenciando-se apenas em seus níveis de alcance que serão traçados pelo Ideb em cada instância educativa.

Observa-se que a meta final do Ideb tem seu alcance estimado para 2021, com divulgação em 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil. Isso significa que em 2021 o Brasil deve atingir, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, a média 6,0 (seis), nota mínima de qualidade aceitável pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) atualmente, para os países desenvolvidos (BRASIL, 2009, p. 28).

Na avaliação do Ideb das escolas e redes, em 2009, por exemplo, os números alcançados pela maioria dos estados brasileiros evidenciam avanço importante da qualidade em todas as etapas de ensino durante os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. Contudo os números alcançados pelos municípios e estados brasileiros evidenciam realidades muito díspares na avaliação deste indicador. Isto acontece porque a meta 6.0 (seis), prevista para o Ideb de 2021, ainda está distante de ser alcançada e a principal revelação está nos abismos de desigualdade entre estados da federação e entre municípios de um mesmo estado ou mesmo pela persistência nas diferenças consideráveis entre as etapas de ensino.

Dessa forma é que argumenta Fernandes (2007, p. 08), em torno das escolas e/ou redes de ensino podem adotar “medidas que melhorem o fluxo e piores o desempenho nos exames padronizados e vice-versa”. Isto porque o índice incentiva unidades escolares e redes a operarem com baixas taxas de reprovação, o que pode afetar o desempenho médio dos estudantes, dependendo do trabalho desenvolvido pelas escolas. Desse modo, um bom resultado no Ideb nem sempre representa avanço significativo no rendimento escolar dos estudantes.

Nesse contexto, ao se expressar num quadro de mudanças educacionais demonstrado através de um objetivo ambicioso, Saviani (2009, p. 37) enfatiza o

grande desejo de se elevar o nível da educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos. Dessa forma, o Ideb foi criado pelo Ministério da Educação, em 2007, junto com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE entrou em vigência a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e dispõe sobre

[...] implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria.

Portanto, para o MEC as ações do PDE são sustentadas por seis pilares, a saber: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL, 2007, p. 11). O Compromisso de Todos pela Educação expressa que a qualidade passa a ser então o carro-chefe do Plano de Metas instituído pelo MEC sendo Expresso pelo PDE, mas cuja “identidade própria é dada pelo Ideb” (SAVIANI, 2009, p. 31).

Ainda no referido Artigo 3º do decreto nº 6.094/2007, está destacado que,

Art.3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo inep, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (BRASIL, 2007).

A adesão dos Municípios, Estado e Distrito Federal dentro desse compromisso implica justamente em uma responsabilidade da qual pretende promover a qualidade da educação básica, expressa pelo cumprimento de metas de evolução do ideb fixadas pelo mec para cada escola e município até o ano de 2022 (BRASIL, 2007a, p. 37), ou seja, essa mesma responsabilidade por uma melhoria na qualidade recai diretamente sobre as escolas e as redes de ensino onde a principal diferença está nos seus níveis de alcance pelas metas traçadas para cada instancia educativa.

O ideb teve início em 2005, com a realização das avaliações, trazendo consigo metas projetadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e por escola permitindo então, o monitoramento dos resultados alcançados a cada biênio. Dessa forma, Reynaldo Fernandes, então presidente do inep, diz que “possuir um indicador de desenvolvimento educacional seria desejável, para a) detectar escolas ou redes de

ensino cujos alunos representem baixa performance e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 08).

Nesse sentido, o fato do Ideb se traduzir simbolicamente revela o quanto as unidades escolares, o município e o estado avançam em suas metas representando-se como um forte aliado na prestação de contas da qualidade transmitindo para si uma das principais polemicas em torno deste indicador, fundamentada na sua capacidade de tradução da qualidade educacional em especial às escolas, já que em nível de redes de ensino a ideia de acompanhamento é global e o objetivo é de contribuir na orientação das políticas educacionais e com isso dar mais credito ao índice.

Observa-se que a meta final do Ideb tem seu alcance nacional estimado para 2021, com divulgação do resultado em 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil, isto é, em 2021, o Brasil deve atingir, considerando os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), ideb 6,0 (seis), nível médio de qualidade obtido em 2003 pelos países desenvolvidos. No caso dos anos finais (6º ao 9º ano), estima-se que, em termos nacionais, a meta 6,0 será alcançada no ano de 2025 e, no ensino médio, a expectativa é que essa meta seja obtida somente em 2028.

Porquanto, o Ideb possui a avaliação externa como elemento basilar e se figure como peça mobilizadora de toda a comunidade educacional em prol de metas educacionais oficiais, se destaca como peça importante dentro da política nacional de *accountability* de educação brasileira.

Portanto, nas quatro aferições realizadas pelo ideb, importantes avanços foram demonstrados por escolas, redes e sistemas de ensino brasileiros nas três etapas da educação básica nos anos iniciais, anos finais e ensino médio. Um exemplo bastante claro é que enquanto nos anos iniciais o desempenho das escolas evidencia superação das metas bienais, no ensino médio foram registradas as pontuações mais baixas das três etapas da educação básica (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 01).

Outro exemplo, mostra que na comparação dos resultados entre estados e municípios evidenciam realidades díspares pois enquanto alguns deles deverão alcançar as metas previstas ou até mesmo ultrapassá-las, antes mesmo do prazo estipulado, outros terão muita dificuldade para cumprir as metas intermediaria, o que certamente impactara o alcance estimado da meta (6,0), em 2021. Confirmando ainda

o esforço de escolas, redes e municípios no alcance das projeções traçadas pelo governo federal para cada biênio.

Nessa perspectiva, o Ideb é constituído pelo produto de dois indicadores, sendo um deles fruto do resultado obtido pelos estudantes em avaliações externas, quer seja na Prova Brasil (para o Ideb das escolas, das redes e dos municípios) ou no Saeb para a constituição do Ideb das unidades da federação, das regiões e do país, como um todo). Sendo que a pontuação média dos estudantes nos exames constitui o indicador de desempenho (N), indicado em valores entre zero e dez.

Outra maneira seriam que os dados da avaliação externa se associam os do rendimento onde são dadas as possíveis dificuldades em lograr o êxito desejável nos exames, escolas e redes de ensino podendo ser motivados a atuar com baixas taxas de reprovação sem que seja assegurada a melhoria significativa na proficiência das crianças e jovens nas áreas alvo de aferição pela Prova Brasil.

Nesse contexto, o Estado procede a avaliação das escolas e sistemas de ensino com os critérios de composição do índice e informa os resultados à comunidade geral que, prontamente, se incumbe de promover o ranking das escolas e sistemas de ensino. Fica então o compromisso de a escola, de modo particular, realizar a justificação mediante mecanismos que ela mesma implementa seguindo suas próprias condições. No caso dos municípios a justificação se dar através do PAR (Plano de Ações Articuladas) que possui uma metodologia de característica própria.

Dessa forma, as notas da Prova Brasil, em alguns casos tem sido interpretada de maneira ineficaz pois muitas escolas ao serem chamadas para falarem a respeito de um resultado considerado a baixo do esperado para a meta projetada pelo biênio se quer sabem justificar-se de maneira consistente acerca de sua pontuação. No caso das escolas que conseguem ter um alcance favorável na meta projetada por este indicador esquecem-se de promover uma reflexão ampla sobre o significado real daquela pontuação.

Por essas razões é que a política em que se inscreve o Ideb é julgada através de poucas possibilidades de avanço, pois, este modelo precisa ser construído através de um sistema mais amplo, que incorpore preocupações efetivas com as dimensões éticas, de justiça, democracia e participação crítica e ativa, ou seja, articulada com uma política educacional de qualidade.

Para se dispor de uma visão na melhoria de ensino é preciso que se consiga alternar radicalmente as desigualdades fixadas no contexto educativo para que a

democratização possa assumir de vez o seu lugar dentro deste ambiente e também na comunidade geral com relação à gestão do ensino público e, sobretudo, haja um sistema relativo as mesmas oportunidades de informações sobre as unidades escolares.

No ano de 2009, o objetivo do Ideb passou a ser excluído e cinco novos objetivos foram colocados na questão abordada, sendo que os mesmos persistem até os dias de hoje e se delimitam de forma padronizada correspondendo a fatores como a oferecer ajuda na formulação e reformulação. Na publicação do ano de 2011, o foco do Saeb é destinado justamente na criação do Ideb.

A Prova Brasil por meio da publicização dos resultados dos escores educacionais imprime o ritmo de como as redes de ensino devem agir diante dos resultados da avaliação. Por via de seus resultados as instituições de ensino são coagidos a prestar conta a diferentes instâncias acerca do programa escolar dos alunos sem contar com qualquer mecanismo recíprocos de auxílio por parte destas instâncias e de seus agentes. (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 230).

Por meio do resultado e publicização dos resultados é dado um placar na educação dizendo como essas redes de ensino devem seguir e qual será a melhor maneira detectada para agir diante dos resultados oficiais em torno dessas avaliações. Quanto aos resultados alcançados pelas instituições e, este sendo inferior a pretensão acolhida, o Estado deverá impor obrigações a estas redes de ensino para que prestem contas, como se fosse precisamente um pedido inadiável para se atingir o progresso escolar dos estudantes.

É relevante salientar, todavia, que pelas alterações que a prova brasil vem sofrendo desde a sua constituição no ano de 2005, percebeu-se que há um grande interesse por parte do governo brasileiro em paulatinamente configurar esta avaliação em larga escala como uma política de que contemple a responsabilização e a prestação de contas. Ou seja, a visão do governo é centrar não apenas a responsabilização para dentro das próprias escolas e, sim tentar solucionar problemas de acesso situados no cotidiano no ambiente escolar onde também se incluem mais adiante como sendo problemas criticamente visíveis, por exemplo, a defasagem idade-série, evasão e repetência escolar.

O conjunto de competências e habilidades sintetiza as proficiências que o estudante deve desenvolver em cada nível da escola. Desse modo, fica claro afirmar que o estudante não está limitado de receber responsabilidades em torno da Prova

Brasil, pois pelo que tem sido demonstrado os estudantes precisam acompanhar cada etapa reproduzida durante sua trajetória escolar.

Em cima disso, a escola procura introduzir outras alternativas quanto aos detalhes visados no resultado final da avaliação para que assim, a escola se permita dar uma nova chance de alcançar um melhor desempenho na Prova Brasil não esquecendo de priorizar o principal desafio que deslumbra a educação em si, sendo este o aprendizado dos estudantes do país.

Quando são divulgados os resultados alcançados por escola, estes geram certo desconforto entre a comunidade escolar e a sociedade, especialmente se os resultados ficam abaixo das expectativas nutridas tanto pela escola como pela comunidade ou mesmo pela sociedade em geral considerando as pontuações desejáveis estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB N°8/2010, para que a instituição alcance patamares mínimos de qualidade. (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 266).

Desta forma é indispensável deixar de colocar em questão no que se refere à divulgação dos resultados que devem ser alcançados pelas escolas. A legislação impõe sobre as instituições a condição de alcançarem patamares mínimos de qualidade e, as mesmas acabam se deparando com um grande constrangimento ao ter publicização de seus resultados alcançados gerando uma dura realidade para todos os atores da escola e comunidade no geral.

O que se tem em verificado é o Ideb tem revelado pontos importantes às metas projetadas por escolas, sendo que este Indicador vem influenciando fortemente a mente dos que compõem o grupo escolar como educadores e educandos, intervindo de tal forma passando a se comportar não com exclusividade para que se eleve a qualidade educacional e, sim com o propósito de criar dentro do ambiente escolar ideias controversas com relação a estas avaliações determinado de maneira imaginaria pelos atores envolvidos.

Como se pode observar a Prova Brasil foi colocada dentro do contexto escolar para somar no quesito aprendizagem, porem durante seu trajeto de realização sua posição em torno dessa questão passou a ser descrita de forma negativa no almejo do resultado concreto pretendido, deixando a desejar em pontos favoráveis para dentro da educação.

Nesse sentido, o trabalho do docente em relação às metas traçadas por escolas para o Ideb recaem os principais resultados da Prova Brasil, pois a estratégia estendida pelo MEC serviu para impulsionar todas as ações na preparação dos

estudantes, fixando-se exclusivamente em atender as dificuldades apenas com a disponibilização de simulados a todas as instituições em treinamento das questões que provavelmente poderiam estar presentes na hora da prova e também ensinavam o uso correto do preenchimento do gabarito.

No entanto, o que se pode acompanhar é o fato da própria dinâmica da realização da prova gerar várias expectativas em gestores, docentes e estudantes por possuir caráter de concurso durante sua atribuição justamente no momento da aplicação da prova.

2 O IDEB E A PROVA BRASIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1 POSTURA DO PROFESSOR FRENTE À PROVA BRASIL

Percebe-se que os resultados da Prova Brasil e do IDEB são divulgados de forma a permitir a elaboração de um *ranking* das *melhores* e *piores* escolas dos sistemas do país. No dizer de Machado e Alavarse (2014, p. 420), “esta apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e de suas dificuldades”. Partindo, desta descrição os estudos de Lordêlo e Dazzani (2009, p. 284), apontam para o fato de que:

Do mesmo modo a maior parte dos fatores escolares que tiveram efeitos significativos são ligados aos professores. Igualmente a variável clima com os alunos tem associação positiva altamente significativa com os desempenhos. Com certeza este foi o fator escolar (entre os fatores de diretores, escolas e professores) de maior impacto para a explicação do desempenho dos alunos nas duas disciplinas.

Portanto, a questão discutida acima mostra que a forma como a prática pedagógica é conduzida pelos docentes, evidenciam uma melhor preparação com relação a nota estabelecida pelas avaliações padronizadas revelando ser esta a melhor maneira de se obter uma boa pontuação na hora da prova. Devem ser partilhadas de um bom relacionamento entre professores e alunos, seguida de fatores escolares internos que possibilitem gradativamente à troca de ideias entre ambas e que assim, possam sentir-se, mas confiantes com relação as duas disciplinas. Outro aspecto que diz respeito aos alunos e teve forte associação positiva com os desempenhos nas duas disciplinas, foi o clima disciplinar de certa escola pesquisada, onde:

[...] os professores com carga horária de 40 horas, com maior experiência, melhores salários e renda familiar estão associados a melhores desempenhos, principalmente em Matemática. Além disso, com a utilização de recursos didáticos tradicionais (livros, jornais e fitas de vídeo) para os desempenhos em Português. (LORDÊLO; DAZZANI, 2009, p. 285).

Portanto, a seguinte argumentação demonstra que os professores que mais beneficiam os desempenhos dos seus alunos são aqueles que sentem-se mais prestigiados e valorizados pela direção e coordenação, com participação ativa na definição e implementação dos objetivos da escola e inclusive aqueles mais

satisfeitos, que sentem vocação para o ensino e que mesmo diante das adversidades se sentem gratificados pelo trabalho que realizam.

Observa-se, que o governo tem vindo a ampliar-se sobre a introdução de bônus monetários, que são atribuídos de forma diferenciada aos professores ou às escolas, como consequência das *performances* discentes alcançadas. De acordo com, Afonso (2014, p. 493), “não é por acaso que a responsabilização negativa (ou a culpabilização) dos professores constitui, em diferentes medidas de política educativa e nos discursos dominantes, uma das estratégias mais frequentes”. Para dar maior ênfase a esta discussão os autores, Schneider e Nardi (2013, p. 35) evidenciam que,

[...], a imposição para a produção de números favoráveis em vista das metas educacionais traçadas para cada escola e rede tem levado instituições de ensino a construir estratégias capazes de alterar os resultados educacionais sem, no entanto, encetar mudanças significativas nos processos pedagógicos. Ainda que sem conferir, até ao momento, premiações ou castigos explícitos em termos de política educacional, a divulgação em escala nacional produz efeito de responsabilização sobre escolas e redes públicas de ensino.

Portanto, as escolas que obtiverem uma baixa performance no IDEB são chamadas pelo Ministério da Educação e a partir da reformulação do Plano de ações articuladas - PAR formam um conjunto que visam trabalhar no intuito de fazer um novo diagnóstico da situação educacional. Justamente para que as escolas afetadas prestem contas de acordo com seus resultados alcançados impulsionando então, para a inserção de novos métodos em seu cotidiano escolar, seja através de materiais didáticos ou outras formas particulares adotadas pelas instituições no intuito de superar suas dificuldades e satisfazer as medidas estabelecidas por este indutor de qualidade.

Segundo exemplifica o autor Pinto (2011, p.139), “os efeitos colaterais são conhecidos dos profissionais docentes da rede pública paulista: responsabilização e/ou culpabilização do professor pelo baixo rendimento dos alunos” e, ao mesmo tempo, cobrança para que os alunos sejam treinados para responder às questões das provas, pois o que importa é o resultado final.

Nesse contexto a qualidade da educação se expressa nos resultados de provas padronizadas e que, mesmo reconhecendo as precariedades na atividade docente, incluindo a sua remuneração, sustenta que a melhoria dos salários dos professores se daria pela “[...] implantação de salários diferenciados mediante desempenho. (CASTRO, 2007 *apud* MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 417).

Nesse sentido, o que se nota é que as avaliações em larga escala têm ganhado um grande foco dentro das escolas e redes de ensino com isso, os professores passaram então, a submeter-se, as novas práticas docentes na qual consigam relacionar aspectos dentro do ambiente escolar alcançando números indicativos de uma boa qualidade graças ao esforço de seus alunos durante as aulas, pois só assim receberão uma boa gratificação pelo seu serviço.

Nesse contexto, esse controle por meio de indicadores de qualidade, metas a serem alcançadas é entendido como uma forma de exercer o poder, próprio de uma sociedade de controle.

Assim, um dos motivos para a compra dos sistemas de ensino por municípios de todo o Brasil é para melhorar os resultados na Prova Brasil, pois foram implementadas metas para o IDEB que os municípios precisam alcançar. (OLIVEIRA, 2011 *apud* GIACOMINI, 2014, p. 14).

Dessa forma, de acordo com o relata acima é possível perceber que as instituições procuram adotar sistemas de ensino privados para compra de cursos de preparação da prática docente. Cursos esses que devem contemplar todos os assuntos considerados importantes na obtenção de um bom desempenho na realização da Prova Brasil, e esta alternativa acontece justamente por causa do prazo estipulado pelo MEC para que as escolas obtenham uma nota satisfatória até 2020.

Outro ponto de fundamental importância tanto para a política local quanto para a própria aceitação e validação da avaliação externa própria é a participação de outros segmentos envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva, professores devem participar de atividades de formação, como dos gestores escolares em propicia-las à sua equipe, como estratégia de consolidação ou garantia da continuidade do sucesso expresso no alcance das metas. Outro aspecto afeto a gestão da escola são os critérios usados para admissão de alunos na época da matrícula (ou fora dela). (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 67).

Entende-se, que o papel mediador da equipe de gestão entre as Secretarias de Educação e os professores se acentua e tende a tornar-se um fator determinante para a sustentação do foco na aprendizagem do aluno, que poderá ser também reforçado pela política de bonificação na medida de sua eficácia. Atualmente as avaliações externas, além da associação mecânica entre desempenho em provas e trabalho docente, desprezam frequentemente as condições das quais emergem esses

resultados, confundem-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico.

Esta proposta de responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar os resultados dos alunos para aferir o desempenho do professor e de outros profissionais da educação, apesar de inúmeros estudos salientarem que os alunos estão sujeitos a muitos outros fatores que extrapolam o alcance da escola e seus professores (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 430).

Portanto, o texto infere que as avaliações externas passaram a expressar-se, mais ainda sobre a prática dos professores com relação aos resultados em torno desses índices de qualidade salientando para a forma com que estes profissionais da educação se sentem visivelmente aprisionados sobre a forte pressão de responsabilidade expressa nestas provas, na qual desconsideram todas as condições precárias daquelas escolas menos estruturadas.

Do mesmo modo, o trabalho dos professores vem passando por alterações em que ocorrem a desqualificação e a requalificação profissional. Nesse processo, muitos professores perdem o controle e autonomia sobre parte substancial do currículo e da sua própria prática docente.

[...] a avaliação que toma tais indicadores estandardizados dificulta para os professores produzir formas flexíveis e diferenciadas do trabalho pedagógico.
[...] a centralidade das formações para professores, oportunizadas pela rede, são para os que atuam nos anos escolares que fazem testes de desempenho.
(MENEGAO; MALAVASI, 2014, p. 06).

Desse modo, o texto acima atenta para a posição ocasionada pelas avaliações externas, nas quais seus efeitos tenham produzido diante dos educadores e estudantes uma visão totalmente controversa à burocracia, estabelecida para dentro das instituições, sendo traçada através do desfalque ocorrido na relação destas partes consideradas de grande importância, pois sem um bom entendimento entre ambas as partes, não seria possível existir a troca de ideias, trazendo consequências diretas para a prática docente e no aprendizado de seus alunos.

2.2 O IDEB E OS DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA

Percebe-se que a introdução do IDEB colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas

pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos. E, partindo dessa argumentação o mesmo também pronuncia que,

O IDEB, sem questionar a necessidade de novos recursos e expansões, coloca o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais de um sistema educacional, ou seja, o uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso, pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional. (SOARES; PEREIRA, 2013, p.14).

Dessa forma, o fato das escolas se empenharem com tanto severidade durante seu cotidiano escolar faz com que os alunos se dediquem grande parte do seu tempo apenas em duas disciplinas fazendo com que as demais se tornem menos importantes enfraquecendo ainda mais o currículo da instituição. Atualmente, na criação do IDEB, foram estabelecidas, pelo Inep e Ministério da Educação, metas de qualidade as quais devem ser atingidas pelos sistemas municipais, estaduais e federal de ensino.

O MEC, ainda enviou uma série de materiais para os professores, os quais divulgavam a Prova Brasil e mostrava como utilizar os resultados da Prova Brasil, no sentido de melhorar os indicadores, com o objetivo de atingir as metas. (GIACOMINI, 2014, p.14).

Vale ressaltar, que o resultado do IDEB nacional e das unidades federativas se baseia nos resultados do Saeb, e o IDEB dos municípios tem como base, a Prova Brasil. Nesse sentido, o MEC incentiva os professores a atuar sob a utilização de estratégias cabíveis para dentro do campo educativo que visam principalmente atender apenas as demandas da políticas educativas.

Desse modo, de acordo com Soares e Pereira (2013, p.14), “os trabalhos apontam a gestão escolar como um dos fatores intraescolares que podem influenciar positivamente o desempenho do aluno e a eficácia escolar”. Nesse contexto, a gestão que ocorre dentro das escolas, insinuando para o fato de que sem uma gestão qualificada não seria possível disponibilizar aos alunos uma estrutura segura ou uma boa aprendizagem, pois isso afetaria negativamente em toda sua trajetória escolar e acabaria prejudicando suas etapas que deveriam ser traçadas durante todo seu percurso escolar.

Observa-se que entre as mudanças provocadas no trabalho dos gestores pela aplicação das avaliações aos alunos da rede pública municipal do Rio de Janeiro, de acordo com o autor indica que as principais destacadas foram:

Na reorganização do calendário e da rotina da escola, alterando horários e definindo salas para a aplicação de provas, horários para esclarecer dúvidas e instruir os professores sobre os instrumentos, prazos e demandas de cada avaliação; monitoramento, publicação e comparação dos resultados dos alunos, propondo estratégias de recuperação para aqueles com dificuldades e atividades de revisão para as questões com grande índice de erro. (FCC, 2014, p. 59).

Nesse sentido, como caracterizado acima a contribuição das provas externas sugerem que os gestores instruem toda sua equipe escolar com o intuito de trazer mudanças para todo o cotidiano de seus professores dentro de suas práticas docentes. Todos devem estarem dispostos a transformarem inclusive o estilo escolar de seus alunos, buscando novas rotinas para ambas as partes acreditando que a disponibilização para atividades complementares será a melhor maneira de elevar o índice desejável para sua instituição.

Entretanto, as estratégias da equipe de gestão são afetadas pela sobrecarga de trabalho e pelas dificuldades para manter a estabilidade e a assiduidade no quadro de funcionários da escola mostra que talvez estas sejam algumas das características de uma gestão comprometida com a eficácia escolar. Contudo, “os diretores têm pouca margem de decisão ou poder para alterar algumas das dimensões da gestão escolar e o quadro frequente de escassez de recursos que afetam seu cotidiano”. (IBIDEM, p. 61).

Dessa maneira, o contexto acima pretende dar embasamento a capacidade de adaptação entre as mudanças frente aos desafios liderados pela prática da gestão na qual insinua que, muitas das vezes, os mesmos não se sentem preparados para dar conta de um trabalho exaustivo, o que passa a produzir gradativamente efeitos negativos na condução de seu trabalho com consequências pouco favoráveis para o ensino proposto para dentro da escola na qual este pertence.

Os questionários contextuais da Prova Brasil podem oferecer informações sobre alunos e escolas, em particular sobre as percepções dos agentes escolares, dos professores e diretores no âmbito das condições de gestão. Dessa forma, essas informações podem ainda ser complementadas pelas percepções dos aplicadores dos

exames sobre as condições de infraestrutura do ambiente escolar, identificando problemas estruturais e de manutenção.

Nesse sentido, mesmo sendo uma prova que possui uma organização para além da escola demonstra ter um fator essencial para o esclarecimento sobre as condições estruturais e dos membros pertencentes a cada ambiente escolar. Através do recolhimento dessas e de outras informações a respeito da escola que os aplicadores destas avaliações ficam por dentro do que ocorre nas instituições sendo assim, não tem como alegarem que desconhecem tal situação advinda de alguma das instituições que passam por estas avaliações.

Percebe-se, então que o peso da centralidade dos diretores e seu papel de liderança na organização do trabalho escolar, suas possibilidades de intervenção são dependentes da política e da ação estatal para atender, por exemplo, a demanda de professores e funcionários das escolas.

Desta maneira, os dados sinalizam que a sobrecarga de trabalho dos diretores já era acentuada, notadamente diante do volume das atribuições da gestão, ampliado em decorrência da proliferação de programas e projetos educacionais e da interface social da escola na última década. E, inclusive a indução a melhoria da qualidade requer, além de novos conhecimentos técnicos, tempo para planejar, executar despesas prestar contas, manter reuniões com a comunidade escolar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola. (FCC, 2014, p. 63).

A situação acima descrita reflete a expectativa de que seria os diretores, para além da capacidade técnica necessária para conduzir a gestão, e que os mesmos estivessem desimpedidos das atribuições burocráticas que poderiam ser cumpridas por funcionários administrativos, para assim, dedicarem-se aos aspectos políticos da gestão e as questões pedagógicas que afetam a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Igualmente, a hipótese de que a política de bonificação tenciona as relações na escola, num contexto de gestão já desafiado pela frequente escassez de recursos humanos para o apoio administrativo. A atribuição do governo através dos bônus monetários distribuídos entre as instituições partem daquelas que se obtêm a enquadrar-se com uma maior dedicação com relação as propostas definidas pelos avaliadores no comando da Prova Brasil e que visivelmente buscam trabalhar de forma mais proveitosa se comparando com aquelas que também fazem parte do contexto educativo, mas, que ainda não possuem metas fortemente encetadas em suas práticas complementares.

Nessa perspectiva, as políticas de responsabilização partem da hipótese de que os gestores dos sistemas e as redes de ensino, bem como as equipes gestoras de escolas e os professores, de acordo com os estudos da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2014, p. 15), “podem utilizar os dados gerados pelas avaliações externas e outros indicadores educacionais para tomar decisões estratégicas e modificar práticas administrativas e pedagógicas para alcançar melhores resultados educacionais, incrementando o desempenho dos estudantes”.

Portanto, o contexto investigado acima pressupõe que a implementação dessas políticas trouxe grandes modificações para o contexto educativo e que algumas dessas consequências tem ligação direta com gestão da escola. As práticas docentes desenvolvidas dentro desse ambiente na qual o foco para tirar um maior proveito com relação aos alunos torna-se ainda maior, seja pela boa nota desempenhada nas avaliações externas ou ainda sobre a quantidade de alunados matriculados na escola.

Dessa forma, o Plano Nacional da Educação (PNE), mesmo ao destacar o crescimento das avaliações de larga escala no sistema educacional brasileiro, de acordo com os autores, Tavares Jr. e Neubert (2014, p. 36), “ainda apresentam uma escassez de informações a respeito do desenvolvimento e da consolidação de sistemas de avaliação em âmbito estadual e municipal”.

Entretanto, no Brasil, ainda sendo recente a proliferação da responsabilização escolar, sendo poucos os estudos sobre seu impacto tanto no desempenho das escolas como em práticas escolares. “Programas de responsabilização escolar, ao avaliar escolas e estabelecer consequências, enviam sinais do comportamento esperado pelas Secretarias e/ou gestores dos Sistemas de Educação”. (KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2014, p. 112). Nesse sentido, a política de responsabilização pode trazer pistas sobre quais escolas são percebidas pelas demais como bem-sucedidas e, conseqüentemente, que tipos de práticas escolares tem sido incentivada.

Tal desenho poderia incentivar uma saída de professores e diretores de escolas de certo perfil em busca de escolas com maior probabilidade de atingir as metas estabelecidas. Além disso, “as metas são baseadas em grupos diferentes de alunos, isto é, a composição do alunado pode mudar ano a ano, outro fator sobre o qual os diretores, em especial de escolas de baixo desempenho e menor prestígio, possuem pouco controle” (KOSLINSKI; CUNHA; ANDRADE, 2014, p.116).

Nessa perspectiva, o texto acima indaga sobre as possíveis consequências decorrentes desse sistema, inserido dentro da educação na qual fariam com que

muitos educadores, passassem a abandonar suas instituições em busca de escolas e redes de ensino, cujos alunos apresentassem uma melhor performance com relação as provas padronizadas para que assim pudessem receber o retorno de bônus salariais oferecido pelo governo fazendo.

Observa-se, que a diminuição da nota do IDEB nos anos finais, mesmo onde os Sistemas de Avaliação estão presentes nos dois segmentos, pressupõe questionar em que medida esse indicador é suficiente para qualificar a educação, uma vez que tem sido usado em redes de ensino como propagandas eleitoreiras e/ou para premiar escolas e professores. Nesse sentido, o autor, Vizzoto (2016, p. 360) enfatiza sobre sua visão a respeito desta situação e alega que:

A concepção de uma avaliação padronizada pode conduzir à construção de práticas educacionais que não primem pelo debate, pela idealização de projetos pedagógicos que nasçam do coletivo da escola, mas que promovem aprendizagens padronizadas apenas para bom desempenho. Assim, os SAE se tornaram um grande negócio, cujo produto é mercadológico e interessado, ou seja, de vantagem imediata e utilitária.

Portanto, a concepção acima permite reafirmar que esquecer o que aprenderam caminha para aquilo que chamamos de não aprendizagem. Toma como exemplo, os sistemas apostilados de ensino em que resultado do IDEB não é definidor para classificar a educação como boa ou ruim, a não ser quando submetida à lógica do próprio número. Nesse sentido, a não continuidade na aprendizagem nos permite refletir os motivos que podem justificar o menor desempenho dos alunos nos anos finais.

Desta forma, o IDEB, como único indicador, pode limitar ou obscurecer as causas dos reais fatores que implicam no insucesso escolar, uma vez que, a avaliação não se constitui em fim da educação, mas é um elemento integrante do processo de ensino e de aprendizagem. “O IDEB, como quaisquer outras avaliações, é uma ferramenta a ser utilizada a serviço da aprendizagem quando da construção do projeto pedagógico da escola, o qual deve considerar a realidade escolar” (VIZZOTO, 2016, p. 359).

Portanto, conforme o estudo acima explorado descartar as condições sociais, econômicas e culturais no projeto escolar e valorizar apenas o resultado, principalmente com o contrato de terceiros, desenvolvera um maior potencial com

relação ao mercado e afastará toda a perspectiva da formação integral do ser humano com relação as etapas que deverão ser seguidas em todas as dimensões da vida.

Dessa forma, os resultados do IDEB se transformam em estatísticas que acabam ranqueando escolas e sistemas de ensino na exatidão de dados, utilizando-os como medida, enquadrando o Índice numa modelização. Ao contrário, é preciso não transformar o IDEB num fetiche estatístico. Assim, para tratar desta questão os autores, Machado e Alavarse (2014, p. 422), exemplificam que, “o IDEB, ao tornar público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, aproximou os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da qualidade”, seja da rede do seu município e da escola de seu bairro.

Portanto, a revelação acima sobre o uso do Ideb, descreve a maneira de como esse indicador vem se aproximando dentro das escolas e redes de ensino, levando em consideração suas principais alterações em torno de suas perspectivas para o campo educacional. Demonstra que seu principal objetivo seria apenas o de tornar-se o um aferidor da qualidade educacional, assim as escolas deveriam passar a preocupar-se ainda mais com o desempenho dos estudantes.

Observa-se, que os profissionais lotados nas Secretarias de Educação, gestores escolares, professores, pais e alunos são chamados a participar de todo o processo de avaliação, se apropriando do espaço e da discussão. Dessa forma compreendemos que todo o processo gerado em torno das avaliações em larga escala se concretiza através de estratégias que visam, não somente manter sua ampliação no contexto educacional mais, ainda, permitam que estes se assegurem através de atores que estejam necessariamente trabalhando dentro dos ambientes monitorados, fazendo com que essa aproximação seja exclusiva para que estas pessoas possam apresentar seus fatores ocorridos internamente no intuito de que as mesmas colaborem com esta situação.

2.3 IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO COTIDIANO ESCOLAR

Percebe-se, que a efetivação da aproximação das avaliações externas com o cotidiano escolar se realiza com um grau de tensão, embora aponte também para algumas potencialidades. Nesse sentido, as atuais políticas de avaliação são do país e têm sido claramente influenciadas pela ideologia neoliberal com a finalidade de

garantir eficiência e produtividade aos processos pedagógicos, baseada nos modelos de mercado.

Portanto, os estudantes têm seu direito assegurado perante a LBD, sendo que desta forma, os mesmos não devem ser apenas recompensados com a disponibilização de recursos didáticos implementados pelo governo para dentro das escolas, mas, com novos cursos e programas educacionais, já que o objetivo principal, seria inovar os planos educativos para que obtenham uma educação de qualidade.

Outro ponto a ser considerado é a singularidade de cada estudante, que somado a preocupação e comprometimento com a emancipação humana aponta para a necessidade de diversificar as experiências de aprendizagem e a ampliação do currículo em todos os níveis. Atualmente, há indícios que os encaminhamentos do órgão central focam no que os testes cobram. E, denota-se que o que não pode ser medido pelos indicadores de desempenho vão continuamente perdendo sua importância no interior da cultura escolar.

Nesse sentido, constata-se pelas pesquisas que o resultado dos índices de desempenho tem surtido efeitos totalmente negativos dentro do ambiente escolar, contribuindo para que as mesmas percam sua autonomia com relação aos trabalhos desenvolvidos pela gestão da escola, sendo que esta seria uma das possíveis condições que favorecem o estreitamento do currículo, elevando gradativamente também o estresse nos professores e inclusive ainda desenvolve alterações nas relações entre profissionais da escola.

Entretanto, um currículo enraizado nas artes e ciências, que estimule a criticidade dos estudantes sobre questões que desenvolvam sua cidadania, ou seja, ajude-os a tomarem melhores decisões sobre a própria vida. Os testes de desempenho dos alunos da forma com que estão sendo empregados tem o poder de responsabilizar as escolas, como se seus resultados fossem reflexo unicamente do trabalho dos professores e do que ocorre na escola. Portanto, devemos defender uma avaliação com significado político de caráter formativo, que sirva como instrumento de apropriação da realidade escolar pelos seus atores e que aponte como referência esforços para a melhoria.

Desse modo, a suposição acima procura indagar em torno da sobrecarga de assuntos estipulados pelo MEC, na perspectiva de preparar os acadêmicos para os testes de desempenho educacional e discuti que o tempo gasto com os alunos na relação destes ensinamentos, só terá utilidade para responder as provas e que desta

forma não, terá uma construção necessária no cotidiano do processo educativo desenvolvido pelos alunos.

Compreende-se, que a participação política é um processo de educação cidadã. É nesse sentido que pensamos ser os conflitos e contradições os elementos que fomentam a participação do cidadão no seu cotidiano. Portanto, embora possamos reconhecer a adoção de uma suposta perspectiva na organização do trabalho escolar e que, muitas vezes, promoveram conteúdos que parecem estranhos a vida social também deve ser levados em consideração as seguintes situações que surtem efeitos positivos diretamente no processo de avaliação, no desempenho acadêmico, no fracasso ou sucesso escolar, pois sem contemplar alguns desses aspectos e, na verdade, refletir sobre um falso objeto.

Pensar na avaliação escolar não é somente em seu envolvimento sobre as condições físicas, didático-pedagógicas ou cotidianas no interior das instituições escolares, na avaliação em torno das práticas e significados da parceria entre a família e a escola, bem como dos diversos atores sociais que dela participam, darão encaminhamento para uma melhor investigação sobre os fatores escolares que possam ser modificados através de políticas educacionais com o objetivo de identificar e implantar mecanismos capazes de melhorar o aprendizado e minimizar os efeitos das desigualdades socioeconômicas.

Compreende-se que o ambiente escolar, a composição social do corpo discente, a prevalência na escola de alunos repetentes ou em defasagem idade série são fatores contextuais que podem favorecer ou prejudicar o desempenho escolar. Desta forma, os autores Cândido e Gômide (2009, p. 08), trazem uma contribuição acerca deste assunto e alertam que, “essa tendência de se trabalhar apenas para elevar os índices das avaliações externas, pode ser perigosa para o campo do currículo e da autonomia da escola, burocratizando e desconsiderando as necessidades da comunidade”.

Portanto, a escola deve estar bem preparada para receber tais resultados de maneira a não permitir que sua autonomia seja questionada ou derrotada por uma rotina de treinamento para avaliações externas. Pelo contrário, “que essas avaliações façam parte da rotina escolar acrescentando uma outra perspectiva que pode contribuir para melhor caracterizar as necessidades de cada comunidade e seus alunos” (CÂNDIDO; GÔMIDE, 2009, p. 09).

Dessa forma, respeitar a realidade de cada escola é fundamental para que haja uma melhoria da qualidade do ensino oferecido, diminuindo os índices de repetência e evasão, com um trabalho que seja coletivo e que leve todos/as ao pertencimento à Instituição escolar. Com isso, não desconsideramos a importância da avaliação externa, pois

[...] ela permeou currículo, gestão escolar e desempenho docente, associando-os. Ao contrário disso, é preciso que as pessoas entendam as dinâmicas de cada local e que o padrão de qualidade passe pelo ideal de aprendizagem, deixando de lado a lógica do mercado, ou a visão de “quanto custa” cada reprovação, ou o baixo índice. (CÂNDIDO; GÔMIDE, 2009, p. 09).

Nesse sentido, a questão acima permite destacar que a avaliação externa embora não trabalhe diretamente considerando todas as condições necessárias presentes na realidade escolar de cada uma das instituições é considerável afirmar que estas avaliações trouxeram diversas melhorias para o currículo educativo que ajudaram a traçar metas diferenciadas para aqueles estudantes que, sentem mais dificuldades e estão despreparados com relação aos demais de sua turma. Ainda assim, seria preciso que os atores de cada uma das escolas envolvidas entendem a dinâmica de cada localidade avaliada para que assim, ocorra o respeito de acordo com suas diversas diferenças educacionais.

Igualmente, “não estão afastados os efeitos deletérios da adoção de políticas de avaliação, notadamente quando ou transferem responsabilidades de gestores para professores ou se assentam em condições precárias de realização que, por sua vez, comprometem a própria qualidade de seus resultados. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 430). Portanto, o fato de que as propostas de responsabilização empreendidas para dentro da comunidade escolar indica que não, apenas os alunos estão sujeitos a responderem pelo resultado final de suas avaliações, mas, que todo o corpo escolar está subordinado a se justificar diante dos resultados alcançados e de muitas outras questões mesmo que não explícitas por estas avaliações externas, sendo que mesmo a liderança da gestão, não estando presente para prestar contas pela nota adquirida o papel passa a ser então dos docentes, ou seja, afastando qualquer impedimento para que as instituições não dessem conta de suas médias.

3 O IDEB COMO MECANISMO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PELA MELHORIA DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JACAREACANGA /PA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este presente estudo é bibliográfico, uma vez que foi necessário fazer um levantamento prévio dos principais autores que discutem o tema dentre eles, Afonso (2009, 2010, 2014), Horta Neto (2013, 2016), Menegão e Malavasi (2014); Machado e Alavarse (2014) e Schneider e Nardi (2013, 2015), dentre outros. Essa abordagem é do tipo explicativa, pois permite compreender como acontecem as políticas de avaliações dentro das escolas.

O desenvolver desta pesquisa foi feito através de uma pesquisa de campo, e para coleta de dados foram utilizados instrumentos como, questionários aplicados a professores e observações do cotidiano da escola quando da realização de exames nacionais ou locais, observando as metodologias utilizadas pelos professores.

Esta pesquisa focalizou-se da aplicação de questionário com 05 (cinco) perguntas direcionadas aos 17 (dezessete) professores atuantes nas duas escolas públicas de ensino fundamental do município de Jacareacanga/PA, mais especificamente nas escolas: Escola Carmem Valente da Silva e Escola Professora Maria Emília. As perguntas propostas visam detalhar qual a importância, as considerações, os desafios, e os métodos de trabalho utilizados pelos professores de Língua portuguesa e matemática no município de Jacareacanga. A entrevista contou com a colaboração de 11 docentes na escola (A) e 6 docentes na escola (B) tendo a duração de 14 (quatorze) dias e através das questões respondidas compreendeu-se de forma clara o contexto educacional em que esse profissional da educação se encontra inserido.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A **Escola Municipal de Ensino fundamental Carmem Valente da Silva**, designada aqui nesse estudo de **Escola A**, está situada na Avenida Mundurukania nº19, São Pedro, Jacareacanga Pará. Fundada aos 04 de outubro de 2004, na gestão do prefeito Eduardo Azevedo. A nomeação da escola Carmem Valente da Silva se

deu em homenagem à mãe da arquitetura da Escola, a senhora Norma Maria da Silva. Em sua fundação a Escola contava com 500 alunos e um corpo docente constituído de 28 professores contendo 12 salas de aula. A figura 1 mostra a frente da Escola pesquisada.



Figura 1 - Frente da Escola Municipal Carmem Valente da Silva (2018).

Em 2014, assumiu a direção da escola até o mês de junho a pedagoga Pós-graduada em pedagogia Alina Aparecida Azevedo Moreira, tendo como vice- diretora Raimunda Eciney dos Anjos. No ano de 2015 assumiu a direção da escola a Raimunda Eciney dos Anjos e tendo como vice-diretor Arlécio Valente da Silva. A escola Carmem Valente da Silva, possui uma estrutura composta por 01 refeitório, 01 cozinha, 01 auditório, 01 sala dos professores, 06 banheiros dos alunos, 01 para os professores, à mesma tem equipamentos básicos como máquina de xerox, som e televisão, sala de informática, quadra poliesportiva.

O Projeto Político Pedagógico – PPP ainda se encontra em construção mais sua edificação implica em prática de vida de todos de formar cidadãos que colaboram para a sociedade. Seu processo educativo tem desempenhado um papel de suma importância para com a comunidade e assim continua com o compromisso de educar e formar cidadãos para a vida.

A escola atende os educandos em períodos matutino iniciando as 7h:30min e encerrando as atividades as 11h:30 min, vespertino iniciando seu atendimento as 13h30 min e encerrando as 18h15minutos e noturno iniciando as suas atividades 19h00min e encerrando as 22h30 min seus educandos se encontram distribuídos entre 1ºano/9ºano, e EJA. No momento a escola atende 1.130 alunos e o seu corpo docente é constituído por Pedagogos, Matemáticos, Letrados, Biólogos, Geógrafos e Historiadores.

Em 2016 e 2017, a escola está sendo administrada por um gestor, pós-graduado em gestão escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica e Educação Especial Wandson Rodrigues de Souza. Completa o quadro administrativo com: 01 secretária, 37 docentes graduados e pós- graduados, 03 técnicos pedagógicos, 03 vigias, 05 merendeiras, 12 serventes, 04 auxiliar administrativo e 04 educadores. A figura 1 mostra a frente da Escola.

Atualmente em 2018, na gestão Municipal do Prefeito Raimundo Batista Santiago, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmem Valente da Silva, passa a ser novamente administrada pela professora Edna Ferreira. O quadro administrativo conta com: 02 vice diretores, 05 técnicos, 43 docentes, 04 cuidadores, 01 secretária, 05 auxiliares, 03 vigias, 08 merendeiras e 12 serventes. E, até o presente momento a escola têm em sua matricula inicial aproximadamente mil alunos regularmente matriculados.

Nos meados dos anos 80, em Jacareacanga-Pará, foi criada uma escola particular com o nome de “Avante Brasil”, pela Professora Maria Emília Oliveira Pereira. Com objetivo de dar aulas de reforço e crianças que não frequentavam a escola da localidade.

No início da década de 90, com emancipação de Jacareacanga, precisamente em 1993, a escola passou a ser municipal funcionando na área de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, no mesmo prédio sendo nomeada de **Escola Municipal Professora Maria Emília**, em homenagem a professora que tinha instituída a escola, tendo como diretora, a senhora Maria do Carmo Souza Silva. A escola está nomeada nessa pesquisa de **Escola B**.

Em 31 de agosto de 1998, a escola passa a funcionar em um novo prédio, com capacidade para agregar mais alunos, sua estrutura física foi contemplada com 01 (uma) diretoria, 06 (seis) salas de aula, 01 (uma) sala dos professores, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) dispensa e 02 (banheiros) para alunos sendo um masculino e outro

feminino, a diretora da época foi Maria do Carmo Souza Silva deixando o cargo no ano de 2001. De 2002 a 2004 sob a direção da Senhora Ciane Nelse M. da Silva, a escola cresceu em número de alunos chegando a atender no ano de 2004, além das 1ª e 2ª séries, alunos de 5ª a 8ª séries e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), foram matriculados para estudar no turno da noite.

De 2005 a 2008 sob a direção da senhora Salustia Maria Martins Silva a escola passou a atender somente crianças de 7 a 9 anos clientelas de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de 8 oito anos divididas em 12 turmas trabalhando manhã e tarde. Essa divisão se deu em virtude a uma nova escola que surgia na sede do município. A partir de 2009 a 2010 sob a administração da pedagoga Rina Celiane da Silva Oliveira a escola vive um período de transformação tanto na parte técnica administrativa quanto na parte técnico pedagógico, ou seja, contava desde então com dois técnicos pedagógicos, um na função de supervisor e outro na função de orientadora, facilitando neste sentido, os trabalhos que horizontam a qualidade de ensino-aprendizagem. Em 2010, a escola implanta o Ensino Fundamental de 09 anos.

No ano de 2016 a escola vem para o desfile do dia 07 de setembro com 777 alunos matriculados, sendo distribuídos em 26 turmas do 1º ano a 8ª série no período diurno. Para atender a essa clientela a escola tem em seu quadro de funcionários 70 pessoas. A figura 2 mostra a frente da escola pesquisada.



Figura 2 - Frente da Escola Municipal Profª Maria Emília (2018).

No ano de 2017 na gestão Municipal do Prefeito Raimundo Batista Santiago, à escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Maria Emília”, tem como gestora Escolar a professora Maria José sarmento Nazaré Filha, graduada em licenciatura Plena em pedagogia e Biologia. A escola esse ano tem 872 alunos matriculados, divididos entre escola sede e anexo, sendo que à escola anexo, atende o ciclo de alfabetização 1º e 2º anos e a escola sede atende alunos do 3º ao 9º ano, distribuídos em 26 turmas. Para atender esses 872 alunos a escola, conta com os seguintes profissionais: 01 gestor, 02 vices- diretores, 01 assistente administrativo, 03 auxiliares administrativos, 06 técnicos pedagógicos, 01 técnico em informática, 42 professores, 14 serventes, 10 merendeiras e 08 vigias.

No ano de 2018, a escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Maria Emília”, continua como gestora Escolar a professora Maria José sarmento Nazaré Filha, graduada em licenciatura Plena em pedagogia e Biologia. A escola esse ano tem em sua matricula inicial 864 alunos matriculados, divididos entre escola sede e anexo, sendo que à escola anexo, atende o ciclo de alfabetização 1º e 2º anos e a escola sede atende alunos do 3º ao 9º ano, distribuídos em 28 turmas, sendo que este ano foi formada duas turmas na sede. Para atender esses 864 alunos a escola, conta com os seguintes profissionais: 01 gestor, 02 vices- diretores, 01 assistente administrativo, 02 auxiliares administrativos, 06 técnicos pedagógicos, 01 técnico em informática, 42 professores, 14 serventes, 10 merendeiras e 08 vigias.

3.2 PERFIS DOS ENTREVISTADOS

Para a realização da pesquisa tornou-se necessário conhecer alguns traços dos educadores atuantes de duas Escolas Municipais de Jacareacanga/PÁ. A primeira se identifica como sendo a Escola(A) Carmem Valente da Silva e a segunda Escola(B) Maria Emília, no intuito de melhor subsidiar o estudo e fazer corretamente a análise dos dados coletados.

Trata-se de 17(dezessete) professores sendo que 11 (onze) são da escola (A) identificados por P1 ... P11 e 06 (seis) são da escola (B) considerados aqui de P1 ... P6, qualificados e habilitados em Pedagogia e Letras com período de atuação à nível fundamental que varia de cinco a vinte e um anos de atuação nessas duas modalidades de ensino, lecionando para classes compostas de 16 à 44 alunos distribuídos na Escola (A) nas 29 turmas e na Escola (B) nas 28 turmas de ensino

fundamental menor e maior. Quanto à formação é possível perceber que 11 (onze) dos entrevistados possui especialização enquanto 02(dois) ainda estão cursando e apenas 02 (dois) não possuem nenhuma pós-graduação.

Quadro 1 - Perfis dos entrevistados

Esc.	Profº	Graduação			Pós-grad.	Tempo de trabalho	Série/Ano/ Disciplina
A	P ₁	Licenciatura	Plena	em	Sim	16 anos	1° ao 5° ano, Português e matemática
	P ₂	Licenciatura	Plena	em	Sim	17 anos	5° ano, português
	P ₃	Licenciatura	Plena	em	Sim	21 anos	5° ano Português e Matemática
	P ₄	Licenciatura	Plena	em	Não	08 anos	9° ano Português
	P ₅	Licenciatura	Plena	em	Não	05 anos	6° e 7° ano português
	P ₆	Licenciatura	Plena	em	Sim	06 anos	4°, 5°, 6°, 7° ano e EJA.
	P ₇	Licenciatura	Plena	em	Sim	13 anos	6° ao 9° ano, Português
	P ₈	Licenciatura	Plena	em	Sim	16 anos	6° ao 9° ano, Português.
	P ₉	Licenciatura	Plena	em	Sim	17 anos	6° ao 9° ano, Matemática
	P ₁₀	Licenciatura	Plena	em	Sim	06 anos	6° ao 9° ano, Matemática
	P ₁₁	Licenciatura	Plena	em	Estudante	09 anos	6° ao 9° ano, matemática
B	P ₁	Licenciatura	Plena	em	Sim	18 anos	5° ano, Português e Matemática.
	P ₂	Licenciatura	Plena	em	Sim	08 anos	5° ano, Português e Matemática
	P ₃	Licenciatura	Plena	em	Estudante	10 anos	5° ano, Matemática
	P ₄	Licenciatura	Plena	em	Sim	18 anos	6° ao 9° ano, Português
	P ₅	Licenciatura	Plena	em	Sim	08 anos	6° ao 9° ano, Português
	P ₆	Licenciatura	Plena	em	Sim	16 anos	6° ao 9° ano, matemática

É possível observar que as respostas dos professores quanto às suas disciplinas com as quais assumem em seu trabalho na língua portuguesa e na matemática, demonstra um bom consenso quanto sua formação acadêmica e inclusive na sua área pretendida. Cabe ressaltar que todos os entrevistados possuem curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras e Matemática.

Quanto ao tempo de trabalho, percebe-se que os docentes estão capacitados para exercerem suas funções com a qualidade necessária visto que, são profissionais

com a devida habilitação de acordo com a LDB 9394/96 e que demonstram grande empenho no desenvolvimento de suas atribuições, objetivando o contribuir de forma eficaz na formação dos educandos.

Procurando conhecer melhor o perfil dos sujeitos da pesquisa perguntou-se: **Que importância tem a avaliação na sua vida pessoal e profissional? O ato de avaliar é necessário?** As respostas dos professores entrevistados estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2 - Que importância tem a avaliação?

Esc.	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>É de suma importância, somos seres humanos, sendo assim, somos aptos de acertos e também de muitos erros. Quando se trata de avaliação, claro que sempre nos dá “ansiedade”, saber como estamos sendo observados. Dessa mesma forma acontece com o aluno.</i>
	P ₂	<i>Para que possa ter boa qualificação profissional e procurar a me tornar uma pessoa melhor no decorrer no tempo. Sim, é fundamental que haja avaliação.</i>
	P ₃	<i>É de suma importância a avaliação na vida pessoal, nós temos que sempre fazer uma alta avaliação da nossa vida para ver onde nós erramos e acertamos no nosso dia- a- dia.</i>
	P ₄	<i>Sim, o ato de avaliar faz-se necessário, pois tem como importância e valorização do conhecimento na vida pessoal e profissional.</i>
	P ₅	<i>Creio que sim, porque só assim saberemos o nível de aprendizagem dos nossos alunos.</i>
	P ₆	<i>Sim, a avaliação dar-se-á necessária para demonstrar o quanto foi eficiente o conteúdo e metodologia do docente.</i>
	P ₇	<i>É importante para conhecer o desenvolvimento profissional e pessoal. Sim.</i>
	P ₈	<i>A avaliação é necessária para verificar o ensino qualitativo e quantitativo do aluno. O avaliar faz necessário para que o docente acompanhe o desenvolvimento do aluno.</i>
	P ₉	<i>A avaliação é que norteia como iremos fazer um diagnóstico do nosso educando, seja ele positivo ou negativo. Certamente é muito necessário para um melhor desenvolvimento do aprendizado do educando.</i>
	P ₁₀	<i>A importância que a avaliação tem é que nos dá a oportunidade de rever os acertos e os erros, sendo assim o ato de avaliar torna nos necessários e possibilita várias formas de avaliação.</i>
	P ₁₁	<i>A avaliação é um momento primordial para a educação e nesse momento que podemos fazer um diagnóstico do que foi ensinado, assim como também se avaliar enquanto profissional.</i>
B	P ₁	<i>Sim. A avaliação é um meio de tornar o que fazemos e o que ensinamos produtivo. Assim, não podemos desvincular avaliação do processo de ensino. A avaliação vem como instrumento para contribuir para análise e decisão de ações pedagógicas a sem tomadas durante o processo de ensino.</i>
	P ₂	<i>Sabe-se que é de grande importância, porque ela é um meio que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados. Então, torna-se necessário avaliar.</i>
	P ₃	<i>Devemos nos avaliar pela função social que desenvolvemos é necessário para melhor êxito das nossas atividades profissionais e o nosso pleno exercício de cidadania.</i>
	P ₄	<i>De medir o grau de aprendizado do aluno e, avaliar é um ato necessário para saber se o resultado desejado foi obtido ou não.</i>
	P ₅	<i>Acredito que na vida seja ela pessoal ou profissional a avaliação é importante pois, através da mesma podemos conhecer os nossos pontos fortes e fracos,</i>

		<i>e isso possibilita as melhorias. Sendo assim avaliar é necessário no meu ponto de vista.</i>
	P₆	<i>Avaliar é verificar, comparar, analisar os rendimentos e desempenhos obtidos durante um período. Em tudo se faz necessária a avaliação, não só para quem recebe, mas também para quem faz.</i>

Quando perguntamos sobre que importância tem a avaliação na vida pessoal e profissional e sobre o ato de avaliar ser necessário na vida dos educadores, alguns entrevistados da escola (A) quanto da escola (B), disseram que a avaliação é de extrema relevância para que os professores possam ter um autoconhecimento enquanto profissionais e para que possam investigar seus erros e acertos dentro de sala de aula com relação aos seus educandos pois ambos são seres humanos como quaisquer outras pessoas.

De fato, a avaliação é um momento primordial para se fazer um diagnóstico de tudo aquilo que foi produtivo no decorrer do ano letivo e que tudo em si faz necessário a avaliação pois a mesma é capaz de indagar sobre pontos positivos e negativos que devem ser superados em cada período do processo de ensino aprendizagem.

Ser professor de língua portuguesa e matemática no ponto de vista da escola (A) e da escola (B) é se valer da escola como campo de ação para a transformação da sociedade por meio da educação sendo que as duas disciplinas necessitam de uma construção com bastante êxito por isto os professores julgam ser estas uma das principais características para exercerem suas atividades profissionais com maior eficiência dentro de sala de aula.

3.4 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Iniciando a entrevista com os professores do ensino que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Jacareacanga/PA, foi perguntado inicialmente na questão 1: **Como considera as avaliações realizadas pelo MEC (avaliações externas) para indicar o IDEB e a qualidade da educação nacional?**

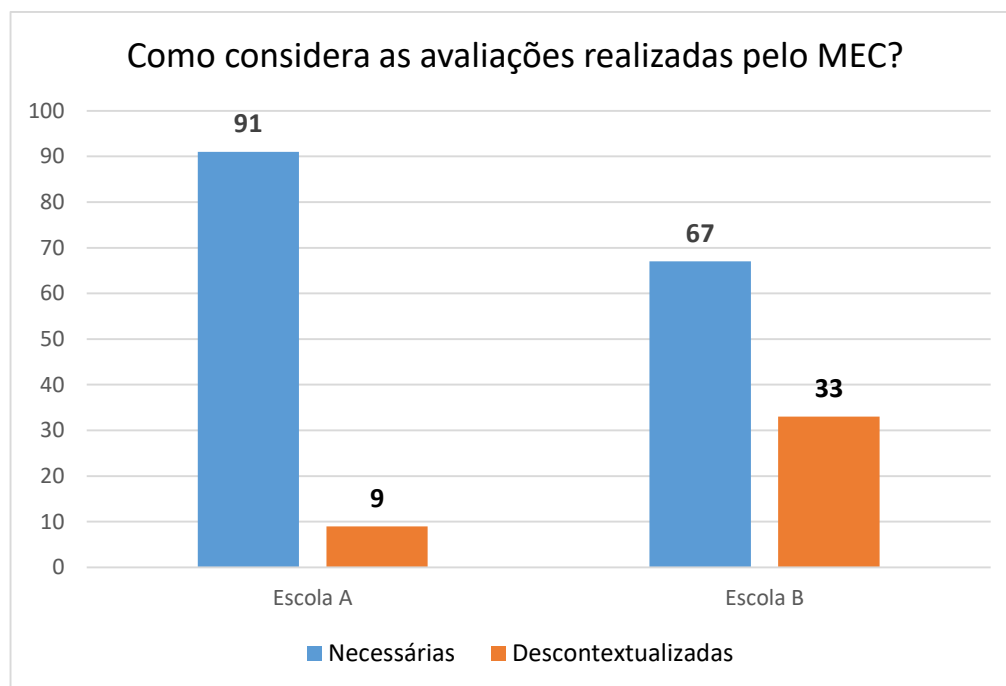


Gráfico 1 - Como considera as avaliações realizadas pelo MEC?

O gráfico 1 traz o resultado em que a maioria dos professores das duas escolas disse que considera as avaliações necessárias, ou seja, se mostra favorável em consideração as avaliações realizadas pelo MEC, julgando-a ser de fato necessárias para a condução de monitoramento exercido em prol da qualidade da educação nacional. Enquanto que uma pequena parcela pensa que as avaliações externas são descontextualizadas da realidade escolar.

Dentro de todos os conteúdos expressos considerados importantes, existe, para os professores, a intencionalidade de destacar na escola (A) que seja visto como uma ferramenta necessária, porque é um dos mecanismos que podem ajudar no raio x da educação de cada município do Brasil. Diante disso, a mesma tem o objetivo de apresentar indicadores que mostrem o real parecer da educação em escalas enormes, ou seja, em todo o território nacional e isso será utilizado para mostrar a péssima qualidade do ensino em nosso Brasil.

Contudo, elas exibem os déficits de ensino- aprendizagem, a relação professor x aluno; escola x sociedade. E, mostra também o que foi de benefício ao aprendizado para que juntos aos dados estatísticos possam traçar metas no que diz respeito a melhoria no ensino aprendizagem e no resultado final que é formar futuros cidadãos.

O relato dos professores da escola (B) indica ser de grande importância, não só na vida dos alunos, mas também serve para avaliar o professor e todo grupo

envolvido no sistema educacional. Sendo necessário para que o MEC tenha o controle de desenvolvimento educacional dos alunos de todo o Brasil. De acordo com os mesmos o uso do IDEB dentro da escola também deve servir na condução do que realmente precisa acontecer com relação as mudanças significativas da qualidade do ensino destinado para a escola e também no município.

Com o intuito de estabelecer metas de qualidade da educação nacional o Ministério da Educação faz avaliação constante e bastante rigorosa de todas as instituições inclusive do ensino superior simplesmente para encontrar os maiores erros e acertos dentro da educação justamente para poder conhecer o desenvolvimento da educação de cada município determinando sua real qualidade de ensino.

Contudo, é uma forma de acompanhar o ensino e aprendizagem, mesmo que esta possa vir acompanhada através de avaliações com vislumbres para a educação de nossas escolas, ou seja, é como se fosse um encontro dessa totalidade de aprendizado junto a qualidade do ensino. Sendo então, necessário como forma de conscientizar onde a educação precisa de um olhar especial e ajudar a elevar o IDEB de Jacareacanga, pois possui um índice a baixo do normal com relação à média pretendida.

Na prática, os resultados destas avaliações em larga escala assumem o status de tradutores de qualidade, na medida em que a obtenção dos índices desejáveis pressupõe a melhoria educacional, sobretudo em nível de escola. (SCHNEIDER; NARDI, 2013, p. 34).

Percebe-se a avaliação atua como um diagnóstico da aprendizagem, que pode apontar onde estão as dificuldades dos alunos, em busca da superação daquilo que não se sabe, em prol da melhoria da qualidade da aprendizagem, desempenhando assim, além do papel somativo, os papéis diagnóstico e formativo.

Continuando a entrevista, perguntou-se na questão 2: **O que você sabe sobre o Ideb (Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica) de sua Escola? Em sua opinião, ele consegue representar a aprendizagem dos alunos?** O quadro 3 traz o relato dos professores.

Quadro 3 - O que você sabe sobre o Ideb?

Esc.	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>No meu ponto de vista este indicador é muito superficial, pois as avaliações que são aplicadas não condizem com a realidade, ou seja, com a região na qual o aluno se encontra, "isso não quer dizer que o aluno não tenha conhecimento de outras regiões", mas com certeza, nos dar um alerta, pois na educação pública, há muita coisa a se fazer.</i>
	P ₂	<i>O IDEB mede o desempenho escolar dos discentes. O IDEB não representa 100% do desempenho escolar de cada aluno, mais é necessário para que se tenha uma base desses desenvolvimentos.</i>
	P ₃	<i>Sim, da melhor maneira possível para desenvolver a aprendizagem dos alunos.</i>
	P ₄	<i>O IDEB é um importante condutor dos resultados das avaliações e qualidade da educação.</i>
	P ₅	<i>O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação. E, para nossa região, o IDEB torna-se, uma mistura muito abrangente de culturas dentro de uma escola.</i>
	P ₆	<i>Considerando nossa região, o IDEB torna-se o obsoleto, pois possuímos uma mistura muito abrangente de culturas dentro de uma única escola. O indígena, o negro, o ribeirinho e o urbano, claramente a avaliação não virá especificado para cada um.</i>
	P ₇	<i>Não tenho conhecimento do IDEB de minha escola.</i>
	P ₈	<i>Não. Deveria ser realizada de forma adequada de acordo com a realidade de cada município.</i>
	P ₉	<i>O IDEB, como já mencionei, consegue mostrar a qualidade do ensino através das avaliações realizadas pelo MEC. Mas, acredito que terá uma melhor representatividade da aprendizagem se for trabalhado os conteúdos relacionados às provas com bem antecedência da aplicação das mesmas.</i>
	P ₁₀	<i>Na minha escola o IDEB é baixo devido o índice do Brasil.</i>
	P ₁₁	<i>O que sabemos sobre o IDEB é que ele tem avaliado ao longo dos anos os alunos com provas que avaliam apenas um momento do aluno durante o ano letivo enquanto deveria avaliar o educando durante todo o percurso do ano letivo.</i>
B	P ₁	<i>Sei pouquíssima coisa, uma delas é a demora para se conhecer o resultado (as vezes nem sabemos). Não consegue. Como já citado, um modelo único para realidades diferentes, portanto, para mim não representa a aprendizagem dos alunos.</i>
	P ₂	<i>Até onde sei, a escola não chegou à alcançar a meta proposta do IDEB, porém, ficou próximo da meta estabelecida. Em relação a aprendizagem, ela consegue representar o nível de conhecimento dos alunos.</i>
	P ₃	<i>É um índice estatístico que mede a qualidade do ensino na educação básica. Não totalmente porque existe a questão sócio cultural que é algo muito relevante para um resultado final quanto ao ensino aprendizagem dos discentes.</i>
	P ₄	<i>Conheço bem pouco sobre o IDEB, deste município e nem quais são as metas almejadas. Eventualmente, esse índice consegue representar o nível de aprendizagem do aluno pois ele avalia o todo e não toma por parte.</i>
	P ₅	<i>Sei que a mesma não conseguiu atingir a meta esperada pois obteve 4.3 em sua média, fato este que mostrou um avanço dos anos anteriores, no entanto vale ressaltar que essa avaliação apresenta-se de forma descontextualizada, pois as mesmas não se apresentam de acordo com a realidade dos alunos e o meio em que estão inseridos e isso dificulta na hora de fazer a prova.</i>
	P ₆	<i>Não sei dizer com exatidão qual a nota de minha escola, mas, sei que qualquer tipo de avaliação, onde junte num mesmo contexto, pessoas com realidades e vivências tão diferentes, é no mínimo duvidosa quanto ao seu resultado.</i>

A maior parte dos professores da escola (A) sabem que o IDEB é um indicador de desenvolvimento que monitora a qualidade da educação e que este se empenha em desenvolver resultados básicos mesmo que não sejam exatos. Contudo, estes docentes desconhecem o IDEB de sua escola e ainda apontam para o fato deste indicar ser visto como algo artificial que busca apenas semelhanças daquilo que foi passado no momento decisivo da realização da prova não permitindo investigar se quer outra maneira de avaliar as realidades socioeconômica por exemplo dos educandos.

Quanto aos professores da escola (B) até certo ponto estes parecerem atentos ao significado do indicador sendo que alguns concordaram com relação à maneira de induzir esta avaliação, pois segundo eles o método usado pelo MEC para medir a qualidade da educação básica nas escolas funciona já que o mesmo não toma a situação por parte e sim como um todo.

Mas, por outro lado os outros docentes da mesma escola entrevistada se mostraram indecisos quanto à forma de avaliar utilizada pelo Ministério da Educação para medir a qualidade do ensino de sua escola, pois questionam que essa avaliação não representa a aprendizagem dos alunos por ela vir através de uma forma totalmente descontextualizada, ou seja, está prova vem aperfeiçoada para acontecer com base no Estado de São Paulo e não no município em si.

Outra maneira a ser refletida tanto pelos docentes da escola A quanto da B é que a meta pretendida na avaliação externa vinda para ser aplicada dentro do município seria algo muito relevante por juntar num mesmo contexto, pessoas com uma cultura sociocultural diversificada compostas de realidades e vivências tão diferentes, devendo assim evidenciar uma disparidade muito grande no seu resultado final.

A justificativa para a professora da escola A (P9) é que ela acredita que a descontextualização seria um dos fatos que mais influenciaria negativamente na aplicação dessas provas por que muitas das vezes os alunos não entendem o contexto de como essas provas vem de lá. Ou seja, se estas provas fossem voltadas para a realidade do município com certeza eles se sairiam bem melhor por que eles leem as provas e não entendem o que está sendo exigido pelo fato de não ser voltado para a realidade desses alunos.

Porém, parece-nos que as limitações relativas ao emprego do IDEB para o trabalho de diagnóstico, monitoramento e avaliação da educação básica, especialmente do ponto de vista da gestão governamental, podem ser superadas por um sistema de indicadores, que, ao tratar das várias facetas das dimensões educacionais – inclusive as que foram sintetizadas pelo referido índice –, conseguiria iluminar, de maneira mais ampla e específica, os aspectos da realidade educacional que precisam ser conhecidos e aprimorados (HORTA NETO, 2016, p. 28).

Nesse sentido, o IDEB é visto como uma forma que o governo adotou para manter metas básicas sem levar em consideração aspectos relevantes como a questão socioeconômica dos municípios sendo que uma das principais limitações empregado dentro do contexto educativo sejam as precariedades, ou seja, estas avaliações são apenas uma estratégia utilizada pela gestão do governo para manter as escolas ocupadas, traduzindo-se através de uma prestação de contas que não evidência a real condição do meio social da qual as ambas encontram-se inseridas.

Foi indagado aos professores na questão 3. **Como são apresentados e retornados os resultados das avaliações realizadas pelo MEC?** O gráfico 2 traz o resultado em que a maioria (73%) da Escola A disse que alunos e professores responsabilizados pelos resultados enquanto a maioria (67%) da Escola B disse que desconhece a divulgação dos resultados das avaliações.

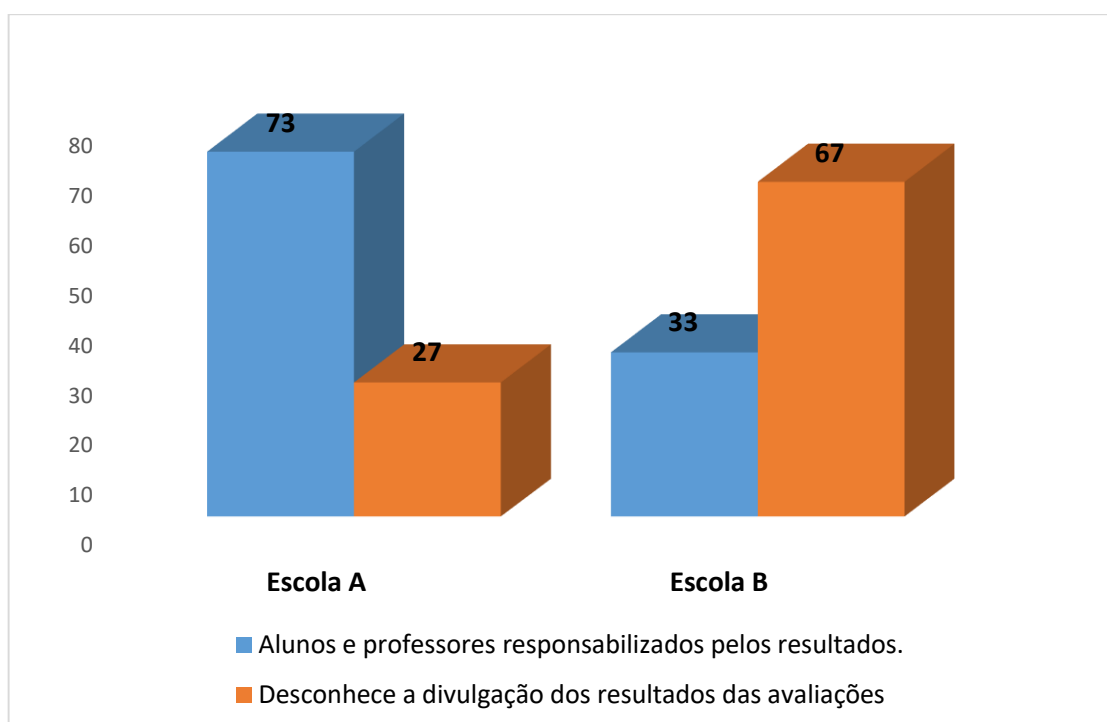


Gráfico 2 - Como são apresentados e retornados os resultados das avaliações?

Conforme os dados apresentados a forma de lidar com os retornos dos resultados das avaliações realizadas pelo MEC, de acordo com os educadores da escola (A), ambos acreditam ser os alunos e professores responsabilizados pelos resultados das provas. E, se tratando da escola (B) a maioria dos docentes ressaltam que desconhecem a divulgação dos resultados das avaliações.

De acordo com o relato dos próprios atuantes da escola (A), muitos culpam os professores outros culpam os alunos pelos níveis baixos de aprendizagens, sendo que as avaliações são reformadas entre docentes e discentes para que haja mais entendimento em ambas as partes obtendo um bom relacionamento. Segundo os mesmos, as alternativas assinaladas estão conforme a realização de oferta desempenhada pelo MEC reconhecendo inclusive que essas avaliações aplicadas nas escolas se tornaram um fenômeno que não poderá mais passar despercebida nos sistemas de educação básica de todo o país.

Nesse sentido, todos os reflexos com relação aos dados estatísticos o professor primeiramente e responsabilizado e posteriormente os alunos. Devemos fazer avaliações específicas relacionadas as questões socioculturais, para adquirir um melhor êxito pois uma sociedade que não preza pela moralidade com certeza culpara o lado mais fraco onde os resultados tenham se tornado ferramentas exclusivas para melhorar os métodos de ensino.

Já o relato dos sujeitos da escola (B), por desconhecerem esses retornos se posicionam falando que muitas das vezes nem mesmo são chamados para terem esclarecimento sobre o resultado dessas avaliações. E, que os resultados em sua maioria se torna desconhecida porque a divulgação não é informada aos professores sendo que os mesmos não têm acesso às informações que se referem ao tema, pois a divulgação não é ampla dos resultados e não são debatidos como se deveria fazer. Ou seja, esses resultados só são comentados durante a jornada pedagógica e na maioria das vezes nem se sabe quem corrigiu as provas.

De acordo com os autores, Schneider e Nardi (2013, p. 36) esta nova função assumida pelos exames, peça destacada na constituição do indicador para a *accountability*, não somente os alunos são responsáveis pelo seu desempenho, mas também os professores, diretores e gestores, “no sentido de mobilizá-los na busca da melhoria da qualidade de ensino”. Desse modo, os governos cobram as escolas e seus professores a responsabilização pelos resultados dos alunos, desconsiderando as condições estruturais e os contextos em que os mesmos ocorrem focalizando que

o trabalho dos professores vem passando por alterações em que ocorrem a desqualificação e a requalificação profissional pois diante desse processo, muitos professores perdem o controle e autonomia sobre parte substancial do currículo e da sua própria prática docente.

As respostas à questão 4, dão conta de quais métodos pedagógicos são os mais utilizados pelos professores, quando se perguntou: **A escola realiza alguma ação/atividade (Simulado, Projetos de reforço de aprendizagem, apostilamento padronizado dos conteúdos, etc) antes das avaliações externas (ANA, Prova Brasil, Sispae) como preparação dos alunos?** O quadro 4 traz o relato dos professores.

Quadro 4 - A escola realiza alguma ação/atividade antes das avaliações externas?

Esc.	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	Quanto as ações da escola. O Projeto Sala de Leitura, é um projeto que tem contribuído com o desenvolvimento dos alunos. As avaliações são informadas formalmente pelos professores.
	P ₂	A escola tem um projeto chamado Sala de Leitura, em que se dá reforço de leitura para os alunos que tem dificuldades. Em realizar, provas como a ANA e a Prova Brasil.
	P ₃	Sim, todos os anos.
	P ₄	Sim, é realizado através de projetos e outras atividades.
	P ₅	Sim.
	P ₆	Sim.
	P ₇	Não.
	P ₈	Sim.
	P ₉	Na realidade, no planejamento interdisciplinar do ano de 2018 é que serão colocadas estas propostas, as quais, nós, enquanto profissionais da área de exatas, achamos muito relevante, uma vez que irá beneficiar e ajudar no aprendizado de nossos alunos.
	P ₁₀	Sim, simulados.
	P ₁₁	Difícilmente, pois como falei a escola tem um conteúdo programático a ser desenvolvido no ano letivo, que não incluem todos os cobrados nas avaliações externas. Até porque os conteúdos estudados na escola são voltados para a realidade do educando, diferente dos conteúdos das avaliações externas.
B	P ₁	Não. Em todos os anos que trabalho em sala de aula, essas provinhas são aplicadas "de surpresa", ou seja, não sabemos e nem preparamos nada para o preparo do aluno na realização da avaliação.
	P ₂	Não, porque, quando as avaliações irão acontecer os professores são informados poucos dias, ou seja, não há preparação antes da avaliação a serem aplicadas, somente os conteúdos já estudados.
	P ₃	Os assuntos são constantemente revisados. Afinal, já fazem parte do currículo e do conteúdo programático anual das escolas.
	P ₄	Nas escolas que atuei, nunca houve uma ação desta natureza como preparativo para essas avaliações.
	P ₅	Acredito que seria de grande valia um simulado preparatório para os alunos, porém até o presente momento não aconteceu nada parecido, tal fato deve

		<i>ser devido a constante falta de recursos, pois nas escolas públicas na maioria das vezes não tem material algum para o auxílio do professor.</i>
	P₆	<i>É realizado geralmente na mesma semana de aplicação das avaliações uma aula explicativa de como a prova é apresentada e é dada a orientação para o seu preenchimento.</i>

Segundo os professores da escola (A) a escola realiza sim atividades extraclasse todos os anos e ainda possui um projeto chamado Sala de Leitura onde seu principal objetivo é de contribuir com o desenvolvimento da disciplina de língua portuguesa através de aulas de reforço para ajudar a preparar os alunos para realizar provas, como a ANA e Prova Brasil, por exemplo, inclusive aqueles que demonstram ter uma maior dificuldade no decorrer do ano letivo. No entanto na escola (B) a maioria dos docentes confirmam que durante todo o tempo em que atuam nunca presenciaram uma ação desta natureza como preparativo para essas provas externas.

A professora da escola A (P9) disse que os conteúdos deveriam ser trabalhados bem antes das provas serem aplicadas por que muitas das vezes pelo município de Jacareacanga ser distante, ou seja, ter uma distância bem definida quando as provas chegam aqui já chegam em cima da hora e já vão sendo aplicadas não havendo nem tempo para preparar os alunos.

E, ainda ressalta que uma maneira de melhor prepará-los seria com a utilização de um calendário específico voltado para os professores para que os mesmos pudessem ser avisados com um mês de antecedência, por exemplo, seria muito melhor pois teriam segundo ela um tempo para se planejar e organizar e aplicar o simulado com esses conteúdos com os educandos onde certamente estariam bem preparados.

Uma das professoras da escola B (P6) menciona que a única coisa que acontece é uma aula explicativa justamente na semana da aplicação da prova com o propósito de orientar os educandos para preenchimento de seu gabarito. Outra professora (P5) afirma que a não tem como haver nenhuma preparação para os alunos na escola já que os mesmos sofrem com a constante falta dos materiais recicláveis que segundo ela, apenas ouve falar, mas que na prática nunca tiveram acesso a estes materiais.

A docente (P5) ainda insiste em sua fala apontando para o caso da data da prova, onde de acordo com a mesma os professores não são avisados sobre o dia que irá ocorrer. Portanto, não tem como prepararem seus alunos através de simulados, por exemplo, por que os mesmos são todos pegos de surpresa.

Na concepção do professor da escola B (P3) quando perguntado sobre qual ação/atividade a escola realiza relacionada ao reforço de aprendizagem para que quando cheguem essas provas como a Provinha Brasil com preparação dos alunos o mesmo justificou que nesse período antes de chegar essas provas a escola já tem no seu currículo todo um conteúdo programático anual que geralmente é revisado naturalmente no cotidiano da escola fazendo parte de todo esse processo por que já vem junto com o conteúdo programático que o professor se planeja e com o conteúdo programático que o MEC já envia para as escolas, então tudo já está contemplado nessa questão.

Pode-se inferir quanto a isso que tudo isso tem êxito pois de acordo com ele o método funciona. E, com relação ao dia da prova deveria ser feito muito antes para que juntos pudessemos fazer toda uma revisão mas encima daquilo que irá cair na prova para que o aluno tenha êxito já que é fora do contexto sociocultural do município, sendo que isto as vezes tem um peso no resultado final.

A questão de número 5 questiona: **E você, enquanto professor fez ou faz alguma Atividade extra que promova a melhoria da aprendizagem de seus alunos, com vistas a se sair bem nas avaliações externas?** As falas dos entrevistados estão descritas no quadro 5.

Quadro 5 - Enquanto professor fez ou faz alguma atividade extra com objetivo de preparação às avaliações externas?

Esc.	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>Sim! Muitas vezes procuro desenvolver metodologias que desperte a curiosidade de cada aluno, mesmo sabendo que não atingirei todo grupo.</i>
	P ₂	<i>Sempre procuro métodos para melhorar o desempenho de leitura e escrita dos alunos e nas disciplinas que tenham mais dificuldade, para que tenham bons resultados na aprendizagem.</i>
	P ₃	<i>Sim, nosso projeto mensal usando os temas em plano de aula que serão desenvolvidos.</i>
	P ₄	<i>Sim, por meio de projetos entre outros.</i>
	P ₅	<i>Sim, atividades externas.</i>
	P ₆	<i>Com certeza. Atividades externas.</i>
	P ₇	<i>Sim, através de simulado da Prova Brasil.</i>
	P ₈	<i>Sim. São resultados de muitos exercícios e atividades para melhorar o ensino da rede pública.</i>
	P ₉	<i>Certamente, pois me preocupo muito com a aprendizagem de cada um deles. E procuro de todas as formas ajuda-los e motivá-los em seus estudos e a desenvolver de forma positiva seu raciocínio lógico e suas potencialidades intelectuais.</i>
	P ₁₀	<i>Reforço os simulados e corrijo antes as provas.</i>

	P₁₁	<i>Sempre que possível é estudado os conteúdos programáticos das provas, porém é complicado conciliar pôr a escola também ter um conteúdo programático diferente dos aplicados nas avaliações externas.</i>
B	P₁	<i>Sim. A partir do planejamento anual e planos de aula, elaboro atividades no intuito da melhoria da aprendizagem dos meus alunos, procurando sempre o êxito dos mesmos tanto em sala de aula quanto fora dela.</i>
	P₂	<i>Sim, dentro do currículo escolar proposto.</i>
	P₃	<i>Nossas avaliações são feitas de 60% de qualitativa e 40% quantitativa então as atividades extraclasse fazem parte do cotidiano escolar já que o peso quantitativo é maior.</i>
	P₄	<i>Promovo seminários, pesquisas de campo e dissertação do que me dá subsídios para a minha avaliação.</i>
	P₅	<i>Enquanto professora sempre busco recursos e atividades extras que auxiliem os meus alunos, mesmo com as enormes dificuldades que tenho pela falta de material dentro da escola, fato este que dificulta muito o trabalho de um professor na realização do seu trabalho em função do ensino e aprendizagem.</i>
	P₆	<i>Não. Não tenho preocupação em melhorar números, que particularmente penso não retratar fielmente o aprendizado de uma classe. Minha preocupação é que meus alunos assimilem o que eles precisam para sua vivência aqui. Precisam saber operar com eficiência ao menos as quatro operações fundamentais e fazer interpretação de problemas quando tivermos conseguido alcançar essa meta, daí poderemos pensar nas outras.</i>

O que se observou na avaliação de todos os educadores da escola A e B sobre si mesmos quanto a fazer alguma atividade extra em prol da melhoria da aprendizagem dos educandos é que todos consideraram de grande importância ajudar e motivar seus discentes em seus estudos com assuntos que possam dar conta de desenvolver de forma positiva o interesse cognitivo desses alunos pois só assim executarão com maior facilidade as avaliações externas.

A professora da escola A (P9) que inclusive já foi uma das aplicadoras desta prova comenta que foi muito interessante ter feito a aplicação desta avaliação por que no local de aplicação escola “Maria Emília” por exemplo, pelo contexto da mesma dar prioridade para alunos que possuem alguma necessidade especial a prova seria passada separadamente na sala somete com o auxílio de um professor para atender este educando, então ela contou que veio para esta escola uma prova com os esquisitos voltadas para um aluno com necessidades especiais porém este aluno não tinha nenhuma necessidade com relação ao uso exclusivo do dia da prova sendo que ele apenas usou está tática para obter um melhor êxito entre os demais colegas.

Ainda de acordo com a professora os alunos só passam nessas avaliações externas na primeira fase por ela ser de múltipla escolha pois eles acabam marcando aleatoriamente não tem o despertar de ler e entender já na segunda fase por ser objetiva eles acabam não passando.

Portanto, a mesma insinua que a educação ainda precisa melhorar muito em grande parte pois se o aluno não está entendendo um assunto o mesmo precisa ser revisado fazendo com que este venha a aprender, é ressaltado que infelizmente a realidade do município ainda é precária com vistas as condições oferecidas e mesmo com alunos considerados bons na medida do possível e outros que deixam muito a desejar com relação ao seu aprendizado e a que se perguntar constantemente sobre quem realmente seria o ator responsável por esta situação dentre eles a culpa poderá ser do sistema, dos professores, dos alunos ou da família? E respondendo a esta sua indagação ela confirma dizendo que a culpa é de todo o conjunto por que existe o professor/educador e o professor/ professor sendo que o professor/educador é aquele que tem todo o amor, a paciência de estar com aquele aluno que não consegue entender ensinando pois segundo ela precisa ter essa fórmula mais para realizar um bom trabalho essa profissão.

Um dos grandes desafios para o professor da escola B (P3) é que mesmo que ele trabalhe com a elaboração de alguma atividade extra com o propósito de que seus alunos se saiam melhor é que a maior dificuldade seria na questão de que o município tenha em sua realidade a questão sociocultural onde se tem uma educação muito atípica onde os alunos mundurukus tem um peso muito grande quando se vai ter um resultado final das provas que são realizadas aqui para medir o índice da educação.

No seu ponto de vista essas provas deveriam ser feitas de maneira específica para que os professores possam saber aonde é que estão as lacunas e as falhas no ensino aprendizagem e não generalizar todo mundo e o município pagar um preço onde simplesmente é uma maioria que dá esse resultado tornando-se descontextualizada pois deveria ser algo voltado para a realidade do município por que não são todos os municípios no Brasil ou no Pará que possuem essa atipicidade, ou seja, essa diferença de cultura tão grande e tão presentes nas escolas.

Porém, isso faz parte do cotidiano e no ponto de vista do mesmo como educador deveria ser feito de uma outra forma apontando para a sugestão de que deve apenas sentar para juntos executarem um melhor planejamento para ver como alcançar os objetivos pretendidos.

Na concepção deste professor toda a falha hoje no ensino aprendizagem dos alunos que saem do fundamental menor e vão para o fundamental maior e que ainda chegam no ensino médio com toda essa dificuldade de aprendizagem é justamente na parte do alicerce onde esse aluno é alfabetizado, então a questão sociocultural

como o mesmo costuma repetir ela é muito importante pois possui um peso muito grande por que a maioria dos professores que vão para a área indígena eles não são bilíngues e essa aprendizagem ela tem que ser bilíngue indagando para o fato de como esse professor ira ensinar a língua materna sem saber a língua mundurucu.

Com o intuito de defender sobre sua temática a professora da escola B (P5), questiona que preparar os alunos para estas avaliações estandardizadas ainda se torna mais dificultoso pelo fato de muitos de seus alunos do ensino fundamental maior e até do ensino médio não estarem plenamente alfabetizados onde cita como exemplo o uso do “ditado de palavras” sendo uma das principais dificuldades desses educandos. E, encerra sua fala perguntando sobre a seguinte questão. Como irei trabalhar com uma turma que possua um valor x apresentando tantas dificuldades? Respondendo que a mesma não trará sob forma alguma, resultados satisfatórios diante destas avaliações.

E, se posiciona quanto profissional da educação para mencionar que seu papel de educar nesse nível de ensino não mas condiz para o ato de alfabetizar, explicando que neste percurso escolar a questão do ensino e aprendizagem desses alunados deve possuir uma elevação muito mais abrangente seguidas por conceitos que visem não somente o conhecimento oferecido pelo sistema como questões socioeconômica e sociocultural mas que disponibilize uma construção humanista constituída por processos credíveis de valores éticos e morais os preparando para enfrentar seu meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a consolidação e compreensão dos mecanismos das políticas de avaliações em larga escala na perspectiva dos professores do município de Jacareacanga, com base nos acontecimentos históricos que a têm colocado como tema altamente central a ser tratado dentro das escolas públicas brasileiras.

Com relação as concepções históricas, as avaliações externas tiveram início por volta de 1990 mas ganharam frequência em 1995 tendo como principal objetivo trazer mudanças para dentro do sistema educativo de maneira abrangente em prol da melhoria da educação com vista à amplia-se para que todos pudessem ter acesso e obter de forma igualitária os direitos pretendidos dentro das instituições durante todo o processo de sua vida escolar. Observou-se que essas avaliações no Brasil assumiram diferentes concepções ao longo do tempo passando a sofrer constantemente diversas mudanças dentro do contexto educacional quanto sua configuração.

As avaliações em larga escala são também conhecidas por avaliações externas, pelo fato de serem elaboradas de forma independente do ambiente escolar. Dessa forma, são organizadas por atores que não tem nenhum ligamento com as instituições como, por exemplo, o governo federal, Estado e município passando inclusive a apropriar-se de toda uma política de avaliação.

Porém, a nova compreensão é que o cotidiano das escolas brasileiras tem sido invadido por diversas formas de avaliações do desempenho dos estudantes, protagonizadas pelas políticas de avaliação. Como as avaliações do SAEB (Prova Brasil), do SISPAE (Sistema de Avaliação do Estado do Pará) e o PISA (internacional) do qual o Brasil também faz parte. Essas avaliações trazem por um lado a preocupação com a qualidade e, do outro, a lógica do mercado que tende a reduzir o currículo da escola pública gerando exclusões sociais aos estudantes e verdadeira competição entre as escolas.

Igualmente, a hipótese de que a política de bonificação tenciona as relações na escola, num contexto de gestão já desafiado pela frequente escassez de recursos humanos para o apoio administrativo. Desta forma, o IDEB, como único indicador, pode limitar ou obscurecer as causas dos reais fatores que implicam no insucesso escolar, uma vez que, a avaliação não se constitui em fim da educação, mas é um elemento integrante do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a contribuição acima pressupõe que os testes de desempenho dos alunos da forma com que estão sendo empregados tem o poder de responsabilizar as escolas, como se seus resultados fossem reflexo unicamente do trabalho dos professores e do que ocorre na escola. Dessa forma, respeitar a realidade de cada escola é fundamental para que haja uma melhoria da qualidade do ensino oferecido, diminuindo os índices de repetência e evasão, com um trabalho que seja coletivo e que leve todos/as ao pertencimento à Instituição escolar.

A partir das entrevistas realizadas com os professores das escolas pesquisadas, percebeu-se que os docentes jogam ser de suma importância que ocorra as avaliações externas, sendo necessárias para que o MEC atue dentro da educação avaliando todo o território nacional e trabalhando com o objetivo de apontar onde estão os déficits do processo educativo.

Em relação as competências do profissionais das disciplinas de português e matemática, os próprios docentes relatam que apesar de suas práticas docentes voltarem-se para à busca da tão sonhada qualidade da educação a mesma encontra desafios que ainda estão longe de ser atingidos já que o município além de possuir uma determina distancia com relação ao demais localidades, existe um outro fator determinante nesse processo já que a questão sociocultural possui uma educação muito atípica onde os alunos mundurucus tem somado de forma abrangente no resultado final das provas.

Conclui-se então pela pesquisa que o IDEB é um indicador com modelo único para determinar resultados em realidades tão distintas demonstrando que de fato não represente apenas questões superficiais da aprendizagem dos alunados e, não como deveria ser feita pois, apresenta-se de maneira totalmente descontextualizada, propiciando para resultados equivocados.

Assim, o IDEB ainda não consegue ser entendido como um aferidor da qualidade educacional por não conseguir repassar todas as informações necessárias quanto seu modelo pois, faz apenas leituras básicas das escolas e deixando de lado pontos considerados importantes nesse processo como as condições socioeconômicas e socioculturais e aponta ainda para os esforços executados por cada uma das instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Thereza; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDF: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.135, p.799-796, set./dez.2008.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. **QUESTÕES, OBJETOS E PERSPECTIVAS EM AVALIAÇÃO**, Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga, Portugal. Avaliação, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v.19, núm.2,p. 487-507,junho, 2014.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Záquia. **Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil**: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados do SAEB-95: resultados estaduais. Brasília: Inep,1995.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A; FALEIROS, Matheus. **A AVALIAÇÃO EXTERNA COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL NOS ESTADOS**. EQUIPE DE PESQUISA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Realização: AVALIAÇÃO RELATÓRIO FINAL: GAME/FAE/UFMG. Agosto/2011.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GÔMIDE, Cláudio Benedito. **Avaliações externas nas séries iniciais do ensino fundamental do Estado de São Paulo- burocratização ou busca pela qualidade?** Universidade Estadual Paulista- Araraquara/SP. 2009.

FCC. Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação educacional :**Avaliação em larga escala e gestão educacional**, vol. 25, núm.59,FCC, São Paulo. 2014.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

GIACOMINI, Raquel Melo. **O sistema educacional família e escola e a busca para alcançar metas em avaliações nacionais**. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Xanped Sul, Florianópolis, outubro, 2014.

HORTA NETO, As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013.

HORTA NETO, João Luiz. As origens do Saeb. Entrevista realizada com Julio Jacobo Waiselfisz. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 177-193, maio/ago. 2016.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; CUNHA, da Carolina Portela; ANDRADE, Felipe Macedo. **Accountability Escolar um Estudo Exploratório do Perfil das Escolas Premiadas**, Accountability; Avaliação da Educação; Ideb; Ide-Rio. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.25, núm.59, p.108-137.set. /dez.2014.

LORDÊLO, JAC.; DAZZANI, MV. Orgs. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa como mecanismo de gestão da educação, 2015.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas**. Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre/MG-Brasil, Universidade de São Paulo/SP-Brasil, Educação e Realidade, Porto Alegre, v.39, núm.2, p.413-436, abr./jun2014.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. **IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO PROCESSO AVALIATIVO DE ESCOLAS ORGANIZADAS EM CICLOS**. (SME), 2014.

PINTO, Márcio Alexandre Ravagnani. **Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2011.

RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. **Mecanismos e estratégias de responsabilização em sistemas estaduais de avaliação educacional**. Mestrado em Educação. Joaçaba/SC, UNOESC, 2017.

SANCHEZ, Elúbian de Moraes. **Avaliação de aprendizagem**. São Paulo, 2013.

SCHNEIDER, M.P., NARDI, E. L. **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: entre políticas e a (ex) tensão do tema na escola pública.** Ijuí: Ed. Unijuí. Biblioteca Universitária Mario Osorio Marques-Brasil, SC: 2015.

SCHNEIDER, M.P.; NARDI, E.L. **O Ideb e a Construção de Um Modelo de accountability na Educação Básica Brasileira.** Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil. Revista Portuguesa de Educação, v.27, núm.1, p.7-28. Universidade do Minho, 2014.

SCHNEIDER, Marilda P. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O Potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **RBPAE**-v.29, núm.1, p.27-44, jan/abr., 2013.

SOARES, José F.; PEREIRA, Xavier Flávia. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação e sociedade**, vol.34, núm.124, Centro de educação e sociedade, Campinas, Brasil, 2013.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 22-48, set./dez. 2014.

VIZZOTTO, LIANE. **RELAÇÃO PÚBLICO X PRIVADO E O IDEB: AFINAL QUEM GANHA COM ISSO?** Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação. 22 a 24 maio: Chapecó, SC. Universidade, 2016.

APENDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezado (a) professor (a), sou concluinte do Curso de Pedagogia e estou realizando uma pesquisa sobre as políticas de avaliação na educação básica e as implicações do Ideb no cotidiano escolar para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Conto com sua colaboração.

IDENTIFICAÇÃO:

Formação: _____

Possui pós-graduação? _____

Tempo de trabalho na educação: _____ anos.

Série/Ano/Disciplina que leciona: _____

Que **importância tem a avaliação** na sua vida pessoal e profissional? O ato de avaliar é necessário?

Prática docente:

1. Como **considera as avaliações realizadas pelo MEC** (avaliações externas) para indicar o IDEB e a qualidade da educação nacional?

() Necessárias () Desnecessárias () Descontextualizadas

Justifique.

2. O que você sabe sobre **o Ideb** (Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica) de sua Escola? Em sua opinião, ele consegue representar a aprendizagem dos alunos?

3. Como são **apresentados e retornados os resultados das avaliações** realizadas pelo MEC? Pode ser assinalada mais de uma alternativa e sua justificativa.

() Alunos e professores responsabilizados pelos resultados.

() São utilizados como comparativo entre alunos, turmas, escolas.

() As avaliações realizadas são analisadas, revendo os conteúdos cobrados, sendo retomados sob forma diferenciada nos planejamentos das aulas a serem desenvolvidas com os alunos.

() É ofertada qualificação aos professores para elevar e melhorar estes resultados.

() Desconhece a divulgação dos resultados das avaliações

Justifique as questões assinaladas: _____

4. A escola **realiza alguma ação/atividade** (Simulado, Projetos de reforço de aprendizagem, apostilamento padronizado dos conteúdos, etc) antes das avaliações externas (ANA, Prova Brasil, Sispae) como preparação dos alunos?

5. E você, **enquanto professor fez ou faz alguma Atividade extra** que promova a melhoria da aprendizagem de seus alunos, com vistas a se sair bem nas avaliações externas?

Agradecemos a participação!