



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JACIMARA APARECIDA MENDES

**AS INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA
ESCALA SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE ESTADUAL DE DOURADOS-MS**

DOURADOS-MS
2021

JACIMARA APARECIDA MENDES

**AS INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA
ESCALA SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE ESTADUAL DE DOURADOS-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vinculado à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. D.r Fábio Perboni.

DOURADOS-MS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M538i Mendes, Jacimara Aparecida

As influências das avaliações externas e em larga escala sobre as práticas docentes: percepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Dourados-MS [recurso eletrônico] / Jacimara Aparecida Mendes. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fabio Perboni.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Avaliação. 2. Avaliação externa. 3. IDEB. 4. Política educacional. I. Perboni, Fabio. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

À minha mãe, que me ensinou, dentre tantas coisas, as primeiras letras;

Ao meu pai (*in memoriam*), por ser meu exemplo de leitor;

Aos meus filhos, Guilherme e Pedro, por me ensinarem o que é o amor;

Ao meu companheiro de vida, José, por estar sempre ao meu lado;

Com amor, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

É chegado o tão esperado momento. Chegar até aqui só foi possível devido ao apoio de diversas pessoas. Ninguém se faz só, por essa razão agradecer é necessário.

Ao grande criador do universo, por ser meu refúgio e fortaleza nos momentos solitários, por me permitir ter saúde e por me proteger de todo o mal.

Ao meu orientador, Prof. D.r Fábio Perboni, meu mestre desde a graduação, que me orientou com serenidade, e com sabedoria se fez essencial em cada etapa da pesquisa.

À Prof.^a D.ra Cristiane Machado e à Prof.^a D.ra Giselle Martins Real, membros da banca de defesa, pelas generosas contribuições desde a banca de qualificação até o presente momento;

Aos meus filhos amados, Guilherme e Pedro, pela compreensão e carinho, por serem meu fôlego nos momentos de cansaço, por alegrarem meus dias, por apoiarem e me ajudarem do jeitinho deles: “Silêncio! A mãe tá estudando”.

Ao José, meu amor, meu companheiro de vida, pelo carinho, respeito e apoio em cada etapa da minha vida acadêmica e profissional.

À minha mãe, Roseli, por ser meu exemplo de mulher, sempre forte, e por me ensinar ainda quando mal sabia ler que eu era dona do meu destino, sendo a educação a minha única possibilidade de mudança de vida.

Ao meu pai, Antônio (*in memoriam*), meu exemplo de honestidade. Agradeço por deixar ao meu alcance os seus gibis do Tio Patinhas. Meu fascínio pelos livros surgiu ali e dura até hoje. Não tínhamos muito, mas tínhamos livros. Amo-te!

Aos meus irmãos, Eder, Franciele e Roger pelo amor compartilhado. Meu amor por vocês é imensurável.

Às minhas queridas Marias, Maria Aparecida (*in memoriam*) e Maria das Graças (*in memoriam*), pelo amor e dedicação destinados a meus filhos, quando eu me fazia ausente, mesmo que em etapas diferentes vocês foram essenciais para que meus objetivos se tornassem possíveis, a vocês toda a minha gratidão e eterno carinho.

Aos meus professores da Educação Básica por despertarem em mim o amor pela docência.

Aos meus mestres da graduação, em especial à Prof.^a D.ra Míria Isabel, por ter me incentivado a participar da seleção do mestrado, acreditando em mim, quando nem mesmo eu sabia ser capaz; por ser um exemplo de profissional e ter me ensinado tanto sobre

cordialidade, profissionalismo e senso de ética, ensinaste não apenas com palavras, mas com seu exemplo. Trago comigo muitos de seus ensinamentos, e exercito diariamente suas lições, tanto na vida profissional quanto acadêmica. Gratidão a ti! Agora eu tenho Lattes!

Aos professores do mestrado, que contribuíram com reflexões que aprofundaram e qualificaram meu saber educacional, em especial aos docentes da linha de Políticas, que enriqueceram significativamente a construção desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudo Estado, Políticas e Gestão da Educação/GEPGE, pelos estudos teóricos, discussões e pelas aprendizagens proporcionadas.

Aos diretores e professoras das escolas selecionadas pela cordialidade e disponibilidade em participar da pesquisa e a receptividade dispensadas a mim quando procurados.

Aos colegas de turma, pelas discussões, reflexões e construções que contribuíram nessa minha caminhada: Cleusa, Dâmaris, Geovana, Flaubert, Maria de Lourdes e Pâmela.

Meu especial agradecimento à minha grande amiga Jonata, por ser minha dupla, pela cumplicidade e risos nos dias difíceis. Amizade de graduação que levo para a minha vida toda. Você mora em meu coração!

A Fabiana Honório pelo apoio nos momentos em que a ela recorri, sempre disposta a me socorrer nos momentos de dúvidas, assim como dando dicas preciosas sobre todo o processo desde a seleção do mestrado até o momento de defesa desta dissertação.

Às secretárias da Pós-Graduação em Educação, Valquíria e Eliza, pela atenção e disponibilidade em nos atender, ajudando-nos a sanar dúvidas em relação às questões burocráticas, as tornando mais leves.

Às minhas *bests*, Carol, Carla, Celma e Gislaine, que participam da minha caminhada enquanto educadora, com quem compartilho o meu cotidiano profissional e são exemplos de profissionais e de luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Vocês foram essenciais nesta etapa. Gratidão pelos cafés nos intervalos possíveis.

Por fim, mas não menos importante, meus agradecimentos à UFGD por ter proporcionado a mim a possibilidade de uma formação de excelência, que se constitui desde a graduação até o presente momento, permitindo a muitos filhos de porteiros, pedreiros, lavadeiras, assim como eu, filha de Antônio e Roseli, trabalhadores rurais, conhecidos como “boias frias”, a realização de um sonho, que por anos pareceu distante.

Viva à Universidade de todos, todas e todes! Que continues pública, gratuita e de qualidade!!!!

RESUMO

MENDES, Jacimara Aparecida. **As influências das avaliações externas e em larga escala sobre as práticas docentes**: percepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Dourados-MS. Orientador: Fábio Perboni. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

Esta Dissertação de Mestrado em Educação vincula-se à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação e ao Grupo de Pesquisa em Gestão e Política Educacional (GEPGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD). Buscou-se, por meio da pesquisa, responder à pergunta: como a aplicação das provas que resultam no IDEB influenciam a atuação do professor em sala de aula? A partir desta questão geral a pesquisa se desdobrou sobre os seguintes questionamentos: quais as percepções de docentes sobre a avaliação externa? Como se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala para assim direcionarem pedagogicamente a sua prática em sala de aula? Como os resultados do IDEB são tratados pelas professoras em suas atividades na escola? Elas associam a avaliação no processo de ensino e aprendizagem com os resultados do IDEB? Com a finalidade de responder a esta pergunta definiu-se como objetivo geral analisar a influência das políticas nacionais de avaliação externa sobre as práticas de professores dos Anos Iniciais de duas escolas estaduais no município de Dourados-MS. Para tanto, recorreu-se a uma abordagem de cunho qualitativo, levantamento bibliográfico, pesquisa documental e entrevistas semiestruturada. Para a seleção das escolas optou-se por duas instituições com percursos diversos, mas resultados idênticos no IDEB de 2017 e 2019, sendo uma com alto rendimento desde os primeiros resultados desta avaliação e outra com crescimento ao longo das edições. Considera-se que os professores têm participação ativa na elaboração das práticas avaliativas dentro dos espaços educacionais, pois cabe a eles a aplicação das avaliações externas e em larga escala, como também a avaliação cotidiana do desempenho dos alunos. A escolha por essa etapa de ensino justifica-se pelo fato de que as turmas de 5º ano são submetidas às avaliações da Prova Brasil, gerando maior reponsabilidade sobre elas. Buscou-se compreender o contexto acerca das avaliações externas e as implicações junto aos profissionais docentes. Constatou-se que as docentes entrevistadas resistem ou mesmo negam as influências das avaliações externas sobre as suas práticas pedagógicas; por outro lado, observou-se que as influências estão presentes no contexto educacional, e que mesmo diante das evidências elas são naturalizadas. Constatou-se uma preocupação, por parte das docentes, em separar aulas, preparar simulados e/ou estudar conteúdos similares aos cobrados em edições das avaliações externas anteriores. Nesse sentido, evidencia-se uma gestão do sistema de ensino que estimula a competição entre as instituições que interfere também na rotina em sala de aula. As docentes preocupam-se em preparar os alunos para as avaliações, potencializando ainda mais o cenário competitivo, práticas estas que contribuem para um estreitamento do currículo, com foco em nas disciplinas de Português e Matemática, e uma crescente responsabilização do profissional da educação pelos resultados do IDEB.

Palavras-chave: avaliação; avaliação externa; IDEB; política educacional.

ABSTRACT

This Master's Thesis in Education is linked to the research line Education Policies and Management and the Research Group on Educational Management and Policy (GEPGE) of the Postgraduate Degree in Education of the Faculty of Education at the Federal University of Grande Dourados. The objective was, through the research, to answer the question: How does the application of the tests that result in Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) influence the teacher's performance in the classroom? From this general question, the research unfolded on the following questions: What are the perceptions of teachers about external evaluation? How do they appropriate the results of large-scale assessments in order to pedagogically guide their practice in the classroom? How are IDEB results treated by teachers in their activities at school? Do they link assessment in the teaching and learning process with IDEB results? In order to answer this question, the general objective was to analyze the influence of national external assessment policies on the practices of teachers in the Elementary School of two state schools in the city of Dourados-MS. For that, it uses a qualitative approach, bibliographical survey, documental research and semi-structured interviews. Two institutions with different paths were chosen, but identical results in the 2017 and 2019 IDEB, one with high performance since the first results of this evaluation and the other with growth throughout the editions. Teachers are considered to have an active participation in the development of assessment practices within educational spaces, as they are responsible for applying external and large-scale assessments, as well as the daily assessment of student performance. This teaching stage was chosen because the 5th grade classes are submitted to the Prova Brasil assessments, generating greater responsibility for the aforementioned classes. It sought to understand the context of external evaluations and the implications for teaching professionals. It was found that the teachers resist or even deny the influences of external evaluations on their pedagogical practices; conversely, it was observed that the influences are present in the educational context, and that even in the face of evidence they are naturalized. There was a concern on the part of teachers to separate classes, prepare simulations and/or study similar content to those charged in editions of previous external evaluations. In this sense, there is evidence of a management of the education system that encourages competition between institutions, which also interferes with the routine in the classroom. Teachers are now concerned with preparing students for assessments, further enhancing the competitive scenario. These practices contribute to a narrowing of the curriculum, with a focus on the subjects of Portuguese and Mathematics, and a growing accountability of education professionals for the IDEB results.

Keywords: evaluation; external evaluation; IDEB; educational politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de trabalhos localizados na BDTD.....	20
Quadro 2 – Comparativo IDEB: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	57
Quadro 3 – IDEB de Escolas Estaduais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2005-2019)	58
Quadro 4 – IDEB de Escolas Estaduais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2005-2019) e seus respectivos avanços ao longo das edições	62
Quadro 5 – Perfil das Professoras Entrevistadas.....	82
Quadro 6 – Matriz curricular para o 5º Ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avanços 2005-2019 das escolas estaduais do município de Dourados-MS.....	59
Gráfico 2 – Performance da Escola A em relação à meta projetada pelo INEP para cada edição da Prova Brasil	60
Gráfico 3 – Performance da Escola B em relação à meta projetada pelo INEP para cada edição da Prova Brasil	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das escolas A e B no município de Dourados-MS	67
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AJA	Aceleração de Jovens e adultos
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APC	Atividade Pedagógica Complementar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
FAED	Faculdade de Educação
GEPGE	Grupo de Pesquisa em Gestão e Política Educacional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NSE	Nível Social Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos trabalhadores
RID	Reserva Indígena de Dourados
SAEB	Sistema de Avaliação Educação Básica

SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de avaliação da Educação Pública
TG	Trabalho de Graduação
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A COMUNIDADE EDUCACIONAL	28
2.1	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	28
2.2	ABORDAGENS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	35
2.3	POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORIGENS DA FORMULAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	40
2.4	O IDEB COMO PARÂMETRO DE QUALIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL	45
3	O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS	54
3.1	O CONTEXTO EDUCACIONAL DE DOURADOS	54
3.2	OS RESULTADOS DO IDEB DAS ESCOLAS SELECIONADAS	56
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	63
3.3.1	<i>Caracterização Escola A</i>	63
3.3.2	<i>Caracterização Escola B</i>	65
3.4	A ESCOLA E A APROPRIAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MERCADOLÓGICA	70
4	AS PRÁTICAS AVALIATIVAS PRESENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS SELECIONADAS	79
4.1	PERFIL DOCENTE E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DAS PROFESSORAS DO 5º ANO	80
4.2	APROPRIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES	91
4.3	INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	127

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação vincula-se à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação e ao Grupo de Pesquisa em Gestão e Política Educacional (GEPGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O interesse da pesquisadora pelo tema surgiu durante a sua graduação em pedagogia, também pela UFGD. Neste período, durante as disciplinas “Avaliação e Qualidade da Educação” e “Medidas e Avaliação da Educação Brasileira”, as discussões sobre as avaliações no contexto educacional brasileiro despertaram a sua atenção. Enquanto a primeira abordava a avaliação da aprendizagem sob a concepção de autores como Hoffmann (1991; 2009) e Vasconcellos (1995), a segunda promovia reflexões sobre as reformas educacionais e sua articulação com as avaliações em larga escala como um elemento central das novas políticas educacionais que se consolidam na virada do século XX para o século XIX. Contribuíram para essa reflexão autores como Carnoy *et al.* (2015) e Afonso (2007).

As disciplinas referidas suscitaram uma preocupação em relação à sua prática docente e formação inicial recebida, levando-a a refletir sobre as ações que, naquele momento, por hábito, acabava por submeter seus alunos. Em uma retrospectiva pessoal, foi possível recuperar lembranças sobre a quantidade de colegas de escola, nos anos de 1990, que ficaram pelo caminho por não alcançarem a nota necessária para progredir de série, e após algumas tentativas infrutíferas abandonaram os estudos. Além de reprovar, carregaram consigo o estigma da “repetência”, semelhante ao título de “incapazes”. Alguns se “recuperaram”, contudo, poucos concluíram o Ensino Fundamental.

Dos poucos alunos que chegaram ao Ensino Médio, um número ainda menor conseguiu terminar esta etapa: a turma do ano de 1997 teve apenas 14 formandos, o que pode ser considerado uma quantidade insignificante diante do total de egressos do Ensino Fundamental. Aos que conseguiram terminar o Ensino Médio, um olhar de compensação; aos muitos que ficaram pelo caminho, um olhar de reflexão. Eram recorrentes os discursos que responsabilizavam os indivíduos pelos resultados. Conseguia terminar quem realmente se esforçava: a estes, todo o mérito; ao restante, o sentimento de fracasso.

As leituras e as discussões promovidas em sala ao longo das disciplinas também permitiram a reflexão sobre as práticas avaliativas às quais a pesquisadora foi submetida enquanto aluna da Educação Básica, constatando que eram praticamente as mesmas na Universidade, salvas exceções. Além disso, possibilitaram-na perceber que os mesmos critérios avaliativos eram utilizados no cotidiano escolar enquanto professora, com uma

concepção avaliativa tradicional pautada no mérito. Sequer perspectivava outras possibilidades de avaliar, senão considerando os instrumentos quantitativos como os mais eficazes para mensurar o aprendizado dos alunos.

Sob a influência dessas questões, desenvolveu o Trabalho de Graduação (TG) sobre a Avaliação da Aprendizagem, intitulado “A percepção do professor da rede estadual sobre a avaliação da aprendizagem”, no qual foram analisadas percepções de 13 professores de uma escola estadual do município de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), sobre a Avaliação da Aprendizagem e como elas refletiam em sua prática avaliativa. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se questionário. As docentes selecionadas atuavam em diferentes áreas, além da regência, como Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Artes. A escolha por estes sujeitos deu-se por considerar que todas utilizavam uma forma de avaliação e nesta prática empregavam concepções plurais. O resultado da pesquisa apontou que, apesar de os professores conhecerem formas de avaliar, habitualmente adotavam práticas que visavam estabelecer notas, relacionando-as à avaliação somativa e ao uso de metodologias tradicionais.

Com o ingresso no mestrado percebeu-se a relevância de ampliar o escopo do projeto para desta forma abranger a Avaliação em Larga escala, com ênfase no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, buscou-se compreender as possíveis influências das políticas nacionais de avaliação externa sobre as práticas dos professores.

O contato com a literatura da área permite conceber que vários fatores influenciam as práticas docentes, dentre os quais destacam-se as políticas de avaliação externa, que se somam às experiências vivenciadas durante a sua escolarização e à organização do trabalho nos estabelecimentos de ensino. Partiu-se do pressuposto de que a busca por resultados nas avaliações externas e na melhora do IDEB é um fator de pressão sobre o trabalho cotidiano nas escolas, influenciando, dessa forma, nas práticas dos professores.

Na rede estadual de Mato Grosso do Sul não há vinculação entre os resultados das avaliações externas e os recursos destinados às escolas, assim como também não tem implicações sobre a remuneração docente. Diante deste contexto, “[...] as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade”, apresentando-se como uma avaliação da segunda geração, conforme indicado pelas autoras (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

As contribuições de autores como Hoffmann (1991; 2009), Vasconcellos (1995; 2003), Franco (2008) e Esteban (2003) foram fundamentais para a pesquisa, pois apresentam definições de uma avaliação da aprendizagem que privilegia todo o processo educacional, considerando o aluno como o centro do planejamento, e apontam possibilidades de avaliar o

aluno sem colocá-lo em uma posição de único responsável pelo seu insucesso escolar. No que tange à avaliação externa, a pesquisa fundamentou-se nos estudos de Freitas (2007), Horta Neto (2007), Bonamino e Sousa (2012), Bonamino (2002), Afonso (2001; 2009; 2010), Machado (2012) e Vianna (1995; 2000), que abordam as políticas de avaliação externa e em larga escala, explicitando seu histórico, funcionamento e implicações para as políticas educacionais.

A avaliação em larga escala “[...] designa uma avaliação que abrange um grande contingente de alunos, podendo abarcar todo um sistema de ensino ou mesmo alunos pertencentes a vários sistemas de ensino” (PERBONI, 2016, p. 18), enquanto “[...] ‘avaliação externa’ compreende toda configuração de avaliação formulada como algo externo à escola, não importando a quantidade de sujeitos avaliados, concebida e formulada, [...] ‘fora da escola’” (PERBONI, 2016, p. 18). Neste trabalho, os termos utilizados seguiram esses conceitos, podendo ser utilizados juntos, mas não como sinônimos, porquanto definem termos distintos.

Nas últimas décadas, a avaliação educacional vem sendo tema de debates dentro e fora dos muros escolares. Indaga-se sobre os impactos e as implicações da avaliação em relação à prática educativa e os mecanismos e procedimentos de avaliação mais adequados. Apesar de a avaliação associar-se à educação, os primeiros registros dessa prática surgiram fora do espaço escolar, com a finalidade de classificar soldados para o exército chinês (BARRIGA, 2003).

A avaliação passou a ter esse caráter educacional somente na modernidade, passando a ocupar um espaço de destaque no cotidiano escolar. “Ao contrário do que muitos acreditam, o exame não surge na escola, mas como um instrumento de controle social. Na verdade, é apenas no século XIX que se instala a qualificação escolar” (GARCIA, 2003, p. 41). Sobre este histórico das avaliações, ressalta-se que os testes padronizados ganharam força em 1930, período em que Ralf Winfred Tyler e Eugene Randolph Smith, educadores americanos, os utilizaram para mensurar a aprendizagem dos alunos por meio de métodos avaliativos, assim como “[...] testes, escalas de atitude, inventário, questionários, fichas de registros comportamentos (*checklists*) e outras medidas para colher evidências sobre rendimentos dos alunos numa perspectiva longitudinal [...]” (SAUL, 1995, p. 27, grifo do autor).

Sousa (2008) aponta que esses estudos chegaram ao Brasil por meio de traduções antes mesmo da publicação oficial, que ocorreu em 1974. A partir dos manuais traduzidos ainda na língua espanhola foram divulgadas formas que sistematizavam e visavam ensinar essas práticas avaliativas aos professores no início da década de 1970, sendo atualmente conhecidas como práticas avaliativas tradicionais. Com base nos métodos desenvolvidos por

Ralph Winfred Tyler e Eugene Randolph Smith, percebe-se a defesa de uma avaliação pautada em objetivos. Observa-se uma preocupação com o resultado alcançado tendo como parâmetro o objetivo traçado. Colocava-se em relevo uma educação de cunho empresarial e tecnicista, que contemplava a uma sociedade de classes e privilegiava uma prática avaliativa que contemplava a racionalização de conhecimento, aumentando a desigualdade em relação às classes populares. É comum os professores avaliarem o aluno apenas atribuindo-lhe um número que distingue o seu rendimento (às vezes, bom; em outras circunstâncias, ruim). Em desacordo a tal pensamento, muitos autores desenvolveram posicionamentos divergentes.

Sousa (2008, p. 45) reitera que “[...] a avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade”. A avaliação da aprendizagem ocupa, dentro das escolas, um papel de destaque, pois, ao colocá-la como o único método para aferir o conhecimento de seus alunos, cria-se a ideia de que ela é o eixo central do aprendizado. Não há, desta forma, uma preocupação em saber se os alunos realmente aprenderam e tão pouco proporcionar a eles debates e pensamentos críticos, mas, sim, se alcançaram uma boa nota. Nesse ínterim, Garcia (2003) reverbera que “[...] desaparecem os debates, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e de pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias” (GARCIA, 2003, p. 43).

Tem-se, portanto, um conjunto complexo de fatores que influenciam as práticas avaliativas dos docentes, assim como as avaliações tradicionais hegemônicas até a década de 1980, período no qual esses modelos passaram a receber pesadas críticas de pesquisadores da temática, que desenvolveram propostas avaliativas mais integradas ao processo formativo. Este momento apontou para a possibilidade de uma avaliação mais sensível ao contexto social. Contudo, neste mesmo período foram desenvolvidas as primeiras experiências de avaliações externas e em larga escala, que deram origem ao IDEB em 2007.

As avaliações externas privilegiam os resultados pelos quais é possível a representação numérica, ou seja, a mensuração quantitativa de um conhecimento, dando ênfase aos resultados individuais, com uma referência ao mérito. Com base nos resultados, designam a qualidade da educação no Brasil, conseqüentemente contribuindo para a responsabilização da instituição escolar e dos envolvidos no processo educativo, como professores, gestores e alunos.

Os resultados quantitativos suscitam discussões em torno da temática, levantam questionamentos sobre até que ponto as avaliações externas alteram a prática avaliativa do

docente e induzem práticas de avaliação interna, que acontecem de forma sistemática dentro das instituições educacionais e são preparadas pelos próprios docentes.

Como parte inicial da pesquisa realizou-se um levantamento bibliográfico com a finalidade de mapear como as pesquisas científicas têm compreendido a importância da avaliação no contexto educacional e quais abordagens e instrumentos de pesquisas são utilizados com mais frequência pelos pesquisadores da temática.

O referencial metodológico utilizado para análise e apreciação dos resultados condizentes com o objeto de pesquisa pautou-se nas diretrizes de Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 79), que apontam o levantamento bibliográfico como etapa necessária para “encontrar respostas aos problemas formulados”.

Inicialmente, fez-se o levantamento bibliográfico nos repositórios das Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Mato Grosso do Sul. No repositório da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situada em Campo Grande-MS, localizou-se a dissertação “Os Reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas Escolas Municipais de Costa Rica/MS”, na qual Corrêa (2012) analisou as práticas avaliativas dos professores de língua portuguesa presentes nas escolas municipais de Costa Rica-MS. A pesquisadora, no decorrer da dissertação, teceu considerações sobre a relevância do trabalho docente. Segundo aponta, os professores têm depreendido energia para melhorar as notas das avaliações externas, as quais exercem a função de instrumento de regulação, contribuindo para o estreitamento curricular, no sentido de direcionar as práticas para atingir melhores resultados nas provas de proficiências das avaliações externas.

No repositório do PPGEduc localizou-se trabalhos derivados de uma pesquisa em rede intitulada “Bons resultados no Ideb: estudos exploratórios de fatores explicativos”, realizada em parceria com professores da Universidade de São Paulo (USP), UFGD e Universidade Estadual do Ceará (UECE)¹. Entre eles, na dissertação “A avaliação na política educacional de municípios Sul-Mato-Grossenses”, Ovando (2011, p. 16) objetivou “[...] compreender como vem se dando a apropriação da avaliação na política educacional para o Ensino Fundamental nas redes componentes da amostra”. Os resultados apontaram que os recursos financeiros dos municípios são incipientes para a elaboração de instrumentos próprios, o que

¹A pesquisa teve na coordenação geral o Prof. Dr. Romualdo Portela de Oliveira (USP), nas coordenações estaduais a Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira (Ceará), a Prof.^a Dr.^a Dirce Nei Teixeira de Freitas (Mato Grosso do Sul) e a Prof.^a Dr.^a Sandra Zákia Lian Sousa (São Paulo). O projeto foi aprovado pelo edital do Programa Observatório da Educação, financiado pela CAPES/INEP/MEC. Investigou a contribuição de iniciativas de políticas educacionais de municípios dos respectivos estados em busca da melhoria do Ideb no período de 2005 a 2007. O recorte de pesquisa contou com uma amostra de dez municípios em cada estado, tendo como critério as redes municipais de ensino com mil ou mais matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estudando as cinco redes que registraram os maiores Idebs em 2007 e cinco as maiores variações do Ideb de 2005 para 2007.

contribui para uma reprodução “[...] rudimentar e sem rigor metodológico” (OVANDO, 2011, p. 97) das avaliações nacionais. Outro ponto observado foi o de que as avaliações são utilizadas como mecanismo “[...] para cobrar e supervisionar o trabalho escolar, em especial do trabalho docente” (OVANDO, 2011, p. 97). Ovando (2011) também mencionou que essa busca por alcançar as metas tem gerado nas redes investigadas uma indução de políticas que estreitam o significado do termo qualidade. Assim, “[...] as redes escolares incorporam e se apropriam da avaliação na sua política educacional de forma ativa” (OVANDO, 2011, p. 97) e “[...] a avaliação municipal tem se dado de forma reprodutora, [...] restrita nos aspectos metodológicos e nem sempre sistemática e regular, visando melhoria da qualidade do ensino e defesa da autonomia municipal” (OVANDO, 2011, p. 97).

Ainda no repositório do PPGEdU/UFGD localizou-se a pesquisa de Klauck (2012), intitulada “Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no Ideb”, que teve como objetivo geral “[...] analisar a configuração atual do monitoramento das metas do Ensino Fundamental realizado pela União e seus reflexos na política educacional municipal e na gestão escolar, tendo em vista avaliar a sua eficácia local” (KLAUCK, 2012, p. 20). Com isso, averiguou e analisou as percepções de pais, professores, coordenadores e direção escolar sobre quais os motivos da boa qualidade de uma escola destaque no município de Amambai-MS, tendo como referência os resultados dos IDEB. Klauck (2012) indicou que fatores socioeconômicos das famílias, assim como a proximidades entre professores e alunos, favorecem o processo de ensino, mas “[...] a qualidade deste está relacionada a indicadores como: estabilidade de professores, organização da escola, trabalho de equipe, articulação com os pais e motivação dos alunos” (KLAUCK, 2012, p. 127). A pesquisadora destacou, “[...] com base na visão dos atores escolares, que houve ênfase nos aspectos do trabalho em equipe e articulação dos profissionais, e a participação dos pais na escola” (KLAUCK, 2012, p. 97).

Gomes (2012), com a pesquisa intitulada “Monitoramento e gestão do Ensino Fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras”, buscou “[...] analisar a institucionalização do monitoramento do Ensino Fundamental e suas repercussões na configuração da gestão da escola” (GOMES, 2012, p. 4). A autora fez estudo de caso de uma escola municipal de Campo Grande-MS, cuja escolha se deu por ser uma instituição de destaque pelos bons resultados alcançados na Prova Brasil, utilizada como referência para a formulação do IDEB. A pesquisa com foco na gestão escolar demonstrou que a escola elabora seus próprios mecanismos de monitoramento das atividades e do desempenho escolar dos estudantes, visando melhores resultados nas avaliações externas.

No levantamento bibliográfico também realizou-se buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD). A escolha por este banco de dados deu-se por considerar que os trabalhos nele disponíveis tratariam do tema com maior amplitude, por serem pesquisas desenvolvida em todo o território nacional. Salienta-se que nem todas as pesquisas localizadas nos repositórios do estado constam no banco de dados nacional.

Para a busca, utilizou-se, inicialmente, o descritor “Avaliação em Larga Escala” (sem aspas), que resultou em 1643 trabalhos, sendo 1090 dissertações e 553 teses. Não fez-se recorte temporal sob a justificativa de tentar-se compreender desde quando as pesquisas neste campo passaram a ser problematizadas. Com o objetivo de refinar a pesquisa optou-se por filtrar os descritores seguintes com aspas. Esta decisão deu-se pelo grande número de produções na área, logo, o intuito do levantamento era localizar aquelas que apontassem em seus objetivos entender as concepções docentes sobre a avaliação em larga escala e como articulavam os resultados do IDEB com suas práticas avaliativas, assim como analisar as práticas avaliativas em espaços escolares, sempre sob o ponto de vista dos docentes.

Utilizaram-se os descritores “avaliação em larga escala”, “professor” e “prática avaliativa” e, com isso, localizou-se seis trabalhos, sendo duas teses e quatro dissertações. Por tratarem-se de descritores com amplo sentido, descartaram-se alguns trabalhos após a leitura dos resumos, tendo resultado dois trabalhos desta operação.

Como àqueles cabiam várias interpretações, efetuaram-se novas buscas com descritores que tivessem o mesmo sentido ou/e direcionassem para significados símiles. Sob este argumento elegeram-se “avaliações em larga escala”, “escolas” e “docentes” como termos de busca, o que resultou em 45 trabalhos, sendo 35 dissertações e 10 teses. Deste total, separaram-se sete trabalhos que se aproximavam da temática pretendida.

Na busca seguinte, utilizaram-se os descritores “avaliação externa”, “práticas avaliativas” e “Ensino Fundamental”. Nesta condição, surgiram 9 trabalhos, sendo 6 dissertações e 3 teses. Ao ler-se os resumos, notou-se que alguns dos trabalhos localizados voltavam-se para o Ensino Superior, e este não era o foco da pesquisa, motivo pelo qual selecionou-se apenas uma dissertação.

Também fez-se a investigação a partir dos descritores “IDEB”, “Ensino Fundamental” e “língua portuguesa”, para os quais apareceram 22 produções, sendo 15 dissertações e 7 teses. Contudo, apenas uma dissertação se aproximava do objeto pesquisado.

Recorreu-se a outros descritores, como “IDEB”, “avaliação externa” e “educação”, cuja combinação resultou em 27 trabalhos. Deste total, identificaram-se 19 dissertações e 8 teses, tendo sido eleita uma dissertação.

“IDEB”, “professores” e “Anos Iniciais” constituíram-se termos de mais uma busca, que resultou em 32 trabalhos encontrados, sendo 28 dissertações e 4 teses. Nesse quantitativo, alguns resultados eram repetidos e outros tinham o gestor como foco da pesquisa, aspecto que contribuiu para nenhum deles serem selecionados.

Realizaram-se outras procuras com combinações de descritores similares, contudo, nenhum trabalho foi selecionado por não atender aos critérios a seguir: tratar das avaliações externas com enfoque nos resultados do IDEB; ser realizado no Ensino Fundamental; e ter como preocupação as práticas avaliativas sob a concepção do professor/docente. Como utilizaram-se descritores semelhantes para realizar o levantamento, alguns resultados se repetiram ao longo da revisão, o que aumentou o número de trabalhos descartados. Isto também se passou porque as avaliações em larga escala acontecem em todos os espaços educacionais, e muitos trabalhos estavam fora da delimitação do Ensino Fundamental.

No Quadro 1, elucidam-se os descritores utilizados e seus respectivos resultados.

Quadro 1 – Número de trabalhos localizados na BDTD

DESCRITORES	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
“Avaliação em larga escala”, “professor”, “prática avaliativa”	6	2
“Avaliações em larga escala”, “escolas”, “docentes”.	45	7
“IDEB”, “Ensino Fundamental”, “língua portuguesa”	22	1
“Avaliação externa”, “práticas avaliativas”, “Ensino Fundamental”	9	1
“IDEB”, “professores”, “anos iniciais”	32	0
“Avaliação externa”, “IDEB”, “educação”	27	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em levantamento bibliográfico realizado na BDTD

Ao término da busca, somaram-se 12 trabalhos, sendo todas dissertações. Primeiro, realizou-se a leitura dos resumos e considerações finais para um entendimento dos objetivos e resultados. Posteriormente, realizou-se a leitura integral dos trabalhos selecionados.

Carvalho (2013) preocupou-se em entender quais os elementos e as dimensões contribuem ou não para elevar a qualidade educacional além do fluxo escolar e as médias de desempenhos em escolas do município de João Pessoa, capital da Paraíba. Apontou que os resultados do IDEB estão relacionados a fatores sociais e internos das instituições escolares e que além de práticas pedagógicas há outros fatores determinantes.

Vieira (2014) estabeleceu uma relação entre os resultados das avaliações externas e o trabalho docente e indicou quais as implicações dessas avaliações no dia a dia do professor do município de Viçosa, Minas Gerais. A pesquisa apontou uma mudança na prática docente no

período que antecede a aplicação da avaliação, o que sugere uma responsabilização maior e diferente da que o professor tem em seu planejamento.

Cordeiro (2014) identificou e analisou as limitações e possibilidades que produzem os resultados do IDEB sob a ótica docente. Observou um estreitamento do currículo e constatou que havia uma preocupação, por parte dos docentes, em trabalhar com as turmas conteúdos semelhantes aos das avaliações externas, a fim de melhorar os índices. Dessa forma, havia uma preparação que antecedia os testes, o que limitava o papel do professor.

Cola (2015) investigou o entendimento de professores de Matemática que ensinam na Educação Básica sobre avaliação externa e em larga escala. Apontou o conhecimento desse público sobre as avaliações externas e em larga escala como sendo distante dos materiais bibliográficos utilizados como referências de critérios.

Costa (2015) analisou as possíveis relações entre as concepções e práticas avaliativas em Matemática dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Distrito Federal e qual o desempenho dos seus estudantes nesta disciplina, com ênfase na Prova Brasil. O pesquisador apresentou o quanto os professores passaram a utilizar a prova Brasil como parâmetros para a preparação de seus instrumentos avaliativos, para, desta forma, preparar os alunos para as avaliações externas.

Galvão (2017) analisou a percepção de professores e gestores educacionais tendo como lócus seis escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Fortaleza, Ceará, relacionada à avaliação em larga escala e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho no espaço escolar. Apontou que as avaliações em larga escala têm contribuído para a concorrência entre escolas, houve aumento das aulas das disciplinas de Português e Matemática, diminuição de aulas de outras disciplinas, como História, Geografia e Ciências, assim como substituição das avaliações internas pelas externas, objetivando treinamento para as avaliações em larga escala.

Santos (2017, p. 20) objetivou “[...] investigar e analisar como as avaliações externas e em larga escala são compreendidas pelos docentes e suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico em sala de aula”. O autor considerou que as avaliações externas e em larga escala são relevantes para o meio educacional, e as práticas pedagógicas são modificadas devido aos resultados das avaliações, contudo, os professores não sabem exatamente o que fazer com esses resultados e como melhorá-los.

Por sua vez, Rubini (2017) identificou e analisou os efeitos do IDEB na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente, São Paulo, que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo os resultados elencados na pesquisa, as avaliações

externas influenciam nas práticas pedagógicas presentes no contexto escolar. Observou-se uma preocupação maior com a oferta de formações continuadas para professores que lecionavam nas disciplinas de língua portuguesa e Matemática; resultado de uma busca por melhores resultados nas avaliações externas que contemplam justamente essas áreas do conhecimento.

Dutra (2018), em sua pesquisa, visou compreender as interferências que o sistema de avaliação externa exerce sobre o professor e as estratégias empregadas por esse profissional para atender as demandas imposta pela escola atual. A investigação teve como lócus três escolas da Superintendência Regional de Ensino de Muriaé, em Minas Gerais. Os resultados obtidos pelo autor dão conta de uma ambígua percepção dos professores sobre a relevância das avaliações externas, e apontam para o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) como uma forte influência sobre o trabalho docente e sobre a rotina escolar.

Já Nogueira (2018) analisou as práticas gestoras e docentes influenciadas pelos índices educacionais em uma escola de tempo integral no município de Manaus, que se destaca nas Avaliações Externas. Mesmo a escola não possuindo um espaço adequado para um ensino de tempo integral, as ações colaborativas entre os docentes, a apropriação dos resultados das avaliações, a cobrança da gestora por resultados, a disponibilidade de tecnologias nas aulas, assim como a ampliação da jornada escolar, contribui para que a escola obtenha resultados de destaque no IDEB. Observou-se que a equipe pedagógica participa regularmente de formações continuadas em busca de possibilitar aos alunos aulas mais dinâmicas.

Em sua pesquisa, Ramos (2018) investigou como os professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, articulam a avaliação no processo de ensino e aprendizagem com os resultados do IDEB. Apontou que, apesar de os sujeitos participantes perceberem a importância de articular os resultados do IDEB com a prática docente, eles se prendem mais a detalhes técnicos como o preenchimento correto das avaliações externas por parte dos alunos, sugerindo que isso fosse ensinado desde o início da Educação Básica. Este trabalho, dentre os encontrados, é o mais próximo da pesquisa aqui socializada.

Finalmente, Torrezan (2018) analisou as percepções de professores de salas regulares, juntamente com professores coordenadores que atuavam em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º e 5º ano) em escolas do interior paulista, acerca do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na prática docente. A pesquisadora constatou que há um estreitamento do currículo, o professor perde autonomia, o conteúdo ensinado contempla a repetição e a memorização, contribuindo com a exclusão de

alunos que não se adequam. As instituições estimulam o treinamento das turmas a serem avaliadas, visando melhores resultados nas avaliações externas.

Com base no levantamento bibliográfico, percebeu-se um número considerável de trabalhos sobre avaliação externa, contudo, poucos fundamentaram suas análises a partir do ponto de vista dos docentes, sendo possível apontar a ausência de produção com essa perspectiva no município de Dourados-MS.

Pelas razões supracitadas, na pesquisa aqui socializada almejou-se analisar como as políticas nacionais de avaliações externas influenciam as práticas dos professores no contexto escolar. A questão que norteou a investigação foi a seguinte: como a aplicação das provas que resultam no IDEB influenciam a atuação do professor em sala de aula? A partir dela, a pesquisa se desdobrou nas demais: qual a percepção dos professores sobre a avaliação externa? Como os professores se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala para assim direcionar pedagogicamente a sua prática em sala de aula? Qual a participação do professor diante dos resultados do IDEB das escolas? O professor associa a avaliação no processo de ensino e aprendizagem com os resultados do IDEB?

Com a finalidade de respondê-las, a pesquisa apresenta como objetivo geral:

- Analisar a influência das políticas nacionais de avaliação externa sobre as práticas de professores dos Anos Iniciais de duas escolas estaduais no município de Dourados-MS.

A pesquisa se desdobra em objetivos específicos, relacionados a seguir:

- Apresentar os conceitos de Avaliação Externa e Avaliação da Aprendizagem na literatura educacional.

- Compreender como os docentes percebem as questões relativas à avaliação da aprendizagem e a avaliação externa em seu contexto de atuação.

- Analisar a perspectiva de atuação dos professores face o processo de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala.

Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa, por se tratar de um estudo que valoriza a análise dos dados. Segundo Cardano (2017), este tipo de abordagem permite ao pesquisador analisar com mais profundidade os detalhes diante do todo que compõe a pesquisa, cabendo àquele um olhar amplo e minucioso sobre todos os aspectos.

De acordo com Chizzotti (2014, p. 28), a pesquisa qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Esta abordagem não visa a quantificação tampouco mensuração numérica. Nela, o

pesquisador tem a responsabilidade de investigar e analisar os dados, sendo “[...] realizada no convívio com pessoas e fatos [...]” (CHIZZOTTI, 2014, p. 30). O referido autor pondera sobre a importância do rigor metodológico que envolve todas as pesquisas científicas, sejam elas de abordagem qualitativa, quantitativa ou quanti-qualitativa. Ele reitera que é imprescindível

[...] a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigáveis, não pretenderam nem pretendem furta-se ao rigor e à objetividade [...]. (CHIZZOTTI, 2014, p. 58).

Nesta perspectiva, “[...] o procedimento qualitativo traz [...] uma nova visão, um novo questionamento permitindo reconceituar as problemáticas sociais” (GROULX, 2014, p. 102). Observa-se a importância de considerar o sujeito, o contexto e a história dos participantes da pesquisa, cabendo ao pesquisador manter-se atento e sensível para descrever e analisar os produtos coletados durante todos os processos que envolvem a pesquisa, mas considerando cada etapa do processo com ética e rigor, pois “[...] a pesquisa qualitativa encontra a heterogeneidade das situações a diversidade das trajetórias e das experiências [...]” (GROULX, 2014, p. 101).

Compreende-se, a partir desses referenciais, que a análise qualitativa dos dados nesta investigação permite compreender com perspicácia como os docentes percebem as avaliações externas e como estas influenciam sua prática. Sem a pretensão de generalização de resultados, as reflexões empreendidas permitem estabelecer paralelos com outras escolas e outros sistemas de ensino que vivenciam as mesmas situações.

Para a coleta de dados empregou-se a pesquisa documental, considerando como documento aquilo “[...] que consiste em todo o texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas - e não criadas - no contexto de um procedimento de pesquisa” (CELLARD, 2008, p. 297).

De modo a contemplar as cinco dimensões apontadas por Cellard (2008) para uma análise documental satisfatória, deve-se considerar o contexto, os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chaves e a lógica interna do texto. Sob esse referencial, analisou-se a normatização vigente sobre avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), inscrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimentos das instituições selecionadas.

A pesquisa documental é vista como uma etapa importante e considerada como um método decisivo para a pesquisa em ciências sociais e humanas, indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é sempre a base do trabalho de investigação, sendo aquele realizado a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, estimados como cientificamente autênticos (CORSETTI, 2006). Esses referenciais são importantes para a análise das políticas educacionais, que são normatizadas por um amplo conjunto de documentos. Por se tratarem de documentos oficiais, leis e regulamentos, as dimensões da autenticidade e confiabilidade do texto, bem como a natureza do texto, apontadas por Cellard (2008), não necessitam ser exploradas como as demais, visto que já são conhecidas a priori.

Nesta pesquisa utilizou-se também as entrevistas semiestruturadas como procedimento para a coleta de dados. Para Poupert (2012, p. 216), a entrevista “[...] foi e ainda hoje é tida como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades” Em busca de conhecer a realidade vivenciada no contexto escolar pelos participantes da pesquisa, optou-se pela entrevista por ela ser “[...] indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas [...]” (POUPART, 2012, p. 217). Somada ao olhar minucioso do pesquisador, ela é capaz de captar os detalhes e elementos que escapam aos documentos. Assim, é considerada

[...] a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Portanto, na situação de pesquisa em ciências sociais, a entrevista é, dentre os instrumentos, o mais indicado para os objetivos pretendidos pela pesquisa, pois “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2007, p. 64). Para esse fim, empregou-se a modalidade de entrevista semiestruturada, que, segundo Minayo (2007, p. 64), “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Isto proporciona ao participante da pesquisa relatar sobre a sua realidade, cabendo ao pesquisador direcionar as questões em busca de alcançar os objetivos pretendidos.

A pesquisa teve como participantes os docentes que atuam nas turmas dos 5º anos do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Dourados-MS. A opção

por esses sujeitos deu-se por inferir que eles têm participação ativa na elaboração das práticas avaliativas dos espaços educacionais, pois lhes cabe a aplicação dos instrumentos das avaliações externas e em larga escala, como também de provas cotidianas do desempenho dos alunos, muitas vezes elaboradas por eles mesmos.

Selecionaram-se professores do 5º ano por entender que as avaliações da Prova Brasil são aplicadas nesta turma, portanto, participam e precisam conhecer como as avaliações ocorrem ao longo das edições. A escolha das escolas se deu com base nos resultados do IDEB das edições anteriores divulgados pelo site do INEP, pela análise dos resultados de todas as escolas da rede Estadual de ensino de Dourados e participantes das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A divulgação das informações distingue todas as escolas de forma transparente, desde as escolas da rede municipal e escolas da rede estadual, assim como as escolas da rede federal. As instituições de ensino privado não têm seus resultados divulgados individualmente, apresentando apenas uma média em âmbito estadual.

Com base nos dados apresentados optou-se pela escolha de duas escolas que nesta pesquisa serão denominadas por Escola “A” e Escola “B”, com o propósito de garantir o anonimato dos participantes e das instituições. Ambas apresentaram IDEB idênticos nas edições de 2017 e 2019. Ao analisar os resultados das edições anteriores do IDEB é possível perceber o quanto a Escola A e a Escola B avançaram ao longo das avaliações, pois estão acima dos resultados alcançados em âmbito nacional, estadual e municipal e apresentaram o melhor IDEB da Rede Estadual do município de Dourados na edição de 2019.

Nota-se o avanço da Escola B nos resultados, tendo partido de uma nota menor na primeira edição do IDEB, em 2005, avançando ao longo dos anos e chegando a um índice acima da meta projetada para a instituição, conforme resultados do último IDEB, de 2019. Já a Escola A obteve resultado muito positivo na primeira edição da avaliação, mas apresentou uma evolução errática e inconstante, alcançando, na última edição, um resultado que a deixou abaixo da meta projetada para aquele ano, evidenciando um desempenho menor que o resultado observado em 2015, quando a escola alcançou um índice de 6,7.

Apesar de os índices atuais das escolas A e B serem semelhantes, é oportuno ressaltar que ambas estão inseridas em contextos sociais muito diferentes. A primeira escola situa-se na área central do município, enquanto a segunda localiza-se em uma região mais afastada, e possuem o Nível Sócio Econômico (NSE) diferente. Esse contraste espacial e econômico-social também foi fator determinante para a escolha das instituições.

O tema da pesquisa é relevante para a sociedade moderna, por reconhecer que a avaliação é assunto dentro das instituições escolares e afeta diretamente todos os alunos,

assim como faz parte do trabalho docente. São inúmeros os instrumentos avaliativos, e mesmo entre os docentes há divergência quanto aos seus objetivos reais. Esses debates aumentaram e ganharam força com a chegada das avaliações externas. Os pressupostos teóricos apontam que em algumas situações a dinâmica avaliativa se altera com a finalidade de se obter melhores resultados nos índices e os professores têm participação ativa neste processo. Desse modo, espera-se compreender melhor o contexto acerca das avaliações externas e suas implicações junto aos profissionais docentes.

O trabalho está sistematizado em cinco seções, a começar por esta Introdução.

Na segunda seção, apresentaram-se os conceitos de avaliação da aprendizagem e a concepção da política nacional de avaliação no Brasil. Enfatizaram-se as mudanças ocorridas a partir da década de 1990, período em que as avaliações externas e em larga escala passaram a ocupar um maior espaço no cenário educacional brasileiro.

Na terceira seção, apontou-se a funcionalidade da escola, perpassando por questões sociais e as suas contribuições para o mercado de trabalho. Descreveram-se as instituições selecionadas como foco da pesquisa, buscando pontuar suas singularidades. Deste modo, também apresentou-se o município de Dourados e sua dinâmica dentro do estado de Mato Grosso do Sul. Fez-se referência ao lócus da pesquisa, com um enfoque para o contexto social em que alunos e professores encontram-se inseridos e o impacto desses fatores no resultado obtido frente pelas instituições no IDEB.

Por fim, na quarta seção, apresentaram-se as constatações provenientes da pesquisa realizada e da análise dos dados empíricos coletados, tendo como base o referencial teórico anunciado e as entrevistas realizadas com as professoras das turmas do 5º ano.

2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A COMUNIDADE EDUCACIONAL

Nesta seção, objetivou-se discutir alguns conceitos de avaliação. Sabe-se dos inúmeros exemplos de avaliações presentes no contexto escolar, assim como a diversidade instrumentos utilizados pelos docentes a fim de avaliar o rendimento escolar dos alunos. Por apresentar diferentes avaliações e instrumentos avaliativos, estruturou-se a seção em quatro subseções: Avaliação da aprendizagem na educação brasileira; Abordagens avaliativas; Política Nacional de avaliação da educação brasileira: a formulação e organização das políticas de avaliação a partir da década de 1990; e O IDEB como parâmetro de qualidade da política educacional.

A seção se faz oportuna diante da necessidade de conceituar, entre os diversos métodos avaliativos, alguns instrumentos utilizados para aferir o conhecimento contemplado em sala de aula. Apontou-se a importância destinada às Políticas Nacionais de Avaliação na educação brasileira, considerando as mudanças decorrentes no cenário político e econômico desde a década de 1980. Tais políticas ganharam corpo na década de 1990 e a partir de então têm sido decisivas nas tomadas de decisão em relação às políticas educacionais, apresentando formulações e reformulações das avaliações externas a fim de se chegar a um índice para aferir a qualidade da educação pública brasileira.

2.1 Avaliação da aprendizagem na educação brasileira

A avaliação educacional, como conhecida no tempo presente, resultou de uma construção social, incumbida de perceber o mundo por meio de números. As últimas décadas têm se mostrado um tempo de acirrados debates no âmbito educacional, no qual os principais assuntos são as políticas nacionais de avaliação e os resultados obtidos por meio delas. Nota-se uma preocupação, dentre as pautas presentes, de compreender a verdadeira funcionalidade da avaliação e a sua importância em relação à qualidade educacional.

Diante desse intento, há questionamentos sobre os resultados das avaliações, suas implicações sobre as práticas avaliativas por parte dos docentes, além da compreensão de mecanismos e procedimentos mais adequados para a atual sociedade. Os instrumentos avaliativos fazem parte da vida de todo e qualquer sujeito que vive na sociedade atual, pois avaliar está diretamente ligado às tomadas de decisões que todos precisam e estão habituados a fazer. Avalia-se a melhor oferta de emprego, a melhor casa, o melhor carro e até mesmo a melhor carreira profissional. Fernandes (2010) considera que

[...] a avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam a sociedade contemporânea tais como o pleno acesso à educação, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. (FERNANDES, 2010, p. 15).

Mesmo implicitamente, a palavra avaliação está presente em vários contextos sociais, seja em um processo seletivo para a disputa por uma vaga de emprego ou em um exame para a obtenção de uma bolsa de estudo. Contudo, mesmo cientes da sua presença em todos os espaços, é inevitável dissociá-la da escola. A vida em sociedade exige avaliações diárias, porém, no ambiente escolar elas possuem uma função considerada de suma relevância: separar os indivíduos por grupos baseados em seu desempenho, sendo representadas por meio de notas. Desta forma, é possível perceber que

[...] a relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação. (AFONSO, 2009, p. 20).

A escola é o espaço no qual a avaliação é sistematizada e exerce um controle sobre aquele que deveria ser o centro do planejamento, o estudante, e detém sobre ele um controle garantido. Contudo, mesmo com essa associação automática do termo avaliação ao ambiente escolar, é apropriado pontuar que os primeiros registros avaliativos surgiram fora do espaço educacional com a finalidade de classificar soldados para o exército chinês:

[...] [O] exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores. [...] existem inúmeras evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa. [...] a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX à pedagogia. Herança que produziu uma infinidade de problemas. Dos quais, hoje padecemos. (BARRIGA, 2003, p. 55).

O exame, como chamado por Barriga (2003), tinha como finalidade selecionar chineses para exercer funções diversas junto ao governo, dessa forma, evitar-se-ia privilégios, como indicações de parentes para o exercício de cargos considerados de alto escalão no governo chinês. Segundo o autor, somente no século XX o exame passou a ser chamado de teste e avaliação: “[...] de fato, em nosso século, a pedagogia deixará de referir-se ao termo exame, substituirá por teste [...], e posteriormente por avaliação [...]” (BARRIGA, 2003, p.

63). Mas, mesmo com alteração na denominação de exames para teste e/ou avaliação, ambos continuaram servindo para selecionar, classificar e excluir. A propósito desta discussão, Esteban (2010) corrobora ao apontar que

[...] a avaliação expressa com vigor os ideais de neutralidade, objetividade e verdade que constituem o discurso científico moderno, dele se vale para legitimar a diferenciação e a desigualdade. Tendo como função diferenciar, discriminar e hierarquizar, [...] e funciona como dispositivo de nomeação, localização e controle dos sujeitos e seus processos nos espectros escolar e social. (ESTEBAN, 2010, p. 50-51).

A escola, ao mesmo tempo que deveria atender a todos de forma igualitária e neutra, acaba por ser o primeiro contato com a desigualdade que, a princípio, se mostra por meio da própria cultura. A escola, desde o século XX, tem em sua estrutura institucional os preceitos liberais, pautados no individualismo e esforços de cada indivíduo. Durante muito tempo esse pensamento permaneceu inalterável. O esforço e a capacidade do aluno de se destacar se mantiveram como forma de crescimento e valorização pessoal. Sob esses preceitos, a escola, no contexto de desigualdade, “[...] se propõe a receber a todos e a inseri-los na cultura hegemônica; com isso, não garante, nem promete, a inserção de todos nos espaços sociais valorizados” (ESTEBAN, 2010, p. 54). A cultura hegemônica considera legítima a cultura elitizada, pertencente ao grupo do qual a grande massa não se faz presente socialmente.

Segundo Franco (2008), os primeiros registros de avaliação de forma sistematizada chegaram ao espaço escolar por meio da psicologia, em um momento em que estava buscando o status de ciência, pois até então estava ligada à filosofia. A esta vertente da psicologia foi dada a denominação de psicometria. Neste modelo de avaliação, o professor deveria, por meio da objetividade, mensurar a inteligência dos alunos. Surge, então, o método objetivo, “[...] no contexto dessa conceituação, para fazer ciência é necessário lidar com fatos ‘objetivos’, e ‘objetivo’ passa a ser aquilo que pode ser observado, medido, palpado” (FRANCO, 2008, p. 16). Com base nesses critérios, o contexto social do aluno não deveria ser considerado. Sob a justificativa de buscar-se o “objetivo”, os alunos eram expostos a diversos questionários que buscavam captar o quanto estavam aptos ou não: “[...] voltados particularmente para a mensuração de mudanças de comportamento humano [...] ganharam relevância os testes e medidas educacionais, [...] resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos (SOUSA, 2008, p. 27).

Com tal forma de atingir o conhecimento buscava-se justificar as dificuldades apresentadas no ensino como sendo culpa somente do aluno; responsabilização que recaía

apenas no discente e não no contexto em que ele vivia e nas diferenças sociais que permeavam o sistema de ensino vigente naquele período. Franco (2008, p. 17) considera que “[...] instalavam-se os grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos) [...]”.

Afonso (2009, p. 24) concorda ao considerar que “quando se julga individualmente um trabalho que foi realizado em equipe, a escola contribui para separar ‘o homem do outro homem’ que é uma das condições da própria alienação”. Este autor complementa apontando que “[...] a escola é, assim, a agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o qual procura incutir a aceitação das regras de competição próprias da estrutura social e económica (AFONSO, 2009, p. 24, sic).

A avaliação é apontada como um mecanismo que fomenta o individualismo social, mesmo quando os professores estimulam momentos de cooperação durante as aulas. Ainda assim, ao término de todo o processo que visa o ensino-aprendizagem do aluno, a avaliação recebida pelo estudante terá como ponto de partida a recompensa, tendo como princípio o mérito individual. Tal situação indica que há uma relação muito estreita entre escola e mercado de trabalho, no qual importa a capacidade e as condições que cada indivíduo demonstra diante do sucesso e dos infortúnios. Nota-se que mesmo passado quase um século dos pressupostos citados, os critérios individualistas e objetivistas das avaliações continuam ainda muito presente nas práticas desenvolvidas entre os muros escolares.

Os estudos que teoricamente objetivavam medir a inteligência dos alunos contribuíram com uma explicação rasa para justificar as desigualdades sociais existentes. Como aponta Barriga (2003, p. 64), “através do conceito coeficiente intelectual se reduziu o problema da injustiça social a uma dimensão biologista”. Neste período houve uma associação entre os mais marginalizados e os considerados pouco dotados de inteligência. Até mesmo foi realizado um trabalho por parte do governo dos Estados Unidos para que essas pessoas não pudessem ter filhos, com o propósito de evitar formar uma sociedade constituída por pessoas consideradas pouco inteligentes. Dessa forma,

[...] os usos educativos dos testes no plano ideológico possibilitaram que na escola se apresentasse o debate biologista sobre as diferenças individuais. A partir deste debate se estabelecia que alguns estudantes mereciam receber educação em virtude de uma qualidade congênita: a inteligência. Enquanto que outras crianças e jovens estavam destinados a ser operários. (BARRIGA, 2003, p. 67).

O autor acrescenta que, com base nos testes de inteligência, justificava-se o acesso à escola conforme os resultados individuais, contribuindo para aumentar ainda mais a desigualdade social. Entre vários outros desenvolveu-se o teste de QI, bem como testes de personalidade, com destaque para alunos que alcançavam o sucesso escolar, os quais também atendiam a necessidade de professores e sociedade, pois os seus resultados serviam de base para justificar às pessoas pertencentes às classes dominadas o porquê de a sociedade se apresentar conforme a ordem vigente naquele contexto; materializavam e ao mesmo tempo naturalizavam a estrutura social com uma minoria muito rica e uma maioria miserável.

Com base nos resultados dos testes assegurava-se não ser possível mudar a situação de desigualdade, pois a forma como a sociedade estava estruturada era a ordem natural. A teoria dos testes atendeu aos interesses dos EUA, pois como uma grande parte da população formada por imigrantes, os testes baseados em ideais democráticos e fundamentados em concepções científicas davam ao governo condições de justificar as desigualdades sociais naquele período, para isso justificavam toda a falha e discrepância social como responsabilidade das “[...] diferenças individuais ao nível da escola e da sociedade” (AFONSO, 2009, p. 32).

Esses estudos chegaram ao Brasil por meio de traduções não oficiais, ainda antes dos editoriais conseguirem divulgá-los oficialmente. Com base na proposta de avaliação dos pesquisadores norte-americanos foram formulados manuais que pretendiam propalar e ensinar as práticas aos professores que atuavam em sala de aula naquele período histórico. Tyler é considerado por Vianna (1995, p. 10) como o grande precursor da avaliação educacional, sendo o responsável pela criação do próprio termo “avaliação educacional” e teria como objetivos o aprimoramento dos “[...] instrumentos de medida que [...] pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas”.

Tyler defendia uma avaliação de cunho empresarial e tecnicista, privilegiando uma prática que contemplasse a racionalização de conhecimento. Segundo Sousa (1995, p. 45), os estudos daquele autor eram inovadores e objetivavam “[...] fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique em que medida as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados”.

Conforme Saul (1995), a avaliação da aprendizagem proposta por Tyler visava uma forma de elaboração do currículo que assumiria, dessa forma, um controle sobre o planejamento semelhante ao que acontece no processo de produção industrial. Além de trazer em seu modelo de avaliação concepções positivistas,

[...] a influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem, impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, [...]. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, [...], o fato é que ela constitui o ‘superego’ de administradores e professores, que mau ou bem, a utilizam. (SAUL, 1995, p. 32, sic).

Para Afonso (2009, p. 33, sic), o método das avaliações padronizadas em muito se assemelha às organizações industriais, pois considera “a utilização de testes objectivos na sala de aula será [...] vista como um reflexo do taylorismo que, enquanto forma de organização do trabalho, ganha uma grande importância e divulgação no começo do século”. As críticas em relação ao referido método dizem respeito à incerteza de interpretar que os instrumentos sugeridos para a mensuração do conhecimento individual do aluno sejam realmente seguros, e o quanto é possível mensurar com base nesse tipo de avaliação. A abordagem avaliativa sugerida por Tyler aponta o sentido de avaliar por meio de comparações com base em parâmetros pré-determinados para “[...] fornecer possíveis discrepância entre ambos e a performance” (VIANNA, 2000, p. 61).

Neste mesmo sentido, Sousa (2008, p. 45) considera que a avaliação da aprendizagem presente no contexto pós-64 é “[...] de cunho empresarial-tecnocrático, delineou-se a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos”, aspecto que, segundo a autora, ajudou a estabelecer um sistema de ensino de caráter excludente e de classes. Esteban (2003, p. 16) afirma que a avaliação da aprendizagem é “[...] uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. [...] [Ela] funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar”.

Paralelamente, esse modelo de avaliação surgiu na escola brasileira no momento em que a massa populacional começou a chegar nas escolas, oriunda das áreas rurais, motivada pela necessidade de trabalhar nas áreas urbanas, e priorizando o direito de estudar o mínimo para exercer uma função no mercado de trabalho. Esteban (2010, p. 53) aponta que “[...] a escola de massa se constitui com destacado papel nesse conjunto de relações por se articular ao compromisso de ‘civilizar’ os indivíduos e ao ideal de formação do cidadão [...]”. As avaliações têm como principal objetivo separar os alunos que teoricamente sabem daqueles que não conseguem alcançar a meta mínima para serem aprovados, ou seja, a recompensa por nelas se obter bons resultados é a progressão escolar. Trata-se de uma referência direta à aptidão de cada indivíduo, construindo, pois, uma sociedade que valoriza a meritocracia pautada em resultados.

Os testes supostamente validam as tomadas de decisões que buscam mensurar e quantificar o quanto o aluno demonstra ter aprendido. Contudo, Sousa (2008, p. 45) considera que “[...] a avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade”, propiciando uma reflexão sobre a real postura exercida pela escola naquele momento histórico e qual o seu papel no tempo presente, de maneira que busque atender aos anseios de uma sociedade meritocrática e mercadológica.

Autores que se situam em perspectivas sociológicas muito diferentes têm também sublinhado a contribuição da escola para a inculcação da ideologia do individualismo, tendo alguns como referência as práticas de avaliação e as suas consequências em termos de alienação. (AFONSO, 2009, p. 24).

A relação criada entre a avaliação e a alienação por meio dos trabalhos dos estudantes traz em si traços de uma produção mercantil, considerando que está fundamentada em um valor de troca. Para Afonso (2009, p. 25), “[...] o que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas”. Corroborando com o autor, Krawczyk (2005, p. 809) indica que o conceito de liberdade e autonomia, seja esta individual ou institucional, é muito sedutora, além de ser viável para o Estado, pois contribui para ampliar a responsabilização dos “diferentes atores educativos” amparados na “[...] idéia de poder e justiça que o senso comum costuma lhe outorgar: [...] poder para fazer o que consideram melhor (para elaborar seus próprios projetos) e premiação ao esforço pessoal (ou institucional)” (KRAWCZYK, 2005, p. 809, sic). Ao assumirem deveres que cabem ao Estado, os atores escolares não se atentam que esses ideais liberais oferecem ao Estado uma desresponsabilização no que tange os problemas educacionais.

O sistema educacional brasileiro é constantemente influenciado por estudos realizados em outros países, com maior ênfase pelas norte-americanos, e não foi diferente com a avaliação educacional. Neste sentido, Sousa (2008, p. 46, sic) aponta para a necessidade de considerar a possibilidade de “[...] uma teoria avaliativa vinculada à realidade brasileira, que se apóie em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir [...] do compromisso político da escola com as classes populares”. Sugere, dessa forma, deixar de seguir critérios adotados por outras nações, pois a realidade brasileira diferencia-se de outros contextos; considerá-la, portanto, seria muito relevante para os avanços necessários no campo educacional.

Segundo Vasconcellos (2003), é importante avaliar o aluno, porém, isto também deve ser feito em relação à prática do professor, da mesma maneira que se faz com a organização da escola, o currículo, a participação da comunidade, as condições de trabalho, com tudo que envolve e interfere no processo de ensino-aprendizagem. O autor ressalta que o conhecimento é um ato político e a escola é a mediadora deste processo (VASCONCELLOS, 2003).

No entanto, Hoffmann (1991) aponta que os professores insistem em avaliar os seus alunos considerando apenas a nota da prova, sem ponderar sobre outros mecanismos para isto. Em alguns casos, por não conhecerem diferentes meios ou não considerarem outras formas de fazê-lo como sendo legítimas. Isto indica que a avaliação tradicional continuará sendo uma forma de exclusão educacional, pois os alunos, geralmente, não alcançam a meta estipulada pela instituição, mas conseguem evoluir em outros aspectos ao longo do processo educacional. Esses avanços, porém, não são considerados relevantes no momento de avaliação e obtenção de um conceito, o que é um equívoco (HOFFMANN, 1991).

A reprodução alienada por parte dos alunos favorece o *status quo*, no qual uma classe mantém o domínio sobre outra, sem que a classe dominada perceba que está a serviço de um interesse maior, contribuindo, desta forma, para o aumento e a permanência da desigualdade social. Quanto a esta ser um fator determinante no processo de aprendizagem e na forma como o instrumento avaliação é desenvolvido no contexto escolar, Barriga (2003, p. 57) afirma que “[...] não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a educação quando existe uma drástica redução de subsídio [...]”. Igualmente à estrutura social brasileira, a escola vem se constituindo como uma instituição injusta, influenciada pelo próprio contexto em que está inserida.

2.2 Abordagens sobre a avaliação da aprendizagem

Ao considerar a avaliação da aprendizagem como parte da educação formal é possível apontar que ao longo dos anos ela recebeu diversas definições. Observa-se que no contexto educacional são utilizados diferentes termos para nomeá-las, mas mesmo diante das diversas possibilidades de procedimentos avaliativos, essas continuam sob as mesmas concepções já consolidadas dentro do espaço escolar. Destacam-se duas abordagens em meio as outras existentes: avaliação tradicional e crítica.

A literatura aponta que sob os conceitos das avaliações tradicionais encontram-se as avaliações somativa, cognitiva, normativa e quantitativa; enquanto sob as avaliações críticas,

que ganharam espaço somente a partir dos anos de 1980, encontram-se as avaliações formativa, atitudinal, criterial e qualitativa.

A partir dos anos de 1980, a avaliação tradicional passou a receber diversas críticas. Franco (2008) considera ter havido um interesse maior no aluno, passando a ser percebido como parte fundante de todo o processo, e não um mero coadjuvante. Neste momento, “[...] procurou-se ressaltar a importância e a necessidade de respeitar o ritmo individual de cada uma para aquisição de aprendizagem significativas” (SOUSA, 2008, p. 20).

Desde de seu início, a avaliação da aprendizagem foi implementada com a função de controle social. Primeiro, por meio dos testes padrão que analisavam o comportamento do indivíduo, taxando-o, por meio dos seus resultados, de capaz ou incapaz. Depois, com a abordagem avaliativa de Tyler, que buscava mensurar e quantificar o aproveitamento cognitivo do aluno. Nas duas abordagens avaliativas, os autores buscaram justificá-las como sendo processos em que “[...] procura-se *a verdade* através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, em que os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação. As metodologias utilizadas são essencialmente de natureza quantitativa” (FERNANDES, 2010, p. 20). Em ambas é possível notar o seu princípio tradicional, pois nelas os sujeitos não são ativos, mas apenas uma parte de todo o processo.

Segundo Neves (2008), a avaliação tradicional pautada em memorização, notas altas, obediência e passividade, é insuficiente para formar o sujeito para a vida social, que exige autonomia para se buscar o próprio conhecimento, sendo mais aceitável, por isso, uma prática que vá ao encontro de uma avaliação nos moldes da construtivista na qual seria considerada a aprendizagem, a compreensão e os questionamentos. O aluno precisa se sentir parte de todo o processo, cabendo ao professor oferecer ao aluno uma avaliação emancipadora, cooperando com um processo justo e igual a todos. Dessa forma, “[...] quando a prática avaliativa reconhece no educando seu valor como pessoa, como sujeito de seu próprio desenvolvimento e como cidadão que tem direitos constituídos, toma uma grande distância da proposta tradicional” (NEVES, 2008, p. 73). O distanciamento de uma proposta tradicional de uma avaliação é parte relevante na busca de uma educação que priorize o aluno em sua integralidade, e não apenas quantifique suas habilidades e competências no cotidiano escolar.

Ao considerar o aluno como um sujeito único, repleto de significado e história, o professor é capaz de realizar uma avaliação crítica que tenha como características a preocupação com a aprendizagem, além da busca pela formação de um cidadão questionador

e autônomo, e que não aceite o mundo de forma passiva, mas que possa ser fator essencial para a transformação necessária.

Ao grupo das avaliações tradicionais juntam-se as avaliações somativa, quantitativa e formal. A avaliação com uma abordagem quantitativa pauta-se nos princípios da mensuração, e tem o objetivo de quantificar e garantir objetividade no processo e nos resultados, conseqüentemente,

[...] o modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. (SAUL, 1995, p. 44).

Considerando que na escola as crianças não só aprendem conteúdos, mas “[...] adquire[m] também valores, hábitos, atitudes, desenvolve estruturas de pensamentos” (VASCONCELLOS, 2003, p. 92), a avaliação pode ser dividida entre avaliação cognitiva e avaliação sócio afetiva. A avaliação cognitiva busca medir o aprendizado relacionado a conhecimento, habilidade e operações matemáticas, àquele conteúdo que é ensinado em sala de aula, enquanto a avaliação socioafetiva diz respeito ao interesse, responsabilidade, comportamento e disciplina que cada criança apresenta no cotidiano escolar. Observa-se que a preocupação com a avaliação cognitiva é mais presente dentro do âmbito escolar.

No início da década de 1980 surgiram as primeiras críticas a esses modelos de avaliação. O país vivia o período de redemocratização e muitas questões foram levantadas neste momento. Os estudiosos do tema passaram a buscar uma avaliação menos objetiva e que estivesse mais comprometida em atender as demandas sociais daquele período, pois o número de reprovação e evasão só aumentava. Tendo percebido o processo de escolarização como um todo, estudiosos buscaram contemplar uma avaliação capaz de considerar aspectos além dos resultados quantificáveis. Com esse propósito,

[...] a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores estão conscientes de que dificilmente deixarão de influenciar e de ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente a avaliar, as metodologias utilizadas são sobretudo de natureza qualitativa [...] que garantam que todos os setores da sociedade tenham igual acesso a oportunidades nos domínios da educação, a saúde e dos serviços sociais em geral. (FERNANDES, 2010, p. 20).

Busca-se, por meio da avaliação crítica, superar uma dívida social com os estudantes de classes populares que por muitos anos não conseguiram romper os obstáculos impostos por

uma escola hegemônica e elitizada. Sousa (1995, p. 46) aponta que “[...] a preocupação central volta-se para a análise de como a escola se organiza e funciona para favorecer a classe dominante, reproduzindo as relações sociais existentes”. Sendo assim, o principal objetivo do processo de escolarização não era o de modificar a vida social do aluno, oportunizando a ele condições de romper a bolha social que se lhe impunha, mas o de compactuar com um interesse de mercado que ansiava por uma mão de obra barata e minimamente qualificada. Por meio do processo avaliativo a escola conseguiu por anos separar as classes sociais, pois pouquíssimos conseguiram avançar, tendo em vista que as condições ofertadas eram excludentes e classistas.

Como consequência, uma minoria conseguia terminar o Ensino Fundamental. Por não concordarem com as políticas públicas com base em metodologias convencionais, estudiosos privilegiaram “[...] a utilização de outras perspectivas avaliativas. [...] Surgem então perspectivas em que o conhecimento social é contextualizado [...]” (FERNANDES, 2010, p. 35). As avaliações críticas passaram a ocupar uma função que até então era exercida única e exclusivamente pelas avaliações tradicionais. Sousa (1995, p. 46) considera que na década de 1980 os estudos sobre avaliação se intensificaram por haver um movimento social mais atuante, e como resultado “[...] as assim chamadas teorias críticos-reprodutivistas voltaram-se para a denúncia e o desvelamento do papel exercido pela escola, que era o de inculcar a ideologia da classe hegemônica e de manter a própria relação capitalista”.

Assunto que até aquele momento não era sequer levantado, a partir de tais movimentos passou-se a buscar uma avaliação subjetiva que considerasse o contexto e a individualidade de cada aluno. Isso não significa que os objetivos foram alcançados, mas, sim, que houve iniciativas para a busca de uma avaliação crítica e significativa.

É necessário fazer uma ressalva quanto à avaliação e nota, pois apesar de relacioná-las instantaneamente, Vasconcellos (1995) define a primeira como um processo amplo que faz parte da natureza humana, uma visão crítica sobre a prática, na qual faz-se análise para solucionar problemas, enquanto a segunda, seja ela em forma de números, conceitos, ou menção, é uma exigência do processo educacional, e não necessidade para a aprendizagem.

Para Saul (1995, p. 61), a avaliação deve ser emancipatória, com um princípio “[...] emancipador, ou seja, libertador, [...] de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas [...]”. Segundo a autora, essa abordagem deve propiciar ao sujeito condições de ser o senhor de sua própria história, crítico e transformador.

Segundo Vianna (2000), a avaliação formativa acontece durante todo o processo, seja para na análise de projetos, programas ou produtos. Com essa finalidade, é possível utilizar

diversos instrumentos avaliativos, como anotações, observações, diário de bordo, sempre com o objetivo de “[...] proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação” (VIANNA, 2000, p. 86).

A avaliação somativa deve e costuma ocorrer ao término do programa, após todo o processo de ensino-aprendizagem. Ocorre uma avaliação de uma vertente tradicional com instrumentos tradicionais, com o propósito de mensurar e quantificar o seu resultado, dessa forma, “A avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito” (VIANNA, 2000, p. 86). Vianna (2000) cita a avaliação formal e a informal, que tiveram como seu precursor Stake. Para o autor, a avaliação formal se utiliza de métodos diversos, tais como “[...] observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamentos subjetivos” (VIANNA, 2000, p. 127), contudo, devido à falta de padrão, pode se caracterizar como superficial. Ela se localiza em posição inversa, completamente padronizada, visando a mensuração e a quantificação dos objetivos propostos, e utiliza instrumentos “inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados” (VIANNA, 2000, p. 127).

A avaliação normativa utiliza testes padronizados, com método de quantificação da área cognitiva e instrucional, priorizando as comparações dos resultados de um grupo social. Assim, é considerada a “[...] avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação. Nesta modalidade [...] os resultados quantificáveis [...] tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou a outras aprendizagens” (AFONSO, 2010, p. 34). Por ser considerada uma avaliação que preza pela competição, é uma das modalidades que se enquadram entre as avaliações tradicionais.

Em posição oposta, apresenta-se a avaliação criterial, que valoriza a individualidade e o contexto, indo ao encontro das avaliações críticas. De acordo com Afonso (2010, p. 35), ela “[...] faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros [...]”, o que contribui indiretamente para a diminuição da competitividade tão presente na sociedade capitalista.

Deve-se levar em consideração que todos os críticos da avaliação tradicional têm uma concepção de como deveria ser a avaliação educacional. Para Hoffmann (2009), a avaliação deve ser mediadora. Perrenoud (2007) considera que para atender a sua real finalidade, ela precisa ser formativa, assim como se atentar ao processo de aprendizagem.

Em todas as concepções de uma avaliação crítica percebe-se a necessidade de uma integração do ser humano, com a finalidade de formar e emancipar cada indivíduo de forma

plena e integral. Há nela uma proposta de valorizar as potencialidades de cada aluno, o que não acontece nas avaliações de cunho tradicional, que priorizam a seleção e a classificação, contribuindo para a permanência e aumento da desigualdade social.

Para além de qualquer concepção é válido considerar que não basta mudar o nome da avaliação para que de fato as mudanças na prática avaliativa aconteçam. Perrenoud (2007) aponta que, apesar das diversas tentativas de se afastar da prática avaliativa tradicional, ela ainda continua sendo praticada nas escolas como uma prática coercitiva e punitiva. O autor vai mais longe ao apontar que para a realização “[...] de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino” (PERRENOUD, 2007, p. 145). Concordando, Saul (1995, p. 48-49), aponta que “A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira “arma”, em um instrumento de controle que tudo pode”, o que contribui para que cada vez mais ela ocupe uma posição de centralidade no processo educacional, fortalecendo a continuidade da desigualdade social.

Percebe-se que a avaliação ocupa um espaço de destaque no contexto educacional, mas, nos anos de 1990 ganharam força novas formas de fazê-la; novas para os estudantes brasileiros, pois em outros países já eram “velhas conhecidas”: as avaliações externas e em larga escala. Com as tendências liberais que predominavam neste período e com os acordos internacionais, o Brasil passou a utilizar as avaliações externas em larga escala como um instrumento para mensurar a qualidade na educação e aferir a situação da educação pública brasileira. Contudo, saber como está a qualidade da educação brasileira não é suficiente.

Ressalta-se que aferir sem que algo efetivamente seja feito não surte efeito algum, apenas expõe um cenário que há anos sofre pela falta de investimento e valorização. A divulgação das informações sem contextualizar a real situação das escolas e condições de trabalho docente é um ato proposital para desqualificar a escola pública e os atores envolvidos no processo de escolarização.

2.3 Política nacional de avaliação da educação brasileira: origens da formulação e organização da política de avaliação da Educação Básica

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) e a obrigatoriedade da frequência ao Ensino Fundamental de oito anos, e sua quase universalização, o Estado passou a se preocupar em controlar sua qualidade, ou melhor,

regular o nível de qualidade do ensino ofertado. Para melhor entendimento, o Estado, nesta pesquisa, é

[...] entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema económico capitalista. (AFONSO, 2001, p. 17).

O Estado exerce o poder de regular e intervir quando necessário, contudo, busca atender aos interesses de quem ele está a serviço, pois a grande massa de crianças e jovens que vinha lentamente ocupando os bancos escolares, respaldada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), passa a ter o direito de estudar e frequentar uma escola regular. O que antes era um apenas um direito passou a ser um dever do Estado e da família. A efetivação de um direito e a universalização do Ensino Fundamental constituiu-se como uma meta a ser cumprida nas próximas décadas, sendo dever do Estado ofertar condições dignas para que os estudantes passassem a ocupar os espaços educacionais, dispondo do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Bonamino (2002) aponta que a década de 1980 não foi apenas um período de conquista da redemocratização política, mas de mudanças importantes no campo educacional. Percebe-se

[...] durante essa década, o crescimento vegetativo da população e a aceleração da urbanização levaram ao aumento da demanda e da pressão por serviços públicos, principalmente de educação e saúde, reforçando o processo de municipalização do ensino de primeiro grau à medida que a arrecadação de impostos estaduais se mostrava insuficientes para atender a demanda ampliada. (BONAMINO, 2002, p. 15).

Ainda nos anos que se seguiram à Constituição Federal (BRASIL, 1988), a preocupação do Estado continuava centrada em possibilitar o acesso, oportunizar vagas e escolas para todos. De acordo com Araújo e Fernandes (2009, p. 126), “[...] dos anos 1930 aos anos 1990, a política educacional brasileira foi pautada pela demanda de ampliação da escolarização e, para essa demanda, a resposta foi relativamente simples: a construção de prédios escolares”. Mesmo diante das políticas educacionais voltadas para efetivação do direito à educação, ainda hoje não é uma realidade no que tange ao acesso e à permanência.

Perante o acesso de todos à educação surgiu também uma preocupação com a qualidade da educação brasileira. Sabe-se que o contexto de privatizações e acordos internacionais contribuíram para a disseminação de um modelo de aferir a qualidade que não era comum aos brasileiros, sendo assim,

[...] sem debates ou medidas sobre insumos e processos, no final da década de 1980 tem início no Brasil uma política relativamente “estranha” aos brasileiros, mas difundida em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade aferida pelos resultados dos estudantes em testes padronizados em larga escala. (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p. 127).

Também após o período militar, o Brasil teve sua primeira eleição direta, e juntamente com o presidente eleito emergiram os acordos internacionais, os empréstimos e, conseqüentemente, o aumento da dívida externa. Como resultado dos acordos firmados, as Avaliações Externas e em Larga Escala se fortaleceram: o que acontecia até momento de forma isolada em alguns estados, passou a ocupar lugar de destaque na agenda educacional. A partir desse contexto os alunos brasileiros tiveram suas avaliações aplicadas regularmente, participando de avaliações internacionais, nacionais, estaduais e municipais, tendo em vista que alguns estados e municípios desenvolveram avaliações próprias.

A Política Nacional de Avaliação passou a ocupar uma situação de destaque, trazendo consigo a responsabilidade de mensurar e definir a qualidade do sistema de ensino brasileiro. No tempo presente, o termo remete a inúmeras definições, e dentre elas uma busca atender a responsabilidade de quantificar a qualidade, a avaliação deixa de examinar somente o aluno e passa a avaliar todo um sistema, mesmo que de forma indireta. Com esse objetivo, “a avaliação atual concentra-se em nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade” (VIANNA, 2000, p. 21); assim, aferir a qualidade educacional das escolas públicas brasileiras, as avaliações externas se firmam como políticas públicas e ganham espaço em várias esferas sociais e passam a exercer uma função relevante no que tange as tomadas de decisões. Bonamino e Sousa (2012, p. 376) apontam que apesar da “[...] evidência de que, desde os anos 1930, havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional, é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica”.

Isto proporcionou uma abertura maior para os acordos internacionais na década de 1990, expandindo as avaliações externas no ambiente escolar e gerando uma maior preocupação com a aferição e mensuração dos resultados dos testes estandardizados. Este foi

um período marcado pelas reformas políticas, principalmente na gestão do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1994 a 2001. Frigotto (2011, p. 24) aponta que esse governo foi pautado no “[...] liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”.

Contudo, Horta Neto (2007) aponta que o movimento de avaliações educacionais iniciado e fomentado pelos Estados Unidos, que envolvia avaliações da aprendizagem e posteriormente avaliações externas, não demorou a chegar no Brasil. Como resultado de uma política que percebe a educação como um produto mercadológico, em 1961, a Lei 4.024, de 20 de dezembro do referido ano (BRASIL, 1961), apresentou no artigo 96 como sendo responsabilidade do Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais buscar estratégias para

[...] Melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo [...] a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente. [...] a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade. (HORTA NETO, 2007, p. 1-2, sic).

Faz-se necessário voltar um olhar crítico ao observar a relação que se estabelece entre qualidade educacional e custo, algo cada vez mais perceptível quando o assunto é educação no Brasil. Ainda mais ao considerar que a educação continua nos dias fluentes sendo considerada despesa e não investimento. O que faz uma relação direta com o conceito de mercado, que relaciona a ideia de eficácia e eficiência, buscando uma forma de justificar o que tem sido feito com o dinheiro do contribuinte, além de apontar como está sendo a devolutiva deste produto pago com o dinheiro público. Com base nesse conceito, a concepção de educação passa a ser alterada de forma constante.

Segundo Horta Neto (2007), o termo “qualidade da educação” foi citado oficialmente pela primeira vez em 1961, por meio da LDB/61 (BRASIL, 1961), o que voltou a ocorrer novamente após 27 anos, quando na CF/88 (BRASIL, 1988) reapareceu no capítulo que trata somente sobre a educação, normatizando e definindo as formas pelas quais a escolarização deveria ser entendida e cumprida. No que tange à qualidade educacional, “[...] a Constituição estabelece que a educação deve ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles a ‘garantia do padrão de qualidade’. [...] Apesar de presente na Constituição, nenhuma legislação complementar definiu qual seria esse padrão” (HORTA NETO, 2007, p. 2).

O fato de não apresentar uma definição sobre o que seria esse padrão de qualidade deixou uma lacuna em que cabia interpretações diversas. O debate se estende desde então e almeja definir qual o verdadeiro princípio de qualidade, mesmo havendo várias interpretações. Contudo, atualmente ainda não há uma definição unânime sobre o tema. O governo e parte da sociedade civil considera que a qualidade está relacionada aos resultados de avaliações externas, preparadas com a finalidade de mensurar o conhecimento sobre conteúdos pré-estabelecidos ou ligada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, tanto que as escolas tiveram seus currículos alterados conforme a necessidade deste. Deve-se também mencionar que, após a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos, por um período a qualidade esteve diretamente relacionada à oferta das vagas.

De lado oposto, os pesquisadores da área educacional consideram qualidade uma possibilidade de o sujeito emancipar-se, além de lhe oportunizar, por meio de uma educação de qualidade, autonomia social, incluindo socialmente e levando este sujeito a exercer de forma plena sua cidadania, tornando-o conhecedor de seus deveres e direitos. A qualidade educacional liga-se à condição de proporcionar ao sujeito uma educação que lhe dê condições de perceber criticamente o seu entorno, assim como possibilidades para que ele possa transformar a si e ao mundo que o rodeia.

Ainda na década de 1980, os primeiros sinais de organização em busca de sistema de avaliação aconteceram por meio do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL)². O programa contava com um investimento por parte do Banco Mundial (BM) e tinha o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos da região nordeste do Brasil e as condições educacionais dos estados atendidos pelo programa. As avaliações foram realizadas na fase final do programa e tinham o objetivo de mensurar o impacto do programa junto às escolas em que foram realizados. Com esse propósito,

[...] as crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986. Nesses mesmos anos, os demais dados sobre o programa, seu gerenciamento, as características das escolas, o pessoal docente, as famílias, etc., também eram coletados e análises integradas tanto qualitativas, quanto multivariadas [...]. (GATTI, 2014, p. 15-16).

Na última década do século XX, a avaliação deixou de ter no aluno seu único enfoque e passou a ter sua atenção voltada para outros pontos, até então preteridos. Destinando seu

²Criado pelo Decreto nº 85.287, de 23 de dezembro de 1980 (BRASIL, 1980), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), a partir de acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), visava a expansão e a melhoria da educação no meio rural da região nordeste.

olhar para grupos cada vez maiores, a contar pelos professores, alunos, administradores, técnicos, passando a seguir para a avaliação de programas, produtos, materiais e instituições. “[...] evoluindo, assim, para uma área bem mais ampla, quer constituí o campo de macroavaliação” (VIANNA, 2000, p. 22). As avaliações passam a mensurar uma quantidade maior de produto, em números cada vez mais significativos.

Há, nesse período pós Constituição Federal e início dos anos de 1990, um discurso de preocupação em relação à qualidade ofertada pela escola pública. Com base em estudos realizados em outros países, como Inglaterra e Estados Unidos, o Brasil adotou as políticas de avaliação externa com o objetivo de mensurar a qualidade educacional. Conforme Horta Neto (2007, p. 8), “[...] no início da década dos 90, a avaliação já ganhava relevância como política de Estado em todo o mundo [...]”. Assim, sob a justificativa da qualidade, “a educação, como um valor social, extrapola os interesses circunstanciais de grupos isolados e passa a ser uma preocupação da sociedade global” (VIANNA, 2000, p. 23). O que se percebe desde então é o endurecimento das políticas de avaliação que constituem o cenário educacional brasileiro.

A partir de um contexto que buscou a responsabilização e a prestação de contas do dinheiro público, iniciou-se um movimento de valorização da eficiência e da eficácia. Cabe mencionar que os anos pós Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) foram pautados na regulação de vários setores dos serviços públicos, com um maior destaque para o campo da educação. Na próxima seção tratamos do período mais atual da política nacional de avaliação, tendo como marco a criação do IDEB, que representa uma nova configuração do SAEB.

2.4 O IDEB como parâmetro de qualidade da política educacional

A década de 1990 foi um período no qual o contexto educacional pautou-se em avaliações externas, o sistema educacional foi exposto, o fazer docente colocado a julgamento, assim como as escolas públicas passaram a ser estimadas com base em seu desempenho das avaliações externas. De acordo com Perboni (2016, p. 41), a “[...] avaliação transformou-se num dos eixos estruturantes das políticas educativas, adquirindo visibilidade social e importância política a partir das décadas de 1980 e mais fortemente na década de 1990 e 2000”. Desta forma, o Brasil passou a realizar provas do SAEB, com a finalidade de avaliar a Educação Básica do Brasil.

O SAEB surgiu em 1990 e no decorrer das edições passou a ser constituído por outras avaliações. E 2005 passa a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como

Prova Brasil, e em 2013 a alfabetização passa a ser avaliada tendo como instrumento a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Já o IDEB, criado em 2007, é resultado das médias de desempenho do SAEB, associados ao fluxo escolar – reprovação e evasão, cujo os dados são obtidos por meio do censo escolar. O INEP aponta o IDEB como sendo uma

[...] ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. (INEP, 2019a).

Freitas (2007, p. 4) considera a avaliação como “[...] o ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, [...]”. Para a autora, o contexto educacional atual estimula as avaliações externas, a ponto de criar um parâmetro de qualidade baseada em seus resultados, contribuindo para uma competitividade entre escolas e até mesmo entre municípios.

Ao intensificaram-se as avaliações externas, inevitavelmente estimula-se um contexto competitivo, atendendo aos anseios de um mercado que está a serviço de uma sociedade meritocrática fundada em conceitos neoliberais, com princípios que apoiam o “menos Estado e mais mercado”, pautados nos direitos individuais. Em consonância, Hypolito (2011, p. 62) observa que é perceptível os resultados das “[...] das políticas neoliberais de enxugamento da estrutura do Estado, com a redução de investimentos sociais, com os processos de privatização e retirada do Estado de setores até então exclusivos que passam a ser gerenciados por setores privados”. Passaram a ser valorizados os conceitos “[...] em favor do mercado, dada as suas supostas eficientes capacidades de melhor administrar e gerenciar” (HYPOLITO, 2011, p. 62), que está ligada aos princípios de eficiência e eficácia.

No caso da sociedade que segue os conceitos neoliberais, ela apresenta um Estado que investe mais em políticas compensatórias, as quais Silva (2010, p. 1) define de “[...] modo amplo e geral, todo o tipo de ação de governos que tem por objetivos minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, visto como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social”; ação que contempla programas assistenciais e transferência de renda, além de incluir educação gratuita, seguridade social e previdência. As políticas compensatórias são comuns em países que adotam o mercado capitalista e seguem os conceitos neoliberais com o propósito de diminuir as discrepâncias sociais. Assim,

[...] em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais aliam programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39, sic).

A autora aponta que em uma sociedade desigual e heterogênea, assim como a brasileira, a política educacional deve contribuir para com a democratização da estrutura ocupacional e a formação do cidadão, buscando constituir um “[...] sujeito em termos mais significativos do que torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40). Contudo, a sociedade atual mostra-se adepta ao processo de valorização do mérito e das escolhas individuais, e o processo educacional mostra-se cada vez mais alinhado a esse sistema. Segundo Höfling (2001, p. 39), é necessária maior participação da sociedade de forma que todos tenham seus direitos atendidos e não apenas a classe detentora do poder, que o Estado possa “estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social”, contribuindo para a formação de uma sociedade menos desigual, na qual as políticas compensatórias não exerçam papel central.

As avaliações externas e em larga escala, nos moldes propostos, representam princípios de uma sociedade de cunho neoliberal, que se mostra preocupada em apontar resultados e evidencia pouco interesse no processo como um todo. As diretrizes das avaliações e os objetivos pretendidos são pouco conhecidos pelos docentes, ocasionando questionamentos sobre a quem realmente interessa avaliar. Ao ser considerada uma forma de mensurar a qualidade da educação pública, cria-se um ambiente de competição característico de uma gestão gerencial, que apoia a divulgação de resultados como forma de classificar as escolas entre melhores e piores.

Apesar das tentativas nas décadas anteriores, a primeira edição do SAEB aconteceu somente em 1990, e a partir dela as avaliações externas ganharam espaço e força no cenário de políticas educacionais. Contudo, este sistema de avaliação sofreu muitas alterações a contar de sua primeira edição até o momento presente, conforme mostra-se a seguir.

Na primeira edição, aplicaram-se as avaliações a alunos das 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental (EF) de escolas públicas, no formato amostral, isto é, em apenas algumas escolas que atendiam aos critérios pré-estabelecidos. As disciplinas contempladas nas avaliações foram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

Em 1993, manteve-se o mesmo formato da primeira edição com vistas a aprimorá-la. Já em 1995, adotou-se uma metodologia inovadora, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que

auxilia nas comparações das respostas podendo ser utilizada como ferramenta. Nesta mesma edição aplicou-se questionário socioeconômico, visando contextualizar a realidade na qual a instituição estava inserida.

As avaliações de 1997 trouxeram em seu conjunto mudanças significativas, já que as avaliações externas passaram a ser aplicadas nas redes privadas, ainda que de forma amostral, assim como o público alvo também sofreu alterações, realizando a prova somente os alunos das 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do Ensino Médio. As áreas do conhecimento também foram alteradas e as avaliações passaram a contemplar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia. Na edição de 1999, a grande novidade foi o acréscimo de História e Geografia como disciplinas a serem avaliadas.

Em 2001 houve uma mudança importante: os testes passaram a contemplar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; nos outros quesitos não houve alteração, mantendo-se assim na edição de 2003. Contudo, o SAEB de 2005 sofreu uma reestruturação com base na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), passando a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil.

Os procedimentos de avaliação amostral foram mantidos pela primeira, respeitando o número mínimo de 10 (dez) alunos por turma das redes públicas e privadas. Em contrapartida, a segunda avalia de forma censitária, ou seja, todas as turmas de 4ª série/5ºano ou 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, respeitando o critério estatístico de 30 alunos matriculados por turma na qual será realizada a prova, gerando resultado por escola.

A ANRESC utiliza como fonte de informação o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que formula seus resultados “[...] a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (INEP, 2019a). Assim, “O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias” (INEP, 2020a).

Com o cálculo dos resultados da Prova Brasil e o fluxo escolar chega-se a um índice que determina uma nota para cada escola. Além das notas a ser alcançada por cada instituição, o governo estipulou uma meta de média 6 (seis) a ser obtida até a avaliação em 2021, com divulgação prevista para 2022, o que contribui para uma maior preocupação por parte de cada instituição escolar em buscar melhores resultados.

Com base na edição de 2005, o INEP formulou em 2007 o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado por meio da combinação das médias de desempenho dos alunos, apresentado pelo SAEB, junto às taxas de aprovação, reprovação e evasão indicadas pelo Censo Escolar. Em 2009, o SAEB alcançou sua décima edição, funcionando bem diferentemente da primeira. No ano 2011, assim como a anterior, manteve-se sem alteração.

As mudanças vieram em 2013, quando a alfabetização entrou no foco das avaliações. Neste ano realizou-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que passou a fazer parte do SAEB, conforme a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013). A ANA passou a ser aplicada a estudantes do 3º ano do EF, em referência ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesta mesma edição, em caráter experimental, incluiu-se a avaliação de Ciências aos estudantes de 9º ano do EF, além de um pré-teste de História e Geografia que não teve resultado gerado para essa edição. O SAEB de 2015 manteve-se idêntico à edição anterior, enquanto na edição de 2017 as avaliações passaram a ser censitárias para o 3ª ano do EM e as escolas privadas que tiverem esse nível de ensino também puderam aderir.

Salienta-se que no ano de 2019 o SAEB passou por alterações, devido à adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tomada como referência para a formulação dos itens do 2º ano, no qual atende Língua Portuguesa e Matemática, e também do 9º ano do EF, no caso dos testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, realizados de forma amostral. Nesta mesma edição, as siglas ANA, ANRESC e ANEB deixaram de existir e todas passaram a ser denominadas como SAEB, seguidos pelas etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos. A avaliação da alfabetização deixou de ser realizada no 3º ano do EF, sendo dirigida ao 2º ano desta etapa, primeiramente de forma amostral. Ainda teve início a avaliação da Educação Infantil em caráter de teste-piloto. Neste primeiro momento, os participantes foram os professores e diretores das instituições que responderam a questionários eletrônicos, assim como secretários municipais e estaduais o fizeram.

Com a implantação do SAEB percebeu-se uma maior regulação e um processo de desresponsabilização do Estado. Os resultados apresentados pelas escolas acabam por rotular a instituição escolar, seja de forma positiva ou negativa, assim como todos os envolvidos no processo. Como consequência “[...], as escolas passaram a participar de um número cada vez maior de avaliações e a perceber um aprofundamento das implicações, diretas e indiretas, dos resultados dessas avaliações sobre o cotidiano escolar” (MACHADO; PEREIRA, 2020, p. 4), contribuindo para a sua responsabilização e de seus integrantes por educação de qualidade.

Por essa razão, é possível observar que a partir de determinado período “[...] a avaliação dos sistemas educativos aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo, pela utilização de testes estandardizados” (AFONSO, 2010, p. 44), significando um modelo de responsabilização na lógica de mercado a divulgação dos resultados é fundamental para o processo, enquanto no modelo de responsabilização profissional não é considerada essencial.

Como mencionou-se, a partir da década de 1990 o Estado adotou uma postura reguladora e competitiva em se tratando de educação. Segundo Afonso (2010), passou a exercer uma função de Estado-Avaliador: eximiu-se da participação dos resultados, assumiu um papel de regulador, deixou de responsabilizar-se por funções que sempre ficaram sob sua tutela, gerando diversos debates. Em busca de ocupar esse papel, “[...] a avaliação foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilização do Estado” (AFONSO, 2009, p. 51). Em concordância, Bauer (2010) aponta que

Percebe-se um forte caráter ideológico no debate do accountability, em que discursos aparentemente democráticos e legítimos (como a transparência de informações) são utilizados para respaldar ações Centralizadoras e antidemocráticas, cuja principal característica é manutenção do controle sobre o sistema de ensino pelo governo, sem que este assuma, diretamente, a responsabilidade integral pelos serviços prestados. (BAUER, 2010, p. 325).

Como resultado dessa inversão de papéis, a principal afetada foi a comunidade escolar, gerando um estigma em toda a equipe pedagógica, funcionários, alunos e por fim, mas não menos importante, na própria comunidade em que a escola está inserida. Isto, segundo Afonso (2010), é uma política de *accountability*, já que o Estado procura uma forma de responsabilizar a escola, assim,

[...] os professores e educadores, [...], desenvolvem a sua atividade profissional em meio a pressões [...], tendo de prestar contas, a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), aos pares e supervisores, aos estudantes em muitos casos, bem como aos pais, comunidade educativa e sociedade em geral. (AFONSO, 2010, p. 155).

O Estado-Avaliador atua em um contexto de mudança de papel do Estado que passa a ser regulador deixando de se apresentar como principal responsável por funções que até aquele momento eram da responsabilidade do Estado. Segundo Afonso (2009, p. 49, grifo do autor, sic), nota-se que “[...] o Estado vem adoptando um *ethos* competitivo, *neo-darwinista*,

passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”.

A desresponsabilização por parte do Estado dominou a esfera educacional dos anos de 1990, cuja consequência desse modelo de governo é notável “a necessidade da avaliação, por parte do Estado [...]” (AFONSO, 2009, p. 50). Dessa forma, o Estado busca meios de manter um controle sobre cada etapa da educação, criando um mercado em que busca desqualificar a educação pública, como meio para se avançar em um mercado educacional que avança a passos largos para a privatização do ensino.

As avaliações de programas e sistemas educacionais foram utilizadas como estratégias para “[...] exercer a função de controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas tanto ao Estado quanto à sociedade” (BAUER, 2010, p. 324). Diante de sua extensa utilização, pontua-se que a Educação Básica não foi a única a ser avaliada no contexto de responsabilização pela qualidade da Educação. Ainda na década de 1990, passou-se a aplicar o ENEM, que tem como finalidade aferir o nível de conhecimento dos concluintes do Ensino Médio. Este, nos anos 2000 tornou-se um meio de ingresso no Ensino Superior, substituindo o vestibular em algumas Universidades Públicas em todo o território brasileiro. As avaliações externas chegaram na referida etapa a partir de 2004, ano em que iniciou-se a aplicação de avaliações periodicamente por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A avaliação é aplicada aos concluintes dos cursos de graduação buscando aferir o nível de conhecimento dos egressos das IES em nível nacional, ficando condicionada a colação de grau à participação na avaliação, estudantes que não participassem do ENADE não pegavam o diploma.

No que tange aos resultados obtidos pelas instituições de ensino, Machado (2012, p. 73) observa que é comum “[...] a utilização dos resultados das avaliações externas na produção e divulgação de rankings que classificam as escolas e estimulam a competição entre elas na busca por melhores resultados”, o que, segundo a autora, “[...] subjaz a equivocada transposição da ‘lógica da economia de mercado’ para a educação pública, na qual a competição induz qualidade” (MACHADO, 2012, p. 73). Neste formato, a Avaliação Externa deixa de contribuir com os avanços no âmbito educacional. Bastam os resultados ao longo das avaliações, não obstante apontam que, apesar dos avanços, o Brasil continua longe de ser considerado um destaque quando o assunto é educação, ocasionando frustração aos sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino aprendizagem – professor/aluno.

Neste sentido, Machado (2012) reverbera que as avaliações externas não devem ser reduzidas a ranqueamento, seus resultados precisam ser utilizados para fins mais produtivos.

Dessa forma, “[...] devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas [...], ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações [...]” (MACHADO, 2012, p. 73). As avaliações externas analisadas baseadas apenas no resultado não bastam; elas devem ser interpretadas tendo como parâmetro os diversos contextos e realidades que cerceiam os espaços escolares.

Bonamino e Sousa (2012), ao tratarem das Avaliações Externas, as conceituam de acordo com características do uso dos resultados. Definem três gerações, sendo que as da primeira geração têm a função de diagnosticar a qualidade da educação, sem que haja “[...] consequências diretas para as escolas e para o currículo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 75). As avaliações têm seus resultados divulgados por meio da “[...] Internet, para consulta pública, [...] da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Em contrapartida, as autoras ressaltam que as avaliações da segunda e terceira geração resultam em consequências brandas e fortes, tendo como parâmetro os resultados das avaliações externas. Segundo as autoras, as avaliações da segunda geração resultam em sanções simbólicas para as instituições de ensino, considerando que os resultados além de serem divulgados por meio de diversas mídias, também retornam para as escolas. Neste caso, a pressão vem dos pais e da sociedade, perpassando a própria comunidade escolar, o que força estratégias para que as metas sejam alcançadas.

As avaliações da terceira geração são definidas como “[...] aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). Para as autoras, a responsabilização gerada por meio das avaliações externas contribui para mudanças significativas do currículo e na dinâmica escolar. Elas indicam que há uma preocupação com o fato de “[...] ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383). Com o objetivo de alcançar a meta estipulada por agências externas ao espaço escolar, a escola deixa de observar fatores importantes relacionados à formação do sujeito para buscar aferir uma qualidade que se resume a Português e Matemática.

Nos últimos 30 anos percebe-se que as avaliações externas têm estado cada vez mais presente no espaço educacional, tal situação justifica-se pela busca de resultados e uma preocupação voltada para necessidade de melhorar a educação pública. Contudo, uma das

críticas que dá voz à insatisfação gerada em relação às avaliações é o fato de contemplarem apenas língua portuguesa e Matemática. Preocupar-se com a qualidade da educação é de suma importância, mas reduzi-la a resultados de avaliação é ir contra a sensatez, assim como

O fato de valores quantitativos, com base em avaliação de apenas duas áreas – leitura e Matemática – serem erigidos em tradutores da qualidade da educação no Brasil, passou a ser questionado sob vários ângulos, sejam de ordem metodológica, sejam de ordem política, ou de ordem filosófica. (GATTI, 2014, p. 20).

Esse tipo de argumento tem criado um ambiente de questionamento em torno das avaliações externas, assim como dos resultados apresentados. Reduzir a qualidade educacional a apenas duas disciplinas é minimizar de forma irresponsável toda a educação pública brasileira.

3 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS

Esta seção tem como objetivo apresentar o lócus da pesquisa, ressaltando os contextos em que as escolas selecionadas estão inseridas. Inicia-se pela apresentação e discussão das características da formulação do IDEB e seus resultados na rede estadual, com destaque para os índices do município de Dourados. Com a análise desse contexto, apresentam-se ainda os critérios de escolha das referidas escolas.

3.1 O contexto educacional de Dourados

O município de Dourados localiza-se ao sul de Mato Grosso do Sul, a aproximadamente 250 km da capital do estado, Campo Grande. Segundo o IBGE de 2018 (IBGE, 2018), tem uma população estimada em 222.949 mil habitantes, distribuídos em um espaço territorial de 4.086,237 km², ocupando a posição de segundo maior município do estado sul-mato-grossense, ficando atrás apenas da capital. Localiza-se na região da Grande Dourados, composta por mais 10 municípios (Caarapó, Deodápolis, Douradina, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Jateí, Itaporã, Maracaju, Rio Brillhante e Vicentina), para os quais é o polo de referência.

Dourados constituiu-se a partir de diversas influências culturais trazidas pelos migrantes de vários pontos do Brasil que vieram para o município atraídos pelas terras férteis e oportunidade de trabalho, o que lhe propicia uma riqueza cultural, derivada principalmente dos povos indígenas, paulistas, gaúchos e habitantes da região fronteira. Situa-se em uma região de fronteira seca com o Paraguai, país localizado a aproximadamente 120 km de distância.

É considerado um município é um polo universitário, pois estão situadas em seu perímetro três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas: a UFGD, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), às quais acrescentam-se duas faculdades privadas de grande porte: Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Anhanguera. Devido à oportunidade de se ingressar em uma IES bem conceituada, todos os anos o município recebe um grande número de estudantes oriundos de outros municípios e regiões brasileiras, aspecto que contribui diretamente para a movimentação da economia local.

No que tange à Educação Básica, o município em questão possui 45 escolas municipais, 36 Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) (DOURADOS, 2020) e 23³ escolas estaduais. Ressalta-se que além das escolas estaduais, situam-se no município, sob a responsabilidade do governo estadual, dois centros educacionais de ensino que atendem exclusivamente ao curso técnico profissionalizante e modalidade de EJA nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Acrescenta-se a essas instituições o IFMS, que possui Ensino Médio integrado ao curso Técnico Profissionalizante (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Segundo dados do IBGE (2018), há uma estimativa de aproximadamente 34.898 matrículas no Ensino Fundamental e 7.597 matrículas no Ensino Médio, que totalizam 42.597 alunos. Já em relação à Educação Infantil, o portal da prefeitura de Dourados aponta um número de 3.500 crianças atendidas nesta etapa da Educação Básica (DOURADOS, 2020).

O município de Dourados possui em seu perímetro a Reserva Indígena de Dourados (RID), localizada na Rodovia Dourados/Itaporã km 5, com uma área territorial de 3539 ha, composta por duas aldeias, a Jaguapirú e a Bororó, nas quais residem 11.146 indígenas das etnias Guarani, Kaiuá e Terena (IBGE, 2010). Também agrega a Reserva Indígena Panambi, composta pela Aldeia Panambizinho, no Distrito de Panambi, localizada a aproximadamente 30 km de seu perímetro. Esta Reserva tem uma área territorial de 1240 ha, na qual, segundo dados do IBGE (IBGE, 2010), residem 1101 indígenas da etnia Guarani⁴.

Nas aldeias mencionadas localizam-se seis escolas municipais que atendem desde a pré-escola até o Ensino Fundamental e uma escola estadual que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino médio. As instituições de ensino mencionadas destinam-se ao atendimento prioritário das crianças indígenas, posto que garante-se na Constituição Federal “[...] o direito à educação diferenciada, o reconhecimento e a cultura dos índios brasileiros” (TROQUEZ; CARVALHO, 2018, p. 119). Para assegurar esse direito um dos pré-requisitos necessários para lecionar nas escolas indígenas é que o professor seja indígena.

O fato de haver escolas nas aldeias não impede que diariamente muitas crianças indígenas se desloquem até a área urbana para estudar, ou mesmo os indígenas que residem nas áreas urbanas do município matriculem seus filhos nas escolas não indígenas. Segundo Troquez e Guarizo (2020),

³ Apesar de constar nas fontes pesquisadas 23 escolas estaduais em Dourados, uma delas foi municipalizada no final do ano de 2019, conforme o Diário Oficial de Mato Grosso do Sul nº 10.087, de 5 de fevereiro de 2020.

⁴ Registra-se que os dados obtidos por meio do IBGE (IBGE, 2010) apresentam um número defasado da população indígena residente nas reservas e na área urbana do município de Dourados. Estima-se que a população indígena residente na RID seja bem maior, estudos apontam mais de 15 mil indígenas somente na RID (TROQUEZ; GUARIZO, 2020), contudo, a pesquisadora optou por trazer dados de uma fonte primária.

Na atualidade, há uma incidência de estudantes indígenas em escolas não específicas, rurais ou urbanas, por diferentes motivos: por não terem escolas específicas onde residem, por residirem na área urbana ou, em outros casos, por preferirem estas escolas às escolas indígenas, sendo a escolha própria ou dos pais. Há casos em que os pais colocam os filhos em escolas públicas “da cidade”, ou os que têm melhores condições financeiras colocam os filhos em escolas particulares, alegando buscar um ensino melhor para seus filhos. (TROQUEZ; GUARIZO, 2020, p. 22).

Com o crescimento da cidade e o avanço de novas construções, a área urbana está cada vez mais próxima das aldeias indígenas, fazendo com a que Reserva Indígena de Dourados esteja em meio às nuances de uma cultura totalmente urbanizada, o que contribui diretamente para significativas mudanças na dinâmica social e cultural daquele espaço.

3.2 Os resultados do IDEB das escolas selecionadas

Pretende-se, neste subtítulo, tratar dos resultados do IDEB. Aproveita-se para tratar das especificidades do município de Dourados, por considerar que suas características contribuem para uma melhor compreensão do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Existe um profícuo debate e um consenso na comunidade acadêmica de que o IDEB, não pode ser considerado como uma medida única de qualidade (ENGUITA, 1995; SILVA, 2009; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005), principalmente quando considera-se o conceito de qualidade em uma perspectiva mais ampla. Ao longo das últimas décadas se consolidou, por exemplo, no âmbito das conferências nacionais de educação, o uso do termo “qualidade socialmente referenciada” para diferenciar essa perspectiva mais ampla de qualidade daquela expressa pelos índices, seja o IDEB, ou seus congêneres internacionais ou os elaborados pelos estados. Estes, em geral, para a sua elaboração, consideram apenas a proficiência dos alunos em provas de Português e Matemática e o fluxo escolar.

Apesar da relevância dessa discussão, não pretende-se aprofundá-la aqui, uma vez que o IDEB se constitui como parte da política nacional de avaliação da educação básica e, como tal, está presente nas escolas. Portanto, a presente investigação centra-se nos seus efeitos sobre as práticas docentes diante desta demanda pelos resultados da escola neste índice, e também a uma infinidade de outras demandas e influências.

No Quadro 2 apresentam-se os resultados do IDEB das escolas estaduais localizadas em Dourados desde a sua primeira edição, em 2005, à última, em 2019. As informações focalizam o 5º ano do Ensino Fundamental, por ser a fase contemplada na presente

investigação. Observa-se que na edição de 2019 as escolas estaduais do município obtiveram uma média de 5.6, um resultado inferior à meta projetada para o ano, que era 5.7.

Os resultados divulgados ao longo das edições do IDEB pelas escolas estaduais apresentavam somente avanços, o que possibilitava ao município manter-se sempre acima da média nacional. Contudo, na edição de 2019, além de não terem atingido a meta nesta etapa do ensino, declinaram em relação à edição anterior em 2017, quando atingiram a média de 5.9. Ressalta-se que até a edição de 2019 as referidas instituições vinham obtendo resultados que as deixavam próximas às médias nacionais, mas nesta última edição os resultados conquistados apontaram para um distanciamento das metas determinadas.

Quadro 2 – Comparativo IDEB: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Entes	Resultados Alcançados								Metas projetadas/Anos							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	-	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Brasil (esfera estadual)	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	-	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
Mato Grosso do Sul	3.2	4.0	4.4	4.9	5.1	5.4	5.6	5.7	-	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Dourados -escolas Estaduais	3.8	4.4	4.6	5.2	5.6	5.8	5.9	5.6	-	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Escola A	4.9	5.4	5.9	6.2	6.1	6.7	6.1	6.3	-	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6
Escola B	3.4	4.0	4.5	5.1	6.1	5.8	6.1	6.3	-	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5,4

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações encontradas no portal do INEP (2020).

Para a escolha da escola levou-se em consideração o fator da localização associado aos índices no decorrer das edições anteriores. Para tanto foi feito um levantamento na plataforma do INEP. Apresenta-se no Quadro 3 os resultados divulgados na plataforma do INEP de todas as escolas estaduais do município de Dourados.

Quadro 3 – IDEB de Escolas Estaduais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2005-2019)

Entes	Resultados Alcançados								Metas projetadas/Anos							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Escola A	4.9	5.4	5.9	6.2	6.1	6.7	6.1	6.3	-	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6
Escola B	3.4	4.0	4.5	5.1	6.1	5.8	6.1	6.3	-	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Escola C	-	3.8	4.2	4.8	5.2	5.7	5.7	4.4	-	-	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4
Escola D	3.8	4.3	4.3	5.6	-	-	**	**	-	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8
Escola E	-	3.5	3.8	4.8	3.6	-	**	5.5	-		3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Escola F	3.6	4.7	4.3	6.0	6.6	6.6	**	**	-	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.3
Escola G	-	-	-	-	-	-	5.5	5.3	-	-	-	-	-	-	-	5.8
Escola H	3.5	4.0	4.8	5.5	5.8	5.5	5.5	5.5	-	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4
Escola I	3.8	5.2	4.4	5.8	5.5	*	**	**	-	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7
Escola J	3.7	4.9	4.3	5.3	4.8	*	**	**	-	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Escola K	3.5	4.1	3.5	4.0	5.3	5.5	5.3	5.3	-	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Escola L	2.9	3.5	4.5	5.0	4.8	5.3	5.8	5.0	-	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
Escola M	3.7	4.5	4.1	5.4	5.2	5.7	5.7	4.8	-	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7
Escola N	3.6	4.2	4.8	5.5	5.7	5.2	5.7	5.4	-	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Escola O	3.8	4.3	4.4	4.4	5.4	5.4	5.0	5.7	-	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8
Escola P	-	4.3	4.1	4.5	4.9	4.8	5.7	4.5	-	-	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
Escola Q	4.4	4.7	5.9	6.7	7.1	7.4	*	7.5	-	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2
Escola R	3.9	4.1	4.4	5.4	4.7	5.1	**	**	-	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8
Escola S	3.8	3.8	4.5	4.6	4.9	5.3	5.9	5.4	-	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Escola T	-	-	-	-	-	-	-	4.7	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações encontradas no portal do INEP (2020).

- Não participou da edição

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

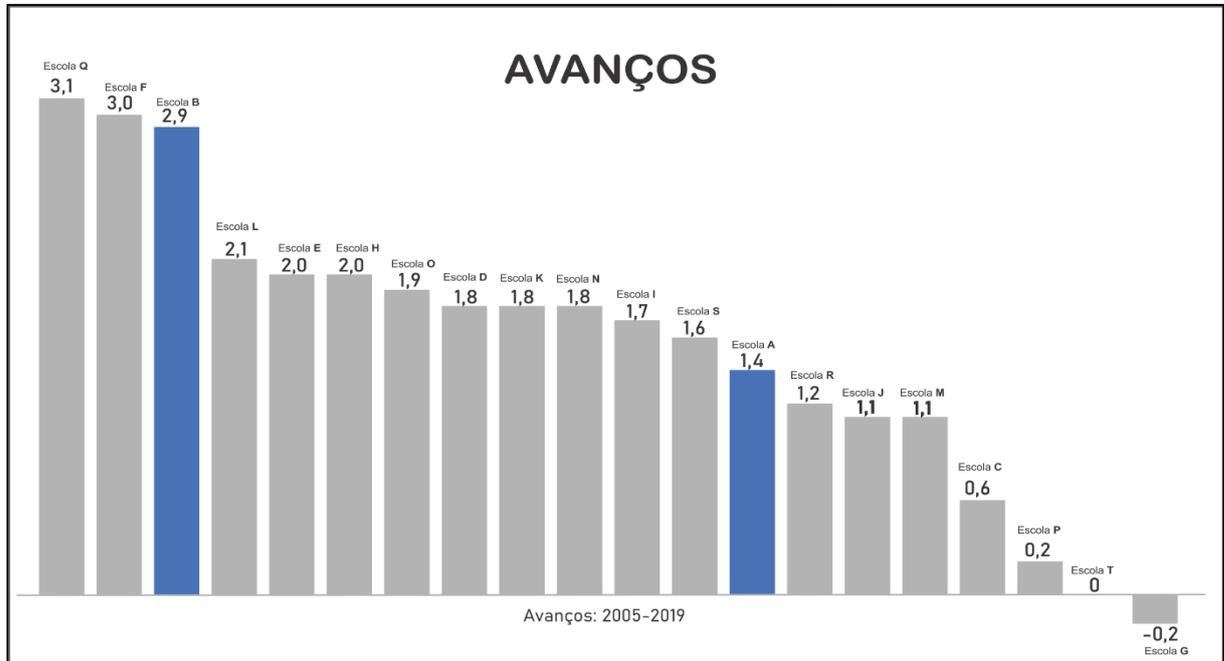
** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado (INEP, 2019).

Observa-se que as Escolas A e B obtiveram os dois melhores resultados do IDEB em 2017 e mantiveram-se empatadas na edição de 2019. A escola A, mesmo que tenha alcançado o segundo melhor índice, não atingiu a meta projetada para o ano de 2019, que era de 6.6, ao passo que a Escola B ficou 0,7 pontos acima da meta projetada para o mesmo ano.

A Escola Q, que em 2019 apresentou a maior nota do IDEB, foi municipalizada neste mesmo ano, deixando de fazer parte da relação de escolas estaduais a partir de 2020. Ela difere-se das Escolas A e B por ser uma escola pequena, com apenas cinco salas de aulas, possuir um número reduzido de alunos e atender apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental no período matutino e vespertino.

Para fins de análise, apresenta-se o gráfico com os avanços das escolas estaduais do município de Dourados, elaborado com informações disponíveis na plataforma do INEP.

Gráfico 1 – Avanços 2005-2019 das escolas estaduais do município de Dourados-MS

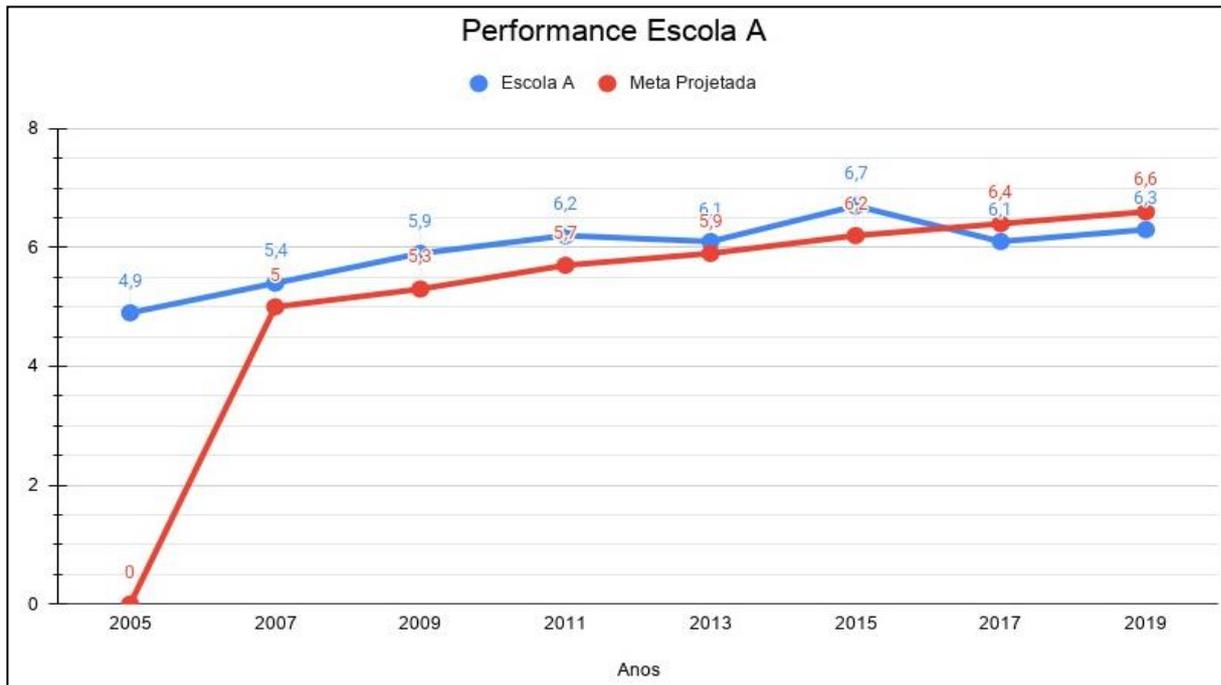


Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas informações do INEP (2020).

Para a elaboração do Gráfico 1 considerou-se os resultados do IDEB dos anos iniciais de todas as escolas estaduais de Dourados, das quais algumas não participaram de todas as edições da Prova Brasil, como a Escola F, que teve o segundo melhor índice de avanço e não participou das edições de 2017 e 2019. Constatou-se que as Escolas A e B, apesar de terem os mesmos índices em 2017 e 2019, no decorrer das edições obtiveram avanços bem distintos.

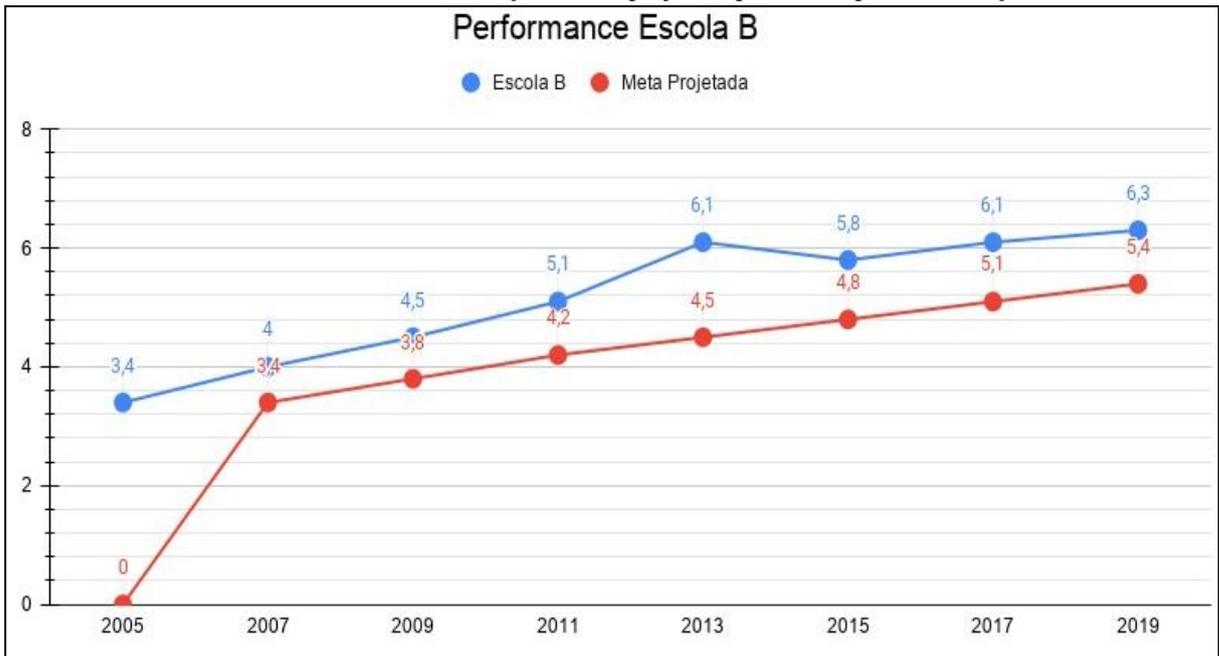
Ainda que a Escola A e a Escola B tenham tido resultados diferenciados ao longo do tempo, destaca-se que a primeira sempre situou-se entre as escolas estaduais com melhores resultados para esta etapa do ensino. Obteve o maior IDEB em 2005, ao passo que a escola B, na primeira edição, em 2005, só atingiu nota maior que a escola L, situando-se entre as duas escolas com os piores resultados. Para melhor compreensão apresenta-se o gráfico com a performance das escolas A e B em todas as edições do IDEB.

Gráfico 2 – Performance da Escola A em relação à meta projetada pelo INEP para cada edição da Prova Brasil



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas informações do INEP (2020).

A escola A teve um início muito positivo na primeira edição do IDEB. Percebe-se que ela despontou com um dos melhores resultados entre as escolas estaduais desta etapa. Nas edições que se seguiram, a escola conseguiu manter uma linha crescente dos resultados, mesmo assim, as notas demonstravam uma média bem próxima das metas projetadas. Em 2015, a escola alcançou o seu melhor resultado, 6,7, porém, em 2017, apresentou um índice de 6,1, enquanto a meta para a edição era 6,4, ficando pela primeira vez com uma nota inferior à meta projetada. A partir de 2017, mesmo ficando entre as escolas com os melhores resultados do IDEB, ainda em 2019 não conseguiu alcançar a meta projetada para o ano em questão. Tendo em vista que a nota alcançada foi 6,3 e a meta para o ano era 6,6.

Gráfico 3 – Performance da Escola B em relação à meta projetada pelo INEP para cada edição da Prova Brasil

Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas informações do INEP (2020).

É possível observar que a Escola B avançou de forma consistente em relação aos índices alcançados inicialmente. Ao compará-la com outras instituições estaduais do município, seus avanços se mostram mais significativos. A escola B apresentou um crescimento contínuo até a edição de 2015, quando o resultado apresentado foi menor que a edição de 2013, indo de 6.1, em 2013, para 5,8 em 2015, índice que na edição posterior foi recuperado. Mesmo tendo havido esse recuo no resultado, a meta projetada para ano de 2015 era 4.8, portanto, a escola B conquistou com esse índice um resultado bem acima do esperado para aquele ano. Salienta-se que mesmo apresentando resultados idênticos nas edições de 2017 e 2019, as trajetórias das escolas nas edições são bem distintas, e apresentada diante das metas a escola B se caracteriza por um constante crescimento nos resultados.

No Quadro 4, levou-se em consideração as edições de 2005 a 2019, período no qual algumas escolas não participaram, mas ainda assim foram aqui consideradas para efeito de cálculo.

Quadro 4 – IDEB de Escolas Estaduais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2005-2019) e seus respectivos avanços ao longo das edições

Entes	Resultados Alcançados								Avanços
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2005-2019
Escola A	4.9	5.4	5.9	6.2	6.1	6.7	6.1	6.3	1.4
Escola B	3.4	4.0	4.5	5.1	6.1	5.8	6.1	6.3	2.9
Escola C	-	3.8	4.2	4.8	5.2	5.7	5.7	4.4	0.6
Escola D	3.8	4.3	4.3	5.6	-	-	**	**	1.8
Escola E	-	3.5	3.8	4.8	3.6	-	**	5.5	2.0
Escola F	3.6	4.7	4.3	6.0	6.6	6.6	**	**	30
Escola G	-	-	-	-	-	-	5.5	5.3	- 0.2
Escola H	3.5	4.0	4.8	5.5	5.8	5.5	5.5	5.5	2.0
Escola I	3.8	5.2	4.4	5.8	5.5	*	**	**	1.7
Escola J	3.7	4.9	4.3	5.3	4.8	*	**	**	1.1
Escola K	3.5	4.1	3.5	4.0	5.3	5.5	5.3	5.3	1.8
Escola L	2.9	3.5	4.5	5.0	4.8	5.3	5.8	5.0	2.1
Escola M	3.7	4.5	4.1	5.4	5.2	5.7	5.7	4.8	1.1
Escola N	3.6	4.2	4.8	5.5	5.7	5.2	5.7	5.4	1.8
Escola O	3.8	4.3	4.4	4.4	5.4	5.4	5.0	5.7	1.9
Escola P	-	4.3	4.1	4.5	4.9	4.8	5.7	4.5	0.2
Escola Q	4.4	4.7	5.9	6.7	7.1	7.4	*	7.5	3.1
Escola R	3.9	4.1	4.4	5.4	4.7	5.1	**	**	1.2
Escola S	3.8	3.8	4.5	4.6	4.9	5.3	5.9	5.4	1.6
Escola T	-	-	-	-	-	-	-	4.7	-

Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas informações do INEP (2020).

- Não participou da edição

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. (INEP, 2019)

Ao observar o quadro 4 percebe-se que ao longo das edições algumas escolas se mantiveram entre as escolas destaques – ainda que o IDEB não seja parâmetro de qualidade, conforme discutido, ele constitui-se como parte da política educacional e como tal está presente no cotidiano escolar. Percebe-se que a escola A, mesmo tendo nota idêntica à escola B, não avançou tanto quanto esta, que partiu de nota bem abaixo e avançou 2.9 pontos, sendo uma das escolas que mais avançou ao longo das edições, ficando atrás apenas da escola Q. Nota-se que a Escola B manteve-se com índices regulares, mas sempre em condição de avanços, enquanto especificamente a escola A avançou, mas retrocedeu na edição seguinte.

3.3 Caracterização do lócus da pesquisa

Apesar de compartilharem o mesmo currículo, mesma organização institucional, e seguirem a mesma matriz curricular, além de a quantidade de professores por turma ser a mesma em todas as turmas de 5º ano da rede estadual do estado, sabe-se que o espaço escolar detém muitas especificidades a serem consideradas para a realização da pesquisa científica. O ambiente em que a unidade escolar está localizada, assim como a comunidade que se propõe a atender, trazem importantes contribuições para este trabalho.

Esta subseção visa apresentar a localização das escolas, as marcas estruturais de cada uma delas, sua organização e os espaços preparados para o atendimento aos alunos. Trazendo como base o Projeto Político Pedagógico, externaram-se quais as turmas atendidas e os objetivos de cada instituição em relação aos seus anseios quanto ao atendimento educacional.

Além de pontuar as especificidades das unidades pesquisadas, exprimiram-se as condições nas quais realizou-se a pesquisa, a considerar o contexto pandêmico que permanece há mais de 12 meses em solo brasileiro e afetou todos os setores da sociedade, tanto no Brasil quanto mundialmente. Apesar de algumas tentativas em outros entes federados, tanto no município de Dourados quanto no estado de Mato Grosso do Sul manteve-se durante todo esse período a oferta do ensino no formato remoto, quase sem interrupções.

3.3.1 Caracterização Escola A

A Escola A localiza-se na área central do município de Dourados e possui uma área total de 7.269,59m². Compõe-se por dezesseis salas de aula equipadas com ar-condicionado; uma pequena sala de recursos multifuncional; uma sala de tecnologias educacionais; uma cantina pequena; uma cozinha; uma quadra coberta sem arquibancada; uma sala de brinquedoteca; uma secretaria; uma sala de direção improvisada; uma sala de coordenação com espaço físico insuficiente; uma sala de professores com dois banheiros; três banheiros para alunos, sendo um adaptado para alunos com necessidades educacionais especiais; um almoxarifado; um depósito inadequado para livros e materiais de arte; um mini palco; um bicicletário; dois estacionamentos para carros; um laboratório de ciências para aulas práticas; e refeitório para servir a merenda. Possui adaptações arquitetônicas com rampas.

Seu atendimento é feito em dois turnos, no período matutino, das 7h às 11h25min, e no período vespertino, das 13h às 17h25. A escola atende alunos matriculados do 3º ao 9º ano

do Ensino Fundamental. As turmas estão organizadas por período: no período matutino recebe alunos das turmas do 6º ano ao 9º ano, e no vespertino, alunos do 3º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a escola oferta o total de 32 turmas com média de 33 alunos por sala, além dos alunos da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e Brinquedoteca em ambos períodos. O quadro de funcionário da escola constitui-se por 84 docentes e 30 funcionários administrativos, totalizando 114 funcionários.

Ela oferece a Sala de Apoio Pedagógico (SAP), que visa atender estudantes com dificuldade na aprendizagem, e por se tratar de um polo disponibiliza atendimento a alunos de outras instituições da rede estadual de ensino. A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que atende os estudantes da Educação Especial no contraturno escolar das crianças contempladas. A escola é uma referência para a Educação Especial, por essa razão tem um número considerável de alunos com alguma deficiência, que demandam atendimento especializado.

Por localizar-se em uma área central, a instituição atende a um público privilegiado em vários aspectos: muitos alunos moram próximos à escola, quando não vão a pé, vão com o responsável em veículo próprio, um número pequeno utiliza transporte coletivo para chegar à escola. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição faz-se uma análise do aluno atendido por ela, que é definido

[...] com base no INSE, Indicador de Nível Socioeconômico, é possível afirmar que a clientela da escola tem padrão socioeconômico médio, em sua maioria possuem casa própria nas proximidades da escola, seus pais possuem nível de escolaridade superior, podendo ou não ter concluído a pós-graduação, e mestrado, salários relevantes, contratam serviços de empregada mensalista, são possuidores de um quantitativo alto de bens elementares, bens complementares e suplementares. Os estudantes em sua maioria já estudam no mínimo entre dois a quatro anos na escola, predominando famílias de trabalhadoras em que os pais ou responsáveis são funcionários públicos, comerciários e profissionais liberais. Utilizam a internet como principal meio de comunicação, passeiam em parques, vão a igrejas e ao shopping como opção de lazer. (PROJETO..., 2020, sem página).

O que enfatiza dados que apontam que os melhores resultados das avaliações externas estão diretamente relacionados à condição social dos alunos participantes. A Escola A faz parte de um contexto social, o que não significa que todos os seus alunos pertençam a um nível social econômico favorável, mas o perfil social dos alunos da escola aponta que os alunos não pertencentes a esse grupo é uma minoria. No que se refere às exceções, alunos que vão para escola de ônibus ou moram em bairros mais afastados da escola, mesmo para esse

grupo há um fator importante, pois são incentivados pelos responsáveis a se esforçarem mais, devido à preocupação relacionada diretamente com a qualidade do ensino da instituição.

Ao realizar-se a leitura do PPP (PROJETO..., 2020) da instituição, percebe-se uma preocupação com a formação do sujeito para a sociedade e o exercício pleno da cidadania, propondo-se, por isso, a

[...] levar o aluno a compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (PROJETO..., 2020, sem página).

A escola apresenta, por meio do PPP (PROJETO..., 2020), a intencionalidade de formar um cidadão ativo, que contribua com a sociedade na qual está inserido buscando condições de se estabelecer como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Se isso acontece na prática é um outro ponto a ser estudado, contudo, perceber esse tipo de aspiração no documento escolar é um afago em dias nublados.

3.3.2 Caracterização Escola B

A escola B localiza-se em uma área periférica do município de Dourados. Atende a várias comunidades da região, em geral, alunos oriundos dos bairros mais próximos. Segundo dados de documentos da instituição, possui 1558 alunos matriculados, entre Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais –, Ensino Médio, Ensino Médio com Curso técnico, Aceleração de Jovens e Adultos (AJA) Intermediário e EJA Conectando Saberes, atendendo nos períodos matutino, vespertino e noturno.

As turmas seguem a seguinte distribuição: no turno matutino atende-se as turmas do 8º e 9º ano; Ensino Médio do 1º ao 3º ano, Ensino Médio - Curso Técnico - Integrado ao Ensino Médio; no vespertino, turmas do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental; e no noturno, turmas da EJA, Ensino Médio e AJA.

Segundo o PPP da instituição (PROJETO..., 2020), ela tem em seu quadro de funcionário 88 professores, dos quais 37 são efetivos e 51 são convocados. Quanto ao quadro administrativo, aponta 24 funcionários administrativos efetivos, além de 3 funcionários terceirizados e 2 agentes de segurança patrimonial.

Em relação ao público atendido e à situação social da comunidade contemplada pela instituição, o PPP (PROJETO..., 2020) aponta que

[...] as turmas são formadas por crianças, adolescentes e adultos do próprio bairro e bairros adjacentes, sendo uma clientela de baixa renda, e a grande parte dos educandos do Ensino Médio Regular, EJA, AJA e do Curso Técnico em Serviços Jurídicos são trabalhadores, com um número significativo de estudantes que trabalham como menor aprendiz. A escola, desde seu início [...], tem o papel fundamental para a comunidade circunvizinha, pois é uma referência para muitas crianças e jovens, e toda a comunidade em geral, [...] ajuda a oportunizar a melhora da qualidade de vida de toda essa população, tão carente [...]. (PROJETO..., 2020, sem página, sic).

A escola está inserida em um contexto social com poucas oportunidades de inserção no mercado de trabalho formal, cabendo à instituição a missão de modificar essa realidade, propiciando aos educandos condições de romper os possíveis obstáculos.

Em relação à estrutura física, a escola conta com 16 salas de aula; uma sala de diretoria; uma sala destinada ao atendimento da secretaria; uma saleta para arquivo morto; uma sala para o atendimento da coordenação pedagógica; duas salas para materiais pedagógicos; dois banheiros para funcionários, sendo um masculino e outro feminino; uma sala de professores; três salas de tecnologia educacional (duas somente com a parte física, sem mobiliários); uma cozinha; uma área de serviço; um depósito de materiais de uso contínuo; uma dispensa para acomodação de alimentos (merenda); uma área coberta com seis banheiros masculinos; seis banheiros femininos; um banheiro adaptado; três bebedouros água filtrada e gelada; uma dispensa de materiais de limpeza; uma quadra coberta; um espaço sem cobertura pensado para outras atividades e brincadeiras; uma sala de atendimento psicológico; uma sala multifuncional; e uma biblioteca.

A escola B encontra-se em um espaço bem arborizado, que é disponibilizado para a comunidade escolar durante as aulas, propiciando às crianças momentos de brincadeiras e descontração quando estão no intervalo.

Sobre avaliação da aprendizagem, o PPP (PROJETO..., 2020) define que as avaliações escritas devem valer no máximo sete pontos, atribuídos em forma de trabalho, prova ou seminário. Os outros três pontos são obtidos por meio de avaliações formativas. Para essas avaliações devem ser consideradas a participação, dedicação, comportamento e pontualidade dos alunos, aspectos a serem observados em sala de aula, no cotidiano escolar, cabendo aos professores seguirem esta organização para a formulação das avaliações. O documento pontua também que a escola participa de várias avaliações externas, como

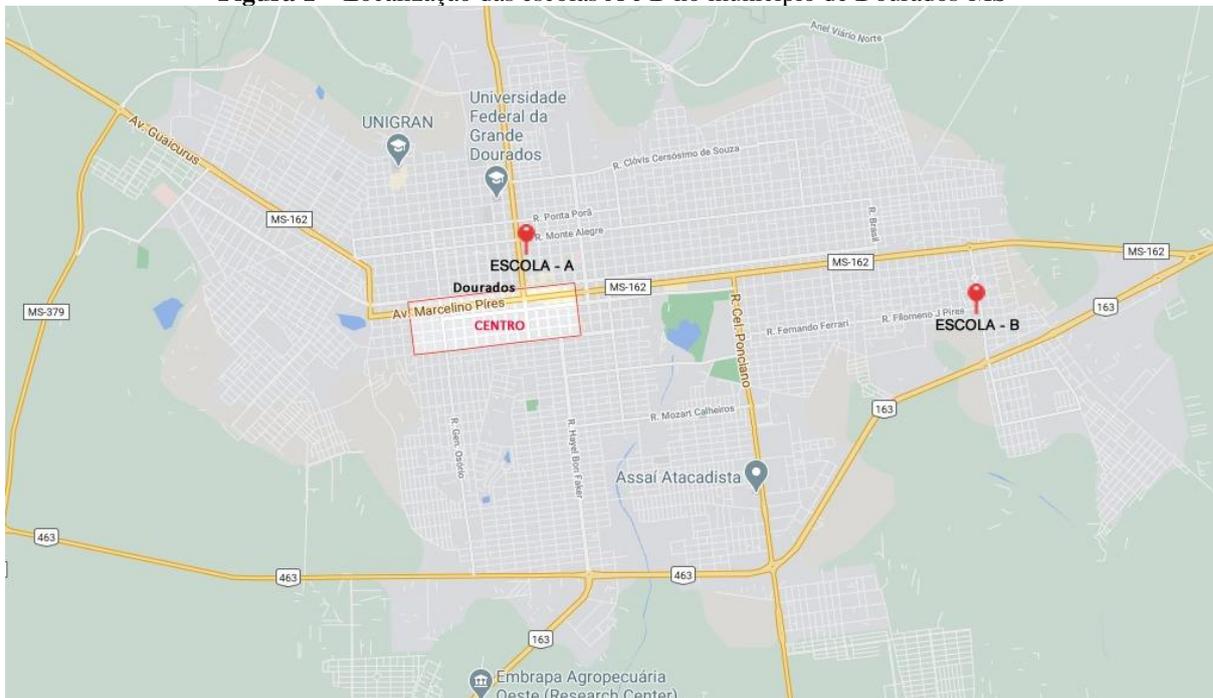
[...] SAEMS, Prova Brasil e ENEM cria e estabelece ações que visam um ensino aprendizagem eficaz, modificando assim os resultados dessas avaliações. As ações são criadas através do conjunto entre equipe pedagógica, direção escolar e corpo docente, tendo como foco o crescimento do conhecimento e da aprendizagem dos discentes que pertencem a esta unidade escolar. (PROJETO..., 2020, sem página, sic)

Este aspecto demonstra uma preocupação, por parte da escola, com as avaliações externas e o com os seus resultados.

No que se refere aos objetivos da instituição enquanto escola pública, o PPP (PROJETO..., 2020) aponta para a importância e a utilidade de formar uma mão de obra qualificada para atender as indústrias que compõem o mercado de trabalho do município, afirmando ser “[...] necessário a formação de mão de obra especializada para o avanço socioeconômico da nossa região. E por se localizar em uma região populosa e próxima de algumas indústrias, [...] acaba fornecendo muita mão de obra para essas indústrias” (PROJETO..., 2020, sem página).

Com a finalidade de indicar os espaços em que as escolas A e B estão inseridas, segue o mapa da cidade de Dourados, onde aparece em destaque as suas respectivas localizações:

Figura 1 – Localização das escolas A e B no município de Dourados-MS



Fonte: Elaborada pela autora com base no *Google Maps* (2020).

Registra-se que, devido ao momento atípico ocasionado pelo Covid-19, os primeiros contatos com as instituições escolares aconteceram digitalmente. Em razão da pandemia, todas as escolas públicas e privadas de Dourados encontravam-se fechadas no ano de 2020, conforme orientações de decretos municipal e estadual. Os professores foram afastados das aulas presenciais e os funcionários administrativos continuaram trabalhando no formato escalonado com o objetivo de evitar aglomeração.

O rodízio de funcionários administrativos visava manter as escolas em atividade para atender a comunidade escolar, desde a parte estrutural, como limpeza e vigias, ao setor de atendimento de transferências e matrículas, e parte pedagógica (coordenação e direção), contudo, mediante orientação e priorizando o distanciamento social. Mesmo diante do rodízio de funcionários, priorizava-se o atendimento ao público via telefone ou mensagens, fosse por e-mail ou *WhatsApp*, dessa forma, o contato externo com a escola só acontecia em casos expressamente urgentes e necessários.

Desde o primeiro contato, a diretora da escola A mostrou-se imediatamente acessível. Para uma melhor interação, realizou-se um contato via telefone, no qual a pesquisadora relatou os objetivos da investigação e as razões que a levaram à seleção da instituição como *locus*. Nesta ocasião, a diretora informou que na escola continha 3 salas de 5º anos, e prontificou-se a falar com a coordenadora da turma pesquisada. Passados alguns dias, a diretora enviou mensagem com os contatos pessoais das professoras, relatando que havia conversado com a coordenação e que, por parte da gestão, não teria problema em realizar a pesquisa na instituição. Contudo, apontou que seria preciso que a pesquisadora tratasse com as professoras sobre a disponibilidade de cada uma em participar da pesquisa.

A escola tem em seu corpo docente três professoras regentes do 5º ano, que, segundo o currículo do Mato Grosso do Sul, são responsáveis pelas disciplinas de Matemática, língua portuguesa, história, geografia e ciências. Realizou-se o contato com as professoras da escola A e após conversa sobre a pesquisa todas se mostraram dispostas a participar. Como já mencionado, o momento de pandemia também sobrecarregou os docentes, que passaram a ofertar as disciplinas remotamente. A rede estadual de ensino adotou a plataforma *Classroom* com o intuito de fazer a mediação entre professores e alunos, além de um grupo por meio do *WhatsApp* para informes e contato com as famílias.

Durante a primeira conversa com as professoras para acertar horários e formas para entrevista-las, percebeu-se uma preocupação por parte delas em relação ao tempo para isto. Duas professoras participantes relataram lecionar em dois períodos, fazendo com que destinassem pouco tempo para entrevista. Como o fim do bimestre escolar estava próximo,

elas justificaram que poderiam atender a pesquisadora no final do bimestre, previsto para o dia 31 de julho daquele ano, e que ainda deveriam destinar uma semana inteira para o conselho de classe, momento em que se reuniriam com a coordenação e direção para discutirem assuntos primordiais para o fechamento do bimestre corrente.

Sob as justificativas supracitadas, as entrevistas aconteceram entre os últimos dias de julho e início de agosto. A pesquisadora, antes disso, enviou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via e-mail para as três professoras da escola A e todas assinaram e deixaram na instituição, tendo sido recolhidos em uma data pré-determinada. As entrevistas foram feitas via ligação telefônica, e todas foram gravadas mediante autorização visando registro e futura transcrição.

Após o contato com a escola A, a pesquisadora precisou entrar em contato o gestor da escola B, mas, conforme mencionado anteriormente, a realização da pesquisa em período de pandemia foi dificultada. As pessoas se encontravam em isolamento e todo o contato com as escolas deveria acontecer somente em casos urgentes. Diante do contexto de distanciamento social, a diretora da escola A disponibilizou-se em fazer a mediação, e após alguns dias encaminhou o contato do diretor da escola B, para o qual enviou-se uma mensagem, deixando acordado uma reunião nas dependências da escola para que a pesquisadora pudesse expor os objetivos da pesquisa pretendida.

Inicialmente, o gestor mostrou-se satisfeito com o interesse de que a escola B participasse da pesquisa. Durante a conversa relatou o envolvimento da escola com as avaliações externas e da dedicação da equipe em cada edição do SAEB. Segundo o gestor, eram motivos de muito orgulho os avanços obtidos tendo como base as notas do IDEB.

Aproveitou para salientar que devido ao novo modelo de processo seletivo⁵ da SED, a escola tinha perdido uma professora do 5º ano que trabalhava em situação de contrato, com vínculo precário de trabalho, há mais de 10 anos na escola. Reiterou que, infelizmente, neste ano a professora não conseguiu ser designada para a escola B, o que significou uma perda para a escola no âmbito pedagógico, considerando que o trabalho desenvolvido por ela em muito contribuiu para com os resultados obtido pela escola nas edições anteriores do IDEB.

⁵No ano de 2020 realizou-se um processo seletivo para a contratação de professores na Rede Estadual de Ensino do MS, que teve como critério a realização de prova escrita objetiva e prova de títulos. Para tanto, os professores precisavam alcançar nota mínima de 7,0 pontos na prova objetiva. Muitos não foram aprovados e os que conseguiram a aprovação tiveram que seguir uma sequência de pontuação. A chamada foi feita via edital do concurso e a lotação foi feita pela coordenadoria seguindo a lista de aprovados no processo seletivo. Ressalta-se que em anos anteriores o diretor tinha autonomia para contratar os professores, conforme a necessidade da escola e critérios próprios.

Durante a conversa, o gestor colocou-se à disposição para o que fosse necessário, informou que a coordenadora estava de acordo com a pesquisa e que em breve ela encaminharia o contato das duas professoras regentes das turmas do 5º ano por meio de mensagem. Sendo assim, a pesquisadora estaria autorizada a entrar em contato com as referidas docentes e combinar a disponibilidade individual de cada uma.

Conforme acordado, a coordenadora entrou em contato passando os números telefônicos das docentes e se colocou à disposição para qualquer eventualidade. Em contato com uma delas, que iniciara na escola no ano de 2020, ela mostrou-se contrária à ideia de participar da pesquisa, alegando que entendia não ter como contribuir. Apesar dos argumentos da pesquisadora, manteve-se firme em sua decisão, cabendo àquela respeitá-la e agradecê-la.

A outra professora, diante do contato da pesquisadora, dispôs-se a participar, contudo, mostrou-se preocupada com o horário para a realização da entrevista, pois trabalhava em dois turnos e precisava ficar à disposição dos alunos e familiares durante todo o período de aula, o que corroborou para a confirmação de uma sobrecarga docente, reflexo deste momento de pandemia ocasionado pelo Covid-19.

Em busca de garantir o anonimato das participantes da pesquisa, as docentes serão apresentadas por meio de números, seguindo uma sequência de entrevistas.

3.4 A escola e a apropriação de uma educação mercadológica

A escola não surgiu com um propósito tão nobre quanto ao que se propõe no presente. Sabe-se que, inicialmente, apenas pessoas pertencentes a uma classe social elitizada conseguiam ter acesso à escola. Vários autores, a partir de diferentes referências teóricas, debruçaram-se sobre a relação da educação com a sociedade, como Althusser (1980), Enguita (1989) e Bourdieu (2007). Discute-se essa questão, para situar algumas considerações sobre a relevância da escola na sociedade e como as instituições públicas de ensino se apresentam diante de diversas situações de desigualdades sociais.

Althusser (1980) aponta a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), sendo considerado por ele um dos mais importantes dentre os existentes: Igreja, Família, Partido e Sindicatos. Tendo em vista que as crianças desde tenra idade frequentam e permanecem longos períodos em instituições escolares, ressalta-se que são obrigadas a isso, conforme dita a lei. Althusser (1980) observa que o Estado, por meio da escola, busca o consenso, a naturalização dos fatos e a organização social. A escola organiza-se para a função de ensinar partes técnicas voltadas aos conteúdos curriculares e

[...] ao mesmo tempo que ensina esta, técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1980, p. 21, sic).

Quando a prática escolar foi desvinculada da igreja, sob justificativa de ser uma instituição que priorizasse o ensino, alguns hábitos permaneceram nos espaços escolares, “assim a escola e as igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc” (ALTHUSSER, 1980, p. 47). Como resultado, por muito tempo utilizou-se o castigo físico como punição para os alunos que por diferentes motivos não atingiam a meta mínima desejada ou mesmo não aprendiam conforme esperado pelos pais e professores.

Bourdieu (2007) aponta que a escola legitima uma cultura advinda de uma cultura dominante, contribuindo diretamente para a continuidade de uma sociedade desigual e injusta. O autor coloca em relevo que

[...] é provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41).

A escola busca tratar a todos igualmente no que se refere à oferta das mesmas condições a todos, contudo tais condições dizem respeito aos mesmos professores, as mesmas aulas, aos mesmos conteúdos curriculares. Porém, crianças e jovens não têm as mesmas condições de avançar, tendo em vista que o autor ressalta a importância de uma formação familiar e as contribuições de uma origem social. Para Bourdieu (2007), o indivíduo é reflexo das suas origens, constituído pelo capital econômico, capital social e capital cultural. Neste sentido, aponta que a escola não é responsável por uma mudança social e econômica; pelo contrário, ela perpetua e favorece a exclusão de quem insiste em permanecer nestes espaços. Enquanto busca-se cada vez mais aproximar-se da escolarização, menos os certificados e diplomas conquistados são reconhecidos pela sociedade corrente. Assim,

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege

melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Atraídos pela expansão do ensino francês no século XX e pela promessa de melhores condições de vida proporcionados por meio da educação, houve uma grande procura dos jovens ao nível de ensino naquele período. Contudo, percebeu-se que esse acesso não era suficiente para romper as barreiras sociais e culturais. Sendo assim, “[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante das do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 2007, p. 53). Portanto, a busca por igualdade social tendo a escola como meio para se alcançar isso era uma grande ilusão, já que ela valorizava um conhecimento que não fazia parte da vida dos alunos oriundos de classes sociais populares; pelo contrário, era parte comum da cultura dos alunos de classes sociais dominantes, portanto, as chances de êxitos eram maiores entre os alunos socialmente abastados.

A escola contribui diretamente para a continuação das desigualdades existentes. Na condição de instituição colabora para justificar a sociedade como ela é, assim como a posição hierárquica que cada indivíduo ocupa na sociedade (BOURDIEU, 2007), legitimando, por meio do discurso do dom, a inaptidão ou as dificuldades apresentadas por alunos oriundos de classes sociais populares. Bourdieu (2007) reforça que o fato de alguns deles conseguirem romper os obstáculos propostos pela escola não diminui o quanto a eliminação desses indivíduos é naturalizada. Para o autor,

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Observa-se que Bourdieu (2007) refere-se à eliminação como parte intrínseca da constituição do contexto dos espaços escolares. Dentre os inúmeros alunos que chegam à escola, nota-se que poucos obtêm êxito, o que contribui diretamente para atribuir à instituição escolar uma função muito próxima ao conceito de exclusão, pois elimina precocemente alunos oriundos das classes populares por não atenderem as exigências pré-estabelecidas.

Para Bourdieu e Champagne (2007), a responsabilização do aluno diante de seu insucesso foi naturalizada pela instituição escolar, que chega ao ponto do próprio aluno, assim como seus familiares, se sentir inapto a frequentá-la, uma vez “[...] que ela parecia apoiar-se

exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a Escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela Escola) de que eram eles que não queriam a Escola” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 219). Os autores consideram que quando se parte de pontos distintos a chegada também será diferente. Mesmo quando a escola aponta ofertar condições iguais, ainda assim, o aluno que não participa desse universo terá diversas dificuldades para alcançar as metas impostas, portanto, critério objetivos não dão à escola status de neutralidade, pelo contrário, faz dela instrumento de dominação, pois continua a favorecer a parte da sociedade que tem o domínio cultural, social e econômico de um povo.

Para Araújo e Fernandes (2009, p.125), “[...] a partir da segunda metade do século XX observa-se um processo de crescente demanda social por escolarização resultante, dentre vários fatores, dos processos de industrialização, urbanização e desenvolvimento econômico das sociedades ocidentais”. Sendo assim, os filhos da classe trabalhadora conseguiram chegar à escola, o que acontece já no século XX, gerando uma grande mudança na dinâmica institucional. Este movimento acompanhou um processo de industrialização e urbanização que se iniciou no século XIX e se intensificou mundialmente durante o século XX, alterando a função social da escola ao mesmo tempo em que a sociedade também se modificou.

A preocupação em formar uma mão de obra qualificada surgiu na sociedade moderna, como consequência, o Estado obrigou-se a ofertar o mínimo de condições para que esses trabalhadores pudessem se sustentar por meio de seu trabalho. Com base nos objetivos impostos pelo mercado de trabalho, a escola passou a atender a esse público, contudo, não demonstrou grandes anseios, tendo sido pautadas em fundamentações religiosas e visando apenas

[...] educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhe fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. (ENGUITA, 1989, p. 112).

A fundamentação religiosa manteve-se presente no contexto escolar por anos, e ainda hoje, mesmo com a Constituição Federal de 1988 garantindo que o Estado é laico, percebe-se diversos resquícios religiosos presentes nos espaços educacionais. A religião durante muito tempo atendeu a necessidade de justificar as misérias vividas pela sociedade trabalhadora e pareceu ser a forma mais fácil de convencer o povo a confiar as mudanças necessárias à vontade de uma entidade superior. Dessa forma, justificava-se a desigualdade social evidente desde então, e o Estado seguia se eximindo de suas responsabilidades.

Ainda que o viés religioso fosse importante para naturalizar a desigualdade social, percebeu-se que era insuficiente para a formação de um trabalhador submisso e comprometido com o trabalho. A escola exerceu e exerce uma função de destaque neste contexto. Ressalta-se que romantizar o modelo de escola que se apresenta no momento atual é negar sua própria história. Essa questão é problematizada por Enguita (1989, p. 131) quando indica que “[...] sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos”.

Incentivada pelas mudanças do mercado de trabalho, a escola passou a formar o trabalhador, não cabendo-lhe mais apenas ensinar, mas, sim, “domesticar” o sujeito. Sua proposta consistiu em compor mão de obra submissa para suprir as demandas de uma estrutura de sociedade que se encontrava em pleno desenvolvimento industrial. Contudo, cumprir com esta função exige um trabalho de docilização, que a escola o fez com total maestria. Enguita (1989, p. 114) aponta que isso não significou “[...] que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas”, considerando a imposição de formar uma mão de obra submissa e dócil “[...] nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação” (ENGUITA, 1989, p. 114), com a condição de que quanto menor, mais fácil de fundi-las no início de suas vidas, no momento em que ainda é possível modificá-las conforme as necessidades de uma sociedade mercadológica.

Dessa forma, quando chegar a fase de exercer a função de trabalhador, o sujeito o realizará de forma ordeira, praticante dos deveres sociais, seguidor de preceitos religiosos. A escola atendia uma imposição de controlar e submeter o filho do trabalhador para que no futuro esse viesse a substituí-lo na força de trabalho. Isso era cobrado do primeiro momento em que chegava à instituição até o último dia, sempre considerando a postura, a roupa, o tom de voz etc. Aqueles que não se adequavam eram punidos e, muitas vezes, expulsos desses espaços, assumindo um papel de fracassado e ocupando espaços marginais na sociedade.

A escola que até então era para a sociedade dominante e durante muito tempo preparou os estudantes para assumirem os negócios familiares, passou a ocupar a função de atender uma classe que até então não tivera o direito de estar ali. Esperava-se que a educação fosse a mesma, contudo, o que aconteceu foi a emergência de uma escola para o proletariado

na qual se ensinava a fazer, a obedecer, a ceder e a esperar. Em contrapartida, a escola para a elite continuava ensinando a pensar, a dominar e a posicionar-se.

O Brasil, que é constituído por uma população heterogênea, formada por imigrantes de várias partes do mundo, aproveita-se para ressaltar o grande número de pessoas de origem africanas que foram escravizadas e serviram durante 388 anos de mão de obra escrava para a sociedade nacional. Sabe-se da desigualdade que prevaleceu no contexto de imigração e escravidão que está diretamente ligada à origem e constituição do Brasil. Durante muitos anos os negros foram proibidos de frequentar a escola, como consequência, ocupavam funções que estavam à margem da sociedade e longe de terem sua importância reconhecida. A vinda de pessoas de diferentes lugares do mundo, forçosamente ou por vontade própria, ajudaram na formação de um país com uma diversidade cultural expressiva. Contudo, o que se percebe nas escolas é a valorização de uma cultura eurocêntrica, focada em assuntos que valorizam uma única cultura. Neste processo, a educação prestigia um único conhecimento, favorecendo

[...] o projeto hegemônico de escola, unívoco, não atende às múltiplas demandas de uma sociedade marcada pela diferença cultural, tampouco acolha os sujeitos híbrido que a compõem [...]. Os sujeitos híbridos muitas vezes assumem a perspectiva hegemônica, mas nela introduzem suas marcas veladas, indícios de sua inconformidade, um algo mais que não reflete meramente um ou outro enunciado, mas negocia com ambos, tecendo novas possibilidades. (ESTEBAN, 2010, p. 49).

A escola não tinha como objetivo mudar a vida dos alunos oriundos de classes populares, sua função era preparar a elite para dominar, e, dessa forma, continuar no poder. Contudo, diante do dever de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, a escola passa a exercer esse papel de coerção e repressão, que se estendeu por muitos anos. Em busca de obediência, adotou durante muito tempo o castigo físico, aplicado sempre que o aluno não atendia as expectativas impostas a ele; tinha, pois, a função de punição diante do fracasso.

Pensadas a partir do ponto de vista da exclusão e do fracasso, nota-se que “Práticas e rituais escolares inventam um modo distinto de ser humano, que, por sua vez, contrapõe-se com frontalidade aos particularismos das camadas populares e, por vezes, até mesmo à língua falada nas comunidades e nas famílias” (BOTO, 2005, p. 784). A escola, ao longo de sua história, foi fundamentada no conhecimento elitizado e a aprovação desse espaço foi a luta de uma classe social. Para Esteban (2003, p. 8), “[...] o fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações [...]”, a começar pelo conhecimento priorizado nas instituições escolares.

É pertinente destacar que a escola está cerceada de negações, não no que se refere ao direito de frequentá-la, mas, sim, ao direito de pertencimento, legitimando “[...] o grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados [...]” (ESTEBAN, 2003, p. 8). Em concordância, Boto (2005) aponta:

A cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um dado padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados [...] jovens que não compartilham – por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola. (BOTO, 2005, p. 788).

Inserida neste contexto de desigualdade e exclusão, visando à formação do sujeito encontra-se a escola, que no auge de “[...] sua tradição seletiva, elitista e excludente [...] segue concorrendo para que os que não se encaixam nos parâmetros de rendimento tidos como desejáveis acabem rotulados e ‘condenados’ ao ‘fracasso escolar’” (DUARTE; FREITAS, 2008, p. 115). Neste cenário, soma-se a disputa fomentada pelo processo das avaliações externas entre as instituições de ensino. As avaliações externas têm sido colocadas como determinantes na elaboração das políticas educacionais nas primeiras décadas dos anos 2000, o que representa, para Saul (2015, p. 1301), “[...] reconhecer que a política educacional e as decisões dela decorrentes têm sido fortemente afetadas e mesmo dirigidas pela avaliação”.

Neste interim, Perboni (2016) considera que as avaliações externas têm sido utilizadas para responsabilizar professores e alunos, não contribuindo para diagnosticar e buscar estratégias para melhorar a educação. O autor acrescenta que esse “Aspecto [...] reforça uma visão elitista da educação, uma vez que promove uma uniformidade cultural e a reorganização dos currículos em função dos interesses do mercado (PERBONI, 2016, p. 41). Sob a justificativa de melhorar a qualidade educacional, elas têm fomentado uma busca incessante por melhores resultados nas edições, pois que os índices são utilizados para ranquear as escolas.

De acordo com Araújo e Fernandes (2009, p. 132), “[...] o Brasil [...] adota uma tendência de comparação, acentuada a partir da divulgação das notas do IDEB, já que por esse sistema de medida é possível comparar escolas, municípios e estados”. Ressalta-se que esse modelo de ranqueamento em nada auxilia nos avanços no campo da educação; pelo contrário,

responsabiliza instituições e profissionais pelos resultados obtidos, deixando a cargo de gestores, professores, alunos e comunidade escolar o preconceito que estigmatiza e exclui a instituição do rol de escolas que ofertam um ensino de qualidade.

Neste sentido, há uma preocupação em melhorar os índices, o que não significa melhorar a qualidade da educação, que, se reduzida a números quantificáveis, não é a melhor forma de avançar em termos educacionais. Percebe-se que diante das políticas das avaliações externas “instalou-se um atraente mercado competitivo para esses produtos educacionais, e nele florescem as empresas que visam a auferir altos lucros com a venda dessa mercadoria – a educação” (SAUL, 2015, p. 1301).

Adrião *et al.* (2016), em sua pesquisa, fazem reflexões sobre as consequências dos Sistemas de Ensino Privados utilizados por escolas públicas, sob a justificativa de melhorar a qualidade das redes de ensino. As pesquisadoras apontam que “os sistemas privados nas escolas públicas, [...] tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 128). Segundo elas, as redes privadas têm lucrado indiretamente com a educação, considerando que além das matrículas em instituições privadas, estas mesmas redes vendem sistemas de ensino para as redes públicas, contribuindo para colocar “[...] em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais, que são substituídos pela lógica de mercado baseada no custo \times benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – *commodities* (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 128, grifo do autor).

Observa-se que a mercantilização da educação vem contribuindo para que a rede pública se faça dependente dos serviços privados, dada a falta de incentivo neste setor. Enquanto isso, a venda desses produtos para as redes públicas “[...] constitui, portanto, uma importante vertente de privatização da educação no Brasil, com o desenvolvimento de um mercado competitivo de empresas que disputam a oferta desses serviços aos municípios” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 128-129). Neste contexto de mercantilização da educação pública, não é diferente no que tange às avaliações externas, pois sob o argumento de melhorar a qualidade da educação pública as escolas são submetidas regularmente a aferições que visam a desresponsabilização do Estado.

Segundo Araújo e Fernandes (2009), as avaliações externas não atenderam os objetivos de medir a qualidade da educação, considerando que o teste de proficiência cognitiva realizado pelo aluno é apenas um fator a ser avaliado. As autoras complementam que “Numa analogia simplificadora, mas realista, podemos afirmar que a intensificação com sobreposição dos testes em larga escala no Brasil é um processo semelhante a um termômetro

que mede a “febre”, mas não indica causas tampouco tratamento” (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p. 138). As avaliações externas têm apenas mostrado os baixos resultados da educação brasileira, contudo, há pouco interesse do Estado em buscar meio para uma mudança efetiva de sua qualidade.

Considera-se essas reflexões e resultados de pesquisa relevantes, uma vez que é a partir de tais condicionantes que se dá a atuação do professor em sala de aula. Foram esses elementos que levaram aos questionamentos aos docentes sobre suas percepções a propósito das avaliações e suas práticas na escola, tema que tratamos na próxima seção.

4 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS PRESENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS SELECIONADAS

Nesta seção, analisaram-se as influências das políticas nacionais de avaliação externa sobre as práticas avaliativas de professores dos Anos Iniciais de escolas estaduais de Dourados-MS. Para isso, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do 5º do Ensino Fundamental de duas instituições do referido município. Participaram da pesquisa três professoras da então denominada Escola A e uma professora da Escola B.

As entrevistas foram integralmente transcritas para subsidiarem a escrita das seções a seguir. Para análise dos dados, buscou-se uma categorização por eixos temáticos, os quais foram definidos a posteriori, à vista dos dados coletados, dos referenciais teóricos assumidos e dos objetivos elencados para a investigação. Estruturaram-se os resultados em três eixos: perfil docente e práticas avaliativas das professoras do 5º ano; apropriação das avaliações nas práticas docentes; e influências das avaliações externas sobre as práticas docentes.

A última década do século XX foi marcada pela implementação das avaliações em larga escala. Como herança deste período, no século XXI elas têm sido reformuladas, permitindo entender que as avaliações externas se tornaram uma política de Estado, isto é, mesmo diante das mudanças de governo elas continuam presentes no calendário educacional.

A preocupação em avaliar mostra-se mais frequente no contexto escolar. Ainda com as diversas demandas, as avaliações ocupam parte importante do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, para melhor conhecer o contexto escolar se faz necessário e urgente ir à escola, motivo pelo qual considerou-se pertinente ouvir o professor.

A fim de realizar a entrevista com as professoras organizou-se um roteiro para orientar o momento. Sabia-se que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, algumas questões poderiam ser acrescentadas, ainda assim, o roteiro foi fundamental, pois norteou o processo e ajudou a responder à questão central da investigação. Ele foi estruturado em quatro etapas: fez-se, primeiro, a caracterização dos professores participantes (formação e atuação); em seguida, realizaram-se questões para compreender a sua percepção em relação à avaliação da aprendizagem; depois, sua percepção sobre as avaliações externas; por último, indagaram-se os sujeitos da pesquisa sobre quais foram as suas experiências com as avaliações quando alunos e como essas vivências interferem em sua prática docente.

Durante a entrevista outros questionamentos surgiram, como é característico do tipo de entrevista adotada, em que se estabelece um diálogo entre a pesquisadora e o respondente. Na

análise, elencaram-se os pontos fundamentais tendo como critério o assunto abordado e a relevância para a pesquisa, de acordo com os eixos temáticos estabelecidos.

4.1 Perfil docente e as práticas avaliativas das professoras do 5º ano

As entrevistas foram marcadas para dias em que as professoras tinham disponibilidade em suas respectivas agendas. A primeira entrevista foi realizada com a Professora 1, no dia 24 de julho de 2020, no período vespertino. Ela preocupou-se de marcar a entrevista neste período sob a justificativa de ser nele durante o qual trabalha na rede estadual, portanto, nada mais justo que fosse no momento em que prestava seus trabalhos à rede estadual de ensino.

A pesquisadora iniciou se identificando e explicando como seria a dinâmica da entrevista. A participante mostrou-se preocupada com o tempo que demoraria a atividade, pois, devido ao atendimento remoto, talvez precisaria interromper para atender algum aluno ou familiar. A entrevista de 36 minutos transcorreu sem interrupções, mas percebeu-se que a docente se atentava em dar respostas pontuais e rápidas.

Tendo sido agendada com antecedência, a entrevista com a Professora 2 ocorreu no dia 5 de agosto de 2020, no período vespertino. A conversa via telefone fluiu tranquilamente, sem interrupções, por 46 minutos. A participante não deu indícios de apreensão com o tempo que duraria a entrevista, e demonstrou-se à vontade com a pesquisadora, fazendo comentários informais o tempo todo.

A Professora 3, a mais jovens das professoras participantes, agendou sua entrevista para o dia 12 de agosto de 2020, também no período vespertino, por ser o único no qual ela trabalhava. A entrevista iniciou no dia e horário combinados, mas houve a interrupção de uma criança bem pequena, filha da professora, que começou a chorar. A pesquisadora tentou encerrar a entrevista e remarcar para outro momento, contudo, a Professora 3 afirmou que poderia continuar. A preocupação em não atrapalhar ou ter a entrevista prejudicada fez com que houvesse um desconforto por parte da pesquisadora, que continuou, mas foi impedida de aprofundar em perguntas necessárias. No total, a entrevista teve duração de 22 minutos, com interrupções. Diante dos entraves impostos pelo contexto pandêmico, e a inevitável “invasão” de um espaço privado, resultou em uma entrevista breve.

A entrevista com a Professora 4 foi a última a ser realizada, no dia 14 de agosto de 2020, no período matutino. A referida docente entendeu que isto aconteceria via aplicativo de vídeo chamada, tendo relatado que havia se arrumado para aquele momento, esperando que fosse registrado. A entrevista iniciou de forma leve e transcorreu tranquilamente. No

momento, a Professora 4 trabalhava durante apenas um período, no período vespertino, justificativa dada por ela pela escolha do horário para a entrevista, de modo que não ficaria preocupada com o tempo e nem com interrupções, o que gerou segurança na pesquisadora.

Ela mostrou-se à vontade para responder as perguntas direcionadas, e foi além, relatando fatos relevantes para entender suas concepções sobre ensino e práticas docentes. Também se atentou a detalhes que nas outras entrevistas foram despercebidos. A entrevista durou 1 hora e 33 minutos, sem interrupções. A pesquisadora conseguiu adentrar e perguntar fatos levantados pela própria docente sem o receio que marcou as outras entrevistas.

A grande dificuldade em realizar as entrevistas via telefone foi o fato de não ter um espaço destinado para essa finalidade. Por mais que fossem agendadas com antecedência e em horários que atendessem as demandas de cada professora, sentiu-se a preocupação com o tempo e a invasão do espaço privado que uma ligação telefônica pode ocasionar. Enfatiza-se que o contato visual é importante, tendo em vista que muitas informações relevantes não são verbalizadas no momento da entrevista, mas visualizadas quando feitas de forma presencial.

Diante desses problemas, buscou-se compreender e aprimorar a metodologia adotada desde a primeira entrevista. Apesar dos diferentes perfis das professoras participantes, a pesquisadora foi se moldando conforme as entrevistas eram realizadas. Em um cenário adverso como o atual, se faz necessário buscar meios para a realização da pesquisa. Sabe-se que toda a sociedade tem percorrido percursos até o momento desconhecidos. A importância de se manter as atividades cotidianas se estende ao campo acadêmico, que perante os infortúnios apresentados precisa manter-se ativo e buscar estratégias para vencer os obstáculos. Contudo, essas mudanças ocorrem de forma paulatina, e demandam sensibilidade e insistência por parte do pesquisador, assim como confiança por parte dos participantes.

Importante destacar essas adversidades inerentes ao momento em que vivemos, com o isolamento social, em virtude da epidemia da Covid-19, e que mesmo com as limitações impostas a análise dos resultados demonstram como decisão acertada desta pesquisa em manter a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, devido à riqueza de informações que não seriam obtidas de outra forma.

No decorrer desse eixo temático analisaram-se quais são as percepções das docentes em relação à avaliação da aprendizagem. Para isto, as questões elaboradas buscaram elucidar quais são os instrumentos utilizados por elas para avaliarem os alunos; evidenciar como é organizado, pela escola, o calendário de provas, e em que momento essa organização acontece; e compreender o quanto as experiências avaliativas vividas como discentes se inscrevem na fala e na percepção das docentes sobre as avaliações da aprendizagem.

Apresenta-se, no Quadro 5, o perfil de cada participante da pesquisa a fim de evidenciar a sua formação profissional.

Quadro 5 – Perfil das Professoras Entrevistadas

PARTICIPANTES	IDADE	ESCOLA	DOCÊNCIA	IES Graduação	FORMAÇÃO
Professora 1	48 anos	B	30 anos	UFMS	Pedagogia/especialista
Professora 2	43 anos	A	25 anos	UFMS	Pedagogia/mestra
Professora 3	22 anos	A	6 meses	UFGD	Pedagogia/graduação
Professora 4	53 anos	A	29 anos	UEMS	Letras/especialista

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora (2020).

Por meio do Quadro 5 observa-se que todas as participantes são egressas de IES públicas. Mesmo tendo estudado em municípios e momentos diferentes, todas demonstram satisfação em mencionar essa informação. Outro dado relevante é o fato de as três participantes mais experientes terem uma iniciação profissional no magistério, curso ligado diretamente ao mercado de trabalho, pois, à época, ao terminar o Ensino Fundamental, os alunos, em sua maioria mulheres, ingressavam no magistério, obtendo uma profissão.

Além do magistério também havia o técnico em contabilidade ou até mesmo o 2º Grau (denominado atualmente de Ensino Médio). Cabe ressaltar que muitos percebiam o referido nível de ensino com a finalidade de preparar para o vestibular, contudo, a grande parte dos filhos da classe trabalhadora quando nele chegava acabava por escolher os cursos técnicos, por vislumbrar a oportunidade de uma rápida inserção no mercado de trabalho.

Nota-se que as três professoras que fizeram o magistério iniciaram na docência sem terminarem o curso superior. A Professora 4 cursou o magistério em 1988, e foi aprovada em concurso nos Anos Iniciais da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul cumprindo com o requisito de Magistério desde 1990. Concluiu a faculdade de Letras apenas no ano 2000. Quando indagada pela pesquisadora se houve uma cobrança por parte de superiores, referindo-se à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, a professora afirmou que essa iniciativa partiu dela, que sempre gostou de escrever e a licenciatura em Letras poderia contribuir com essa aptidão.

Tendo como referência as falas das participantes da pesquisa no que tange à avaliação, observa-se que elas preocupam-se em relação à nota do aluno, pois o ato de avaliar é constante no cotidiano escolar. Mesmo durante a pandemia a Professora 4 buscou estratégias

para avaliar seus alunos, utilizando meios para mensurar, pontuar, quantificar o que por eles foi aprendido. Sob a perspectiva da necessidade de atribuir uma nota, ela afirmou:

[...] Eu não estou dando prova agora porque dar prova nesse período da maneira que nós estamos trabalhando seria utopia, [...] então, o que eu estou fazendo, e que vários professores também estão fazendo, cada atividade dada [...] é “em cima” de uma aula, [...], cada semana damos a aula e uma atividade, [...], e cada atividade é pontuada [...]. (PROFESSORA 4, 2020).

No decorrer da entrevista, a referida professora definiu-se como muito preocupada com o conteúdo, e mesmo neste contexto pandêmico, em que os alunos estão impedidos de frequentar a escola para ser possível o distanciamento social, a participante atenta-se aos trâmites avaliativos: “Sou mais conteudista, eu quero que o aluno aprenda nesse tempo, ele precisa aprender e aí eu acabo que forço um pouquinho mais [...] essa minha forma de avaliação [...]” (PROFESSORA 4, 2020). A Professora 4 ainda considera que elaborando estratégias é possível saber o que o estudante está aprendendo:

Então eu [...] pedia para fazer a leitura e dá para gente avaliar como está a leitura do aluno em relação à pronúncia de palavras, em relação à pontuação, todos esses aspectos e redação e produção de texto. Dei os temas, falei sobre o assunto e pedi para eles fazerem um texto. Como que eu corrijo? Eu pedi para tirar foto e me mandar [...]. Então ali eu vou avaliar de uma forma bem clara, dá para avaliar corretamente como o aluno está aprendendo. Então [...] eu corrigia, fazia as marcações, mandava para o aluno refazer. Eu sempre peço para eles fazerem a lápis, essa é minha forma de avaliar a redação. E em outros aspectos, leitura, produção de texto, a parte gramatical, tudo isso é avaliado através de fotos [...]. (PROFESSORA 4, 2020).

É fato que o período pandêmico tem mostrado a todos uma nova forma de ver a vida; o que era rotina precisou ser repensado. A escola pública não é referência quando o assunto é tecnologia, e entende-se que esta seja uma das grandes dificuldades neste momento em que ficam mais evidentes as desigualdades sociais. Em geral, disponibiliza-se aos professores uma internet insuficiente, a escola não conta com computadores para todos os alunos, assim como na sala dos professores há dois computadores para um número dez vezes maior de docentes.

Além disso, não há por parte do Estado uma oferta de mídias e internet de qualidade para os profissionais da educação. Por isso, deve-se fazer um esforço para imaginar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, que em muitos casos não têm sequer um aparelho eletrônico e tampouco internet para receber os conteúdos programáticos. Considera-se, neste contexto, que as crianças tenham um adulto que as acompanhe nos afazeres escolares, o que

não é a realidade de grande parte dos alunos, pois seus responsáveis continuaram trabalhando, se não de forma presencial, em *home office*, gerando-lhes sobrecarga de tarefas.

Como resultado desse momento fica evidente que a educação brasileira carregará uma dívida pelos próximos anos. Diante disso, “[...] assistiremos à ampliação dos espaços de exclusão para aquelas crianças que não tem um adulto em condições de acompanhar as atividades na residência” (MILITÃO; PERBONI, 2021, p. 60). Mesmo quando as Atividades Pedagógicas Complementares (APC’s)⁶ são disponibilizadas na escola no formato impresso, ainda assim os alunos precisam que um adulto e/ou responsável vá até a instituição buscar e levar as atividades quando concluídas, portanto, dependem direta e indiretamente de um acompanhamento para a realização das atividades. Por mais que as professoras tentem fazer essa mediação, os verdadeiros mediadores neste momento são os responsáveis pelos alunos, os quais, contudo, não foram preparados para essa função.

Neste momento, a escola poderia buscar o estreitamento de vínculos com os estudantes e familiares, pois a cobrança de atividades que geram uma nota contrapõe-se ao princípio de cuidado com o outro. Durante toda a entrevista observou-se, por parte das docentes, uma busca por resultados. A maioria dos alunos não possui computador; quando o tem, é compartilhado com outros membros da família ou é ferramenta de trabalho do membro trabalhador, que na atual circunstância está exercendo sua função em casa.

Quando questionada sobre ter sido avaliada de forma diferenciada quando ainda era aluna, em qualquer etapa do ensino, a Professora 1 relatou: “Não, na escola foi sempre só prova mesmo, prova escrita sempre. A única coisa diferente que se tinha era tomar a tabuada da gente e era aterrorizante” (PROFESSORA 1, 2020). Ela afirmou que isso influenciou positivamente sua vida estudantil, conforme lê-se a seguir:

[...] nunca reprovei, sempre tive notas boas, não interferiu não. [...] Tanto aprendi que a gente passa em concurso, logo em seguida ao Magistério passei no primeiro concurso que foi da Rede Estadual, e quando estava terminando a faculdade passei na Rede Municipal, então não interferiu e eu aprendi. (PROFESSORA 1, 2020).

Observa-se que a professora relaciona a prova escrita com o fato de realmente aprender, associação que traz implícita uma concepção sobre a avaliação. Considerando que o aluno precisa estudar para tirar boas notas, a prova escrita é o registro dessa prática avaliativa.

⁶Com o início da pandemia, o governo do estado de Mato Grosso do Sul, por meio do Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, determinou a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros, que foi regulamentado pela Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020 e publicada no Diário Oficial 10.120, no dia 19 de março de 2020.

A avaliação é parte importante do trabalho docente, contudo, estudos indicam que não há, nas formações iniciais, uma preocupação com essa dimensão. Ao ser questionada sobre sua formação inicial na graduação, se havia uma disciplina que abordasse a avaliação, a Professora 1 afirmou que não, mas que o assunto era tratado nas disciplinas de “[...] Didática, Metodologia e elas discutiam bastante essas questões e formas de avaliação; mas o engraçado é que discutia e não praticava, pois eram só provas escritas” (PROFESSORA 1, 2020). Observa-se que a docente critica o fato de a universidade apontar diferentes formas de avaliação, mas manter-se presa à tradicional prova escrita, queixa recorrente ainda hoje.

Seu relato corrobora com constatações de Queiroz (2018, p. 222), segundo o qual “[...] a avaliação é um tema incluído na disciplina de Didática e de Metodologias”. Registra-se que uma das IES pesquisadas pela referida autora é a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), instituição em que a Professora 1 estudou na década de 1990, ou seja, mesmo passadas quase três décadas, ainda vigora o mesmo cenário quando o assunto é avaliação.

A Professora 2 afirmou que no período em que frequentou a escola não teve contato com métodos avaliativos diferenciados: “Enquanto aluna, não. A gente sempre tinha prova, eram provas, avaliava cadernos, avaliava prova, não tive nada diferenciado [...]” (PROFESSORA 2, 2020). A docente compreende que isso não influenciou sua vida estudantil, tendo feito a seguinte afirmação:

[...] não influenciou na minha formação e no meu aprendizado, sempre tive notas boas. Não querendo me gabar, mas eu fui a primeira aluna da escola. Se você procurar nos registros do Castro Alves, eu fui a primeira aluna da escola em 5 anos que estudei lá, tinha um mural na época, eles colocavam os boletins. [...] Eu acho que hoje a visão que se tem do processo avaliativo [...] é diferente porque a realidade nossa é diferente, do que a realidade há 40 anos atrás, 35 anos atrás. Como vai ser daqui a 30 anos será diferente do que é hoje, então, para época que eu estudei, eu fui muito bem avaliada, estudei, aprendi, não tive dificuldade nenhuma em relação à forma como [...] fui avaliada. (PROFESSORA 2, 2020).

Nota-se que a professora justificou as mudanças ocorridas no processo avaliativo como sendo algo do período em que se vive, como reflexo de cada momento. O processo avaliativo tradicional há tempos é considerado excludente, ao passo que estudos apontam ser ele determinante para alunos e alunas não conseguirem romper essa etapa do ensino. Quando questionada sobre disciplinas durante a sua graduação que abordaram esse tema, a docente relatou que já em 1995 e 1996 havia discussões sobre a avaliação e que por diversas vezes participou de palestras com a autora

Jussara Hoffman [...], uma das grandes teóricas que discutia sobre isso. Participei de várias palestras dela, [...], a gente trabalhou bastante essa questão de avaliação, de modelo de avaliação, de como avaliar, diferentes formas de avaliar. Embora tivesse no começo da discussão ainda em 95/96, mesmo assim a gente trabalhou bastante. (PROFESSORA 2, 2020).

Contudo, ao ser interrogada se durante cursou uma disciplina específica sobre o tema, verbalizou que não. Segundo Alarvase, Chappaz e Freitas (2021), apesar dos 100 anos de surgimento do campo da avaliação, há uma lacuna nos cursos de formação docente, o que aponta para uma fragilidade especialmente no âmbito da avaliação educacional. Para os autores,

[...] tal lacuna na formação dos professores pode conduzi-los a uma visão errônea, por exemplo, a respeito do estabelecimento de critérios de avaliação, o que pode comprometer a avaliação em si mesma, tornando-a demasiadamente subjetiva e impedindo que ela se concentre na aprendizagem do aluno como um de seus objetos principais. (ALAVARSE; CHAPPAZ; FREITAS, 2021, p. 17).

Essa mesma fragilidade é observada por Queiroz (2018), que considera a ausência de estudos sistemáticos sobre as avaliações na formação inicial fator para a prática avaliativa dos professores ser efetivada como um parâmetro de aferição e medida, “[...] pois, não fornece a estes o aparato teórico necessário para transformar, por meio de uma análise dialética, sua prática” (QUEIROZ, 2018, p. 222).

Em relação às formações oferecidas para os professores sobre a temática, a mesma docente indicou que há um trabalho neste sentido: “[...] a gente sempre está recebendo. Sempre tem alguma coisa, vem alguma coisa da SED, ou a gente faz algum cursinho por conta própria mesmo, ou faz alguma leitura [...]” (PROFESSORA 2, 2020). Ela ainda mencionou que as formações oferecidas na escola não são de universidades, mas da SED, contudo, não indicou com precisão quais são, tendo apenas afirmado que “[...] vem alguma coisa da SED” e complementado como possibilidade “[...] faz[er] um cursinho por conta própria” (PROFESSORA 2, 2020), dando a entender que as formações oferecidas não suprem a demanda escolar sobre essa temática e tampouco são oferecidas de forma sistemática.

Quando interrogada se essas formações contribuem para a mudança de sua prática avaliativa, a Professora 2 apontou que

[...] sempre contribui, às vezes não é o que a gente pensa, porque foge a nossa realidade. Eu falo que as coisas montadas em gabinetes elas são muito lindas né, mas elas são pouco úteis para pôr em prática, pouco praticáveis.

Então assim tem muita coisa que a gente vê que aquilo é só papel, não adianta que a gente não vai conseguir fazer, mas tem muita coisa que pelo menos desperta na gente a ideia de “Poxa, a gente poderia fazer diferente nisso!” então, contribui sim, impossível pôr em prática 100%, mas contribui, sempre traz uma contribuição, com certeza. (PROFESSORA 2, 2020).

Verifica-se que a docente questiona as orientações vindas “de cima para baixo”, considerando que as políticas educacionais são elaboradas por pessoas que não são professores ou não estão envolvidas diretamente com a escola. Chappaz e Alavarse (2018) apontam que diante da realidade das avaliações externas como uma política de Estado se faz importante a constante

[...] formação dos professores no que concerne à avaliação educacional, em termos de sua capacidade para lidar, em maior ou menor grau, com os propósitos, princípios, delineamentos, potencialidades e limites inerentes à implementação e usos das avaliações externas, com desdobramentos profissionais e curriculares, especialmente na interface com as avaliações internas. (CHAPPAZ; ALAVARSE, 2018, p. 91).

Evidencia-se, diante da fala da Professora 2, sua insatisfação, mesmo ela afirmando que as formações contribuem com as mudanças necessárias. Ainda assim, justifica que não são completamente efetivadas na prática docente, tendo em vista as legislações serem feitas por pessoas que nunca estiveram em uma sala de aula e como consequência desconhecem a realidade das escolas brasileiras (PROFESSORA 2, 2020).

Para Palumbo (1989), a política pública pode ser definida como um ciclo que se divide em cinco etapas, apontado por ele como o ciclo de uma política. Segundo o autor, ela parte da Organização da agenda, em seguida avança para a Formulação, Implementação, Avaliação e Término “[...] dos milhões de pessoas que fazem e implementam uma política pública. As burocracias governamentais são os maiores e mais – influentes desses implementadores” (PALUMBO, 1989, p. 49). São implementadores das políticas públicas os burocratas, ou seja, os trabalhadores das agências governamentais. Sendo assim, Palumbo (1989) afirma que

[...] professores de escolas, policiais, funcionários, da assistência social, enfermeiras da saúde pública, juízes e promotores e uma multidão de outras pessoas que trabalham em agências governamentais no sentido mais realista, fazem políticas na medida em que executam suas tarefas diárias. (PALUMBO, 1989, p. 52).

Tal definição aponta os professores, dentre outros burocratas, como implementadores de políticas públicas. Nesta direção, se o docente de fato não se sentir parte dessa política ou

de alguma forma não participar de seu processo de elaboração, há um sério risco de essa política não ser efetivamente implementada. Isto constantemente acontece dentro das escolas, considerando que “[...] os trabalhadores são chamados a se comportarem como copartícipes de programas que nunca foram discutidos, mas impostos por contratos gerenciais e privatistas” (HYPOLITO, 2011, p. 73).

As avaliações externas foram elaboradas com o principal objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, contudo, muitos professores não têm condições de interpretar os resultados apresentados. Neste sentido, Chappaz e Alavarse (2018, p. 105) expõem que “[...] os professores devem ser os principais usuários dos resultados dessas avaliações para que possam articulá-los com o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico nas escolas”, mas para que isso seja possível é imprescindível eles compreenderem os limites e as potencialidades das avaliações. Para que se alcance tal objetivo, os autores definem como essencial

[...] investir na formação docente nessa área e em sua efetiva participação e envolvimento nos diferentes processos e etapas de implementação e aplicação de uma avaliação externa, repensando a exterioridade absoluta e os papéis dos agentes que fazem parte do processo avaliativo. (CHAPPAZ; ALAVARSE, 2018, p. 105)

Diante dos relatos das professoras observa-se que a ausência da preocupação, por parte das escolas, em oferecer as formações e tampouco em ter a participação do corpo docente na elaboração das políticas educacionais podem comprometer seus resultados. A pesquisadora insistiu em perguntar para a Professora 2 sobre as mudanças na prática diante das formações que têm como foco as avaliações educacionais, tendo obtido a seguinte resposta:

Ah, muda, faz a gente pensar. [...] Faz a gente pensar e refletir sobre a prática, seja ela para melhorar ou para [...] ter certeza que está no caminho certo ou falar “Nossa! Estou pisando na bola, vou fazer desse jeito ao invés de fazer do outro”. Faz refletir, sim, aquele que quer, porque tem uns que não querem, né? (PROFESSORA 2, 2020).

A Professora 3, que tem 22 anos e terminou a graduação há pouco tempo, apesar de ser jovem, teve experiências semelhantes, senão idênticas, às professoras que foram alunas ainda na década de 1990. Indicou que não recebeu nenhuma formação pela escola sobre avaliação. Sobre o seu processo formativo na graduação voltado para disciplinas que abordassem a avaliação, afirmou que as cursou, mas não lembrou exatamente quais.

Ela relatou que enquanto aluna não foi submetida a avaliações diferenciadas, e “[...] eram totalmente só no papel” (PROFESSORA 3, 2020). Sobre as influências exercidas dos processos avaliativos apontou: “[...] eu ficava nervosa, acabava tirando uma nota ruim porque era só naquilo que eu era avaliada, não tinha uma avaliação diferenciada, e eu acabava ficando nervosa, principalmente em simulados que eu tinha que fazer” (PROFESSORA 3, 2020).

Conforme declarou, as avaliações tradicionais as quais foi submetida quando aluna a influenciam enquanto professora. Mesmo com pouco tempo de docência ela observa que tem buscado modificar essa prática:

Sim, eu acho que isso interfere bastante quando eu estou preparando as minhas avaliações. Porque quando a gente é submetido... Eu tento mudar, mas depois de ser submetido por tantos anos, de uma forma tradicional a fazer a prova [...], ser avaliado dessa forma, a gente acaba avaliando nossos alunos dessa forma tradicional também sem nem ao menos perceber. (PROFESSORA 3, 2020).

Tal expressão sobre as influências da prática avaliativa é a mesma da Professora 4, que se percebeu preparando o mesmo modelo de prova a qual foi submetida durante toda a sua vida escolar. A professora 4 verbalizou que o fato de ter sido avaliada de forma tradicional quando aluna não influenciou sua vida estudantil, mas apontou que a afetou em sua vida profissional: “[...]eu comecei a dar aula e avaliar dessa forma. Na época que eu comecei, em 90, eu comecei a avaliar pela prova escrita [...]” (PROFESSORA 4, 2020). Ela complementou afirmando que atualmente os professores não avaliam de uma única forma – referindo-se à prova escrita – posto que as práticas avaliativas têm se modificado.

A Professora 4 informou que no período de faculdade ainda não havia tantas discussões em torno das avaliações, tampouco em uma disciplina específica, mas que neste período teve contato com o tema durante a disciplina de “[...] Metodologia de Ensino e a gente discutia sobre avaliar, sim, sobre o processo avaliativo” (PROFESSORA 4, 2020). Notou-se que ela ficou reticente em afirmar, dando a perceber que

[...] sendo o professor o profissional responsável formalmente por tal prática na escola, por avaliar seus alunos e emitir julgamentos relativos à aprendizagem, com relevo para as tradicionais implicações para fins de aprovação ou reprovação, esperava-se que os cursos de licenciatura, exigência legal para o exercício da profissão, abordassem ou garantissem alguma aproximação, pelo menos em tese, com atividades profissionais a serem exercidas no futuro, como é o caso da avaliação. Contudo, aparentemente, isso não ocorre. (ALAVARSE; CHAPPAZ; FREITAS, 2021, p. 17).

Os relatos obtidos por meio das entrevistas realizadas com três professoras referem-se a um período vivenciado na década de 1990. Com base em dados de pesquisas recentes constata-se que o cenário de pouca aproximação com o campo da avaliação ainda permanece. As narrativas apontam para a relativa ausência nos projetos formativos, por parte das IES, no que tange tanto aos temas avaliação da aprendizagem, quanto às avaliações externas e em larga escala. Em pesquisa feita nos cursos de Pedagogia em IES em todo o país, Silva *et al.* (2016) apontaram que há poucos deles que disponibilizam em suas grades curriculares disciplinas que atendam ao tema Avaliação em Larga Escala. Desse modo, “[...] o índice de IES participantes que ministram o conteúdo Aee [Avaliação Educacional em Larga Escala] foi baixo, devendo-se atentar para tal ocorrência, uma vez que essa abordagem está prevista na legislação específica dos cursos de graduação em Pedagogia” (SILVA *et al.*, 2016, p. 65).

Da mesma forma, Queiroz (2018), ao analisar a formação de licenciando em Matemática em Universidades públicas dos estados de Mato Grosso do Sul e Goiás, destacou que mesmo diante das diversas mudanças educacionais no que tange à avaliação, nos últimos anos não há “[...] um lugar definido no currículo dos cursos; eles estão diluídos nas diversas disciplinas pedagógicas e, por assim se encontrarem, não são tratados de forma sistemática e orgânica” (QUEIROZ, 2018, p. 222). O autor ainda apontou que o tema avaliação externa e em larga escala dispersa-se nas disciplinas ofertadas pela matriz curricular de cada IES pesquisada, além de ser apresentado a partir de textos desatualizados.

Sobre as formações, a Professora 4 verbalizou que elas são ofertadas, em geral, pela SED. Complementou apontando que as formações que tratavam sobre o tema avaliação contribuíram para que ela tivesse um outro olhar sobre o processo avaliativo em sua totalidade (PROFESSORA 4, 2020). Ressalta-se que estas formações as quais a professora 4 se refere são realizadas durante sábados letivos determinados no calendário escolar encaminhado pela SED no início do ano letivo. Para esse fim são encaminhados textos, documentos e orientações para a gestão e coordenação repassar e desenvolver com as docentes os temas eleitos. Sendo assim, afirma a docente afirmou:

Eu tenho aprendido muito no decorrer da minha vida profissional, todas as formas que eu já avaliei e as formas que eu avalio hoje [...] são diferentes [...] devido aos estudos que temos tido, devido às formações, os repensares de como se avalia, então é sempre muito válido, mas mudando de forma total, não. (PROFESSORA 4, 2020).

Observa-se que mesmo com formações disponibilizadas, apesar das contribuições para uma avaliação mais significativa, a docente apontou que mesmo tendo modificado parte de sua forma de avaliar, ainda assim considera que não é possível modificá-la totalmente.

Percebe-se na fala das docentes e em pesquisas diversas que na formação inicial docente o tema avaliação não possui centralidade ou mesmo é negligenciado. Verifica-se que a ausência de discussões capazes de oferecer o repertório sobre avaliação da aprendizagem e avaliações externas contribui para que suas experiências enquanto alunas sejam reproduzidas, perpetuadas e naturalizadas pelas professoras em seu cotidiano profissional. Dessa forma, a avaliação não é percebida como parte do processo de ensino e aprendizagem; possui senão um papel de classificação, mensuração ou mesmo de comprovação, e amplamente valorizada neste espaço no qual o resultado é mais prestigiado do que o percurso feito para alcançá-lo.

Conclui-se que mesmo diante das falas recorrentes entre as participantes a respeito da costumeira prática de reproduzir os formatos tradicionais de avaliação, não há uma percepção ou uma reflexão mais profunda sobre a relação desta ação com o fracasso de alunos e alunas que não atingem as metas estipuladas, tampouco estão presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa possibilidades de se utilizar outras formas de mensurar o aprendizado.

4.2 Apropriação das Avaliações nas práticas docentes

No segundo eixo de análise, definido a partir dos referenciais teóricos adotados e cotejado com os dados empíricos, explicitou-se quais as percepções das professoras sobre as avaliações externas e evidenciou-se a sua rotina e o seu conhecimento sobre as avaliações realizadas em suas respectivas escolas. Também analisou-se como elas utilizam os resultados das avaliações aplicadas no decorrer do processo de avaliação em sua turma; questionou-se a existência de um processo de retornar para o conteúdo já trabalhado e avaliado; problematizaram-se quais critérios utilizam, se analisam a quantidade de alunos que não obtiveram nota suficiente e quais as disciplinas se destacam; verificou-se como elas elaboram suas avaliações, apontando o que consideram importante, além do conteúdo trabalhado no período que antecede a avaliação e dos materiais utilizados; e analisou-se como percebem as influências das avaliações externas no processo de elaboração das avaliações internas.

Professora 3 argumentou que não lhe foi entregue um calendário de provas, considerando o fato de trabalhar em caráter de contrato, quando iniciou suas atividades o ano letivo já estava em andamento. Contudo, relatou que devido ao contexto de pandemia ela costuma aplicar as avaliações em um período determinado e em dias subsequentes:

Então nessa semana eu vou passar prova de todos os conteúdos. No momento por causa da pandemia a gente está montando as atividades para passar apenas na segunda-feira, então no final do mês, na segunda-feira eu passo prova para a semana inteira, de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, de Ciências. Aí fica para eles fazerem essa semana as provas, mas se eu tivesse na escola presencial provavelmente teria um calendário de provas e aí teria a semana inteira prova. (PROFESSORA 3, 2020).

Sobre a semana de provas habitual na escola, a Professora 4 a justificou como sendo positiva, pois realizá-las em um período pré-determinado “[...] facilita para a escola, facilita para o professor, facilita para família” (PROFESSORA 4, 2020). Ressalta-se que em momento algum ela mencionou que essa prática facilita para o aluno, mas, sim, para a família. Neste contexto, percebe-se que o aluno não é considerado eixo central do planejamento, tendo em vista que ele precisa apresentar os resultados, apesar de ser o mais envolvido no processo.

A Professora 2 mencionou o mesmo fator da perspectiva logística sob a qual toda a escola se organiza para a realização de provas, mas apontou ser um período de aproximadamente dez dias. Considerando que todos os professores aplicam as provas, este prazo é o mais adequado no ponto de vista da referida docente. Ela ainda indicou que há um cuidado para que não haja duas provas no mesmo dia, mas, caso aconteça, os professores lançam mão de uma estratégia: “[...] se houvesse uma avaliação muito pesada, [...] procuravam por uma avaliação mais *light*, [...] tipo Arte ou Educação Física, que são coisas mais tranquilas de o aluno trabalhar, [...] mais lúdicas” (PROFESSORA 2, 2020).

Segundo a literatura, trabalhar com semanas de prova é um fator que dificulta o aprendizado e a capacidade do aluno de absorver o conteúdo. Há relatos de uma carga exagerada de provas para estudar, não deixando um período para reflexão e estudo sobre as disciplinas.

Por outro lado, a Professora 1 relatou que na Escola B não há uma semana de provas organizada pela escola, de modo que ela mesma reserva um período para isto, conforme percebe a necessidade, contudo, prioriza Português e Matemática: “Não existe semana de provas, fica a critério de cada professor. Eu sempre me organizo e faço um cronograma de avaliações e procuro distribuir as avaliações durante o bimestre, especialmente Língua Portuguesa e Matemática [...]” (PROFESSORA 1, 2020).

Quanto ao uso dos resultados das avaliações da aprendizagem, percebe-se que nenhuma das professoras o faz para estudar uma mudança em sua prática ou metodologia de ensino, mas colocam em relevo que costumam retomar o conteúdo, sobretudo as disciplinas supracitadas. A este respeito, a Professora 1 afirmou:

[...] por exemplo: trabalhei o primeiro bimestre e avaliei aqueles conteúdos e tive a expectativa que eles me dessem um retorno positivo, dando retorno positivo ou não esse conteúdo do primeiro bimestre eu vou retomar ele depois no segundo bimestre, depois no terceiro e depois no quarto bimestre, [...]. Por exemplo, Matemática: primeiro bimestre – ordens, classes e problemas e tudo mais, então eu vou trabalhando e retomando isso ao longo do ano. Segundo bimestre tem fração, então, a partir do segundo, vai estudar fração até o final do ano. (PROFESSORA 1, 2020).

O que a professora relata está mais relacionado à necessidade de uma retomada para dar seguimento ao conteúdo programado para aquela etapa do que a uma preocupação de retomada para a efetiva aprendizagem do aluno. Contudo, se algo não for feito para melhorar ou compensar os resultados apresentados, sabe-se que a avaliação deixa de fazer sentido.

A Professora 2 apontou que a retomada de conteúdo acontece conforme os resultados apresentados por meio das provas. Relatou que “refaz” a prova com os alunos e ajuda-os a encontrar a resposta no caderno: “Nós somos em 35 alunos, 20 erraram essa 1ª pergunta. Olha lá no texto que vimos tal dia, está lá a resposta, então vamos procurar a resposta” (PROFESSORA 2, 2020). Esta prática se caracteriza como retomada do conteúdo cobrado em prova, conforme afirmou: “Eu refaço e retomo todinha a prova, qualquer atividade avaliativa que eu tenha dado, que a gente pega o hábito de falar prova, qualquer atividade avaliativa que eu tenha dado eu retomo dessa forma em sala de aula” (PROFESSORA 2, 2020).

Ela ainda acrescentou que os resultados das provas são discutidos em conselho de classe e que os docentes aproveitam a oportunidade para falar sobre as dificuldades da turma: “A gente pondera, pontua todas as dificuldades que a gente teve, que os alunos tiveram, o que foi feito, o que não foi, e isso resulta em uma nota que vai para o sistema e para o boletim, não tem outra forma” (PROFESSORA 2, 2020). Quando a docente registra que o processo realizado é este e “não tem outra forma” (PROFESSORA 2, 2020) constata-se uma dificuldade em compreender as mudanças possíveis dentro do contexto educacional.

Observa-se que, devido à pandemia e ao pouco tempo em sala de aula no formato presencial, a Professora 3 preocupa-se com a aprendizagem do aluno e os resultados apresentados tendo como referência as notas das provas. Ela afirmou retomar ao conteúdo de Matemática por perceber que muitos alunos apresentaram dificuldades:

Na última semana do 2º bimestre eu fiz uma semana interativa com meus alunos para retomar todos os conteúdos, porque tinham alguns conteúdos que eram mais difíceis, principalmente de Matemática, como frações. [...] Eu retomei esses conteúdos com eles, coisas que eles erraram. A matéria de História também que foi uma matéria difícil que eles demoraram a entender, então nós retomamos essas disciplinas e eu tenho procurado sempre fazer

essa semana interativa para que esses alunos possam tirar as dúvidas e a gente possa retomar os conteúdos também. (PROFESSORA 3, 2020).

A docente em questão ficou em sala de aula como regente em modo presencial poucos dias antes da quarentena e nunca participou de edições anteriores da Prova Brasil na condição de professora. Ao ser inquerida sobre os critérios que ela utilizava para retomar o conteúdo, apontou que utiliza estratégias que vão além das avaliações:

Eu geralmente uso a avaliação e [...] os questionamentos. Se eles vêm questionar muito sobre algum conteúdo eu prefiro retomar a matéria, volto a explicar, passo vídeos. Agora no 3º bimestre já estou trabalhando de uma forma diferente, também tenho procurado fazer essas semanas interativas porque consigo tirar a dúvida de todos os conteúdos, não só de um. Então a gente pode retomar todos, porque, às vezes, [...] ficam com vergonha de perguntar, mas [...] na semana interativa eles vão e perguntam e a gente já retoma o conteúdo. (PROFESSORA 3, 2020).

Nota-se que a Professora 3 preocupa-se em atender os anseios dos alunos conforme a demanda de dúvidas, tendo em vista que no contexto pandêmico as aulas remotas não permitem a realização das provas tradicionais. Neste sentido, as avaliações foram aplicadas, servindo para fim de registros, comprovação de um resultado obtido, prova de algo caso seja necessário. Conforme os alunos demonstram suas dúvidas, ela consegue se sensibilizar para o que ainda precisa ser trabalhado com a turma ou o deveria ser (PROFESSORA 3, 2020).

Sobre a retomada do conteúdo a Professora 4 afirmou que o ideal seria fazê-lo sempre quando o aluno não alcançasse a nota desejada, contudo, apontou que não é possível, tendo em vista que precisa cumprir um cronograma de conteúdos para aquela etapa do ensino. Quanto ao tempo destinado a cada disciplina, apontou descontentamento com a mudança no currículo estadual, ressaltando que as aulas de Ciências voltaram a ser responsabilidade do professor regente, somando-se às disciplinas de Geografia, Português e Matemática (PROFESSORA 4, 2020).

Com as mudanças curriculares devido à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram incorporadas à matriz curricular dois novos componentes curriculares: Projeto de vida e Pesquisa e A autoria. No mesmo ano também foi colocado na grade curricular a disciplina de inglês. Segundo o Art. 29 da Resolução/SED nº 3.659, de 27 de dezembro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2020), publicada em Diário Oficial Eletrônico n. 10.085 em 03 de fevereiro de 2020, “O componente curricular Pesquisa e A autoria objetiva promover, por meio da autonomia do estudante, o seu protagonismo,

associada às práticas pedagógicas de inovação, criação e construção de novos conhecimentos, com vistas ao seu desenvolvimento integral”. O Art. 30 da mesma Resolução complementa:

O componente curricular Projeto de Vida é o tempo de aprendizagem em que os professores acompanham e orientam os estudantes do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental nos processos de desenvolvimento de competências socioemocionais para tomada de decisões da sua existência. (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Com a inserção das três disciplinas mencionadas a carga horária do Professor Regente foi alterada. Conseqüentemente, este profissional passou a ter responsabilidade de ministrar as quatro aulas de ciências semanais, e as aulas de Português e Matemática ficaram reduzidas, conforme observou a Professora 4 (PROFESSORA 4, 2020). Para melhor compreensão das mudanças promovidas apresenta-se o Quadro 6 com a organização da matriz curricular organizada pela SED/MS para os anos de 2019 e 2020.

Quadro 6 – Matriz curricular para o 5º Ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

COMPONENTE CURRICULAR	PROFESSOR HABILITADO PARA A DISCIPLINA	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS (2019)	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS (2020)
Ciências	Regente 1	4 ⁷	4
Matemática	Regente 1	6	4
História	Regente 1	2	2
Geografia	Regente 1	2	2
Língua Portuguesa	Regente 1	6	4
Arte	Professor de Área	2	2
Educação Física	Professor de área	3	2
Língua Inglesa	Professor de área	0	2
Ensino Religioso	-----	0	-----
Pesquisa e Aatoria	Habilitação para os anos iniciais ou (arte, Educador físico ou inglês)	0	2
Projeto de Vida	Habilitação para os anos iniciais ou (arte, Educador físico ou inglês)	0	2

Fonte: Elaborado pela autora conforme Anexo I da Resolução/SED nº 3.544, de 4 de janeiro de 2019, publicado no Diário Oficial da SED nº 9.814 do dia 07 de janeiro de 2019 e Resolução/SED nº 3.659, de 27 de dezembro de 2019, publicado em Diário oficial da SED nº 10.059 do dia 30 de dezembro de 2019.

⁷Em 2019, a disciplina de Ciências era ministrada por um professor habilitado nos anos iniciais (pedagogo).

Segundo a mais recente matriz curricular do Ensino Fundamental das escolas estaduais, as aulas de Matemática e Português têm uma carga horária semanal de quatro aulas (50 minutos cada), sendo que até então possuíam uma carga horária de 6 aulas para o mesmo período. Quando questionada sobre o retorno ao conteúdo de prova, a Professora 4 ponderou:

Essa questão é muito complicada. O correto é você retomar, mas nem sempre dá esse tempo de retomar e [...] nós estamos agora, este ano especificamente nós voltamos, os professores regentes, esse ano voltou Ciências para o professor regente e isso diminuiu as aulas de Língua Portuguesa e de Matemática e isto complicou muito. Eu vejo como ponto negativo, não estou desmerecendo Ciências em hipótese alguma, mas diminuí Língua Portuguesa e Matemática. Se pensando em Língua Portuguesa e Matemática, que são conteúdos mais de [...] exercitar para aprender, ficou muito pouco tempo para fazer essa retomada. Então é bom, é ótimo, é excelente e digamos que seria o ideal retomar todo esse conteúdo para poder fazer a recuperação, mas não dá para retomar tudo. (PROFESSORA 4, 2020).

É relevante mencionar que a instituição de ensino, segundo normativos internos, deve ofertar duas avaliações com a finalidade de aferir o rendimento escolar dos alunos. As provas são denominadas de prova mensal e prova bimestral. Conforme o regimento da escola, é direito de todos os alunos realizarem uma recuperação da prova bimestral quando obtiverem nota inferior a 6 pontos, mas cabe ao professor elaborá-la e aplicá-la em uma data previamente anunciada. Assim, dá-se ao aluno a oportunidade de fazer uma avaliação em substituição à anterior.

Ao questionar as Professoras sobre a retomada do conteúdo depois da prova esperava-se que elas se mostrassem mais preocupadas com as condições de aprendizagem dos alunos, mas o que se percebeu é que elas buscavam justificar de diversas formas a retomada de conteúdo, sendo esta a inquietação mais evidente no que tange à busca pelo resultado dentro da média necessária para avançar ou de um suposto aprendizado mínimo. Observa-se a ausência de preocupação com o aprendizado do aluno, com base na ênfase dada ao resultado final mediante a nota. Pontua-se que retomar um conteúdo não envolve somente a busca do aluno para recuperar a nota, mas porque de fato ele precisa apreender o que lhe foi ensinado.

A Professora 2 e a Professora 4 sinalizaram que faziam correção da prova no quadro como uma forma de retomada do conteúdo. Entretanto, considera-se que mostrar ao aluno o que ele errou não é retomar conteúdo. Caracteriza-se como tal prática ensiná-lo, tirar as suas dúvidas, considerando-o parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, assim como buscar novas estratégias de ensino para que os objetivos pretendidos sejam alcançados.

Quando perguntadas sobre quais os instrumentos avaliativos costumavam utilizar, notou-se que as professoras tinham concepções diferentes sobre o tema. A Professora 1 apontou sua preferência por simulados, mas ponderou que recorre também a outros instrumentos:

[...] a gente faz outros tipos de instrumentos escritos: prova dissertativa, essas coisas, a gente usa todos. Mas a prioridade são os simulados. Avaliações orais também, onde o aluno fala, se expressa, eu gosto de valorizar muito isso. E o desempenho do dia a dia também é contado, tarefas de casa, organização dos cadernos, desenvolvimento das atividades, atenção, participação, tudo isso é avaliado. (PROFESSORA 1, 2020)

Já a Professora 2 afirmou utilizar “[...] atividades avaliativas escritas individuais, trabalho com atividades avaliativas em duplas, trabalho com explicação de atividades” (PROFESSORA 2, 2020). A docente acrescentou que costuma dar trabalho em grupo somente em sala de aula, por entender que as crianças são pequenas e este tipo de dinâmica

[...] é complicado para os pais, então gosto de fazer trabalho, mas gosto de fazer trabalho individual, eu acho que é mais produtivo ou trabalho na escola. Quando é em grupo eles fazem na sala de aula, [...] trabalho com ditado, com ditado oral, ditado escrito, são esses instrumentos que eu uso geralmente [...]. (PROFESSORA 2, 2020).

Neste interim, a Professora 3 apontou que o instrumento avaliativo utilizado mesmo neste contexto de pandemia ainda é a prova escrita. Ela utiliza outras estratégias, contudo, precisa dispor de uma avaliação escrita somada às atividades no decorrer do bimestre que valem pontos. Neste sentido, relatou durante a entrevista:

Eu passo atividades para eles fazerem pelo *Classroom*, e essas tarefinhas [...] valem pontos. Então, se eles fazem a tarefa completa, [...] recebem o ponto completo; se [...] fazem só meia atividade eu converso com eles para ver se [...] têm alguma dúvida para completar a atividade. Caso eles não completem, [...] recebem meio ponto; caso não fizerem, [...] ficam sem nota. Mas eu sempre estou correndo atrás para saber porque eles não estão fazendo as atividades, para eles não perderem esses pontinhos. E eu tenho a avaliação que é a prova, a prova escrita, só uma prova escrita e as tarefinhas. (PROFESSORA 3, 2020).

Percebe-se que a professora demonstra uma preocupação de que o aluno alcance a nota. Sabe-se que a pandemia não favoreceu em nada o contexto escolar, mas atentar-se apenas com a obtenção de notas é reduzir a função docente e avaliativa em mera burocracia. É

pertinente observar que a professora refere-se à avaliação como sendo a prova escrita e as “tarefinhas” que quando realizadas geram os “pontinhos”.

Neste mesmo sentido, a Professora 4 relatou que durante o bimestre observa os cadernos e a realização das atividades. Expôs ainda a prática de anotar todos registros das atividades realizadas pelos alunos em um caderno no formato de um diário e explicitou que anota todos os pontos que considera importante para a formação do aluno, tendo afirmado:

[...] Eu vejo se o caderno está com as atividades com capricho, eu olho a organização dele, olho [...] se o aluno acertou, se não, [...], se fez com independência, se não faz atividade, se está atrasado, se não consegue fazer sozinho, [...] é uma avaliação de observação e que a gente tem um olhar diferente com esse aluno que tem dificuldade. (PROFESSORA 4, 2020).

Observou-se, com base nas respostas das professoras, que ao elaborarem as avaliações as docentes trilham percursos diversos. A Professora 1 reafirmou utilizar como base os simulados e provas de edições anteriores da Prova Brasil. Relatou que em algumas situações costuma pedir que outra professora elabore a prova, tomando como base sua experiência quando aluna. Neste momento, pontou que quando troca avaliações com outro professor não se cria um laço que é comum entre professor e aluno, tendo em vista que após um período o aluno já conhece como o professor elabora a avaliação, podendo beneficiar-se. Ela justificou essa prática por compreender que as avaliações externas são elaboradas por pessoas que os alunos não conhecem, isto é, por pessoas externas à instituição:

[...] A gente é muito cobrado, aí de repente o aluno se acostuma com seu jeito, né? [...]. Quando a gente estudava, [...], dependendo do professor você lendo a prova parecia que você estava ouvindo o professor falando, e quando vem uma avaliação externa não é assim que acontece, então eu gosto de trocar, de outro professor passar a minha, eu pego de outro professor, adapto para minha turma, pois, às vezes, o conteúdo não bate. Eu gosto de fazer assim. (PROFESSORA 1, 2020).

A Professora 2 demonstrou preocupação em elaborar avaliações que tragam pontos, que sejam, segundo a docente, fundamentais para a aprendizagem do aluno: “Eu acho que ele tem que visualizar o que [...] está estudando. Eu procuro reunir esses pré-requisitos mais importantes para estar trabalhando nas avaliações” (PROFESSORA 2, 2020). Ela afirmou que alguns conteúdos são importantes para que o aluno possa dar continuidade em seu processo de aprendizagem e que ela não faz perguntas em busca de prejudicar o aluno, mas, sim, perceber o que ele realmente sabe:

Não gosto de fazer pegadinha. Eu acho que é muita sacanagem com o aluno, ele tem que aprender aquilo que vai ser útil para ele, é a utilidade social do conhecimento para ele, então assim... Isso vai ser importante? Ele precisa saber isso? É importante para vida dele? Ah, então a gente vai trabalhar aí e procuro trabalhar de diversas maneiras. (PROFESSORA 2, 2020).

Já a Professora 3 relatou que as provas são elaboradas conforme o conteúdo dado, mas ressaltou uma orientação recebida pela coordenação para privilegiar a produção de questões dissertativas:

Eu elaboro as avaliações de acordo com os conteúdos que foram estudados, [...]. Eu prefiro questões dissertativas a questões de alternativas, questões objetivas. [...] Uma ou outra eu coloco uma questão com alternativas, porque foi passado para nós professores que as questões deveriam ser dissertativas. (PROFESSORA 3, 2020).

Observa-se que a docente opta pelas questões dissertativas sob uma determinação para que assim o faça, contudo, não demonstra compreender que dessa forma explicita-se o grau de conhecimento dos alunos e tampouco evidenciam-se suas dificuldades individuais. Em sua fala, a Professora 3 evidenciou que coloca em prova somente o que foi transmitido por meio de slides, vídeos e material do livro didático, contudo, utiliza outros materiais como a BNCC e vídeos do *YouTube*, sob a alegação de que não gosta de “ficar presa” ao livro didático (PROFESSORA 3, 2020). Observa-se, assim, um relato de uma realidade educacional atípica, considerando o contexto pandêmico atual.

Quanto à Professora 4, esta também expôs que elabora suas avaliações seguindo o conteúdo dado em sala e busca não repetir os exercícios em prova, contudo, devem ter o mesmo fundamento do material exercitado em sala. Ela ainda mencionou que busca em um site específico questões de edições anteriores das provas do SAEB:

Língua Portuguesa também, eu dou textos parecidos, eu procuro [...] vários textinhos que são bem bacanas. Ele trabalha bastante com aquelas provinhas do SAEB, aquelas provinhas sabe, provas externas, eu pego textos dali, pego de livros didáticos. Além do livro didático eu tenho outros livros de apoio em casa [...]; eu pego atividades desses livros, essas provinhas do SAEB, não sei te afirmar se é SAEB mesmo o nome. (PROFESSORA 4, 2020).

As Professoras participantes da pesquisa demonstraram considerar relevante no processo avaliativo o conteúdo a ser aprendido, este em sua forma mais pura, seguindo à risca o que o Currículo de Mato Grosso do Sul aponta como sendo obrigatório. Neste sentido, a Professora 1 declarou ser “[...] muito conteudista mesmo, não fico fantasiando [...], eu sou

muito do conteúdo, então está lá o planejamento que o estado já separa por bimestre e eu sigo certinho aquilo ali e avalio em cima do que está ali” (PROFESSORA 1, 2020).

Em contrapartida, a Professora 2 considera a nota como um mero número; procura mostrar para o aluno que a nota obtida na avaliação não significa o seu aprendizado, e acredita que outros fatores devem ser ponderados, pois alguns estudantes apresentam mais facilidade no processo de aprendizagem. Sendo assim, a docente expõe levar “[...] muito em consideração a questão do esforço, da dedicação, da superação da dificuldade do aluno, por isso que procuro traçar várias formas de estar avaliando, [...] levo em consideração [...] essas particularidades quando eu vou avaliar o [...] aluno” (PROFESSORA 2, 2020).

No relato da Professora 4, ela verbalizou uma função para as provas que não foi mencionada por outras entrevistadas. Segundo a docente, elas são “provas” no sentido de documentar o resultado obtido pelo aluno. Observa-se que ela descreve a prova como se esta tivesse, além da incumbência de mensurar o aprendizado, a finalidade de documentar, comprovar o quanto o aluno conseguiu obter quando se fizesse necessário comprovar. Sendo assim, ela disse pedir a seus alunos:

Guarda essa avaliação porque ela é uma prova, uma prova de que você tirou uma nota X ou Y. Guarda a avaliação. E sempre peço para eles fazerem a prova a caneta, porque ela é uma prova, nós falamos isso para o nosso aluno. Então, a prova, a avaliação escrita [...] é uma prova. Ela é [...] onde você registra uma nota, nós ainda estamos presos a isso. (PROFESSORA 4, 2020).

Apesar disto, nota-se que a professora não menciona qual o papel da prova para o docente, pois o aluno pode utilizá-la para comprovar sua nota, dando a entender que para o profissional não possui nenhuma função senão a de comprovar a nota conquistada pelo aluno e decidir de forma justa a sua progressão ou retenção de ano escolar.

As participantes da pesquisa demonstraram preocupações e sinalizaram para uma avaliação formativa que visa a integração e emancipação do sujeito. Todas as propostas avaliativas verbalizadas pelas docentes apontaram, porém, para uma avaliação somativa, pretendendo a quantificação de uma nota, tanto por meio de uma atividade avaliativa, atividade em grupo, conferência das tarefas, soma de pontinhos, assim como apresentação de trabalho em sala. Verifica-se uma preocupação em avaliar o aluno de diferentes formas, mas todas os argumentos apontaram para uma avaliação que obstina mensurá-lo, classificá-lo e promovê-lo por meio de uma nota, assim como afirmou a Professora 4:

Aí uma das notas que eu dou aos meus alunos é a nota de caderno, é a nota de participação, é a nota contínua, então nós temos ainda essa flexibilidade de avaliar o aluno de maneiras diferentes, mas que precisam ser registradas para que a gente prove, tenha uma prova de que o aluno tirou aquela nota. (PROFESSORA 4, 2020).

Esta docente chama a atenção para a orientação da SED para que haja a prova escrita, sob a necessidade de comprovar os resultados obtidos. Considerando que a aprendizagem precisa ser aferida e comprovado, qual a opção senão por meio de notas?

Sabe-se que as avaliações externas e em larga escala são um dos principais mecanismos utilizados pelo Estado para aferir a qualidade da educação no Brasil, mas também uma forma de monitoramento, regulação e responsabilização, sendo os resultados obtidos periodicamente divulgados a fim de comparar as escolas, as redes municipais e redes estaduais de ensino.

A professoras participantes da Escola A pontuaram a avaliação externa sob perspectivas diferentes. Questionou-se sobre quais as avaliações externas a rede estadual de ensino participa, tendo a Professora 2 apontado: “A gente participou do SAEB. Dentro do SAEB a gente fez a Provinha Brasil, foi a única que a gente fez [...], porque no terceiro ano que faz duas, que faz a ANA, acho que é só Provinha Brasil no quinto” (PROFESSORA 2, 2020). Ela não sabe e não domina os nomes e a quais turmas se aplicam as avaliações. A essa questão a Professora 3 disse não saber responder (PROFESSORA 3, 2020), enquanto a Professora 4 argumentou: “Não sei se tem mais Provinha Brasil, acho que Provinha Brasil não tem mais, não é?” (PROFESSORA 4, 2020).

A Professora 1, que leciona na Escola B, apontou que as escolas estaduais participam “De todas as Provas Brasil e em gestões anteriores, não esse governo, que nesse governo já teve também, tem avaliações que vem do Governo do Estado também e a escola participa de todas” (PROFESSORA 1, 2020). Ao citar as avaliações que vêm do estado, ela refere-se à avaliação desenvolvida pelo governo sul mato-grossense ao Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública do Mato Grosso do Sul (SAEMS).

O SAEMS foi criado em 2003, na gestão do Governador José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT), e desde então teve edições irregulares e mudanças em relação às etapas a serem avaliadas, sendo sua última edição no ano de 2017. Em sua investigação de mestrado, Sayão (2017, p. 71) pontuou que uma das razões para a descontinuidade do SAEMS está relacionada “[...] às mudanças partidárias na gestão estadual e, ainda, outros fatores como à desarticulação entre a Secretaria Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Educação no processo de formulação dos atos que normatizam e implementam o SAEMS”. Percebe-se que

as avaliações estão presentes nas escolas, porém, não são objeto de análise das docentes que se colocam passivamente como receptoras das provas que chegam ao espaço escolar.

A Professora 1 verbalizou preocupação com as avaliações externas, indicando que há uma pressão por resultados. Segundo a docente, a gestão escolar dá liberdade para que o professor possa fazer o seu trabalho e há um movimento motivacional voltado a isto: “Você sabe... com 30 anos [de exercício da profissão] já passei por várias gestões [...]. Se você é valorizado, você vai valorizar; se você é estimulado e motivado, você vai estimular e motivar. Então é um trabalho em equipe mesmo” (PROFESSORA 1, 2020). Ela ainda ponderou que a escola funciona em conjunto, pois se ela é motivada sente-se em condições de motivar seus alunos para que alcancem melhores resultados.

A docente afirmou que em anos de realização das provas do SAEB costuma conversar com suas turmas no período que antecede os instrumentos avaliativos, bem como trata da questão o ano todo. “Geralmente, no ano de Prova Brasil passa-se o ano todo falando. Eu como professora passo o ano todo [...] motivando, que é importante”. No que tange à preparação, ela relata que o faz principalmente para promover a autoestima dos alunos, aspecto que considera muito relevante no processo:

[...] Quando se trabalha essa motivação eles querem aprender, eles querem dar o melhor e “-Vamos lá! Vocês estudam na melhor escola de Dourados!”, “-Vamos, você é inteligente!” [...]. Na semana que antecede vai a coordenação, vai a direção, todos vão dar aquela palavra de apoio, porque o ser humano precisa disso e criança precisa mais ainda porque é um ser em formação e tem que ser encorajado. (PROFESSORA 1, 2020).

De acordo com a Professora 1, a escola também desenvolve um trabalho voltado para o público alvo maior, no caso da escola B, o 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Ela relatou que a escola busca estratégias para motivar esses alunos, como “[...] aulão, campeonato e essas coisas [...]” (PROFESSORA 1, 2020). Tal dificuldade também foi comentada pela Professora 2 ao mencionar o fato de a escola fazer um trabalho “[...] principalmente com as turmas dos 9º anos que são turmas maiores, [...] tem essa noção de -‘Ah, vou boicotar a escola. Vou fazer de qualquer jeito’ [...]. Os do 9º ano têm essa visão já. Então para esses alunos do 9º ano é feita uma conscientização sobre essas avaliações externas” (PROFESSORA 2, 2020).

A Professora 2 apontou essa como sendo uma preocupação da gestão, por considerar que os alunos não veem sentido imediato em fazer uma prova que não irá render-lhes uma

nota ou algum retorno direto. Em consonância, a Professora 4 fez a mesma observação em relação aos alunos maiores. Segundo a docente,

[...] o aluno precisa pensar, precisa ler, pensar, refletir, e, às vezes, o aluno não se propõe a isso. Então, nós precisamos encorajar o aluno a ter essa paciência de ler, sabendo que aquilo ali não vai gerar uma nota para ele, uma nota do ano para ele, uma nota da escola, [...] nas séries finais nem sempre o aluno dá a devida importância para essas provas, já vi acontecer isso, já dei aulas de Língua Portuguesa de 6º ao 9º, já peguei outros anos e já vi um descaso dos alunos com essas provas. (PROFESSORA 4, 2020).

Observa-se que os alunos quando menores são mais participativos em relação às avaliações externas. As docentes expressam conversar com eles, explicando-lhes a importância da nota para a escola e a representação do trabalho desenvolvido pelos professores e pelas crianças. Enquanto os alunos maiores, no caso citado, os alunos do 9º ano, compreendem que eles não serão contemplados em nada com o esforço que a prova à qual serão submetidos demanda. As falas das docentes indicam esse descompromisso dos alunos maiores com a escola, como se eles estivessem o único intuito de prejudicar a instituição de ensino. Ora, os alunos, desde o início de sua vida escolar, são condicionados a realizarem provas tendo como objetivo a recompensa da nota; quando se percebem diante de uma situação na qual não serão beneficiados nesse sentido, instantaneamente se sentem desmotivados a participarem.

Pelos relatos das professoras percebeu-se que há uma constante necessidade de avaliar seus alunos e a importância que cada uma destina a esta etapa do processo educativo é diferente. Mesmo diante da ausência da prova escrita, o conceito da nota é utilizado para mensurar o aluno. Observou-se que as orientações para a elaboração das provas são assistemáticas, que cada professora busca, diante de seus conhecimentos e vivências, a melhor forma para avaliar, cabendo a cada uma cumprir a única exigência que diz respeito à realização de, no mínimo, uma prova escrita.

As docentes verbalizaram que utilizam múltiplas formas de avaliar os alunos, sejam por meio de trabalhos, atividades em sala, em grupo, realizações de tarefas em casa, comportamento e comprometimento do aluno. Contudo, ao narrarem o cotidiano escolar, enfatizaram os formatos tradicionais de avaliação, pautados em números, ou conceitos como “bom”, “ruim”, “muito bom”. As Professoras naturalizam essa prática dando a entender que essa seja de fato a mais eficiente maneira de mensurar e comprovar a aprendizagem do aluno.

Constatou-se que as entrevistadas, mesmo implicitamente, priorizam os conteúdos de Português e Matemática. Ao tratarem sobre as retomadas dos conteúdos, mencionaram a mudança na matriz curricular que afetava diretamente as referidas disciplinas. No que diz respeito à importância de determinados conteúdos, todas as entrevistadas, em diferentes momentos, recorreram a exemplos por meio das disciplinas supracitadas, inferindo que seus respectivos conteúdos não podem ficar sem serem aprendidos pelos alunos de suas turmas. Em momento algum a pesquisadora mencionou uma disciplina específica, mas Português e Matemática estavam sempre presentes. Infere-se que a inscrição dessas disciplinas nas avaliações externas é um fator para sua recorrência nas entrevistas, mas também nos contextos de ensino e de aprendizagem.

4.3 Influências das avaliações externas sobre as práticas docentes

A sociedade escolar moderna está habituada com a presença das avaliações externas como parte intrínseca do sistema educacional, contudo, como mencionado, essa prática nem sempre foi parte da realidade escolar. Hoje, diferentemente, é tema de estudos e discussões pertinentes ao meio social no qual estão inseridas. Mesmo sendo a realidade dos sistemas educacionais brasileiros há décadas, apresenta-se entre estudiosos da área pontos conflituosos que geram críticas bem acirradas em relação às avaliações externas.

Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar. (HYPOLITO, 2011, p. 73).

Ainda que as avaliações ocupem um espaço precioso no contexto escolar, considera-se que a grande problemática apontada por estudiosos do tema dá conta do reducionismo do currículo, além da utilização das informações obtidas para fins de *ranking*. Amaro (2013, p. 53) aponta que “[...] as avaliações que servem para ‘ranquear’, ‘classificar’, ‘premiar’ ou ‘punir’ não fazem parte [...] de identificar a qualidade do sistema público de educação”. Considera-se que a qualidade educacional seguida por “[...] um conjunto de variáveis devem estar articuladas ao acompanhamento do trabalho da escola” (AMARO, 2013, p. 51), sendo somada a outros pontos relevantes dentro do contexto educacional que escapam aos dados oferecidos pelos resultados das avaliações externas.

Por fim, dentro do escopo do terceiro eixo temático de análise, consideraram-se as falas das docentes sobre a rotina escolar e as orientações passadas pela gestão nos anos de avaliação. Analisaram-se os esforços da equipe escolar para melhorar os índices, observando se as docentes percebem o papel que desenvolvem durante esse processo. Parte-se da indagação sobre quais as práticas avaliativas adotadas por elas refletem uma preocupação com os resultados das avaliações externas, assim como a preocupação em negar essas influências. Pretende-se compreender o quanto as avaliações externas alteram a dinâmica das salas de aula, assim como quais as estratégias mobilizadas para suprir as pressões existentes no contexto educacional quando o assunto é avaliação externa.

Em resposta à questão sobre as influências das avaliações externas sobre as práticas das docentes, apenas a Professora 1 relatou que esta é uma preocupação de seu cotidiano, afirmando: “Sim, eu procuro trabalhar mais ou menos alinhado com o que é cobrado” (PROFESSORA 1, 2020). Em seguida, relatou como se dá esse alinhamento:

Eu faço mini simulados durante o ano, mas quando antecede a Prova Brasil, nos meses que antecedem eu procuro fazer um por mês, um simulado como se fosse a Prova Brasil, marcando o tempo – porque é contado o tempo –, e com folha de resposta tudo certinho, tantas questões de Português, tantas de Matemática, mais outro bloco de Português. (PROFESSORA 1, 2020).

As demais professoras entrevistadas afirmaram não pautar seu trabalho pelas cobranças das avaliações externas. Assim, a Professora 2 posicionou-se dizendo: “Não me preocupo com isso, não. Não me preocupo, sinceramente” (PROFESSORA 2, 2020). Já a Professora 3, que não viveu a experiência das avaliações externas na função docente, atua como professora contratada pela primeira vez, afirmou: “Eu acho que depende. Depende do professor, depende da forma que você vai avaliar esse aluno, de como você vai montar essa avaliação” (PROFESSORA 3, 2020). Por sua vez, a Professora 4 ponderou: “Não, eu penso que minha resposta é não. [...]. Eu pego algumas provinhas que já passaram, mas elas não interferem, não [...].” (PROFESSORA 4, 2020).

Apesar das respostas apresentadas sobre as influências das avaliações externas, no momento seguinte, quando indagada sobre a preparação da escola para as avaliações externas e como isso acontece no contexto da escola, a Professora 2, que inicialmente disse não se preocupar com as avaliações externas, relatou:

A gente trabalha com preenchimento de gabarito, porque o grande problema nessas avaliações externas não é [...] a pergunta, é a forma de registro da resposta. Porque os alunos não estão acostumados a preencher gabarito [...].

A gente começou a trabalhar uma vez por mês com atividade com gabarito, atividade dentro da sala mesmo. Dava uma atividade e dava um gabarito [...] para ele conseguir ter essa noção de que no gabarito tem que ser fiel ao que está na atividade. Que a maior dificuldade das avaliações externas é essa. (PROFESSORA 2, 2020).

Quanto à preparação das escolas para as avaliações, a Professora 3 considerou não poder responder essa questão, pois ainda não teve essa experiência. Contudo, relatou: “[...] Eu sempre procuro o que está nas avaliações externas para colocar nas avaliações internas na escola. A coordenadora até pede para a gente sempre inserir as avaliações externas nas avaliações internas” (PROFESSORA 3, 2020).

Por sua vez, a Professora 4 considerou que, se há essa preparação por parte da escola, ela acontece “[...] através do professor, ela faz a gente refletir no começo do ano nas reuniões, na verdade nessas reuniões faz as comparações, [...], no decorrer do ano estão lembrando sobre isso [...]” (PROFESSORA 4, 2020). Contudo, afirmou que no ano de 2019 fez um trabalho com os seus alunos que envolveu separar uma aula por semana de Português e uma de Matemática para estudar as provas anteriores disponibilizadas em um site: “[...] Peguei uma aula por semana, uma aula de Língua Portuguesa e uma de Matemática, para nós estudarmos as provinhas, aquelas provinhas, que a gente pega lá daquele site que não lembro o nome até agora. Mas é alguma coisa da provinha... é SAEB” (PROFESSORA 4, 2020).

Quando questionadas sobre a importância do trabalho docente diante dos resultados do IDEB da escola, as professoras apontaram que o professor tem papel fundamental. Para a Professora 1, “[...] o professor faz toda diferença. Porque se não fosse o professor levar a sério e se dedicar e incentivar esse aluno, ninguém faria. Iria levar de qualquer jeito, como brincadeira. Então vai muito do professor, é de fundamental importância” (PROFESSORA 1, 2020). Para essa indagação, a Professora 2 apontou compreender que os resultados do IDEB mostram o que deve ser melhorado e que eles servem de base para que as estratégias sejam pensadas:

[...] Isso é muito bom [...] porque reflete o trabalho que a gente está fazendo. Mas, por outro lado, ele também expõe muito o professor, [...] não leva em consideração o histórico cultural, a realidade histórico cultural [...] e econômica dos alunos da escola, e isso influencia muito no resultado. (PROFESSORA 2, 2020).

Observa-se que a docente apresenta um olhar crítico sobre os resultados das avaliações externas quando menciona a descontextualização da realidade local de cada escola. A

Professora 2 pondera sobre os resultados ao apontar que refletem o trabalho docente, isso é, os resultados quando positivos, contudo, reconsidera quando indica que os resultados das avaliações externas expõem os professores, pois não contextualizam a realidade local. Dessa forma, quando os resultados se mostram bons o mérito é do trabalho docente, da equipe pedagógica, mas quando os resultados são ruins, é devido às causas externas à escola.

Ao ser questionada sobre a responsabilidade do professor diante dos resultados, a Professora 4 indicou que “[...] ele também deve ser responsabilizado, [...] ele pode ser, ele precisa ser responsabilizado” (PROFESSORA 4, 2020), mas adiante ponderou que

[...] o papel do professor é o papel fundamental, mas 100% não. Ele não pode ser responsabilizado 100%, não, porque nós temos alunos e alunos. Assim como temos professores e professores, [...] nós temos alunos e alunos, famílias e famílias, que motivam os alunos a estudar e outras não. (PROFESSORA 4, 2020).

Segundo a referida docente, cada professor deve se sentir responsável a ponto de dar o melhor de si e buscar meios para desempenhar o seu papel de ensinar, assim como o aluno, em contrapartida, precisa se dedicar para alcançar os objetivos pretendidos, não deixando a cargo somente daquele a responsabilidade de ensinar e repassar o conteúdo programado pela matriz curricular (PROFESSORA 4, 2020). A Professora 4 reproduz uma prerrogativa implicitamente imposta pelo Estado, que neste caso se exime das responsabilidades, atribuindo

[...] o foco na responsabilização de escolas e seus docentes no sucesso ou fracasso dos alunos nos testes estabelece um cenário de “falsa descentralização”, pois o Estado exime-se de qualquer responsabilidade sobre a infraestrutura das unidades escolares e transfere para os sujeitos da ponta toda a carga de compromisso pela “aprendizagem” ou “não aprendizagem” dos alunos, independentemente dos contextos, das diferenças e situações vivenciadas no cotidiano. (AMARO, 2016, p. 1972).

A Professora 3 considera que o trabalho docente deve ser colaborativo, trabalhar em conjunto com o aluno de uma forma que desperte o seu interesse: “[...] tem que trabalhar junto com os alunos, buscar sanar todas as dúvidas, trabalhar de forma lúdica, na forma que interesse a eles [...], e não só ficar passando avaliações e mais avaliações em cima disso, eles têm que saber o que estão aprendendo e não só copiando” (PROFESSORA 3, 2020).

Quanto à responsabilização do docente, a Professora 3 posicionou-se afirmativamente, considerando “[...] que se o professor não fazer um trabalho [...] eu acho muito difícil de o aluno se interessar pelo conteúdo e querer aprender aquilo, e isso pode interferir no resultado

do IDEB” (PROFESSORA 3, 2020). O fazer docente é muito importante para que haja estímulo e envolvimento por parte do discente, contudo, a educação está em meio a jogos de interesses, que buscam desacreditar a educação pública.

Durante toda a entrevista, sempre que a pesquisadora abordou o assunto conteúdo, as Professoras mencionaram a necessidade de contemplar um conteúdo conforme consta nos documentos oficiais estaduais. Amaro (2016, p. 1971) aponta que isto “[...] implica na redução das funções docentes à mera execução de decisões centrais”, pois o professor passa a ser um mero executor de tarefas, e a autonomia tão necessária se ausenta diante deste cenário. As professoras demonstraram um posicionamento acrítico sobre esta situação, não demonstraram insatisfação em apenas realizar o que está determinado diante das orientações.

Ao serem questionadas sobre como interpretavam os resultados da sua instituição frente a outras escolas, as respostas das Professoras foram diversas. A Professora 1 apontou que mesmo estando em uma escola cujo local “não ajuda” (PROFESSORA 1, 2020), os resultados são bons quando comparados aos de outras. Ressalta-se que a Escola B está em um bairro periférico, fator somado a todas as especificidades que cercam a região em que se localiza. A Professora 2 considerou que o bom resultado da Escola A tem como justificativa um conjunto de aspectos, e enfatizou o fato de a escola atender um público privilegiado:

[...] é uma questão conjunta, [...] nossa escola é uma escola central. [...] A nossa clientela é uma clientela mais abastada, então, embora a gente tenha essa diferença socioeconômica na sala de aula por a gente estar perto da aldeia principalmente, nós temos 90% dos nossos alunos são crianças que tem um poder aquisitivo razoável, [...] tem celular melhor que o nosso, tem uma alimentação boa, tem condição de ter um acompanhamento, os pais são instruídos. Então tudo isso colabora para que a escola consiga um resultado bom, até por ser escola de centro, se tem alunos com mais condições de aprendizagem também tem os professores com maior qualificação. (PROFESSORA 2, 2020).

O relato da docente chama a atenção pela palavra empregada para designar o alunado, o público da escola. Na ocasião, ela utiliza “clientela” (PROFESSORA 2, 2020), termo comum no meio gerencial em que se busca definir alguém que consome um produto mercantil. Esse status de educação enquanto produto é utilizado na sociedade neoliberal. Para a mesma questão, a Professora 4 apontou que o diferencial

[...] é equipe, né? [...]. É que nossa escola é uma escola bem centralizada, os alunos em grande parte, boa parcela de alunos bem comprometidos, a equipe escolar é comprometida, a gente vê uma atenção dada pela direção, pela coordenação, [...] eu não sei se essas escolas menores ou escolas com menos

alunos, escolas mais periféricas teriam um IDEB menor, não fiz esse comparativo, ou teria IDEB maior, não sei, não olhei por esse lado, não fiz essa análise. (PROFESSORA 4, 2020).

Um dos fatores de relevância para os resultados das avaliações externas está associado ao nível social econômico dos alunos atendidos pela escola. Tanto a Professora 1 quanto a Professora 2 mencionaram a localização da escola para justificar os índices alcançados nas provas e ciência dessa variante em relação aos resultados. Contudo, observa-se uma contradição constante no que tange aos resultados das avaliações externas e a responsabilidade por eles, pois as docentes não percebem ou preferem não perceber o quanto as avaliações externas influenciam suas práticas.

As falas das Professoras retratam que as avaliações externas se situam no campo do senso comum, no sentido atribuído por Saviani (1980). Embora elas convivam com as avaliações, não elaboram uma reflexão mais aprofundada sobre seus mecanismos internos de funcionamento e suas implicações. Neste sentido, suas falas expressam contradições por estarem baseadas em uma percepção fragmentada e assistemática sobre o tema. Isso se evidencia, por exemplo, ao dizerem que o professor é responsável pelo resultado, e em outros momentos ponderarem, de forma contraditória, que a condição socioeconômica dos alunos é um fator fundamental para isto, incluindo ainda a participação da família.

Registra-se uma visão negativa em relação às avaliações externas, uma ideia de que estas não devem pautar o trabalho docentes, que se expressa, por exemplo, quando são perguntadas diretamente sobre a influência das provas sobre seu trabalho, e somente uma docente afirma ser importante. Por outro lado, ao narrarem suas práticas, demonstram que efetivamente têm grande preocupação com os resultados nas avaliações, conforme os relatos sobre reuniões pedagógicas, preparação de simulados e conversas com alunos com a finalidade de orientá-los em busca de melhores resultados nas Provas Brasil.

Apesar de esta pesquisa ter um enfoque em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, os relatos das docentes apontam para um cenário que busca estimular, treinar e incentivar os alunos desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental.

Assim como Queiroz (2018) observa em sua pesquisa, as professoras participantes deste estudo não demonstraram refletir de forma mais aprofundada sobre as avaliações, pois incorporam o tema em seu cotidiano como “mais uma demanda” que chega à escola. Nesse sentido, assim como outras demandas externas, elas reinterpretam as necessidades de acordo com seus referenciais, sem de fato realizarem uma análise crítica sobre o tema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa buscou-se ressaltar as implicações das avaliações externas no contexto educacional, no âmbito da regulação e responsabilização dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. É necessário colocar em relevo que as avaliações externas e em larga escala nos moldes praticados no Brasil têm uma característica mais útil para fiscalizar, mensurar e ranquear do que para melhorar a qualidade educacional.

Não foi objetivo dessa investigação a discussão da qualidade da educação, mas a literatura da área aponta que o atual modelo de avaliação reduz e limita o escopo em apenas duas disciplinas. Isso não favorece a escola a aproveitar essas informações para fazer uma autoavaliação do trabalho nela desenvolvido. Desse pressuposto é que se derivou nosso problema de pesquisa: como as avaliações externas que resultam no IDEB influenciam a atuação do professor em sala de aula?

A pesquisa discutiu as influências das avaliações em larga escala no contexto escolar. Sabe-se das dificuldades enfrentadas por professores, gestores e estudantes diante dos resultados apresentados nas edições da Prova Brasil, que é um dos fatores responsáveis por gerar a nota do IDEB.

A pesquisa buscou atingir o objetivo de analisar a influência das políticas nacionais de avaliação externa sobre as práticas pedagógicas de professores dos Anos Iniciais de duas escolas estaduais no município de Dourados-MS. Este se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: apresentar os conceitos de avaliação externa e avaliação da aprendizagem na literatura educacional; compreender como os docentes percebem as questões relativas à avaliação da aprendizagem e a avaliação externa em seu contexto de atuação; e analisar a perspectiva de atuação dos professores face do processo de apropriação dos resultados das avaliações em larga escala.

O percurso metodológico adotado para realizar a presente investigação fez-se por meio da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas realizada com professoras de 5º ano de duas escolas estaduais do município, precedida de levantamento bibliográfico e análise documental. A pesquisa qualitativa se fez imprescindível para o estudo por ser compreendida como uma abordagem que visa conhecer o participante em suas especificidades, associadas à sua realidade social.

Após a coleta de dados, estes foram divididos e analisados tendo como parâmetro três eixos temáticos. Buscou-se evidenciar no primeiro eixo o perfil docente e as práticas avaliativas das professoras; no segundo eixo, a apropriação das avaliações nas práticas

docentes; no terceiro eixo, as influências das avaliações externas sobre as práticas docentes. A partir da análise, com base nos referenciais bibliográficos e da documentação que fundamentaram essa pesquisa, chegou-se a algumas constatações e reflexões.

Em relação ao primeiro eixo, o perfil docente e as práticas avaliativas das professoras, notou-se que todas são oriundas de IES públicas e três das participantes mais experientes iniciaram na docência por meio do antigo magistério, ainda na década de 1990. Elas aprenderam a avaliar avaliando e sendo avaliadas. Considerando que verbalizaram que durante a graduação não receberam formação específica para tal situação, mesmo ao indicarem que viram como parte de determinadas disciplinas, os relatos demonstraram a ausência de disciplinas das matrizes curriculares das IES em que as docentes realizaram suas formações iniciais.

A formação continuada em busca de compreender a necessidade de uma avaliação emancipatória e/ou outras formas de avaliação além da tradicional não ocorre de forma sistemática por parte das escolas. As formações a que se referem as docentes durante as entrevistas são realizadas de forma interna, particular ou em poucos casos realizadas por meio de parcerias firmadas com as universidades, conforme o interesse e contatos do gestor da instituição. Ainda assim percebe-se uma resistência e até mesmo uma dificuldade em incorporar as informações e estudos realizados nas formações no cotidiano escolar, tendo em vista que a avaliação tradicional está arraigada nas práticas dos sujeitos.

As falas das docentes indicam uma constante preocupação com os resultados dos instrumentos avaliativos, uma fala recorrente em relação às notas, mas não se observa uma preocupação com a participação do professor nesses resultados. As professoras verbalizam que registram a nota de diversas formas, que discutem essas notas em conselhos de classes que acontecem ao término de cada bimestre, mas não relatam modificar sua prática em prol da busca por melhores resultados. Elas indicam que retomam conteúdos quando percebem que os alunos não alcançaram boas notas, com o intuito de que eles façam outra prova e desta vez a recuperem. Entende-se que este não é o propósito do processo avaliativo.

Já no segundo eixo, apropriação das avaliações nas práticas dos docentes, observou-se que as participantes apresentam uma concepção equivocada em relação à avaliação formativa. Elas afirmaram realizar atividades diferenciadas com o propósito de contemplar outras habilidades além da escrita, sem a necessidade de o aluno decorar ou apresentar uma resposta exata. Contudo, relatam mensurar todo o procedimento avaliativo do aluno por meio de notas as quantificando por números. Mesmo diante das tentativas de buscar diferentes formas de avaliar, as professoras esbarram na necessidade de quantificar, elas utilizam termos ajudar,

saber e tirar para definir as tentativas para que os alunos consigam atingir as notas. Passando a ideia de que para atingir um determinado resultado os alunos precisam de ajuda, contudo, o que o aluno realmente apreendeu ao longo do processo não fica evidente nas falas.

Os relatos das professoras indicaram uma percepção distorcida quanto à função da avaliação. A utilização da avaliação enquanto prova de um resultado meramente objetivo e pontual. Sabe-se que a avaliação é um momento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e como os objetivos traçados têm sido alcançados e/ou se têm sido alcançados. Mas, independentemente do resultado das avaliações devem ser acompanhados por uma autocrítica, seguindo os critérios do que pode ser melhorado em busca de oportunizar melhores condições de aprendizagem aos alunos. Reiterando que notas ruins não são responsabilidades apenas dos alunos, mas de um conjunto de fatores, que ao serem problematizados podem contribuir para avanços no processo de aprendizagem do aluno.

Durante a entrevista, a participante mais jovem, que tem 22 anos e finalizou o ensino regular na segunda década do século XXI, relata que fora submetida a provas exclusivamente escritas durante a educação básica, que visavam mesurar o que ela tinha aprendido de um conteúdo específico. Já as outras participantes relatam experiências escolares idênticas, tendo como diferença o período em que elas concluíram o ensino regular – final dos anos de 1980 ao final dos anos de 1990 –, demonstrando, com isto, que os métodos tradicionais de avaliar permanecem.

Observa-se que as professoras percebem a necessidade de mudar essa forma de avaliar os alunos, contudo tentam justificar as inalterações no sistema avaliativo ao fato de terem sido submetidas durante tanto tempo aos modelos tradicionais de avaliação. As professoras consideram que como conseguiram ter êxito no sistema tradicional de avaliação, assim como a todo o sistema educacional, esse método é o que de fato funciona, tendo em vista que elas são exemplos de alunas que tiveram sucesso. Mesmo quando alegam as dificuldades enfrentadas, ainda assim afirmam que naquela época se aprendia, percepção tradicional de um período que deixou milhares de alunos e alunas à margem.

No terceiro eixo, influências das avaliações externas sobre as práticas docentes, notou-se que as Professoras não percebem ou negam perceber o quanto as avaliações externas influenciam as suas práticas diárias. Distingue-se, por meio dos relatos, influências que vão desde reuniões entre professores, gestores e coordenadores tendo como pauta os resultados do IDEB, comparações entre escolas que geram uma competitividade desnecessária em um ambiente já tão desvalorizado, a separar aulas semanais para treinar gabaritos ou até mesmo questões de provas internas baseadas em questões de avaliações externas.

A valorização das retomadas dos conteúdos específicos das disciplinas de Matemática e Português, não é voltada para o aprendizado efetivo dos alunos, mas, sim, à preocupação de melhorar a nota da escola nas próximas provas. Evidencia-se que as professoras associam a nota obtida pelo aluno com o nível de aprendizado. Mesmo quando uma das docentes indica que a nota obtida não significa que o aluno saiba o conteúdo, em dado momento verbaliza retomar o conteúdo dado para que o aluno se saia melhor na prova de recuperação.

As disciplinas supracitadas são as mesmas contempladas nas avaliações externas. Evidencia-se, com isso, a importância dada à quantidade de aula a elas destinadas em detrimento de outras. São influências perceptíveis a um olhar crítico sobre essa questão, mas que são veemente negadas pelas docentes, por exceção de uma delas, que declarou gostar e se preparar para as avaliações externas.

A pesquisa permitiu observar que a avaliação é pauta nas instituições de ensino, contudo, as falas das participantes permitiram refletir sobre as mudanças ocorridas nas últimas três décadas no campo avaliativo. Ressaltam-se os debates e discussões em torno do tema, das inúmeras tentativas de mudanças, e o quão pouco essas tentativas contribuíram para que mudanças efetivas acontecessem. Tendo em vista as falas das participantes da pesquisa, assim como estudos realizados neste campo de estudo, percebe-se que as avaliações praticadas nos anos de 1990 ainda se repetem no ano de 2019.

Constatou-se que as participantes não percebem ou se recusam a perceber as influências das avaliações externas em suas práticas, tendo em vista que inicialmente três delas declararam não se preocupar com as avaliações externas e que não sentem necessidade de trabalhar os conteúdos específicos em busca de melhorar esses resultados. Contudo, no decorrer das narrativas, as contradições surgiram conforme apontavam utilizar questões retiradas de um repositório online que dispunha de questões que se fizeram presentes nas edições anteriores da Prova Brasil, assim como uma preocupação de separar aulas semanais de Português e Matemática para treinar simulados e preenchimento de gabaritos.

A insatisfação e premente preocupação com a quantidade de aulas destinadas ao ensino das disciplinas de Português e Matemática em detrimento de outras disciplinas, diante da alteração da matriz curricular estadual, também evidenciou uma crença de que elas são mais importantes que as demais. Observou-se uma necessidade de justificar que com a diminuição da carga horária destinada para as disciplinas mencionadas a possibilidade de retomada de conteúdo fica comprometida, assim como um trabalho que já era realizado nos anos anteriores, com a finalidade de preparar os estudantes para as avaliações externas também não poderia ser continuado por falta de tempo.

Ressalta-se que a pesquisa se propôs a investigar as influências das avaliações externas sobre as práticas docentes, contudo, outros pontos se mostraram pertinentes para a discussão. Sendo assim, por meio das entrevistas semiestruturadas foi possível observar que a prática de reproduzir a avaliação a qual foram submetidas enquanto alunas é um fato recorrente e mencionado por todas as participantes da pesquisa.

Evidenciou-se a ausência de formação inicial e continuada neste campo temático tão relevante para o trabalho docente, contribuindo para um fazer automatizado e baseado nas experiências empíricas e não à luz do conhecimento científico. Diante disso, conclui-se que as tensões estão presentes nos espaços educacionais e reconhecer os sinais exige reflexão e estudo sobre as práticas docentes e suas distintas concepções sobre as funções das avaliações, sejam estas internas, externas ou em larga escala.

Constatou-se uma preocupação em separar aulas, preparar simulados e/ou estudar conteúdos similares aos cobrados em edições das avaliações externas anteriores. Por mais que aparente naturalidade o fato de uma gestão estimular a competição entre as instituições, isso indica uma dinâmica ocasionada pelas avaliações externas, que interfere também na rotina em sala de aula, pois as Professoras voltam-se ao preparo dos alunos para as avaliações, potencializando ainda mais o cenário competitivo. Essas práticas contribuem para um estreitamento do currículo e para uma crescente responsabilização do profissional docente.

Diante das contradições presentes nas falas das docentes, observou-se que as influências estão presentes no contexto educacional, e que as profissionais não se mostram preparadas para percebê-las no cotidiano escolar ou sentem-se constrangidas em assumi-las. Notou-se a ausência de um momento para reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas, o que implica em uma percepção acrítica dos processos desenvolvidos no cotidiano escolar no que diz respeito às avaliações externas, à avaliação da aprendizagem e às relações mais amplas destas com o conceito de qualidade da educação.

Em vista dos resultados aqui apresentados, compreende-se que em alguma medida estes resultados corroboram com pesquisas sobre as influências das avaliações externas enquanto parte das políticas educacionais. Entende-se que as discussões e constatações desenvolvidas podem contribuir para estudos futuros que aprofundem a compreensão sobre a materialização ou as influências das políticas educacionais em diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas.; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena.; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00113.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 1 out. 2019.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. *In*: AFONSO, Almerindo Janela, ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; CHAPPAZ, Raíssa Oliveira; FREITAS, Pâmela Félix. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisas**. São Luiz, v. 28, n. 1, p. 1-26, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15392/8608>. Acesso em: 1 fev. 2021.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.
- AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1901/1883>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- AMARO, Ivan. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos efficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7155>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 2, p. 124-140, 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4562/4994>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51-82.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2860>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia Catalano de; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Trad. Magali de Castro. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 10.271, de 22 de novembro de 2007**. Dispõe sobre a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na rede municipal de Campo Grande-IDER e dá outras providências. Campo Grande: Diogrande, 2007.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**. A contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARNOY, Martin *et al.* A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450-485, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zwwKwtVSd8343yYrBFTgYdx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 jul. 2021.

CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire de. **Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB nas escolas do município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino.** 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017, p. 88-111. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/402/419>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLA, André Ricardo. **Avaliação em Larga escala: o entendimento de professores que ensinam Matemática na Educação Básica.** 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORDEIRO, Gisele Alves da Costa. **O olhar de professores sobre o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): possibilidades e limitações.** 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do SAEB/prova brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2012.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_d_a_pesquis_qualitativa.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

COSTA, Ildenice Lima. **As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil.** 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

DOURADOS. **Secretaria Municipal de Educação (SEMED)**. Dourados-MS. Semed, 2020. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/secretaria-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 06 abr. 2020.

DUARTE, Jaina Garcia; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Cenário, políticas e debate sobre o “fracasso escolar”. *In*: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO Nilce Aparecida da Silva Freitas (org.). **Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados-MS: Editora UFGD, 2008. p. 111-130.

DUTRA, Filipe Rocha. **O SIMAVE e sua relação com o trabalho docente: percepções de diferentes atores do cotidiano escolar**. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

ESTEBAN, Maria Teresa. A Avaliação no Cotidiano Escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-70.

FERNANDES, Domingues. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pressuposto epistemológico da avaliação educacional. *In*: SOUSA, Clariza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 13-26.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 15 out. 2020.

GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros. **Política de avaliação em larga escala: o discurso como prática social em escolas municipais de Fortaleza, Ceará**. 177 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

GARCIA, Leite Regina. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso, *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 20-49.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio 2014.

GOMES, Márcia Bueno. **Monitoramento e gestão do Ensino Fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 95-124.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mitos e desafios: uma perspectiva construtivista**. 21. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42/5, abr. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 3 mar 2021. p. 59-78.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Indígenas**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 06 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades e Estados**. IBGE, 2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/dourados.html?_ Acesso em: 06 abr. 2020.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 8 out. 2019.

INEP. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília, 2019b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado>. Acesso em: 18 out. 2019.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Brasília, 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 11 out. 2019.

INEP. **IDEB - Apresentação**. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>. Acesso em: 11 fev. 2020.

INEP. **Histórico Saeb**. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 11 fev. 2020.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparro. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no Ideb**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

MACHADO, Cristiane; PEREIRA, Aline Gabriele. Implicações das avaliações em larga escala nas escolas de educação básica: uma revisão de literatura. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16273/209209213522>. Acesso em: 23 dez. 2020.

MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**. v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385>. Acesso em: 2 out. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação (SED). **Projeto Político Pedagógico**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação (SED). **Número de Escolas de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/numero-de-escolas-de-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 6 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020. Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros. **Diário Oficial Eletrônico** [de Mato Grosso do Sul], ano 42, n. 10.120, p. 2-5, 19 mar. 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020. Acesso em 7 de jun. de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.659, de 27 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** [de Mato Grosso do Sul], ano 41, n. 10.059, p. 21-65, 30 dez. 2019. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10059_30_12_2019. Acesso em: 7 jun. de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.544, de 4 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico** [de Mato Grosso do Sul], ano 41, n. 9.814, p. 21-29, 7 jan. 2019. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9814_07_01_2019. Acesso em: 07 jun. de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 13.117, de 3 de fevereiro de 2011. Regulamenta disposições da Lei n. 3.966, de 23 de setembro de 2010, que institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial Eletrônico** [de Mato Grosso do Sul], ano 38, n. 7.882, p. 1, 4 fev. 2011. Disponível: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7882_04_02_2011. Acesso em: 07 jun. de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. **Diário Oficial Eletrônico** [de Mato Grosso do Sul], ano 42, n. 10.115, p. 2-5, 16 mar. 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115_16_03_2020. Acesso em: 7 jun. de 2021.

MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fábio; Desigualdades educacionais e o direito à educação em tempos de pandemia. In: GIORGI, Cristiano Di (org.). **Ensaio da Quarentena: pandemia: sonhos e ações**. São Paulo, São Paulo: Terra Redonda, 2021. p. 45-67.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes. 2007. p. 61-77.

NEVES, Isabel Cristina. **Avaliação da Aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores**. Guarapuava: Unicentro. 2008.

NOGUEIRA, Elsilene Lavareda. **Práticas influentes na melhoria dos índices educacionais: o caso de uma escola do Ensino Fundamental I em Manaus**. 130 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

OVANDO, Nataly Gomes. **A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses**. 125 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2011.

PALUMBO, Denis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In: Política de capacitação dos profissionais da educação*. Tradução: Adriana Farah. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente-SP, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre-RS: Artmed, 2007.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 215-259.

PROFESSORA 1. **Entrevista cedida a Jacimara Aparecida Mendes**. Dourados, Mato Grosso do Sul, 24 jul. 2020.

PROFESSORA 2. **Entrevista cedida a Jacimara Aparecida Mendes**. Dourados, Mato Grosso do Sul, 05 ago. 2020.

PROFESSORA 3. **Entrevista cedida a Jacimara Aparecida Mendes**. Dourados, Mato Grosso do Sul, 12 ago. 2020.

PROFESSORA 4. **Entrevista cedida a Jacimara Aparecida Mendes**. Dourados, Mato Grosso do Sul, 14 ago. 2020.

QUEIROZ, Welcianne Iris de. **Intersecções entre currículo e avaliação educacional nas licenciaturas em Matemática**: um estudo das instituições públicas de Goiás e Mato Grosso do Sul. 2018. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, 2018.

RAMOS, Cláudia Bassoaldo. **A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do IDEB**: um estudo com professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria-RS, 2018.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, Minas Gerais, n. 4, p. 129-148, maio 2008.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola**: limites e possibilidades. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

SANTOS, Uillians Eduardo. **Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente**. 2017. 140 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1980.

SAYÃO, Lucas Gabriel dos Santos. **Condicionantes da política: a formulação do Sistema de Avaliação da Educação da rede pública de Mato Grosso do Sul - SAEMS**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2017.

SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Andressa; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00046.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Políticas compensatórias. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/559.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *In*: SOUSA, Clariza Prado (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 27-49.

TORREZAN, Hayala Emanuelle. **Desdobramentos do SARESP na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas**. 2018. 327. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2018.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; CARVALHO, Elizangela dos Santos. Educação de crianças indígenas nas escolas urbanas municipais de Dourados-MS. *In*: ALVES, Andréa Vicência Vitor; SANTOS, Maria de Lourdes dos; SOUZA, Alessandra Domingos de; SOUZA, Cristina Gonçalves de (org.). **Práticas Pedagógicas educação infantil, gestão**

educacional e formação de professores no sul do Mato Grosso do Sul. Curitiba: Appris, 2018, p. 117- 131.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; GUARIZO, Marcela da Silva. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Tellus**, Campo Grande-MS, ano 20, n. 43, p. 11-32, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/682/759>. Acesso em: 02 maio 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança:** por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 7-24, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297/2248>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Avaliação Educacional:** teoria-planejamento-modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG.** 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2014.



APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com Resolução CNS nº 510 de 07 de abril de 2016

Convidamos o(a) Sr(a) _____ para participar voluntariamente da Pesquisa “**Políticas de avaliação e larga escala: estudo com professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Dourados - MS**”, de responsabilidade da pesquisadora Jacimara Aparecida Mendes, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Perboni, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O estudo tem como objetivo: Analisar a influência das políticas nacionais de avaliação externa sobre as práticas avaliativas de professores dos Anos Iniciais de duas escolas estaduais no município de Dourados – MS.

Procedimentos: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que o pesquisador realize entrevista, em local e horário de sua escolha. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: questões de perfil e formação profissional; percepção sobre avaliação externa; percepção do docente em relação à avaliação da aprendizagem e aprendizagem sobre as avaliações.

A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

Participantes da pesquisa:

Sobre o instrumento de coleta de dados: a entrevista será realizada em horário e local de sua escolha, garantindo-se tempo adequado para ser respondido.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou riscos aos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão divulgados em seu conjunto, sem identificação dos participantes. Você poderá optar pela divulgação ou não de seu nome nas publicações decorrentes desta pesquisa.

Liberdade de Participação: A Sra. (sr). Tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: A Sra. (Sr.) receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre as influências das avaliações externas nas práticas avaliativas dos docentes, contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.

Pagamento: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Dourados, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos (CEP) UFGD
Contato: cep@ufgd.edu.br

Assinatura da Pesquisadora

Nome completo da pesquisadora:
Jacimara Aparecida Mendes
Telefone para contato: (67) 981206581
E-mail: jacimara.apmendes@gmail.com



**APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA**

1. Qual a sua idade?
2. Qual sua situação funcional nesta escola? (efetivo ou contratado).
3. Atua como docente há quanto tempo na Rede Estadual no município de Dourados?
4. O senhor (a) trabalha em outra rede de ensino? (municipal ou particular) se sim há quanto tempo?
5. Há quanto tempo leciona? E há quantos anos leciona nos 5º anos?
6. O senhor (a) possui qual formação (graduação, magistério ou outros)? Sua formação foi realizada em instituição pública ou privada?
7. Possui pós-graduação, se sim qual?
8. Em relação às avaliações internas, como é organizado o calendário de provas escolares? Os professores costumam seguir alguma orientação específica por parte da coordenação em relação às avaliações?
9. Quais os instrumentos utilizados para avaliar os seus alunos?
10. Como você elabora suas avaliações?
11. O que considera relevante no processo de avaliação dos seus alunos?
12. Depois de corrigir as avaliações dos alunos, como você registra os resultados? O que você faz com esses resultados? Você continua o conteúdo, ou volta ao que foi avaliado? Qual o critério para isso?
13. Ao elaborar as avaliações das turmas, costuma utilizar modelos de questões das avaliações externas?
14. Quais avaliações externas a rede estadual de ensino tem participado?
15. Como a escola se prepara para essas provas?
16. Como a direção da escola/equipe pedagógica da sua escola trata as questões pertinentes às avaliações externas?
17. O Senhor (a) considera que as avaliações externas interferem na elaboração das avaliações internas?

- 18.** A escola desenvolve algum trabalho específico com a finalidade de melhorar os resultados das avaliações externas? (Em caso afirmativo), como esse trabalho é realizado?
- 19.** O senhor (a) poderia apontar qual a importância do trabalho docente nos resultados do IDEB da escola?
- 20.** O senhor (a) considera que o professor pode ser responsabilizado pelo resultado do IDEB?
- 21.** Como o senhor (a) interpreta o desempenho obtido nas avaliações externas da sua escola frente a outras escolas?
- 22.** Você recebe os resultados das avaliações externas? O que faz a partir dele?
- 23.** Recebeu alguma formação continuada sobre as avaliações?
- 24.** Você se recorda de processos diferenciados de avaliação nos quais tenha sido submetido enquanto aluno? Como isso influenciou a sua vida estudantil?
- 25.** Durante a graduação você teve contato com disciplinas que buscavam discutir especificamente a questão das avaliações? Como eram?