

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI**

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO DA PRÁTICA  
EM MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ (2005/2013)**

**São Leopoldo  
2016**

JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO DA PRÁTICA  
EM MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ (2005/2013)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Obino Corrêa Werle.

São Leopoldo

2016

Juliana Fatima Serraglio Pasini

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO DA PRÁTICA  
EM MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ (2005/2013)

Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutora em  
Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Área de  
Ciências Humanas da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Obino  
Corrêa Werle.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Componente da Banca Examinadora Prof. Dra. Maria Lourdes Gisi– PUC – Paraná

---

Componente da Banca Examinadora Prof. Dra. Maria Beatriz Luce– UFRGS

---

Componente da Banca Examinadora Prof. Dra. Rosângela Fritsch – UNISINOS

---

Componente da Banca Examinadora Prof. Dra. Berenice Corsetti – UNISINOS

---

Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (Orientadora) – Unisinos

Para minha família, meu querido e amado filho Thomas, alunos e profissionais da Educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, pela paciência, atenção, carinho e zelo ao longo desses anos.

À CAPES, em especial pela bolsa de estudos concedida, sem a qual não poderia ter realizado o curso de doutoramento e finalizado essa pesquisa.

À UNISINOS - São Leopoldo, pelos auxílios concedidos, sem os quais esta pesquisa não poderia ter sido realizada.

Ao meu esposo, pela paciência, pelo apoio e pela motivação ao longo desses anos.

Ao meu querido e amado filho Thomas, pelos momentos de alegria e energia positiva, para que eu pudesse concretizar esta etapa tão importante para minha formação profissional, acadêmica e pessoal;

À minha família, pelo apoio e pela compreensão diante de minhas múltiplas ausências.

À querida Jéssica M. Binotto, meu mais sincero agradecimento por cuidar do meu amado Thomas, para que eu pudesse concluir esta etapa tão importante.

Aos amigos queridos, que tanto me motivaram nesta etapa de formação, pela paciência diante de meus afastamentos.

Aos meus amigos do programa de doutorado, pelas demonstrações de apoio, zelo, acolhimento e sincera amizade; pelas companhias em viagens para congressos e eventos científicos. Em especial, a Neila e Cristiane, que me acolheram em seus lares, nos quais compartilhamos momentos inesquecíveis.

Aos profissionais das escolas e municípios envolvidos na pesquisa.

Aos servidores do Colégio Bartolomeu Mitre e Presidente Castelo Branco, pelo apoio, pois permitiram-me reorganizar o horário para que eu pudesse frequentar as aulas do doutorado e finalizar esta etapa, sem prejuízos à escola e ao exercício da minha profissão.

À Faculdade União das Américas, e em especial à coordenadora e amiga Thuinie Medeiros Vilela Daros, pelo apoio e pela liberação das atividades laborais para participação em eventos e congressos científicos.

A todos aquele que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa.

## RESUMO

O foco dessa pesquisa é o modo como as avaliações em larga escala repercutem no contexto da prática, tomando como espaço empírico cinco municípios de pequeno porte (com até 10 mil habitantes) do estado do Paraná. A abordagem teórico-metodológica considera que as políticas se desenvolvem em contextos de disputas contemplando arenas, lugares e grupos de interesses. Nessa tese o contexto de influência caracteriza-se pelo histórico da implementação das políticas de avaliação em âmbito federal e estadual e o contexto da prática, pela pesquisa com foco em ações desenvolvidas em âmbito escolar. A investigação teve como objetivo geral analisar a relação entre as políticas de avaliação em larga escala e as desenvolvidas em municípios de pequeno porte, a fim de identificar como repercutem no contexto da prática escolar, e, como objetivos específicos: (a) levantar os indicadores sociais e educacionais de cada município da pesquisa, no período de 2005 a 2013; (b) descrever as estratégias da gestão escolar e as implicações para o contexto da prática; (c) identificar as políticas educacionais desenvolvidas em âmbito municipal, a fim de promover melhorias no IDEB no período de 2005 a 2013; e (d) compreender como as políticas em nível federal e estadual repercutem nas políticas municipais. A coleta de dados desenvolveu-se com foco em ações desenvolvidas em âmbito escolar, mediante entrevistas (25) com diretores, coordenadores pedagógicos e professores, de escolas que participaram de, pelo menos, um dos ciclos da Prova Brasil, no período de 2005 a 2013. Utilizou-se o NVivo 11 para análise e organização do material obtido nas entrevistas. Como resultados, a pesquisa aponta fragilidades nas estatísticas quando apresentadas como fotografia da realidade educacional, o que acontece quando as redes e a sociedade tratam o IDEB como único ou principal instrumento para indicar a qualidade da educação, desconsiderando as especificidades de cada local e homogeneizando as características socioeconômicas, culturais e educacionais. Também revela que, mesmo em municípios de pequeno porte, a performatividade e o gerencialismo permeiam o contexto da prática, envolvendo ações relacionadas ao atendimento das especificidades das avaliações em larga escala. Entretanto, há resistência dos profissionais para que esses princípios não sejam determinantes da prática pedagógica escolar. Verifica-se grande preocupação com a aprendizagem dos alunos, desenvolvimento de projetos e atividades de contra turno, embora os resultados das avaliações em larga escala não sejam ignorados.

**Palavras-chave:** IDEB; Políticas públicas educacionais; Avaliação em larga escala; Municípios de Pequeno Porte; Gestão Escolar; contexto da prática.

## ABSTRACT

This research focuses on the way large-scale evaluations reverberate in the context of practice, taking as empirical space five small cities (with up to 10 thousand inhabitants) of the state of Paraná. Its theoretical-methodological approach considers that policies develop in contexts of dispute, contemplating arenas, places and groups of interest. In this thesis, the context of influence is characterized by the history of implementation of evaluation policies in federal and state spheres and by the context of practice; it focuses on actions developed in school settings. The main goal of this thesis was to analyze the relation between large-scale evaluation policies and the policies developed in small cities, in order to verify how they reverberate in the context of school practice; the specific objectives were: (a) to verify the social and educational indicators of each city in which the research was carried, in the period between 2005 and 2013; (b) to describe the school management strategies and its implications for the context of practice; (c) to identify the educational policies developed in municipal level, in order to promote improvements in IDEB in the period between 2005 and 2013; and (d) to understand how policies in federal and state levels reverberate in municipal policies. The collection of data focused in actions developed in school environments, by means of 25 interviews with directors, pedagogical coordinators and teachers from schools that participated in, at least, one of the cycles of Prova Brasil, in the period between 2005 and 2013. NVivo 11 was used to analyze and organize the material obtained during these interviews. As results, the research points the fragilities of the statistics when they are presented as a reflection of educational reality, which happens when educational networks and society take IDEB as the only or main tool for indicating education quality, disregarding the specificities of each place and homogenizing social and educational characteristics. It also shows that, even in small cities, performativity and managerialism permeate the context of practice, involving actions related to the meeting of large-scale evaluations' specificities. However, there is opposition from professionals so that these principles are not decisive in school pedagogical practice. Great concern with the learning of students is verified, as well as the development of projects and after-school activities, although the large-scale evaluation results are not ignored.

**Keywords:** IDEB; Educational public policies; Large-scale evaluation; Small Cities; School management; Context of practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização dos municípios de pequeno porte pesquisados no estado do Paraná.....	37
Figura 2: Organograma do projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná-2014 .....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de Associações Municipais dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná pesquisados .....	45
Quadro 2: Função, formação, tempo de serviço e código de transcrição utilizados para referenciar os profissionais da educação entrevistados .....	49
Quadro 3: Apresentação dos eixos e dos desdobramentos para o processo analítico do material empírico .....	52

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução e meta do resultado do IDEB do município de Boa Ventura do São Roque (2005-2013) .....	106
Gráfico 2: Resultado do IDEB das escolas municipais de Boa Ventura do São Roque (2005-2013).....	107
Gráfico 3: Evolução e meta do IDEB da Escola 2, do município de Boa Ventura do São Roque (2005-2013). .....	108
Gráfico 4: Evolução e meta do IDEB do município de Braganey (2005-2013) .....	123
Gráfico 5: Resultado do IDEB das escolas municipais de Braganey (2005-2013)..	124
Gráfico 6: Evolução e meta do IDEB da Escola 1 do município de Braganey (2005-2013) .....	125
Gráfico 7: Evolução e metas do IDEB no município de Figueira (2005-2013) .....	135
Gráfico 8: resultado do IDEB das escolas municipais de Figueira (2005-2013).....	136
Gráfico 9: Evolução e meta do IDEB da Escola 5 do município de Figueira (2005-2013) .....	137
Gráfico 10: Evolução e meta do IDEB do município de Jussara (2005-2013).....	148
Gráfico 11: Evolução e meta do IDEB do município de Marilena (2005-2013) .....	158
Gráfico 12: Evolução e meta do IDEB da Escola 1 do município de Marilena (2005-2013) .....	160
Gráfico 13: Evolução e meta do IDEB da Escola 2 do município de Marilena (2005-2013) .....	167

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos municípios de pequeno porte por classe e tamanho populacional no Brasil e Paraná.....	22
Tabela 2: Evolução Populacional nos Municípios de Pequeno Porte do Paraná selecionados para pesquisa.....	32
Tabela 3: Resultado do IDEB por Etapa do Ensino Fundamental, nos municípios de pequeno porte do Estado do Paraná, 2005-2013.....	33
Tabela 4: Resultado do IDEB por escola, de cada município da pesquisa, no período de 2005 a 2013 .....	35
Tabela 5: Síntese dos dados referentes a população, número de escolar e matrículas na rede municipal de ensino.....	37
Tabela 6: Quantitativo de Profissionais da Educação entrevistados em cada município de pequeno porte .....	38
Tabela 7: Custos anual e total do programa sistema de avaliação da educação do estado do Paraná – SAEP - 2014 .....	98
Tabela 8: Evolução das notas da Prova Brasil do 5º ano da Escola 2 (2005-2013)	116
Tabela 9: Evolução das notas da Prova Brasil do 5º ano da Escola 1 (2005-2013)	129
Tabela 10: Evolução das notas da Prova Brasil do 5º ano da Escola 5 (2005-2013) .....	144

## LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação do Rendimento Escolar
AVA	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CME	Conselhos Municipais de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
EDURURAL	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEPAR	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	International Association for the evaluation of Educational Achievement
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEDIAR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas

NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQE	Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina
PROEM	Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PROMEDLAC	Projeto Principal da Educação para América Latina e Caribe
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UCA	Projeto um computador por aluno
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS      Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
UPF              Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>22</b>
2.1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO .....	22
2.2 DESCRIÇÃO DA TEMÁTICA E DO CONTEXTO DA PESQUISA .....	31
<b>2.2.1 Definição dos municípios .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.1 Definição dos atores: entrevistados.....</b>	<b>38</b>
2.3 METODOLOGIA E ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA..	39
2.4 INSTRUMENTOS PARA ABORDAGEM DO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	46
2.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....	51
<b>3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: EMBASAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>53</b>
3.1 PERFORMATIVIDADE .....	53
3.2 GERENCIALISMO .....	58
3.3 REGULAÇÃO .....	61
3.4 POLÍTICAS MERITOCRÁTICAS.....	64
<b>4 O POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ .....</b>	<b>69</b>
4.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL .....	69
4.2 PROVA BRASIL E IDEB: A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRELADA ÀS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO OU RENDIMENTO ESCOLAR .....	80
4.3 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO E NA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO PARANÁ.....	89
<b>5 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA PRÁTICA NOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ.....</b>	<b>104</b>
5.1 MUNICÍPIO DE BOA VENTURA DO SÃO ROQUE.....	105
<b>5.1.1 Concepção de avaliação dos profissionais da educação do município de Boa Ventura do São Roque.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e pelos professores que repercutiram no aumento do IDEB do município de Boa Ventura do São Roque .</b>	<b>114</b>
<b>5.1.3 Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB de Boa Ventura do São Roque.....</b>	<b>117</b>
5.2 MUNICÍPIO DE BRAGANEY .....	122
<b>5.2.1 Concepções de avaliação dos profissionais da educação.....</b>	<b>125</b>
<b>5.2.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e professores que repercutiram no aumento do IDEB de Braganey.....</b>	<b>128</b>
<b>5.2.3 Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB do município de Braganey.....</b>	<b>131</b>
5.3 MUNICÍPIO DE FIGUEIRA .....	134
<b>5.3.1 Concepções de avaliação dos profissionais da educação.....</b>	<b>138</b>
<b>5.3.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e professores que repercutiram no aumento do IDEB de Figueira.....</b>	<b>141</b>
<b>5.3.3 Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB de Figueira.....</b>	<b>145</b>
5.4 MUNICÍPIO DE JUSSARA .....	147

<b>5.4.1</b>	<b>Concepções de avaliação dos profissionais da educação.....</b>	<b>148</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Contexto da prática: ações desenvolvidas por gestão da escola e professores que repercutiram no aumento do IDEB de Jussara .....</b>	<b>151</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB de Jussara .....</b>	<b>155</b>
<b>5.5</b>	<b>MUNICÍPIO DE MARILENA.....</b>	<b>158</b>
<b>5.5.1</b>	<b>Dados referentes à escola 1 do município de Marilena .....</b>	<b>159</b>
5.5.1.1	Concepção de avaliação dos profissionais da educação da escola 1 do município de Marilena.....	160
5.5.1.2	Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e dos professores que repercutiram no aumento do IDEB da escola 1 do município de Marilena .....	163
<b>5.5.2</b>	<b>Dados referentes à escola 2 do município de Marilena .....</b>	<b>166</b>
5.5.2.1	Concepção de avaliação dos profissionais da educação da escola 2 do município de Marilena.....	167
5.5.2.2	Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e pelos professores que repercutiram no aumento do IDEB da escola 2 do município de Marilena .....	170
5.5.2.3	Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB das escolas 1 e 2 do município de Marilena .....	172
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS GESTORES E PROFESSORES DOS CASOS DA PESQUISA .....</b>	<b>200</b>
	<b>APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS .....</b>	<b>203</b>
	<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>210</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando a amplitude dos processos de avaliação no sistema educacional brasileiro, bem como o seu alcance perante as diversas instâncias do estado responsáveis pelos diferentes níveis e modalidades de ensino, a presente tese tem como finalidade discutir as relações entre as políticas de avaliação em larga escala e contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005-2013). Para o desenvolvimento do estudo, incluindo o levantamento do referencial teórico que embasou esta pesquisa, recorre-se às percepções dos profissionais das escolas pesquisadas, a fim de buscar responder a seguinte questão: Como os resultados das avaliações em larga escala repercutem no contexto da prática escolar, nos municípios de pequeno porte? Quais as ações, desenvolvidas em âmbito escolar, que resultaram em avanços positivos no IDEB?

O estudo parte de aspectos legais referentes ao histórico da criação dos programas de avaliação em larga escala, buscando compreender como os municípios e escolas se apropriam dele, na condição de norteadores das ações desenvolvidas no cotidiano escolar. A dimensão empírica envolveu pesquisa de campo, no âmbito da gestão escolar, por meio de roteiro de entrevista. As entrevistas ocorreram em seis escolas, situadas em cinco municípios de pequeno porte, com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores que participaram de, no mínimo, um ciclo do IDEB, e/ou trabalham com as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas propiciaram identificar como os municípios articulam suas práticas de gestão e como as escolas se organizam, a partir das avaliações em larga escala.

A motivação pela temática é decorrente da minha experiência profissional e da participação em grupos de estudo, em especial a participação no projeto em rede Observatório da Educação, intitulado “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática”, vinculado aos projetos Observatório da Educação 146/2011 e 44/2010, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre as políticas de avaliação em larga escala e as políticas desenvolvidas nos municípios de pequeno porte, a fim de identificar como repercutem no contexto da prática escolar. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (a) levantar os indicadores sociais e educacionais de cada município da pesquisa, no período de 2005 a 2013;

(b) descrever as estratégias da gestão escolar e as implicações para o contexto da prática; (c) identificar as políticas educacionais desenvolvidas em âmbito municipal, a fim de promover melhorias no IDEB no período de 2005 a 2013; e (d) compreender como as políticas em nível federal e estadual repercutem nas políticas municipais.

O debate que se forma em torno das políticas desenvolvidas nos municípios de pequeno porte e sua relação com as avaliações em larga escala tem o intuito de contribuir para o campo específico das políticas públicas, no contexto das práticas de gestão municipal e escolar. A análise das políticas municipais requer considerar, segundo Soligo (2013), múltiplos aspectos, dentre eles: estrutura; contexto econômico, político e social, sendo este o espaço onde as políticas são reformuladas. As políticas públicas, segundo Barroso (2007), possuem marcas interpretativas, de interesses e poderes contextuais e locais, advindas da atuação ativa dos profissionais que atuam nos diferentes contextos. Assim, compreende-se que as políticas públicas municipais, dentre as diferentes instâncias, produzem resultados ou mudanças no contexto das práticas educacionais.

Ressalta-se a importância de realizar a pesquisa nos municípios de pequeno porte, visto que estes compõem 68,98% dos municípios brasileiros e 76,94% dos municípios do estado do Paraná. O levantamento do referencial teórico apontou a escassez de pesquisas realizadas em municípios pequenos; investigações relacionadas ao tema, geralmente, priorizam grandes centros urbanos.

As mudanças decorrentes da década de 1990, somadas à intensa crise fiscal e financeira, correspondem a uma reconfiguração do poder e do papel do Estado, estreitamente relacionada aos interesses neoliberais. O neoliberalismo é marcado pela incessante busca por produtividade, competitividade e lucratividade, com objetivo de abarcar não apenas mercados nacionais, mas também regionais e mundiais. O neoliberalismo se desenvolve por meio de estratégias de mercado, por um consenso de que o desenvolvimento e a qualidade de atendimento só serão bem executados se houver parceria com a empresa privada para atender os diferentes setores, como educação, saúde e outros.

Sobretudo, após a década de 1990, o Estado passa por nova reconfiguração, materializada por meio de legislação, financiamento de programas governamentais e uma série de ações não governamentais que envolveram a participação em fóruns, a exploração da mídia para iniciativas educacionais, dentre outras, que foram marcadas pela participação e pela orientação dos organismos internacionais. Essa

reconfiguração do Estado passa a articular as reformas educacionais e da avaliação, a partir do eixo estruturante das políticas educacionais.

Os debates acerca do que seja qualidade da educação, a partir da década de 1990, estão associados aos resultados nas avaliações em larga escala, especialmente após a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e, posteriormente, com a Prova Brasil, em 2005, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007. Ao longo da década de 1990 e do início do século XXI, foram, progressivamente, consolidando-se as políticas de avaliação, com base na justificativa da melhoria de sua qualidade. Surgiu, nesse contexto, uma mudança significativa no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Assim, os professores passaram a rever os conteúdos e as metodologias com base nas avaliações em larga escala, e, em muitos sistemas de ensino, os gestores passaram a ter o controle dos resultados como tarefa principal. Esse deslocamento do foco de atuação do gesto, da gestão democrática, da aprendizagem dos alunos, das relações com a comunidade, de fato favorece o gerencialismo, a competitividade e a performatividade. Tal fato é evidenciado pela fala de vários profissionais da educação entrevistados, pois relatam que existe pressão para o aumento da nota; há indícios de que a nota baixa do IDEB tem impacto na competência do professor, e, em um dos municípios, foi relatado que já houve política punitiva atrelada aos resultados.

No campo político e teórico, verifica-se grande interesse concernente às políticas avaliativas. Gomes (2005), Soares (2007) e Fontanive (2013) ressaltam a importância de a avaliação ser discutida e apropriada pelas instituições escolares, percebendo as possibilidades de melhorias mediante o uso indicadores educacionais pela comunidade escolar. Segundo Soligo (2013), o IDEB e outros indicadores similares são compostos por informações de natureza distinta; assim, possuem características que os fragilizam, justificando a necessidade de maior aprofundamento acerca da compreensão das origens e condições para obtenção desses dados. Os indicadores e índices sobre a realidade dos municípios e estados brasileiros, por vezes, seguem moldes específicos que não expressam a diversidade social, cultural e econômica de um país como o Brasil.

Assim, a tese está dividida em cinco capítulos. Após este capítulo introdutório, o capítulo 2 apresenta o percurso metodológico, incluindo as teses, dissertações, artigos e obras que embasaram teoricamente esta pesquisa. Além disso, aborda a

importância da temática, o contexto da pesquisa, os instrumentos para abordagem do contexto da prática e a análise dos dados empíricos.

A fundamentação teórica e metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo, inspirada no ciclo de políticas de Stephen Ball. As pesquisas qualitativas, como é a proposta desta pesquisa, focam alguns aspectos da realidade local, sem maiores generalizações, ou comparação entre sistemas educacionais de municípios de uma mesma região.

O capítulo 3 apresenta as escolhas teóricas metodológicas para conceituar performatividade, gerencialismo, regulação e políticas meritocráticas, pois estas se tornam palavras de ordem após a década de 1990. Esses princípios foram sendo transportados gradativamente para o sistema educacional, pautados nos princípios neoliberais. Desse modo, são evidenciados nas pesquisas sobre a temática da avaliação em larga escala nos grandes centros urbanos, onde são implementadas políticas de prêmio, bônus ou responsabilização pelos resultados. Esse capítulo apresenta conceitos que serão abordados no capítulo 4, que trata das influências dos organismos internacionais na implementação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil e no Paraná.

O capítulo 4, portanto, discute as políticas de avaliação em larga escala no Brasil e no Estado do Paraná. Busca-se demonstrar a influência dos organismos internacionais na elaboração, implantação e implementação das políticas e programas de avaliação em larga escala em âmbito federal e estadual. Evidencia as ações desenvolvidas especificamente no estado do Paraná, após a criação da Prova Brasil e IDEB, visto que o estado também desenvolveu programas próprios de avaliação em larga escala: Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná - AVA e Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná - SAEP para as escolas de todo estado, em parceria com organismos internacionais. Por meio do primeiro programa desenvolvido pelo estado do Paraná, o AVA, foram realizadas avaliações também em escolas municipais; o programa perdurou de 1995 a 2002. Já o SAEP foi implementado em 2012 e continua em vigência; no entanto, é implementado apenas nas escolas da rede estadual de ensino. Nenhum dos municípios pesquisados participou das avaliações estaduais, apenas das avaliações em nível federal: Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, e IDEB.

Em comparação aos capítulos 2 a 4, que se equivalem quanto ao número de páginas, o capítulo 5 é mais amplo, fator que se justifica pelo espaço empírico da

pesquisa. Essa parte é composta pela análise dos dados empíricos, abrangendo seis escolas distribuídas em cinco municípios. Dessa forma, apresenta como os programas de avaliação em larga escala, desenvolvidos em âmbito federal e estadual, repercutem no contexto da prática das escolas dos municípios de pequeno porte selecionados.

O capítulo 5 ainda apresenta as características específicas de cada município quanto: à concepção de avaliação dos profissionais da educação; às ações desenvolvidas no contexto da prática pela gestão da escola e professores; e as ações desenvolvidas pela gestão municipal que resultaram no aumento dos resultados do IDEB, ao longo de cinco ciclos. Nossa intenção não foi comparar as redes de ensino, mas ressaltar as ações específicas de cada contexto da prática que contribuíram para o aumento progressivo dos resultados do IDEB. Busca-se identificar como a escola e os profissionais que nela atuam se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala, e como fazem uso desses resultados.

Apresenta-se também a importância dada ao IDEB pelos municípios de pequeno porte, fator que se constitui em uma política a qual permitiu que esses locais também fossem contemplados pela política nacional. Os municípios de pequeno porte, geralmente, possuem baixos índices socioeconômicos e poucos recursos financeiros e de infraestrutura que possam melhorar a oferta do ensino e da aprendizagem. No entanto, a pesquisa demonstra, no capítulo 5, as ações e os projetos que foram desenvolvidos nesses municípios os quais alavancaram os resultados do IDEB, melhorando significativamente a aprendizagem dos alunos. Evidenciam-se, assim, mudanças no contexto da prática, a partir de atividades que foram incorporadas ao planejamento docente, e à gestão escolar – mais especificamente, aquelas referentes ao atendimento conforme as necessidades dos alunos, para que eles pudessem se desenvolver e aprender de modo significativo.

Os dados empíricos demonstram que as lógicas de performatividade, gerencialismo e produtividade também estão inseridas no contexto da prática dessas escolas; entretanto, alguns entrevistados evidenciam que há uma constante luta para que esses princípios não sejam transformados em ações pela gestão da escola e do município. Nota-se um esforço para que os alunos e professores da mesma rede de ensino sejam atendidos do mesmo modo, de modo que tenham acesso às mesmas oportunidades, quais sejam: motivação para conclusão da formação inicial; participação nas formações continuadas; acesso a materiais pedagógicos; acesso e

permanência dos estudantes na escola; redução de evasão e repetência; e, por fim, acesso ao conhecimento de modo significativo, para que todos os alunos se apropriem do processo de leitura, interpretação e escrita efetivamente. Os resultados da Prova Brasil e do IDEB não são ignorados pelas instituições escolares e pela gestão municipal, pois, no decorrer do capítulo 5, por meio dos dados empíricos, são identificadas ações voltadas para atender as especificidades das avaliações em larga escala, incluindo monitoramento das atividades docentes, desenvolvimento de apostilas e formações continuadas.

Destaca-se a não adesão dos municípios de pequeno porte ao Sistema de Avaliação do Estado do Paraná – SAEP, sendo esse um sistema que oferta dados minuciosos sobre cada escola da rede estadual. Os municípios de pequeno porte da pesquisa desenvolvem ações próprias, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e fazer uso das notas do IDEB.

Os municípios com menores notas do IDEB foram contemplados com recursos advindos do governo federal. Esses recursos foram responsáveis pela aquisição de materiais didáticos, jogos, livros de literatura e melhorias de infraestrutura, que contribuíram efetivamente para avanços nos resultados nas avaliações em larga escala, quais sejam, Prova Brasil e IDEB. Contudo, os profissionais entrevistados registram queixa da falta de recursos após a nota do IDEB ter atingido um índice significativo e preocupam-se com a falta de recursos para dar continuidade ao atendimento pedagógico com qualidade e com os recursos materiais necessários.

Essa investigação tem o intuito de contribuir, a partir das experiências advindas do campo empírico, com o contexto local; tem em vista, portanto, que os profissionais nesses contextos específicos exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Assim, a investigação busca fornecer subsídios para que as redes municipais possam utilizar os dados e indicadores educacionais para refletir sobre a realidade local, transformando-os em ações significativas no contexto da prática, de modo que possam contribuir efetivamente para emancipação dos sujeitos. Sabe-se que o caminho percorrido é desafiador, visto que esta tese busca evidenciar as marcas de cada contexto local e dos sujeitos envolvidos no contexto da prática, na perspectiva de um sistema mais amplo.

## 2 DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

A apresentação dos procedimentos metodológicos estrutura-se em quatro tópicos. Inicia-se com a produção acadêmica sobre a avaliação para, em seguida, tratar da descrição da temática e do contexto da pesquisa. Na sequência, apresenta-se a metodologia e o referencial teórico metodológico adotado, inspirado na concepção do ciclo de políticas de Stephen Ball. Por último, descreve-se a sistematização e a análise dos dados da pesquisa, bem como categorias adotadas para análise das entrevistas realizadas, por meio de questionário semiestruturado, com profissionais da educação dos casos selecionados pela pesquisa.

### 2.1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AVALIAÇÃO

As pesquisas sobre avaliação em larga escala, nos sistemas e redes municipais de ensino no Brasil e no Paraná, vêm privilegiando as capitais e os grandes centros urbanos. Entretanto, grande parte dos municípios brasileiros possui população relativamente pequena, conforme apresenta a tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos municípios de pequeno porte por classe<sup>1</sup> e tamanho populacional no Brasil e Paraná

	Faixa de população (em número de habitantes)			Total	%
	1	2	3		
	Até 5.000	5.001 até 10.000	10.001 até 20.000		
Brasil	1.243	1.216	1.383	3.842	68,98%
Paraná	94	106	107	307	76,94%

Fonte: Adaptada de IBGE (2014).

O IBGE classifica os municípios de acordo com os dados populacionais – municípios de pequeno porte possuem até 20.000 habitantes; municípios de pequeno

<sup>1</sup> O IBGE organiza a população por classes de acordo com o número da população. Os municípios de pequeno porte são divididos em três classes: a 1ª classe, composta por municípios de até 5.000 habitantes; a 2ª classe, composta por municípios com população entre 5.001 até 10.000 habitantes; a 3ª classe, composta por municípios com população entre 10.001 até 20.000 habitantes. Os municípios de médio porte estão localizados na 4ª classe; são os municípios com população entre 20.001 até 50.000. À 5ª classe, pertencem os municípios com população entre 50.001 até 100.000. Os municípios de grande porte localizam-se nas seguintes classes: 6ª classe, com população entre 100.001 até 500.000 e 7ª classe, com os municípios com população acima de 500.000 habitantes.

porte possuem de 20.001 até 50.000 habitantes; municípios de médio porte possuem população entre 50.001 até 100.000; e municípios de grande porte têm a população entre 100.001 até 900.000 habitantes. Segundo os dados do IBGE (2014, p. 11), o Brasil possui um total de 5.570 municípios nos 27 estados; destes, 2.459 possuem população de até 10.000 habitantes, representando 44,15% do total dos municípios do País. Se forem considerados os municípios de até 20.000 habitantes como de pequeno porte, teremos 3.842 municípios distribuídos entre os 27 entes federados, representando 68,98% dos municípios brasileiros. A proporção é similar no Paraná. O estado é composto por 399 municípios, dentre os quais 200 possuem população de até 10.000 habitantes, indicando que 50,12% dos municípios do estado são de pequeno porte. Se considerarmos como municípios de pequeno porte os que possuem até 20.000 habitantes, teremos um total de 307 municípios, representando 76,94% dos municípios do estado (IBGE, 2014).

Como pesquisas em geral focam em municípios de grande porte e das capitais, a opção tomada nesta tese é por trabalhar com municípios de até 10.000 habitantes que-são muito numerosos e distribuídos em todo território nacional.

Para organização do aporte teórico da tese, foram utilizadas fontes bibliográficas, incluindo teses, dissertações, livros e artigos. O estado da arte foi realizado por meio da busca de artigos no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, no período de 1999 a 2014, e no Banco de teses e dissertações do mesmo portal, no período de 2000 a 2015.

Considerando os trabalhos apresentados em periódicos especializados como fonte de pesquisa e instrumento de maior circulação acadêmica, foi possível identificar o que vem sendo produzido na última década. Notou-se que o maior número de publicações se concentra nos últimos anos. Observou-se, porém, que ainda há mais pesquisas sobre o SAEB, no período de 1995 a 2002, do que a partir da implementação da Prova Brasil, em 2005, e do IDEB (2007).

Os artigos que apresentam pesquisa com estudo de caso, pesquisas qualitativas e quantitativas, em sua maioria, referem-se a grandes centros urbanos, como as pesquisas de Krawczyk (1999); Fonseca, Beltrão e Prado (2013); Ribeiro (2010) e Alves (2008). Poucas são as investigações referentes aos municípios de pequeno porte. No total, foram 162 artigos encontrados, utilizando as palavras-chave: avaliação em larga escala; gestão escolar; indicadores educacionais; IDEB; políticas de avaliação; e contexto da prática. Dos artigos encontrados, seis relacionam o IDEB

com o contexto escolar<sup>2</sup> e apontam que as ações desenvolvidas em âmbito municipal são indicadores mais eficientes do que o próprio IDEB, no que se refere à qualidade da educação. Os aspectos legais da implantação do sistema nacional de avaliação no Brasil, no período de 1995 a 2002, e o histórico da avaliação em larga escala no País são abordados por Freitas e Oliveira (2004), por Araujo (2005) e também por Werle, Thum e Andrade (2009). Já Gomes (2005), Soares (2007), Marchelli (2010), Fontanive (2013) e Ribeiro e Gusmão (2013) abordam a importância de a avaliação ser discutida e apropriada pelas instituições escolares e as possibilidades de melhorias mediante o uso de indicadores educacionais pela comunidade escolar.

O maior número de publicações, encontrado nos periódicos da *Scielo*, a partir do critério de seleção adotado, está relacionado com as palavras-chave “IDEB” e “Indicadores”, pertinentes ao assunto que se propõe aprofundar nesta pesquisa. Almeida, Dalben e Freitas (2013) ressaltam a importância de se considerar a influência dos fatores externos na composição do desempenho, no que se refere a sintetizar qualidade da educação por meio do IDEB. Realizam estudo longitudinal, discutindo os resultados de avaliação em larga escala e os instrumentos de medida, “[...] uma vez que nem sempre são tradutores do trabalho desenvolvido pela escola, tampouco neutros e infalíveis.” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1153).

Soares e Alves (2014), e Mesquita (2012) também realizaram análise da influência do contexto na composição dos resultados do IDEB, nos ciclos de 2005 a 2011, a partir do banco de dados do INEP. Essas pesquisas fornecem subsídios para pensarmos sobre as diferentes formas como as políticas são reinterpretadas no contexto da prática, uma vez que o interior da escola envolve disputas, conflitos e, portanto, micropolíticas, para que possa resolver diversos problemas que são específicos do cotidiano escolar.

Consultando o Banco de Teses da CAPES com as mesmas palavras-chave, encontraram-se algumas publicações, dentre as quais serão trabalhadas quatro dissertações de mestrado e seis teses de doutoramento. Para selecionar as teses e dissertações que contribuem com a pesquisa proposta, primeiramente, a seleção se efetivou a partir do título e das palavras-chave; em segundo lugar, foi realizada a leitura dos resumos. Do total, foram selecionadas seis teses de doutoramento e quatro

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, a expressão “contexto escolar” refere-se ao contexto da prática.

dissertações de mestrado. No entanto, cabe dizer que outras teses e dissertações também foram consultadas.

A seleção dessas pesquisas foi norteadada pelos critérios: local em que a pesquisa foi realizada; contribuição para o aprofundamento teórico-metodológico e a compreensão dos conceitos abordados nessa tese – como, por exemplo, qualidade do ensino, performatividade, regulação e contexto da prática; e trabalho com a abordagem teórico-metodológica embasada em Ball, contribuindo para o aprofundamento teórico acerca do ciclo de políticas proposto pelo autor.

Dentre as dissertações selecionadas, a primeira refere-se ao estado do Paraná, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, proposta por Gonçalves (2005), que analisa o sistema de ensino e gestão municipal e estadual de Curitiba. Essa dissertação apresenta elementos que também serão discutidos na presente tese. Apresenta delineamentos da influência das políticas neoliberais adotadas pelo Estado, tratando do financiamento dos organismos internacionais para o desenvolvimento de programas educacionais no estado do Paraná.

A segunda dissertação foi defendida na Universidade de Brasília, por Oliveira (2011), que aponta o caráter regulatório das políticas de avaliação em larga escala e a insuficiência dos resultados da Prova Brasil, no sentido de definir o padrão de qualidade das escolas. A autora realizou pesquisa quantitativa e qualitativa, a partir de instrumentos que contribuíram para construção do percurso metodológico dessa pesquisa, além de abordar a temática da regulação da educação e a mudança do papel do estado frente à condução das políticas públicas, por meio das influências e da implementação de políticas neoliberais.

A terceira dissertação foi concluída na Universidade Federal Paulista (Faculdade de Filosofia e Ciências), por Souza (2014), buscando analisar as repercussões da política de avaliação em larga escala (IDEB 2011 em relação ao de 2009) em dois municípios.

A quarta dissertação refere-se à pesquisa de Andrade (2011), que realizou um trabalho pautado nos mecanismos de gestão utilizados pela rede de ensino dos municípios do Vale do Rio dos Sinos/RS, atrelados à avaliação em larga escala. A autora considerou, neste estudo, as ações e políticas que foram desenvolvidas, a fim de identificar indicadores de gestão democrática presentes nas leis e no sistema de ensino. Tanto Souza (2014), quanto Andrade (2011) contribuem para a construção teórico metodológica da tese; têm como fundamentação a abordagem teórico-

metodológica do ciclo de políticas de Stephen Ball (1998), envolvendo o contexto de influência, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática. Essa abordagem é também a sustentação da pesquisa que está sendo proposta aqui.

Das teses selecionadas, três são do Rio Grande do Sul, do PPGED-UNISINOS, e ligadas ao Observatório da Educação. Além disso, uma tese é da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; e outra, da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RJ. Essas pesquisas contribuem com o debate acerca das políticas de avaliação no Brasil, tratando de impactos e repercussões tanto em macro quanto em micro contextos. Tais trabalhos também contribuíram com a construção da análise metodológica, pois cinco estão embasados na proposta teórico-metodológica inspirada em Stephen Ball. Trata-se dos estudos de Alves (2007), Silva (2008), Santos (2012), Soligo (2013), Borges (2014), e Ghisleni (2015).

A tese de Alves (2007) incita à reflexão sobre o conceito de qualidade atrelado a três indicadores de qualidade educacional: desempenho escolar, taxa de não aprovação e taxa de distorção idade-série, bem como associação destes às políticas educacionais, a partir do SAEB 1999, 2001 e 2003.

A pesquisa de Silva (2008) contribui para o debate do conceito de qualidade aplicado à escola pública e seus efeitos na escola, por meio das políticas educacionais desenvolvidas e da mídia, que também desenvolve padrões de qualidade por meio de *slogans*, divulgação de *rankings* e circulação de diferentes reportagens que qualificam ou desqualificam a educação pública.

A tese proposta por Santos (2012) contribui com a escolha metodológica da pesquisa com base em Ball, envolvendo o contexto de influência, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática. Possibilitou visualizar como se dá a articulação entre os diferentes espaços de investigação, visto que realizou estudo de caso em dois municípios, a partir de entrevistas semiestruturadas, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa realizada por Soligo (2013) contribuiu para a escolha do tema da tese. O autor ressalta a necessidade da realização de pesquisas em municípios de pequeno porte, visto que, muitas vezes, estes passam despercebidos, mesmo representando 68,98% dos municípios brasileiros. A pesquisa também contribui para o debate sobre o conceito de qualidade da educação atrelado aos índices.

A tese de Borges (2014) colaborou para o desenvolvimento da proposta metodológica da pesquisa e para o debate a acerca dos indicadores de qualidade da Educação Básica, tratando da sua repercussão no espaço gestão da educação em âmbito municipal e escolar. A dimensão empírica do trabalho do autor abarca sete escolas municipais, com foco nas políticas de avaliação em larga escala e na gestão da escola. A pesquisa também trabalha com a abordagem do ciclo de políticas ancorado em Ball.

A tese de Ghisleni (2015) contribui para o debate sobre o histórico e os efeitos da avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógicas, bem como para a metodologia e a análise dos dados empíricos da pesquisa, a partir do uso do Software NVivo 11. Este possibilitou a realização da marcação dos elementos para construção das categorias de análise, que, no Software, são denominadas como Nós. Nessa pesquisa, optou-se por substituir a palavra Nós por eixos do processo analítico, os quais são apresentados no capítulo 2.

Neste momento, serão abordadas apenas as principais obras que embasaram a elaboração e a escrita da tese, devido à relevância e à contribuição de cada uma delas para a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa.

A obra de Freitas (2007), intitulada “A avaliação da educação básica no Brasil”, apresenta o histórico das políticas de avaliação em larga no País, da década de 1930 até o ano de 2002, com a institucionalização do SAEB. Contribuiu para a escrita do capítulo referente ao histórico das políticas de avaliação em larga escola no Brasil. Para a organização desse histórico, também foi utilizada a obra “Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências”, de Bonamino (2002). A autora discorre sobre a influência dos organismos internacionais para o desenvolvimento de um projeto de avaliação nas políticas educacionais brasileiras, sobre mudanças na organização curricular e sobre como os primeiros projetos foram testados em alguns estados – por exemplo, o Ceará, com o EDURUAL. O livro inclui um debate sobre os impactos destas mudanças na educação, afirmando que esses possíveis impactos só podem ser comprovados na medida em que os estados se apropriam da política de avaliação.

Além disso, foram utilizadas as obras de Dias Sobrinho (1996; 2003) para compreensão do conceito de avaliação. O autor aborda os objetivos e efeitos da avaliação nas políticas educacionais. Segundo ele, “A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e,

portanto, em jogos de interesse contraditórios e disputas de poder.” (2003, p. 92). O autor define a avaliação como um processo complexo,

[...] nem tanto pelas dificuldades instrumentais ou pelos tecnocratismos, nem tanto pela obtenção de respostas claras e pretensamente definidas, mas sobretudo pelo valor das questões levantadas no debate público, ou seja, pelo impacto das perguntas que o processo deve suscitar, discutir e avaliar. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15).

As perguntas, portanto, são necessárias e de suma importância, pois assumem um viés estratégico no plano da avaliação. Essas devem refletir as inquietações contextuais e relacionais resultantes do instrumento de avaliação, que contribuirão para a construção de políticas e ações advindas dos resultados obtidos nas avaliações.

A contribuição de Afonso (2009), abarca o conceito de avaliação e as proposições referentes ao estado Avaliador. Ou seja, discute a avaliação como um poderoso instrumento para regulação do sistema educacional. A pesquisa nos auxilia pensar acerca dos condicionantes da avaliação em larga escala, bem como a possibilidade de esta ser um instrumento fundamental para a gestão nos diferentes níveis de ensino e esferas governamentais, seja para a gestão da política ou da escola. Afonso (2009, p. 44) alerta que

A avaliação dos sistemas de ensino aparece doravante associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo, pela utilização de testes estandarizados. Esta prática acaba, assim, por contribuir para a divulgação de uma associação entre conceitos que são diferenciados: se a *prestação de contas* pelos resultados obtidos pressupõe a avaliação, esta última não implica necessariamente a *prestação de contas*.

Não se pode cair nessa armadilha e tornar a escola, incluindo a equipe que nela atua, refém dos resultados nas avaliações em larga escala. Esse instrumento é de suma importância para que a escola, a rede ou sistema de ensino possa visualizar as necessidades que emanam do contexto local, subsidiando o planejamento de práticas e ações que visem a superar as dificuldades presentes em cada contexto. Um grande problema é a padronização de resultados para uma rede, visto que esta não explicita as características e diferenças presentes nos contextos escolares.

Destaca-se também a obra “Educação global S. A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal”, de Ball (2014), para apropriação do ciclo de políticas. A obra

discorre sobre a influência dos organismos internacionais, bem como o papel dos consultores educacionais, os quais contribuíram para a naturalização do discurso da privatização do ensino e da precarização do ensino público. O livro explica como o neoliberalismo abarcou grande parte do ensino público e criou novos nichos para a empresa privada, atrelada ao discurso da melhoria da oferta de qualidade da educação, principalmente para população “pobre”. A pesquisa trata do Reino Unido, da China, da Índia e do Brasil e refere-se a grandes consultores e empreendedores de políticas, como, por exemplo, James Tooley<sup>3</sup> que atualmente domina o mercado educacional num cenário global; outros exemplos são a Fundação Atlas de Pesquisa Econômica e a Pearson Education. Grandes empresas como a Pearson Education criam novas necessidades para a educação e, conseqüentemente novos mercados em parceria com o governo estatal, tornando gradativamente natural o processo de privatização da oferta do ensino, e demonstrando como essas ações tornam-se lucrativas. A educação tornou-se um grande mercado a ser explorado, a partir da perspectiva neoliberal e da mobilidade das políticas. Ball (2014) demonstra como o estado desempenha o papel de regulador no desenvolvimento das políticas educacionais. Segundo Ball (2014), o estado vem desempenhando um papel regulador frente à gestão das políticas para educação; definindo limites para o mercado e, ao mesmo tempo, criando condições e oportunidades nas quais o mercado pode crescer e expandir. Ball afirma, ainda, que o Estado possui um forte compromisso com o neoliberalismo.

As influências dos organismos internacionais e do neoliberalismo foram determinantes nas mudanças e reformas das políticas educacionais. No Brasil, essas se delinearam com maior força e impacto a partir da década de 1990, conforme será abordado no próximo capítulo.

Além das obras apresentadas, também foram utilizadas algumas coletâneas que contribuíram para construção dos elementos teóricos da pesquisa. Destacamos “Políticas Educacionais questões e dilemas”, organizadas por Ball e Mainardes (2011). Essa coletânea apresenta quatro artigos de Ball e de outros autores, como Mainardes e Tello (2011), que contribuíram para apropriação das características de cada contexto do ciclo de políticas proposto por Ball. Gewirtz e Ball (2011) discorrem sobre o conceito de gerencialismo e as mudanças discursivas sobre a gestão escolar no

---

<sup>3</sup> Ver Ball (2014) capítulo 3 – Redes transnacionais de influência e empreendedorismo de políticas: Indiana Jones, negócios e escolaridade dos pobres.

mercado educacional, a partir do modelo de gestão do “Bem-Estar Social”, retratado pela forma de organização e pelos delineamentos que a educação vem sofrendo no Reino Unido, estando atrelada a um regime de organização e financiamento baseado nos princípios mercadológicos. Os autores retratam o aumento da responsabilidade dos professores, e casos em que as escolas funcionam de fato como pequenas empresas. Essa ênfase da educação em incorporar os princípios do mercado a sua organização é manifestada por meio do uso de formas mais diretas de comunicação e envolvimento, com um sistema de recompensa integrado, associando a remuneração à *performance* em vez de prover gratificação pelo serviço ou atividade realizada.

Para compreender como o IDEB é calculado, bem como o conceito e função dos indicadores na educação, utilizamos a coletânea organizada por Melo e Sousa (2011), intitulada “Dimensões da avaliação educacional”. O artigo de Klein (2011), intitulado “Testes de rendimento escola”, apresenta muitos elementos que contribuíram para reflexão sobre avaliação em larga escala, visto que esta deveria ser um instrumento de diagnóstico para identificar o que os alunos aprenderam, subsidiando a correção de suas dificuldades. Os resultados deveriam ser explorados pelos professores e pela escola. Porém, os professores e a escola dificilmente acessam outros resultados além da média do IDEB, que é resultado do desempenho dos estudantes na Prova Brasil e do fluxo escolar. Há muita dificuldade em acessar a matriz de referência, e os docentes reclamam pelo fato de os resultados não serem publicados também por aluno.

A coletânea organizada por Bonamino, Bessa e Franco (2004) contribuiu com a discussão referente à forma como as políticas de avaliação em larga escala foram se delineando e sendo implementadas nos estados brasileiros, como o caso de Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Ceará.

As breves descrições acerca dos artigos, dissertações, teses, livros e coletâneas, evidenciam que, nas últimas décadas, foram escassas pesquisas em municípios de pequeno porte. As pesquisas que utilizam como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas no Brasil são recentes. Não foram encontradas pesquisas quantitativas ou qualitativas nos municípios selecionados para empiria desta tese.

Por conseguinte, as teses, dissertações e obras citadas contribuíram para escrita e apropriação de conceitos que foram desenvolvidos nessa tese, como:

avaliação, qualidade da educação, regulação, performatividade, gerencialismo, neoliberalismo, influência dos organismos internacionais nas políticas estaduais e locais, bem como contexto de influência e contexto da prática, que serão abordados nessa pesquisa.

Confirma-se, portanto, a contribuição social e acadêmica que este estudo representa. Evidencia-se a necessidade de estudos e pesquisas que focalizem os processos de avaliação em larga escala, Prova Brasil e IDEB, em municípios de pequeno porte, na condição de locais onde as políticas produzem efeitos, e também onde estas são produzidas e recriadas. Essa seção buscou orientar o leitor acerca do referencial teórico utilizado na elaboração e na escrita da tese. A seguir, apresenta-se a descrição da temática e do contexto da pesquisa.

## 2. 2 DESCRIÇÃO DA TEMÁTICA E DO CONTEXTO DA PESQUISA

Esta seção focaliza as decisões referentes à escolha dos municípios de pequeno porte e das escolas, além dos critérios estabelecidos para seleção dos locais de realização da pesquisa de campo e aplicação dos questionários semiestruturados. A opção por uma série histórica, com os ciclos do IDEB de 2005 a 2013, permite realizar uma análise mais consistente dos indicadores e suas relações com as ações realizadas no contexto da prática, bem como compreender com estas foram incorporadas no contexto escolar nos casos da pesquisa.

O estado do Paraná tem um montante de 399 cidades, dentre as quais 200 são municípios de pequeno porte. Para a escolha dos casos da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios: o primeiro critério estabelecido foi a situação dos municípios quanto ao número de habitantes, apresentado na tabela 2. Compreendem-se aqui, como municípios de pequeno porte, os que possuem até 10 mil habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2013. O segundo critério envolveu a seleção de municípios que aumentaram gradativamente a nota do IDEB. Destes, ficaram 71 casos. O terceiro critério correspondeu ao fato de o município ter Conselho Municipal de Educação. Do total de municípios de pequeno porte, apenas 23 possuem Conselho Municipal de Educação. A escolha por municípios que tenham Conselho Municipal de Educação deve-se à dificuldade em contatar as instituições de municípios muito pequenos, entendendo-se que os municípios que estão vinculados aos Conselhos Municipais e às associações dos municípios possuem maior organização no que se

refere à publicação de informações e à sistematização das ações desenvolvidas ou em desenvolvimento. O quarto critério foi a escolha da etapa de ensino a ser pesquisada; optou-se por realizar a pesquisa na rede municipal de ensino, ou seja, na primeira etapa do Ensino Fundamental. Utilizaram-se também, para seleção dos municípios, os indicadores sociais (tamanho da população, renda per capita, taxa de analfabetismo), seguindo um padrão de semelhança, visto que há necessidade de também ampliar as informações sobre a realidade social, econômica e educacional desses espaços. Dentre os 200 municípios, apenas cinco atendem a todos os critérios estabelecidos, e apenas um possui duas escolas que atendem a todos os requisitos. Os outros municípios possuem apenas uma escola que participou de todos os ciclos das avaliações em larga escala.

A Tabela 2 apresenta os municípios selecionados que possuem até 10.000 habitantes.

Tabela 2: Evolução Populacional nos Municípios de Pequeno Porte do Paraná selecionados para pesquisa

Município	População			
	2013	2011	2010	2000
Boa Ventura de São Roque	6702	6.537	6.541	6.780
Braganey	5799	5.700	5.735	6.191
Figueira	8364	8.236	8.293	9.038
Jussara	6897	6.634	6.476	6.299
Marilena	7100	6.866	6.817	6.756

Fonte: IPARDES (2013).

Após a definição dos municípios, foram pesquisadas e definidas as escolas em que a pesquisa de campo foi realizada. Os municípios de pequeno porte, em geral, possuem até 10 escolas, o que nos permite alcançar nosso objetivo – identificar as ações desenvolvidas, no que se refere às políticas de avaliação em larga escala, verificando como estas repercutem no contexto da prática. Não é demais lembrar um trecho de Ball, que sugere que, em cada um dos municípios, serão encontradas diferentes formas de apropriação das políticas, em específico de avaliação em larga escala:

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais. (BALL, 2001, p. 22)

Fica claro, a partir da contribuição de Ball (2001), que os textos políticos não controlam o significado, pois estes são reinterpretados no contexto da prática, visto que os professores, a escola e a Educação municipal exercem um papel ativo nas políticas educacionais. É notável que as políticas públicas possam adquirir múltiplos significados, principalmente no contexto da prática; assim, a condição de sujeitos ativos que os profissionais da educação assumem repercute diretamente no processo de ampliação e de implementação das políticas, bem como na aceitação ou não dos textos legais. Por esse motivo, afirma-se que os municípios de pequeno porte também desenvolvem micropolíticas, contribuindo com ações que estão diretamente conectadas com o contexto local. A tabela 3 apresenta os resultados do IDEB, referentes aos ciclos de 2005 a 2013, das escolas municipais e estaduais dos municípios pesquisados.

Tabela 3: Resultado do IDEB por Etapa do Ensino Fundamental, nos municípios de pequeno porte do Estado do Paraná, 2005-2013

Município	Resultados do IDEB Ensino Fundamental Municipal (4ª série/5º. ano)				
	2005	2007	2009	2011	2013
Boa Ventura de São Roque	3,6	3,9	4,3	4,4	5,4
Braganey	4,0	4,5	4,8	4,9	5,5
Figueira	4,2	4,7	5,1	5,4	5,5
Jussara	4,5	4,8	5,9	6,0	6,1
Marilena	4,5	5,2	5,8	6,2	6,8

Fonte: INEP (2016).

Os dados auxiliaram na delimitação da pesquisa para definição da escolha da etapa de ensino que a pesquisa priorizou. Os resultados do IDEB da primeira etapa do Ensino Fundamental I tiveram aumento progressivo da nota. Tal aumento sugere que essas ações de apropriações das políticas têm surtido efeitos positivos, trazendo

resultados que, dentre outros, têm se manifestado por meio da nota do IDEB. Entretanto, o ensino fundamental I é responsabilidade da dependência administrativa municipal. Ball (2001, p. 102) considera que

[...] a maior parte das políticas é frágil, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos de influência, produção, disseminação de textos e, em última análise, recriadas em contexto da prática.

Ou seja, as políticas públicas, em específico as políticas de avaliações em larga escala, no contexto das práticas educacionais municipais e no interior da escola, podem não ser aceitas em sua totalidade, havendo possibilidade de serem modificadas pelos profissionais da educação. A análise das políticas públicas deve envolver várias facetas e dimensões da política, além das suas implicações, mudanças e impactos que interagem nas diversas interfaces. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir para uma discussão de políticas públicas voltadas para a instância da educação municipal. A investigação constatou que a política se mostra como um espaço de disputas e ressignificações, o que será demonstrado mais incisivamente pela análise dos dados da pesquisa empírica.

Esta investigação tem como premissa pensar a política educacional como acessível aos diversos espaços da Educação, não somente nas instâncias governamentais e sistêmicas, mas no interior das escolas, nas redes de ensino e das avaliações. Ozga (2000, p. 21) contribui para esse pressuposto, afirmando que “encarar a política deste modo pode trazer benefícios, porque contribui para um projeto democrático de educação”. Pensar a escola como espaço de reflexão, a partir das práticas educacionais que se fundamentam no contexto, significa dizer que a escola deve ser o espaço onde emergem práticas democráticas que contribuem para construção de políticas educacionais, tendo como base a realidade local.

Neste contexto, a pesquisa analisa a relação entre as políticas de larga escala e as políticas desenvolvidas nos municípios de pequeno porte, a fim de identificar como repercutem no contexto da prática escolar.

A tabela 4 apresenta um panorama das escolas da rede de ensino de cada município da pesquisa, destacando aquelas onde foram realizadas as entrevistas e a visita de campo. O levantamento dos dados referentes à participação em todos os ciclos da Prova Brasil permite perceber que muitas escolas não participam de todos

os ciclos; um dos motivos está relacionado ao critério de se ter, no mínimo, 20 alunos matriculados na turma a ser avaliada.

Dos municípios definidos para pesquisa, três possuem apenas uma escola participante de todos os ciclos, e que alcançou progressivos valores no IDEB. Dois dos municípios escolhidos possuem duas escolas que participaram de todos os ciclos; no entanto, em uma das escolas, observam-se oscilações no IDEB. Sendo a oscilação um critério de exclusão dos casos da pesquisa, apenas no município que as duas escolas alcançaram progressivos valores no IDEB será contemplado pela pesquisa. Os dados do resultado do IDEB, referentes a esses municípios, estão apresentados pela tabela a seguir.

Tabela 4: Resultado do IDEB por escola, de cada município da pesquisa, no período de 2005 a 2013

Municípios	Escolas	2005	2007	2009	2011	2013
Boa Ventura de São Roque	Escola 1	-	-	5,8	5,7	4,8
	<b>Escola 2</b>	<b>3,6</b>	<b>3,9</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>5,4</b>
	Escola 3	-	-	-	-	-
	Escola 4	-	-	-	4,0	-
Braganey	<b>Escola 1</b>	<b>4,2</b>	<b>4,6</b>	<b>4,9</b>	<b>5,1</b>	<b>5,5</b>
	Escola 2	3,6	4,5	4,6	-	-
Figueira	Escola 1	-	3,8	4,8	-	-
	Escola 2	-	4,6	4,3	-	-
	Escola 3	3,9	4,9	4,8	4,9	5,0
	Escola 4	-	-	-	5,3	-
	<b>Escola 5</b>	<b>4,5</b>	<b>5,0</b>	<b>6,1</b>	<b>6,1</b>	<b>6,3</b>
	Escola 6	-	-	-	-	5,1
Jussara	<b>Escola 1</b>	<b>4,5</b>	<b>4,8</b>	<b>5,9</b>	<b>6,0</b>	<b>6,1</b>
Marilena	<b>Escola 1</b>	<b>4,5</b>	<b>5,2</b>	<b>5,9</b>	<b>6,7</b>	<b>6,7</b>
	<b>Escola 2</b>	<b>4,4</b>	<b>5,1</b>	<b>5,7</b>	<b>6,0</b>	<b>6,8</b>

Fonte: INEP (2016).

Cabe ressaltar que se pretende identificar não apenas os resultados obtidos nas avaliações, mas evidenciar as ações desenvolvidas ao longo de 2005 a 2013, que resultaram na progressiva evolução da nota no IDEB. Também se busca compreender como as políticas de avaliação em larga escala foram incorporadas no contexto da prática. Assim, a pesquisa se delineia em cinco municípios e seis escolas da rede municipal de ensino dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná. Nessas instituições, foram realizadas entrevistas com as seguintes perguntas: como as escolas dos municípios selecionados fazem uso dos dados produzidos pela avaliação em larga escala? Quais ações são desenvolvidas com a comunidade escolar, a fim

de se compreender o IDEB? As gestões municipal e escolar fornecem subsídios para que os profissionais da educação desenvolvam um trabalho articulado com as avaliações em larga escala? Quais ações são desenvolvidas para atingir médias satisfatórias nas avaliações em larga escala, considerando a média nacional?

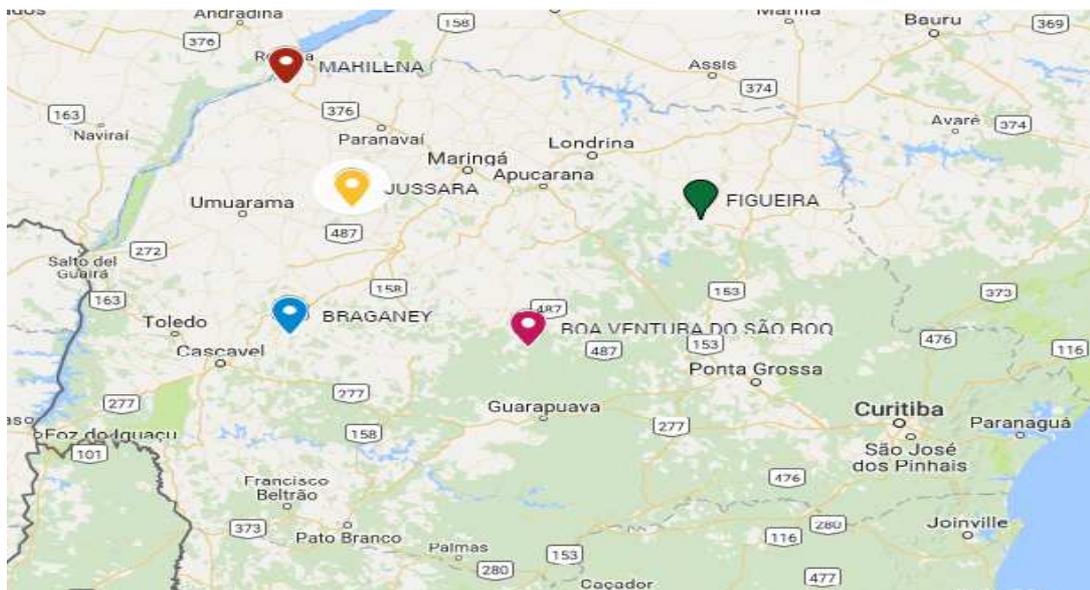
### **2.2.1 Definição dos municípios**

Retomando essas questões de definição do espaço empírico, a pesquisa, desenvolvida em âmbito municipal, embora esteja rearticulada em diferentes níveis, materializa uma face da organização da gestão escolar e da qualidade da educação.

A organização da gestão escolar foi apresentada por meio de roteiro de entrevistas realizadas com os diretores, supervisores e professores das escolas dos municípios de pequeno porte, sendo então relacionada com os resultados das avaliações em larga escala, a partir da Prova Brasil e do IDEB. Conforme já referido, a pesquisa focaliza dois contextos, quais sejam: contexto de influência, a partir do histórico das políticas de avaliação em larga escala, sua expansão a todo sistema educacional brasileiro, nas esferas federal, estadual e municipal; e o contexto da prática, a partir da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os profissionais da educação das escolas pesquisadas, dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná.

Os municípios de pequeno porte pesquisados encontram-se em diferentes regiões do Estado do Paraná, conforme Figura 1.

Figura 1: Mapa de localização dos municípios de pequeno porte pesquisados no estado do Paraná



Fonte: PARANÁ - BRASIL (2016).

A seguir, será apresentada uma breve caracterização de cada município, visto que os dados educacionais são detalhados no capítulo 5, de modo que se busca evitar a repetição de informações.

Tabela 5: Síntese dos dados referentes a população, número de escolas e matrículas na rede municipal de ensino

	População	Número de escolas da rede municipal	Matrículas na rede municipal
Boa Ventura do São Roque	6702	5	478
Braganey	5799	3	404
Figueira	8364	6	571
Jussara	6897	1	479
Marilena	7100	2	540

Fonte: Adaptada de IBGE (2013).

Os dados apresentados na tabela 5 permitem visualizar rapidamente o contexto educacional de rede de ensino pesquisada. Na subseção seguinte, apresenta-se uma breve caracterização dos atores entrevistados.

### 2.2.1 Definição dos atores: entrevistados

As entrevistas foram realizadas em seis escolas, dos cinco municípios apresentados na subseção anterior. Apresentam-se, na tabela 6, informações quantitativas relativas a profissionais da educação entrevistados em cada município de pequeno porte selecionado para pesquisa. Essa tabela apresenta o número de entrevistados de acordo com a função que ocupam nas escolas dos municípios selecionados.

Tabela 6: Quantitativo de Profissionais da Educação entrevistados em cada município de pequeno porte

Município	Número de entrevistados em cada função		
	Diretor	Supervisor Coordenador Pedagógico	ou Professor (a)
MUNICÍPIO 1	1	1	2
MUNICÍPIO 2	1	-	2
MUNICÍPIO 3	1	-	3
MUNICÍPIO 4	1	2	3
MUNICÍPIO 5			
Escola 1	1	1	2
Escola 2	1	1	2
Total de entrevistados em cada setor da escola	6	5	14

Fonte: Entrevistas realizadas nos municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2015/2016).

A pesquisa é composta por 25 entrevistas com os profissionais da educação, sendo: seis diretores, uma coordenadora pedagógica, quatro supervisoras pedagógicas e quatorze professores. Apenas a supervisora do município 2 não quis conceder entrevista, e o município 3, neste momento, não tem profissional nesta função. A diretora, com sobrecarga de trabalho, atende nas atividades referentes a gestão administrativa e pedagógica, além de atuar em sala de aula na ausência do professor.

O município 3 reorganizou as escolas para o ano de 2016 – realizou-se a entrevista em fevereiro de 2016. A secretária da educação informou que houve a fusão de três escolas pequenas em uma escola maior, sendo que outras também estão passando pelo mesmo processo. Segundo ela, como o número de alunos era reduzido em cada uma das escolas – e, devido a esse número, muitas escolas não participavam dos ciclos da Prova Brasil –, essa foi uma medida que auxiliaria na resolução dessa

questão. Por outro lado, os alunos passaram a estudar em local distante de suas residências, e o município passou a ofertar o transporte escolar para estes alunos, já que, anteriormente, a cidade priorizava as crianças que moravam em sítios, ou em outras regiões muito afastadas da escola.

A tabela 6 está organizada por município, pois a presente investigação focaliza as ações desenvolvidas em cada um desses contextos; o objetivo não é compará-las, mas identificar as ações realizadas que influenciaram os resultados positivos na avaliação em larga escala. Também é possível identificar, por meio da medida tomada pelo município 3 em realizar a fusão de várias escolas, com objetivo de continuar participando dos ciclos da Prova Brasil, a importância que os municípios de pequeno porte atribuem as avaliações em larga escala.

Na sequência, apresentam-se as etapas da pesquisa, indicando-se como foi realizada a coleta de dados, os instrumentos utilizados para análise das entrevistas e como será realizada a sua análise, a partir do referencial teórico-metodológico supracitado.

### 2.3 METODOLOGIA E ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa adota metodologia qualitativa, com prioridade para as ações desenvolvidas em âmbito escolar, incluindo diretores, coordenadores ou supervisores pedagógicos e professores que participaram de, pelo menos, um dos ciclos da Prova Brasil, no período de 2005 a 2013.

A abordagem teórico-metodológica à qual se filia esta pesquisa está inspirada na concepção de ciclo de políticas de Stephen Ball. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.157), Ball tal abordagem “[...] pode ser considerada como um método de pesquisa de políticas”. Ball apresenta três contextos principais no ciclo de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, tendo posteriormente acrescentado mais dois contextos: o de resultados/efeitos e o da estratégia política.

Os contextos apresentados por Ball não são lineares, nem possuem dimensão temporal; estão intimamente ligados e inter-relacionados: “Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.” (MAINARDES; FERREIRA, TELLO, 2011, p. 157).

O contexto de influência é “onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51). Tal contexto pode se apresentar de duas maneiras; a primeira estabelece relação direta entre o fluxo das ideias de redes políticas e sociais, a partir de três eixos: a circulação internacional de ideias; o empréstimo de políticas, que podemos identificar a partir de vários programas que são desenvolvidos nos países mais desenvolvidos, e posteriormente implementados nos menos desenvolvidos ou subdesenvolvidos; e a venda de soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” por meio dos programas de intercâmbio para divulgação de projetos e venda de soluções. No caso do sistema de avaliação brasileiro, para implementação deste projeto, o MEC estabeleceu parcerias com consultores do Banco Mundial, que assessoraram as primeiras experiências avaliativas no País. Estas experiências surgem na década de 1990, com o atual *Sistema de Avaliação da Educação Básica* – SAEB, com o Exame Nacional de Cursos (Provão)<sup>4</sup> e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que entram em vigor respectivamente em 1996 e 1998 (BONAMINO, 2002, p. 13). A década de 1990 é marcada pelo “aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares”. (BONAMINO, 2002, p. 15). A segunda forma em que o contexto de influência se apresenta está vinculada ao patrocínio – em alguns aspectos, à imposição de soluções que são ofertadas e recomendadas pelos Organismos Internacionais; destacam-se Banco Mundial, OCDE, UNESCO e FMI. Essas agências exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais e internacionais.

O contexto da produção de texto está diretamente ligado ao conjunto de contextos, uma vez que a produção de texto está relacionada a interesses ideológicos, dogmáticos e políticos. Os textos podem estar representados de várias formas; podem ser textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, inclusive sites e páginas *online* que

---

<sup>4</sup> O Provão foi criado para avaliar o ensino de graduação das instituições públicas e privadas, consiste em uma avaliação obrigatório para os formandos. O Provão também é conhecido por Exame Nacional de Cursos – ENC, criado pela Lei n. 9.131/1995 e o Sistema de Avaliação do Ensino Superior regulamentado pelo Decreto n. 2.026/1996.

ampliam o contexto da produção e circulação dos textos (BALL, 2014). A produção de texto – em específico, os textos políticos – resultam de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de texto competem para controlar e direcionar as representações políticas. Ao mesmo tempo em que há uma estrutura social, a produção de texto se torna aberta e descentralizada, de modo que algumas decisões não são simbolizadas. Em virtude de um excesso de sentidos atribuídos à produção, principalmente dos textos oficiais, o discurso acaba ficando no campo da indecisão, ou seja, a posição dos sujeitos torna-se flutuante, e poderá ser fixada estruturalmente por meio de articulações hegemônicas.

Ball (2001) ressalta que, nos diferentes contextos, a hegemonização decorre de certos discursos e se efetiva a partir da negociação de sentidos, que torna híbrido o produto cultural da política. Nesse sentido, as políticas de avaliação em larga escala são constituídas como textos híbridos, nos diferentes contextos, por processos de articulação entre os diferentes sujeitos organizados, como grupos/entidades em torno de demandas sobre o significado do ato de avaliar atrelado ao conceito de qualidade da educação.

O contexto da produção de texto, assim como os outros, pode emanar também no contexto da prática; as leis podem ser debatidas, interpretadas, reinterpretadas, e podem ser desenvolvidas iniciativas para a formulação de novas leis complementares, a partir de novos projetos de lei que visem a atender as especificidades locais. Os textos legais oficiais passam por um amplo processo até que serem promulgados ou implementados; o artigo 59, da Constituição Federal de 1988, define que o processo legislativo compreende a elaboração de “I- emendas à Constituição; II- Leis complementares; III- Leis ordinárias; IV- Leis delegadas; V- Medidas provisórias; VI- Decretos legislativos; VI- resoluções”; já a iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe aos diferentes sujeitos, dentre eles, deputados, senadores e cidadãos em geral. (BRASIL, 1988). Atualmente, os sites e as redes sociais tornaram-se um novo *locus* na disseminação de políticas educacionais em diversas áreas, constituindo um novo espaço para discussão e debate sobre essas iniciativas. Assim, exercem e expressam a pressão da sociedade sob o governo empossado, bem como representam um meio de articulação da sociedade a favor ou contra as propostas, emendas e decretos de leis das políticas em tramitação.

O contexto da prática é onde as políticas estão sujeitas a reinterpretações e à recriação; é o local onde podem repercutir os efeitos e as consequências de uma

política, de modo a trazer mudanças significativas na política original. Em suas obras, Ball exemplifica, em diferentes contextos, as influências das políticas globais em micro espaços; cito a pesquisa realizada por Gewirtz e Ball (2011), em quatro escolas no Reino Unido: os autores verificaram que a educação está sujeita a um regime de organização e financiamento baseada em princípios de mercado. Identificaram casos de escolas que funcionam efetivamente como pequenas empresas, em áreas onde a capacidade de tais instituições está para além da demanda; dessa forma, essas escolas competem pelos alunos.

As imposições dos princípios mercadológicos e neoliberais modificam a prática dos professores e da gestão da escola, bem como a metodologia, os modos de organização, as relações sociais e os valores de escolarização. Entretanto, houve casos em que a escola lutou contra a incorporação dos princípios mercadológicos na instituição escolar, gerando consequências que, por vezes, produzem uma imagem de ineficiência da gestão escolar, em virtude da falta de investimento e do abandono dessas escolas por parte da gestão pública. No tocante à educação brasileira, as políticas de avaliação em larga escala modificaram o contexto da prática dos profissionais da educação; assim, a pesquisa busca identificar as ações desenvolvidas no âmbito da gestão escolar que foram significativas para o aumento da nota do IDEB nos ciclos de 2005 a 2013.

Para abordar o contexto da prática, também serão referidas as ideias de Lima (2011), apresentadas em seu livro “A escola como organização educativa”. Lima (2011) discorre sobre o plano da ação organizacional (o que a escola faz, como funciona) e o plano para a ação organizacional (como a escola procede); nesse sentido, busca-se, com base nos pressupostos teóricos apresentados pelo autor e por Ball, compreender as ações realizadas pela gestão da escola, com vistas a identificar o que as escolas realizam, como concebem a avaliação em larga escala e como se organizam no contexto da prática. As propostas apresentadas por Lima chamam a atenção “[...] para a importância do estudo da escola através do estudo de caso, da etnografia da escola, de pesquisas qualitativas, capazes de observar a ação organizacional, os sentidos e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem as ações” (2011, p. 10). Completa ainda que “[...] a escola poderá ser estudada não apenas como uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas também como uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões.” (LIMA, 2011, p. 11).

Parte-se do pressuposto de que a gestão da escola deve ter uma função mediadora, a qual pode tanto estar voltada para atingir índices e metas, como para desenvolver ações que construam outra concepção de qualidade, que seja negociada pelos “atores” da educação, como referido por Lima (2011). O conceito de “qualidade negociada” é desenvolvido por Freitas (2005). Para o autor, a “qualidade negociada” deve ser uma proposta alternativa de contrarregulação e apoiar os processos históricos de mudança nas escolas, ou seja, o conceito de qualidade deve ser construído coletivamente e ser referenciado pelo projeto político-pedagógico da instituição escolar. Concebe-se, neste trabalho, a escola como um espaço onde as políticas podem ser tanto reproduzidas como também criadas, a partir do debate entre indivíduos e grupos que se envolvem para elencar objetivos, prioridades e definir o que pode ou deveria ser. Assim, a pesquisa busca apontar as ações organizacionais ou políticas desenvolvidas no microcontexto, ou seja, pela escola, a fim de construir uma educação de qualidade.

O contexto dos resultados/efeitos<sup>5</sup> está relacionado à preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A compreensão de que as políticas produzem efeitos, em vez de resultados, torna-se a mais apropriada. O contexto de resultados abrange pesquisas que envolvem a questão de raça, gênero, racismo, desigualdade social e econômica, dentre outras que não serão contempladas nesta pesquisa. Ball, ao longo de suas pesquisas, tem indicado que esse contexto é uma extensão do contexto da prática. O autor alerta para a necessidade de se considerar os antecedentes e contextos das políticas – econômico e político, social e cultural –, para que se permita analisar as relações e os efeitos, a curto, médio e longo prazo, que as políticas podem gerar na prática. Pesquisar o contexto de resultados/efeitos significa realizar uma análise criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou uso da pesquisa etnográfica.

O contexto de estratégia<sup>6</sup> refere-se à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que possibilitem lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política pesquisada. No caso das políticas de avaliação em larga escala, esse contexto está ligado à investigação de ações desenvolvidas a fim de reduzir a desigualdade reproduzida, com a publicação dos resultados das avaliações por meio de *rankings*, sem considerar as especificidades de cada local ou região. O

---

<sup>5</sup> Ver Ball (2014).

<sup>6</sup> Ver Ball (2014).

contexto de estratégia também pode ser utilizado para identificar o conjunto de ações desenvolvidas pelos sindicatos e associações contra a política de mérito nas escolas de alguns estados brasileiros.

O contexto de estratégia política não será contemplado nesta pesquisa, visto que não será trabalhada a comparação entre as características das políticas e as ações desenvolvidas em cada município pesquisado – mas serão ressaltadas as especificidades de cada contexto, respeitando suas características e particularidades, a fim de identificar os determinantes para o avanço no aumento dos indicadores educacionais ao longo de cinco ciclos da Prova Brasil. Não será investigada a existência de ações para minimizar as desigualdades que podem ser provocadas pela política pesquisada, dada a existência de intensa discriminação de raça em um dos municípios pesquisados – tal aspecto fica a cargo de pesquisas futuras. Assim, cada contexto deve ser investigado seguindo algumas especificidades, que são apresentadas por meio das palavras de Mainardes a seguir:

[...] o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto envolve uma inserção nas instituições onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisas etnográficas, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos, etc. [...] O contexto da prática pode ser considerado um micro processo político. Nesse contexto, pode identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. [...] Contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados, aplicação de entrevistas etc. [...] O contexto de estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. (MAINARDES, 2006, p. 59-60).

Frente ao objeto de estudo dessa tese – como as políticas de avaliação em larga escala repercutem no contexto da prática –, o contexto de influência decorre não apenas de elementos econômicos, políticos e democráticos presentes no local, mas de influência dos organismos internacionais, estaduais e regionais. As influências internacionais nas políticas educacionais foram determinantes no desenvolvimento e na implementação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil. Além disso, destaca-se a influência do processo de globalização, que impulsionou o

desenvolvimento dos vários programas de avaliação que o País possui, os quais se estendem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

As relações regionais se fazem presentes mediante a adesão dos programas de avaliação em larga escala pelos estados, em específico no estado do Paraná, bem como a criação de sistema próprio de avaliação, a partir da influência dos organismos internacionais e dos programas desenvolvidos em nível federal. O contexto de influência regional também está caracterizado por meio das estratégias cooperativas que se estruturam nos diferentes espaços, que são articuladas entre as associações dos municípios do estado do Paraná e os municípios pesquisados. As associações também promovem ações que impactam no contexto de cada município, produzem efeitos dentro das políticas e promovem pressões e tensionamentos que, conseqüentemente, modificam o contexto da prática. Atualmente, o estado do Paraná possui 19 associações municipais, que são gerenciadas pela Associação dos Municípios do Paraná – AMP, e cada município da pesquisa pertence a uma associação, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Relação de Associações Municipais dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná pesquisados

Municípios	Nome	Sigla
Boa Ventura de São Roque	Associação dos Municípios do Centro do Paraná	AMOCENTRO
Braganey	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná	AMOP
Figueira	Associação dos Municípios do Norte Pioneiro	AMUNORPI
Jussara	Associação dos Municípios da Região de Entre Rios	AMERIOS
Marilena	Associação dos Municípios do Noroeste do Paraná	AMUNPAR

Fonte: Associação dos Municípios do estado do Paraná - AMP (2016)<sup>7</sup>.

Embora, o foco do trabalho seja o modo como as avaliações em larga escala repercutem no contexto da prática, não há como esquecer o múltiplo cenário do contexto de influências e de formulação legal, o qual estrutura as avaliações em larga escala na educação nacional. Esse contexto inclui decisões estaduais, pressões e tensões das associações de municípios e relações locais.

<sup>7</sup> Associação dos Municípios do estado do Paraná – AMP. Disponível em: < <http://www.ampr.pr.gov.br/pagina-3.html>> Acesso em: jun. 2016.

Esta pesquisa apresenta como a gestão da escola e os profissionais que nela atuam interpretam as políticas de avaliação, verificando as ações desenvolvidas para atender às proposições dessa política em nível local. Portanto, esta pesquisa será eminentemente qualitativa, porque se propõe a descrever movimentos que acontecem no contexto da prática, frente às políticas e aos textos políticos produzidos a partir de um contexto de influência. Propõe-se também a descrever como as políticas de avaliação em larga escala são apropriadas nos municípios e escolas delimitadas nesta investigação. As políticas de avaliação em larga escala são apropriadas, reelaboradas e rearticuladas de formas diferentes. A diferença de apropriação decorre das condições dos grupos que estão em cada município, incluindo condições de conhecimento, de vontade e envolvimento com a política, de reconhecimento e legitimação do papel do profissional diante da sociedade, dentre outros aspectos.

Na próxima seção, relativa a abordagens para o contexto da prática, serão exploradas as entrevistas como instrumento utilizado para coleta dos dados empíricos e análise do contexto da prática.

## 2.4 INSTRUMENTOS PARA ABORDAGEM DO CONTEXTO DA PRÁTICA

De modo a abordar o contexto da prática, são exploradas as entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais da educação das escolas dos municípios pesquisados. A opção pela entrevista para trabalhar o contexto da prática justifica-se por ser esse um instrumento que permite identificar como políticas de avaliação em larga escala, segundo Ball (2011), são interpretadas, modificadas ou reinventadas no contexto da prática pelos profissionais das instituições pesquisadas. A pesquisa consiste em identificar a relação dos resultados das avaliações em larga escala com as ações desenvolvidas pela gestão, pela equipe pedagógica e pelos professores das instituições pesquisadas.

A modalidade de entrevista, segundo Triviños, é,

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (2006, p. 146).

Corrobora-se essa escolha metodológica também com Mynayo, quando afirma que “uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à

mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade.” (2012, p. 65). Compreende-se que cada entrevista expressa uma forma diferenciada de apresentar a realidade. Por isso, as entrevistas foram realizadas individualmente e não de forma grupal, com intuito de evitar qualquer constrangimento com a presença do outro, ao relatar algumas situações ou informações, ou evitar a omissão de informações necessárias para se atingir o objetivo da pesquisa.

No que concerne à transcrição do áudio, este é um momento extremamente cuidadoso. Cabe ao pesquisador seguir fidedignamente as informações que foram recebidas, de tal forma que a transcrição não expresse apenas as palavras, mas os gestos, silêncios, dúvidas que devem ser considerados no momento da análise dos dados coletados.

Será utilizado o código de transcrição desenvolvido por Brotto (2008, p. 88) e citado por Daros (2015, p.104). As autoras ressaltam que as falas entrecortadas, as entonações variadas, pausas e silêncios também devem ser registradas pela transcrição, com a finalidade de contribuir com a compreensão do leitor. Esses elementos são representados conforme os códigos a seguir:

[...]: escrita entre colchetes: para complementar uma fala;  
(-0-): impossível de compreender a fala;  
Sublinhado: voz acentuada ao proferir o termo;  
Palavra/palavra: interrupção ou ideia/palavra não concluída;  
( ): Pausa mais longa entre as palavras ou ideias;  
( ): fala suprimida. (DAROS, 2015, p.104).

Utilizam-se os códigos sugeridos por Daros (2015) para transcrição, pois se compreende que a entrevista não se restringe apenas às palavras que são proferidas pelos pesquisados – também são expressas emoções, indignação, silêncios, hesitações e dúvidas, aspectos que estão abertos à interpretação de dados pelo pesquisador. A organização das categorias de análise e o modo como será realizada a análise de conteúdo das entrevistas realizadas são tópicos do próximo subcapítulo.

Duas professoras expressaram preocupação com alguma informação dada após a entrevista, perguntando à pesquisadora como seria a identificação na publicação final da pesquisa. A partir dessa preocupação, concordou-se com Daros (2015), quanto do fato de que entrevista não é apenas um instrumento que deverá satisfazer o pesquisador e a comunidade científica. Segundo o autor, acima de tudo, é necessário que o recurso metodológico represente segurança e proteção aos

envolvidos na pesquisa, visto que há uma relação maior entre eles e a instituição de ensino. Os entrevistados expressam o medo de serem perseguidos ou sofrerem sanções após a publicação dos dados. Em alguns momentos, foi expressa crítica à gestão de algum período da escola ou aos aplicadores das avaliações, que, em alguns municípios, são conhecidos dos profissionais das instituições.

O contexto da prática foi analisado, como já mencionado anteriormente, em seis escolas, localizadas em cinco municípios de pequeno porte. No início do ano de 2015, iniciou-se o contato por telefone com as secretarias municipais, solicitando autorização para realizar a pesquisa nas escolas selecionadas em cada rede de ensino. Os responsáveis pela Secretaria de Educação então afirmaram que a autorização precisaria ser dada pela direção da escola, pois, se a diretora não autorizasse a pesquisa, esta não poderia ser feita. Assim, entrou-se em contato com as diretoras e diretores de escola, solicitando a autorização para realização da pesquisa. De posse do aceite, enviou-se via correio as cartas de anuência, que foram assinadas e reenviadas pelos diretores das escolas. Posteriormente, foram agendadas as visitas, que foram realizadas no período de fevereiro a junho de 2015 num conjunto de três escolas, e no período de fevereiro a março de 2016 no outro conjunto de três escolas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado e entregue no dia da entrevista. Esses documentos são necessários como proteção legal entre pesquisador, pesquisado e instituição de ensino. Sua elaboração teve por finalidade esclarecer aos participantes a importância da pesquisa, solicitar a autorização para a realização das entrevistas e para a inserção no espaço escolar.

Após a explicação de como seria a realização da pesquisa, os sujeitos foram deixados livres para decidirem se queriam ou não contribuir com informações acerca do tema, participando da pesquisa. O convite não ficou restrito apenas a professores do 5º ano do Ensino Fundamental, pois estes não estão fixos nessas turmas. Ao término de cada ano letivo, é feito o processo de distribuição de turmas para definir os professores de cada série do ano seguinte. Assim, o professor poderá solicitar a mudança da série em que estava. Diante disso, houve outra solicitação, no sentido de que os professores que já atuaram como docentes no 5º ano do Ensino Fundamental e que participaram de, pelo menos, um dos ciclos da Prova Brasil, no período de 2005 a 2013, contribuíssem com a pesquisa.

Não foram realizadas análises de documentos, porque o foco específico da pesquisa se insere no contexto da prática. Sabe-se que, nas escolas, foram desenvolvidas políticas de caráter informal, que não são registradas, pois as secretarias municipais fazem orientações às diretoras para que possam desenvolver ações que busquem manter ou aumentar os índices – há uma preocupação constante para que o IDEB não baixe. Outro fato deve-se à permanência no exercício profissional na rede municipal de ensino, pois as diretoras também atuam como professoras. Esse fato proporciona um conhecimento da rede municipal de ensino de maneira mais ampla, visto que duas diretoras entrevistadas já foram secretárias da Educação dessas redes.

O fato de as entrevistas serem agendadas permitiu contato com os responsáveis pela secretaria de educação de cada um dos municípios visitados, que aguardavam a visita nas escolas. Em apenas um município, o contato se deu somente por telefone. Os profissionais entrevistados se dispuseram a dar entrevista de livre e espontânea vontade; estavam muito motivados a contribuir. A recepção da pesquisadora nas instituições já visitadas foi excelente e calorosa. Além disso, a disponibilidade dos entrevistados também chamou a atenção, no sentido de contribuir com mais informações, caso fosse necessário, permitindo que fossem enviadas novas questões por e-mail ou telefone. Em uma das escolas, a professora ficou no horário do almoço para que fosse possível entrevistá-la, já que, no contraturno ela trabalha em outra instituição de ensino.

Nesta pesquisa, optou-se por não utilizar a inicial do nome dos entrevistados, para assim preservar a sua identidade, também não faremos a identificação da instituição de ensino. Deste modo, as falas e instituições foram identificadas por códigos. Utilizou-se a letra E (entrevistados), seguida de número da entrevista, por exemplo: E1; E2; até E25. Como já mencionado, foi entrevistado um total de 25 profissionais da educação nas seis escolas, dos cinco municípios. O quadro a seguir apresenta função, formação e tempo de serviço na educação e na escola desses entrevistados, além de sua formação inicial.

Quadro 2: Função, formação e tempo de serviço dos profissionais da educação entrevistados

Município	Função	Tempo de serviço na educação	Tempo de serviço na escola	Formação inicial

MUNICÍPIO 1	Diretor (a)	33	8	Pedagogia
	Supervisor (a)	30	Não informou	Pedagogia
	Professor (a) 1 <sup>8</sup>	18	18	Pedagogia
	Professor (a) 2	29	28	Pedagogia
MUNICÍPIO 2	Diretor (a)		3	
	Supervisor (a)	Não concedeu entrevista		
	Professor (a) 1	10	4	Pedagogia Matemática
	Professor (a) 2	9 anos	3 anos	História
MUNICÍPIO 3	Diretor (a)	28	16	Pedagogia História
	Supervisor (a)	Não possui profissional no exercício da função		
	Professor (a) 1	30	16	Pedagogia
	Professor (a) 2	24	11	Pedagogia
	Professor (a) 3	18	6	Pedagogia
MUNICÍPIO 4	Diretor (a)	25	25	Pedagogia
	Supervisor (a)	26	15	Pedagogia
	Coordenadora Pedagógica <sup>9</sup>	30	30	Pedagogia Informática
	Professor (a) 1	30	Não informou	Letras
	Professor (a) 2	15	15	Letras
	Professor (a) 3	11	11	Pedagogia
MUNICÍPIO 5				
Escola 1	Diretor <sup>10</sup> (a)	17	17	Ciências Ciências Biológicas Pedagogia
	Supervisor (a)	9 <sup>11</sup>	9	Pedagogia
	Professor (a) 1	8	4	Letras
	Professor (a) 2	23	23	Pedagogia
Escola 2	Diretor (a)	26	26	Pedagogia Cursando Direito
	Supervisor <sup>12</sup> (a)	33	30	Pedagogia
	Professor (a) 1	20	20	Letras
	Professor (a) 2			Pedagogia

Fonte: Entrevistas realizadas nos municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2015/2016).

Compreende-se que a graduação é marcante na formação dos sujeitos e também na forma como se conduz a prática pedagógica. Todos os entrevistados

<sup>8</sup> Foi supervisora pedagógica nos ciclos de 2009 e 2011 e professora nos ciclos de 2007 e 2013.

<sup>9</sup> Já foi diretora da escola e professora, e há 15 anos ocupa o cargo de Coordenadora Pedagógica concursada. O concurso para área foi extinto, a entrada atualmente é por indicação da secretária ou eleição.

<sup>10</sup> Foi professora na escola e está na direção há três anos.

<sup>11</sup> Está na Coordenação há dois anos.

<sup>12</sup> Faz dez anos que está na supervisão pedagógica.

possuem formação em nível superior e especialização em várias áreas da educação, predominando a especialização em Educação Infantil e Educação Especial. Além disso, um dos professores entrevistados está cursando mestrado em linguística. Ressalta-se o tempo de experiência dos profissionais na educação e na mesma escola do município, fato que contribuirá para análise das ações que foram realizadas ao longo de oito anos e que refletiram no aumento dos índices educacionais das escolas pesquisadas. Além disso, esses profissionais ora ocupam o cargo ora de professor, ora de supervisor e ora de diretor, além de cargos nas secretarias municipais de educação. Na próxima seção, descreve-se como será o processo de análise do material empírico.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Conforme dito anteriormente, foram realizadas entrevistas a partir de questionário semiestruturado com os profissionais da educação. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e sistematizadas por município, já que o objetivo da investigação está vinculado a ressaltar as ações desenvolvidas pela gestão escolar e pelos professores.

Utilizou-se o software NVivo 11, que possibilitou a realização do percurso entre a marcação dos elementos e passagens existentes nas entrevistas, ou seja, permitiu organizar as falas dos entrevistados em grupos – neste caso específico, por município e escola. Após serem inseridas todas as entrevistas no programa, foram criados os eixos do processo analítico e, posteriormente, os desdobramentos que emergiram das falas dos entrevistados. Desse modo, as falas foram organizadas por grupo, a partir dos quais foram selecionadas e agrupadas de acordo com os desdobramentos. O processo facilitou a sistematização e a inserção dos trechos em cada etapa, conforme descrição realizada no capítulo 5.

O quadro a seguir mostra os eixos que serão apresentados em cada município da pesquisa para realização do processo analítico dos dados, e os desdobramentos apresentam os itens evidenciados pelos entrevistados. Tais itens foram agrupados conforme cada eixo do processo analítico, ressaltando-se as especificidades de cada local.

Quadro 3: Apresentação dos eixos e dos desdobramentos para o processo analítico do material empírico

Eixos do processo analítico	Desdobramentos
Concepções de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prova Brasil</li> <li>• IDEB</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Qualidade da educação</li> </ul>
Ações na escola (Diretores, supervisores escolares e professores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão escolar</li> <li>• Organização escolar</li> <li>• Ações pedagógicas</li> <li>• Acesso à materiais da Prova Brasil</li> </ul>
Ações da gestão municipal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada</li> <li>• Programas em âmbito municipal</li> <li>• Ações da Gestão municipal</li> </ul>

O quadro acima apresenta, na primeira coluna, os chamados eixos do processo analítico e, na segunda coluna, os desdobramentos, os quais indicam os temas abordados em cada eixo. A análise de conteúdo das entrevistas foi organizada conforme o modelo apresentado nesse quadro.

Apresenta-se no capítulo 5, uma seção para análise de cada município, a qual está subdividida em três partes, ou seja, uma para cada eixo analítico. Em cada eixo analítico, constarão as considerações dos entrevistados relativas a cada um dos desdobramentos elencados na segunda coluna da tabela 10.

Portanto, as análises de cada caso foram processadas individualmente, fazendo-se uma discussão final das ações que foram determinantes para o aumento do resultado do IDEB nas escolas e nos municípios selecionados. O foco principal de análise foi uma discussão qualitativa, integrada e contextualizada em torno das ações que foram desenvolvidas no contexto da prática, verificando-se como as políticas de avaliação em larga escala foram incorporadas, interpretadas ou reinterpretadas pelos entrevistados.

### 3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: EMBASAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

As bases teóricas de sustentação aos conceitos que demarcam a análise realizada nesta pesquisa foram ancoradas em diferentes autores, conforme citado anteriormente (vide subcapítulo de apresentação da produção acadêmica relativa à temática trabalhada). A utilização de diferentes referenciais teóricos se dá pela necessidade de múltiplos olhares, que possibilitam avançar no entendimento do campo da pesquisa.

Interessa, aqui, ampliar a compreensão dos conceitos desenvolvidos no decorrer da tese, para que se possa pensar e compreender as avaliações em larga escala sob a perspectiva da política, que se vincula às proposições históricas, econômicas, sociais e estruturais. Para tanto, propõe-se a apresentação teórica e conceitual de categorias de análise para o desenvolvimento da pesquisa sobre as políticas de avaliação em larga escala; são elas: performatividade, gerencialismo, regulação, e políticas meritocráticas.

#### 3.1 PERFORMATIVIDADE

Em termos conceituais, é fundamental que tratemos o conceito de *performatividade*, principalmente ao nos referirmos ao programa de avaliação em larga escala, seja em âmbito federal, estadual ou municipal. Trabalharemos com conceito desenvolvido por Ball (2001; 2002; 2004; 2005). O autor utiliza a noção de *performatividade* ao discorrer sobre as implicações do neoliberalismo na reforma educacional. Refere-se ainda à relação entre o mercado, a capacidade de gestão e a *performatividade*, como elementos-chave do “pacote” da reforma educacional, com ação direta dos organismos internacionais. Ressalta que essas tecnologias são alternativas, politicamente atraentes e eficazes, se comparadas às velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia. Segundo o autor, “A eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como ‘desculpa’ inaceitável para falhas na execução ou na adaptação”; sendo assim, as avaliações em larga escala são consideradas, do ponto de vista político, como instrumentos eficazes, no que concerne a medir a qualidade da educação.

Assim, as novas tecnologias provocam mudanças diretas na forma de gestão, tanto do sistema educacional, quanto da rede escolar ou da própria instituição escolar: “A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve a combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2004, p. 1107). Tais mudanças também exigem um novo perfil dos sujeitos a partir da implementação de sistemas de monitoramento e produção de informações, transportando práticas empresariais que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais, e que se efetivam por meio da implementação de sistema de recompensa ou mérito, além de sanções sustentadas pela competição e pela performatividade.

Ball (2001; 2002) discorre sobre um panorama global referente às políticas de currículo; traz à luz a denúncia de que potências econômicas impõem um novo gerencialismo ao modo de funcionamento do cotidiano das escolas. Segundo o autor, a viabilização do gerencialismo ocorre por meio de políticas com predomínio de ações competitivas e individualistas, tornando subjetivo o desenvolvimento de uma cultura performativa:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou organizações servem de parâmetro de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543).

Esses momentos de promoção ou inspeção podem representar ou significar, segundo Ball (2005), merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização em uma área de julgamento; no entanto, há questões que merecem ser debatidas, para não afetar a subjetividade dos profissionais que atuam na instituição escolar e para que o conhecimento não seja transformado em mercadoria ou produto:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, comparar profissionais e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

A publicação dos resultados de desempenho do IDEB, logo, remete à verificação dos resultados, indicando quais foram as escolas ou municípios de destaque. No entanto, por vezes, esses índices, como apontam inúmeras pesquisas,

vêm sendo utilizados para realizar comparações entre as instituições escolares, ou entre municípios, produzindo *rankings* e competições em prol de aumento da nota. Essa competição está fortemente presente nos discursos midiáticos, ou mesmo pelas ações adotadas em alguns estados ou municípios, para divulgar os resultados do IDEB – como, por exemplo, colocar faixas no portão das escolas com os resultados tem gerado um desconforto e uma competitividade entre os profissionais que atuam nas séries avaliadas. É em meio a esse desconforto que os profissionais e as instituições escolares, sem perceber, aumentam a performatividade por meio do trabalho pedagógico em busca da almejada nota, na tentativa de ser melhor, deixando para segundo plano o que realmente importa, que é a aprendizagem dos alunos.

As mudanças decorrentes daquilo que Ball (2002) nomeia como novas tecnologias não são apenas de caráter estrutural ou técnico, mas estão relacionadas também a mudanças e mecanismos que modificam a subjetividade do que significa ser professor, ou seja, repensar o que significa, nesse novo contexto, ser professor, e que atributos são necessários para atender às novas demandas da educação. Assim, o autor adverte que as mudanças apresentadas pelo Estado, por meio do discurso político advindo dos organismos internacionais, no que tange a devolver à escola a autoridade, proporcionando-lhe flexibilidade, podem ser armadilhas: de fato, os gestores passam a ter maior liberdade nas decisões operacionais; no entanto, retiram os entraves desnecessários na gestão de recursos financeiros e humanos. Assim, Ball (2002, p. 5) afirma que os processos de reforma não devem ser entendidos “como simplesmente uma estratégia de desregulação”, mas sim como uma nova forma de controle, ou de “descontrole controlado”, proporcionando uma regulação menos visível.

Os professores passam a ser instigados a refletir sobre suas práticas; acabam sendo encorajados a realizar ações individuais e calcular, por si mesmos, o que é necessário para aumentar a sua produtividade. Os professores tornam-se sujeitos com princípios empresariais quando há o acordo de pagamento de bônus de acordo com o desempenho, ou seja, pagamento de acordo com a performance do indivíduo. Isso torna os profissionais da educação cada vez mais competitivos entre si; exemplo disso são os prêmios criados para gestores e professores que desenvolvem melhores práticas, por meio de parcerias realizadas entre o Estado e as fundações, como a

Fundação Victor Civita, com o Prêmio Educador Nota 10<sup>13</sup>, e o Prêmio Gestão Escolar<sup>14</sup>, promovido por várias instituições, entres elas CAPES, INEP, Gerdau e Fundação Roberto Marinho, que ocorrem anualmente. Assim, como afirma Ball, “no novo mundo das organizações performativas [...] a base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspecções e comparação com pares estão em primeiro lugar.” (2002, p. 9).

Desta forma, valores gerenciais são impostos de modo sedutor e acabam sendo incorporados ao currículo e à organização escolar, passando a conduzir e delimitar fronteiras tanto administrativas, quanto pedagógicas e comportamentais. A performatividade torna-se um grande obstáculo à defesa da gestão democrática e à autonomia na organização escolar, já que o controle desses aspectos está junto aos grandes investidores internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, conforme será apresentado no próximo capítulo dessa pesquisa. A partir do afirmado, concorda-se com Ball, quando afirma que

Novos papéis e subjetividades são criadas conforme os professores são “retrabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos de avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplinas são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. (2002, p. 7, grifos do original).

Os princípios da competição, eficiência e produtividade, elencados por Ball (2002), são identificados, no Brasil, por meio das pesquisas de Bonamino e Souza, Masson (2013), Freitas (2007), Vianna (2014), e, no estado do Paraná, por meio da pesquisa de Gonçalves (2005). Tanto em âmbito federal quanto estadual, foram realizadas parcerias entre o Estado e empresas privadas, por meio da implementação de programas e projetos que preveem a premiação aos professores e gestores: “O acto de ensino e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial através do marketing e da competição.” (BALL, 2002, p. 9).

As notas nas avaliações não devem ser utilizadas para tal finalidade; se assim for, acabar-se-á desenvolvendo o que Perrenoud (1999) chama de “hierarquias de excelência”, ou seja, segundo o autor, as ações no contexto escolar que se

---

<sup>13</sup> Prêmio Professor nota 10. Disponível em:<<http://www.fvc.org.br/educadornota10/inscricoes/regulamento.shtml>>.

<sup>14</sup> Prêmio Gestão Escolar. Disponível em:<<http://www.premiogestaoescolar.com.br/>>.

fundamentam apenas nos resultados obtidos ao longo do ano, por meio de avaliações padronizadas, poderão tornar a avaliação um treino, não contribuindo para a aprendizagem significativa dos alunos.

A escola tem autonomia para desenvolver ações que elevem o potencial dos alunos, sem precisar classificá-los por meio da nota; para tanto, é necessária uma mudança da postura pedagógica, mesmo conhecendo as dificuldades e tensionamentos presentes no contexto da prática escolar. Para Perrenoud (1999), a avaliação deve ser formativa e ser utilizada pelos professores para combinar novos métodos, criar novas formas de avaliar os alunos, por meio da reflexão de provas antigas – os instrumentos de avaliação –, sendo que as regras podem ser construídas coletivamente. A avaliação está muito presente no contexto da escola; no entanto, para que os procedimentos que a escola adota sejam legítimos, deve explicitar os processos adotados de modo claro e visível. Nas palavras de Perrenoud,

Essa onipresença da avaliação não quer dizer que a orientação seja apenas uma questão de notas, exames, provas comuns ou apreciações qualitativas dos conhecimentos e das possibilidades do aluno. A orientação finalmente tomada resulta de um processo complexo de decisão em função de regras, mas também de um jogo com essas regras, processo que faz com que intervenha todo tipo de considerações, em particular os projetos e as estratégias de escolarização da família e do aluno, suas aspirações e expectativas, portanto também as informações de que eles dispõem sobre o sistema escolar e o futuro das diversas habilitações. (1999, p. 53).

A ação avaliativa no contexto escolar deve ser um processo; deve considerar as características das turmas, dos alunos, das instituições. Por isso, concorda-se que os resultados das avaliações em larga escala devem ser um componente considerado pela escola para olhar e refletir sobre a sua realidade, sobre as condições de oferta do ensino, e não para realizar comparações desenfreadas, que não consideram as diferenças presentes em cada contexto.

No capítulo dos dados empíricos, apresentam-se as ações que os municípios de pequeno porte do estado do Paraná vêm desenvolvendo, com foco na aprendizagem dos alunos, e que os resultados das avaliações não são ignorados pelos entrevistados. Os dados demonstram também o quanto esses municípios relutam para que a performatividade não faça parte do seu contexto, para que, nos anos em que mais de uma escola participar do IDEB, estas não sejam comparadas.

No capítulo em que se discorre acerca das influências dos organismos internacionais, tanto em nível federal, quanto estadual, é possível identificar que a

*performatividade* é um dos elementos chave para as políticas neoliberais, estando presente nos documentos que orientam e norteiam a implementação do programa de avaliação no estado do Paraná. Tais políticas neoliberais modificaram o contexto da prática escolar e reorientaram as políticas educacionais tanto em nível de estado, quanto de município. Assim, é inegável a preocupação em se realizarem ações que mantenham os resultados dos índices educacionais ou superem os já alcançados.

### 3.2 GERENCIALISMO

O gerencialismo, paralelamente ao conceito de *performatividade*, vem sendo o mecanismo central da reforma política e do reordenamento do setor público nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros países, como apresenta Ball (2014).

De acordo com Ball (2005), o gerencialismo tornou-se o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos vêm sendo reformadas nas últimas décadas. Para o autor, “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.” (2005, p. 544). Essa mudança provoca constantes atritos, principalmente no contexto escolar, visto que os resultados das avaliações não dependem apenas da *performance* do professor do aluno ou das cobranças advindas do gestor da escola, mas dependem de diversos fatores que afetam diretamente o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala.

No caso da educação, o gerencialismo é uma forma de influenciar o gestor da escola a desenvolver uma atitude de gerente, que requer “incutir uma atitude e cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.” (BALL, 2005, p. 545). A incursão do espírito gerencial, principalmente na gestão da escola, de fato, tem promovido a competição entre as escolas de uma mesma rede, onde os profissionais da escola sentem-se culpados pelo mau desempenho dos alunos, desconsiderando as suas condições de trabalho, bem como as condições em que o aluno se encontra para desenvolver a aprendizagem: “O gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador ” (BALL, 2005, p. 545).

O gerencialismo, no Brasil, é decorrente do processo de ampla reforma do Estado de caráter neoliberal, ocorridos na década de 1990. O viés financeiro foi responsável pelo conjunto de mudanças na gestão e na reorganização das políticas

educacionais. Estas foram submetidas a medidas de racionalização, sendo que a concepção de financiamento restringiu-se à disseminação do baixo custo baseado no conceito de equidade social e de redução das despesas públicas. Esses aspectos foram combinados a um modelo gerencial centrado em novos critérios de qualidade da prestação de serviços públicos, o qual é embasado em metas e resultados quantitativos.

Ball (2005) ressalta que as novas tecnologias nas organizações de serviço público, após a inserção de nova linguagem para descrição de papéis e relacionamento, posteriormente à reforma, incutem a necessidade de que os recursos humanos sejam gerenciados; a aprendizagem passa a ser representada por meio de resultados, sendo mensurada por uma política de custo-benefício; alcançar o êxito significa atingir metas pré-estabelecidas, ou seja, de performatividade.

Por outro lado, no sistema educacional brasileiro, a promulgação da Constituição de 1988, após a redemocratização do País, deu destaque à universalização do Ensino Fundamental e à erradicação do analfabetismo. Multiplicaram-se convênios entre Estado e Municípios para oferta de transporte escolar aos alunos, programa da merenda e construções de infraestrutura escolar para atender um maior contingente de alunos. Em decorrência da LDB 9394/1996, da Emenda Constitucional 14/96, da Lei 9424/96 e do Decreto Federal 2264/97, fortaleceu-se o movimento de descentralização do ensino. Em virtude dessas medidas legislativas, da LDB 9394/1996 e da Lei do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), ocorreu o crescimento da universalização do acesso a Ensino Fundamental, Educação Infantil e Ensino Médio (SOLIGO, 2013).

De acordo com Azevedo (2011), o processo de descentralização no Brasil se efetivou de modo dialético, ou seja, teve características próprias; no entanto, visou à manutenção dos mecanismos de dominação social. Assim, concomitantemente à descentralização, houve o atrelamento financeiro a programas federais, que resultaram na redução na autonomia dos sistemas e das escolas, os quais interferem diretamente na definição de suas políticas locais e no seu acompanhamento.

Há um distanciamento entre as políticas em nível federal e estadual em relação às municipais, como aponta Azevedo (2001). Esse distanciamento desconsidera as necessidades e especificidades de cada local. Nesse contexto, avaliação e desempenho são evidenciados como elementos centrais para nortear as políticas

públicas e a qualidade da prestação do serviço público, utilizados para legitimar a adoção de novas práticas gerenciais, advindas do setor privado.

Entretanto, é necessário que a escola seja o local de debate, pois ela tem autonomia para tal ação, não permitindo que os professores sejam transformados em produtores ou fornecedores, e os diretores, em empresários da educação, visto que, segundo Ball (2005), essa lógica deixa os sujeitos à mercê das avaliações, análises periódicas e comparações de desempenho. Assim, são estabelecidas novas formas de disciplina e organização escolar, instituídas por “competição, eficiência e produtividade.” (BALL, 2005, p. 547).

O gerencialismo constrói gradativamente uma ideologia utilitária que traduz a atividade humana em indicadores de desempenho. Assim, é importante ressaltar, essas tecnologias, de acordo com Ball (2005, p. 547), “fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação”; no entanto, não determinam o que fazer, mas capacitam para o que podem fazer. Os profissionais da escola devem se utilizar das novas tecnologias para melhorar e fortalecer as ações em âmbito escolar, em prol de melhores condições de trabalho e de aprendizagem. Não devem ser seduzidos pelo discurso em voga de “ser o melhor” e ter a primeira colocação na publicação dos dados, mas devem utilizar esses dados para fornecer o melhor no que se refere a atendimento pedagógico, desenvolver ações que visem a superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e identificar como podem ser superados os problemas presentes no cotidiano escolar.

O gerencialismo, entendido como conjunto de técnicas, como um novo modelo de governo ou como uma ideologia, passou a influenciar a escola na forma como esta realiza a gestão de processos de mudanças. Assim, as ideias de desvalorização ou de igualdade e democratização do ensino vão sendo substituídas pelo discurso político de oferta de melhor qualidade da educação, por conceitos gerencialistas de qualidade, responsabilidade e excelência.

Para legitimar tais conceitos, definem-se planos de ação organizacionais e estratégicos, pautados em melhores resultados, com eficiência medida pelos indicadores educacionais padronizados, na tentativa de homogeneizar o sistema educacional. Embora não seja aceitável pelos cidadãos o funcionamento de um sistema educacional muito desigual em seus resultados, as escolas dos municípios de pequeno porte pesquisadas lutam para que os resultados de escolas de uma mesma rede de ensino não sejam comparados, para que essa comparação não

obscoreça as características e especificidades de cada local. As ações gerencialistas tornam invisíveis as diferenças existentes entre as redes de ensino, municípios ou regiões, no que se refere às condições de oferta do ensino e às condições materiais do trabalho docente; entretanto, os professores, gestores escolares e gestores municipais exercem um papel ativo frente às políticas locais e regionais.

A respeito das ações que os professores e gestores podem desenvolver na instituição escolar a partir do uso dos indicadores – não para comparar os alunos ou escolas –, apresentam-se, no capítulo empírico, as ações realizadas para produção de melhores desempenhos, com foco na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, além do desenvolvimento de trabalhos em equipe, por meio de projetos que aproximam a comunidade e a escola. Esses municípios não ignoram as avaliações em larga escala, porém essas não estão no centro das ações escolares.

### 3.3 REGULAÇÃO

O conceito de regulação está associado a um conjunto de ações, ao controle do mercado e da oferta de serviços, além de prevenir e controlar processos determinados. Esse conceito surge na década de 1990, relacionado a descentralização das funções administrativas do Estado, participação da sociedade civil e dos organismos internacionais.

Barroso (2006) refere-se à regulação como um conceito que se relaciona a fenômenos distintos e interdependentes: “os modos com são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos actores (regulação de controlo); os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam (regulação autônoma).” (BARROSO, 2006, p. 956). A primeira forma refere-se à regulação realizada por meio de ações do Estado, e a segunda ocorre por meio da interpretação dos sujeitos quanto a regras, normas e políticas educativas.

Como foi apontado na abordagem dos conceitos de *performatividade* e gerencialismo, essas são, segundo Ball (2005), tecnologias que promovem uma regulação por parte do Estado das ações operacionais, financeiras e humanas. São consideradas como estratégias de re-regulação, como aponta o autor, pois o Estado não abandona o controle ao estabelecer certa “autonomia” à escola e à gestão da escola – pelo contrário, são estabelecidas novas formas de regulação, de um modo menos visível, ao passo que, a partir da publicação dos indicadores educacionais

produzidos pelas avaliações, a escola passa a se autorregular. No contexto atual, múltiplas formas de regulação na gestão de políticas da Educação e no controle do Estado perpassam o contexto da prática escolar do professor, do sistema de ensino e da avaliação, permeadas por orientações dos organismos internacionais.

No que se refere às avaliações em larga escala, esse fato é evidente, por meio das ações advindas do Banco Mundial, do FMI e do OCDE, como ressalta Teodoro (2011). A regulação, para além do controle, sugere o estabelecimento de parâmetros de comparação e confrontação, com a premissa de legitimar a aplicação de instrumentos avaliativos em diferentes instâncias. O controle por meio dos indicadores de desempenho da escola são formas de regulação que atingem uma dimensão social e interpessoal. Estas dimensões são distribuídas na relação com outras instituições entre a equipe pedagógica e com a comunidade, que passa a cobrar resultados. No que se refere às dimensões interpessoais, estas produzem um sentimento de impotência, culpa e incerteza, já que os resultados não dependem unicamente dos professores, mas de um conjunto de fatores que se tornam invisíveis após a publicação da média de desempenho por escola, município ou região.

Os dados empíricos desta pesquisa apresentam locais onde as cobranças por resultados são maiores do que outros; no entanto, os profissionais dos municípios de pequeno porte entrevistados entendem que os resultados produzidos pelas avaliações em larga escala não podem ser utilizados para buscar culpados pelo fracasso escolar, ou pelo baixo rendimento dos alunos. Os dados expressam que o entendimento dos profissionais acerca dos baixos resultados deve considerar os contextos familiar, econômico e social, bem como o histórico escolar dos alunos, do primeiro ano de escolarização até a série em que será avaliado. Também se entende que as dificuldades de aprendizagem, de caráter psicológico, afetivo ou até mesmo neurológico, não tem como ser solucionadas pelos professores do 5º ano; assim, a nota expressa índices que contribuem para analisar a realidade local e escolar, bem como as ações que a escola deve realizar.

No entanto, a cultura da performatividade, atrelada aos modos de regulação, cria “relações de julgamento”, como aponta Ball (2005), que substituem as relações sociais e produzem uma supervalorização em torno da produtividade. De acordo com Lima (2002), a regulação do Estado e de princípios de mercado no domínio público resulta no aumento do controle sobre as escolas, que promovem espaços propícios para competição no sistema de ensino e entre as escolas, que ocorre a partir da

promoção de mecanismos de divulgação de resultados. Menciona-se esse fato tendo em vista que, em grandes centros urbanos, com redes de ensino constituídas por elevado número de escolas, a performatividade, o gerencialismo e a regulação dos modos de organizar a escola para a produtividade são elementos quase que inerentes à prática escolar.

Corrobora-se esse aspecto com Santos (2012, p. 74), ao afirmar que “as avaliações podem oferecer importantes indicadores, para futuras tomadas de decisões, tanto no âmbito dos sistemas de ensino e suas unidades escolares, quanto como pressuposto de controle burocrático mercadológico”. Os indicadores se tornaram, em pouco tempo, não apenas norteadores de políticas educacionais e ações desenvolvidas em âmbito escolar, mas um instrumento de escolha pela sociedade, pela escola ideal, ou pela melhor oferta de qualidade da educação. Entende-se o resultado do IDEB como o indicador de algo que é bom ou ruim. Todavia, ressalta-se que a escola é o local onde as avaliações são aplicadas, mas não é o espaço onde são construídas, elaboradas ou debatidas.

Em consequência, a escola assume a responsabilização dos resultados, transferindo indiretamente aos professores e à gestão da escola. Essa política de descentralização amplia o controle e a regulação por parte do Estado, responsabilizando a escola por meio do seu projeto político pedagógico, efetivado mediante a gestão democrática da educação. (SANTOS, 2012, p. 74).

Assim, como evidência Afonso (2009), o Estado assume um papel de “Estado Avaliador”, no contexto da educação, que é responsável por promover um “Ethos de competição”, efetivado por meio da aplicação das avaliações em larga escala. O Estado regulador, burocrático e centralizador caracteriza-se por uma nova forma de regulação marcada pelo hibridismo, ou seja, associa-se o controle do Estado à estratégias de autonomia e autorregulação das instituições de ensino. Barroso (2009), afirma que a diversidade de fontes e modos de regulação

[...] faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação de vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação, seria melhor falar de “multirregulação”, já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si ou, pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processo e resultados. (BARROSO, 2009, p. 956).

O autor refere-se à regulação como produtora de ajustamentos e reajustamentos, que são definidos a partir dos interesses, estratégias e lógicas de ação dos diferentes grupos de atores. Esse processo é caracterizado por “confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes ” (BARROSO, 2009, p. 956). Desse modo, “[...] pode-se de forma genérica, definir a regulação da educação como o conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de forma que seus atores [...], do centro à periferia, atinjam, com maior eficácia possível, os objetivos fixados [...]” (TEODORO, 2011, p. 83). Essa prática aproxima a escola às regras do mercado competitivo, de modo que os alunos passam a ser inseridos na lógica da competitividade e da eficiência, por meio da cobrança para atingir melhores resultados, inseridos na busca desenfreada pela instituição de ensino ideal, ou seja, aquela que lhes ajudará a desenvolver as competências e habilidades necessárias para enfrentar o mercado competitivo e globalizado.

A partir da década de 1990, conforme será abordado no próximo capítulo, a avaliação educacional passou a ser considerada uma política pública estatal, que tem por função regular o sistema educacional e implantar mecanismos de controle, os quais se efetivam por meio da publicação dos resultados, cobranças por soluções eficazes advindas de gestores, professores e da escola como um todo. No estado do Paraná, assim como em nível federal, essa regulação se efetivou na década de 1990, por meio da implementação do próprio sistema de avaliação, a partir de parcerias com organismos internacionais, bem como por meio da formatação da formação continuada dos professores, acompanhamento da elaboração e implementação do projeto político pedagógico das escolas, além de ações para aumentar os índices educacionais do estado do Paraná.

### 3.4 POLÍTICAS MERITOCRÁTICAS

As políticas meritocráticas estão relacionadas à ideia de responsabilização por resultados, ou seja, aumentam a responsabilidade dos profissionais da escola para o avanço dos resultados nas avaliações em larga escala, em detrimento do baixo nível de desempenho dos alunos. A política de responsabilização foi ganhando espaço no Brasil à medida que as políticas avaliativas foram se consolidando no espaço escolar. No País, o exemplo mais contundente desse tipo de política são os processos de

bonificação ou premiação de escolas e professores mediante a obtenção dos resultados pré-estabelecidos; cita-se o caso de São Paulo, Paraná e Espírito Santo, como apontam as pesquisas de Bonamino e Sousa (2012), Silva (2013), e Brooke (2006).

O SAEB e a Prova Brasil foram criados para “contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para Educação Básica” (INEP, 2002, p. 9) por meio da análise combinada dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho dos alunos nas avaliações do Inep com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil).

A consolidação das políticas de avaliação, após a reestruturação do Estado brasileiro, conduz a novos marcos regulatórios, que afetam diretamente a identidade dos profissionais da educação, como afirma Coelho (2008). Essa identidade acaba sendo permeada pelo discurso sobre a crise da ineficácia do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, uma forma de mudar a participação dos professores e as condições de trabalho para que haja maior envolvimento dos profissionais da escola, principalmente dos professores, no projeto político arquitetado a partir da implementação das políticas avaliativas, foi a política de mérito. De acordo com Ball (2005), a performatividade e a competitividade, evidenciadas por meio da publicação dos resultados, visam a contribuir com as políticas públicas, no sentido de superar a crise de ineficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional, por meio das políticas de mérito. Esse discurso é recorrente há vinte anos, de acordo com Coelho (2008), seguindo orientações oriundas de organismos internacionais como a CEPAL e a UNESCO (1995), os quais buscam reduzir o distanciamento entre o sistema educacional e o mercado de trabalho.

Os princípios mercadológicos vão sendo transpostos para o sistema educacional à medida que a escola passa a trabalhar em prol de resultados, fazendo de sua divulgação e publicação uma forma de prestar contas. O trabalho em prol dos resultados inviabiliza a implementação de um projeto de gestão democrática, obscurecendo a preocupação com a aprendizagem dos alunos, quando se passa a trabalhar em prol de único indicador, entendendo-o como suficiente para expressar a realidade presente na instituição escolar. É a partir dessa prestação de contas que

ocorrem três processos: a regulação, o gerencialismo e a performatividade. A regulação do sistema educacional ocorre por meio do monitoramento dos índices educacionais. O gerencialismo ocorre por meio de dispositivos operacionais do contexto da prática escolar, na tentativa de unificar uma visão da organização da sociedade e da forma que deve gerir sua rede ou instituição de ensino. E a performatividade se efetiva por meio de orientações para a prática docente, pautada em resultados, em mérito, inculcando uma competição desenfreada na instituição escolar ou rede de ensino, a fim de identificar os melhores gestores, os melhores professores, bem como as melhores práticas.

Da introdução de mecanismos de competição, emergem grupos de profissionais no contexto escolar e de alunos mais empreendedores, aspecto decorrente da supervalorização dos resultados – sejam de forma individual, por série avaliada, pela escola ou pela gestão municipal. Muitas vezes, essa supervalorização se dá a partir de prêmio por mérito, por meio de pagamento de bônus, ou da prática de pagamento de 14<sup>o</sup> e até 15<sup>o</sup> salário, adotada por muitas redes municipais e estaduais de ensino. O pagamento de bônus, atrelado à produtividade, obscurece a luta da categoria da educação por melhores condições de trabalho e a luta por melhores condições salariais, bem como pela implementação de plano de carreira adequado, visto que muitos municípios e estados brasileiros não pagam o piso salarial aos seus professores.

Os impactos das políticas de mérito no contexto escolar estão diretamente relacionados à gestão da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas a determinado fim: a nota. Afetam a infraestrutura escolar, que passa a buscar parceria a fim de resolver problemas estruturais que estão para além da função do diretor da escola; ocorre também a redução curricular, pois, em ano de avaliação, muitas escolas passam a supervalorizar o trabalho com as disciplinas de língua portuguesa e matemática, para atingir a meta estabelecida por vezes pela gestão escolar ou municipal de ensino, passando a vivenciar uma constante busca pela excelência e relegando outras disciplinas do currículo escolar.

Dubet (2004, p.541), ao propor um debate acerca do que é uma escola justa, afirma que “a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso”; no entanto, há uma compreensão de que a igualdade se efetiva apenas por ampliar e garantir o acesso à escola e reduzir as diferenças quanto aos resultados entre as categorias sociais. Entretanto, essa igualdade no discurso político e ideológico do

Estado se concretiza a partir da inserção de todos os alunos no mesmo processo de competição. Dito de outro modo, todos os alunos têm as mesmas oportunidades, desde que seus resultados escolares sejam suficientes para garantia de tais oportunidades.

Dubet (2004) discorre sobre os aspectos perversos da meritocracia para a escola, para o aluno e para o professor:

Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais.

O modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos. O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. [...]. Na competição com outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons. Mas isso é próprio de todas as competições, mesmo que sejam justas quanto a seus princípios. (DUBET, 2004, p. 543).

A partir do exposto, fica claro que a política de mérito traz grandes prejuízos, principalmente à aprendizagem dos alunos e ao processo de oferta de igualdade de condições para que possam ter uma aprendizagem significativa. Assim, como ressalta Dubet (2004), na sociedade democrática, é difícil desvincular a igualdade de oportunidades do mérito pessoal, mesmo sendo esta a forma mais legítima de construir desigualdades.

Nos municípios de pequeno porte, nota-se um movimento contra a implementação de políticas de mérito e desenvolvem-se ações na tentativa de propor melhores condições para desenvolver a aprendizagem dos alunos por meio de acompanhamento e parcerias realizadas com assistência social, psicólogo e outros agentes, que serão abordados no capítulo sobre os dados empíricos, entretanto, a política de punição atrelada aos resultados é indicada em um dos municípios pesquisados.

A escola deve desenvolver ações cuidadosas para que a igualdade no sistema escolar possa existir de fato, para evitar maneiras de burlar o sistema – ou, nas palavras de Dubet,

[...] *'trapacear'*, pela parcialidade dos encaminhamentos à trajetórias implícitas pelas múltiplas exceções... [...] é preciso principalmente assegurar

a igualdade de oferta educacional para suprir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. (2004, p. 544).

Sabe-se que a escola ainda tem uma árdua tarefa no que concerne à oferta de proporcionar as mesmas condições de aprendizagem a todos para que, como dito pelo autor, todos possam ser inseridos na mesma competição e ter as mesmas condições para competir. Entretanto, ressalta-se que a escola possui muitos mecanismos para resistir e não ser inserida nessa lógica meritocrática, por isso torna-se necessário que essa instituição se aproprie e desenvolva ações que visem a superar esse modo excludente de oferta de qualidade de ensino que impera no mundo neoliberal e excludente.

A pesquisa nos municípios de pequeno porte apresenta as ações realizadas pelos educadores a fim resistir às políticas meritocráticas, evitando que a busca por resultados seja uma obsessão, ou obscureça a função social da escola, vinculada à ascensão social dos sujeitos e ao compromisso com a aprendizagem dos alunos. Não se está dizendo que a escola é garantia de melhores condições sociais dos sujeitos, mas que contribui de modo significativo para que estes possam lutar por melhores condições sociais e de igualdade de oportunidades.

Ressalta-se a importância de se trabalhar os conceitos abordados nesse capítulo, já que se identifica, nas políticas de avaliação em larga escala implementadas tanto em âmbito federal quanto estadual, a forte presença dos princípios pautados em performatividade, gerencialismo e política meritocrática, conforme será apresentado no próximo capítulo. Nos municípios de pequeno porte, no contexto da prática, há disputas e movimentos contraditórios, que ora se alinham aos princípios da performatividade e gerencialismo, e ora apresentam movimentos de resistência, que demonstram conexão estreita com o contexto, identificados por meio das atividades desenvolvidas com vistas a melhorias da aprendizagem das crianças. Tais iniciativas demonstram compromisso com os anseios das comunidades, principalmente no que se refere à garantia de acesso e permanência dos alunos na escola e do seu acompanhamento pedagógico, conforme será apresentado no capítulo 5.

## 4 O POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

Este capítulo busca entender as influências dos organismos internacionais nas políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no estado do Paraná, em específico, o desenvolvimento do sistema de avaliação em larga escala. As bases teóricas de sustentação aos conceitos trabalhados na pesquisa ancoram-se em diferentes autores, dada a necessidade de vários olhares que possam conduzir à compreensão acerca da avaliação sob uma perspectiva macroanalítica, a fim de estabelecer análises sobre as estruturas sócio-histórica, política e econômica como condicionantes das relações estabelecidas nas distintas esferas educacionais.

Compreender a institucionalização das políticas de avaliação, vinculada ao contexto econômico e político, leva a compreender como estas passam a ser operacionalizadas no contexto da prática. O capítulo apresenta a influência dos organismos internacionais no desenvolvimento e na implementação das políticas de avaliação no Brasil e o contexto histórico das políticas de avaliação em larga escala, desenvolvidas em âmbito federal e estadual, desde a sua implementação até os seus desdobramentos na política educacional.

### 4.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

No Brasil, o neoliberalismo teve início a partir das eleições presidenciais de 1989, com o discurso “liberal-social” de Fernando Collor de Mello, e com o discurso “popular e democrático” de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, como afirma Paulani (2006).

No entanto, seu projeto teve concretização com o presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC, que iniciou o mandato em 1994. O governo FHC culminou num grande movimento de privatizações e abertura da economia; esse projeto, que iniciou com Collor, perdurou pelo governo de Itamar Franco e Lula<sup>15</sup>. Segundo Tavares (2013, p. 37), “[...] O discurso neoliberal conseguiu ganhar força num país recém democratizado, com movimento social ativo, que ainda festejava as conquistas legais sociais da constituição de 1988”.

---

<sup>15</sup> Para aprofundamentos ver: Tavares (2013).

No campo educacional, os organismos internacionais ganham espaço, na busca de conduzir a educação na América Latina ao ideário neoliberal, por meio de financiamentos e orientações para as reformas necessárias à América Latina. Neste trabalho, o termo organismos internacionais refere-se, tradicionalmente, ao sistema das Nações Unidas, sendo a Unesco e a Unicef as agências especializadas em Educação. No entanto, outras organizações internacionais influenciaram fortemente o setor educacional; as principais são Banco Mundial – BIRD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

O Banco Mundial, em virtude da ampla estrutura de agência multilateral, possui cerca de 180 países sócios; como aponta Fonseca (2013), firmou assim sua presença mundial como agente financiador de projetos para os setores público e privado. No caso brasileiro, os créditos oriundos do BIRD constituem pouco mais de 10% da dívida externa do País. A presença do Banco se faz pela sua atuação para além da chamada assistência econômica, pela qual são realizadas as concessões de créditos não apenas para os projetos educacionais, mas para infraestrutura, energia, transportes, saneamento e urbanização.

No Brasil, a atuação do Banco Mundial, por meio da internacionalização de políticas educativas de organismos internacionais como a UNESCO, bem como da OCDE, iniciou-se na década de 1970, mas se concretizaram efetivamente nos anos de 1990. (FONSECA, 2013).

A autora aponta, que na década de 1980, a preocupação com a pobreza deslocou o direcionamento do financiamento da educação para o ensino primário. Passou a ser considerada a necessidade de oferta do ensino primário por regiões e locais onde havia crescimento acelerado da população. Nesse período, desenvolveram-se as políticas compensatórias como forma de proteção dos pobres, no período de ajuste econômico. A preocupação em atender à população mais pobre no Brasil está expressa na Constituição Federal de 1988, art. 208, pela expressão “com prioridade para a população de menor renda”.

O crescimento expressivo da participação do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro deu-se na década de 1990, por sua atuação na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, sob a coordenação do BIRD, do PNUD, da UNICEF e da UNESCO. A conferência reuniu 155 países e 150 entidades não governamentais. Como explica Fonseca,

[...] o Banco declarou-se como o principal *sponsor* da Conferência Mundial de Educação para Todos, além de ser colocado como coordenador da cooperação técnica internacional e educação.

A conferência de Nova Délhi, realizada em 1993, deu continuidade ao debate sobre a proposta internacional iniciada em 1990, desta vez, congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índica, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia. (FONSECA, 2008).

Ambas as conferências convergem em proposições para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades, incluindo a participação da empresa privada na gestão do ensino público. As orientações da Conferência de Nova Délhi foram incorporadas no Plano Decenal Brasileiro para Educação, assumindo o compromisso de “atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.” (MEC, 1993-2003, p. 121). Da mesma forma, a LDB 9394/1996 faz menção à garantia de padrão de qualidade da educação, em seu artigo 3º, parágrafo IX.

Outro evento importante foi 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL (Reunião de Economia e Finanças), em 1992,

[...] onde a educação foi apresentada por meio do Documento Educação e Conhecimento: Eixo de Transformação Produtiva com Equidade como a única política pública capaz de garantir o desenvolvimento social e econômico de uma nação. (GONÇALVES, 2005, p. 40).

Seguindo a lógica da cidadania, equidade e competitividade, os documentos da Comissão Econômica da CEPAL dos anos de 1990 recomendavam que os países da região passassem a investir em reformas do sistema educativo com vistas ao sistema produtivo, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos alunos, como versatilidade, capacidade de inovação, comunicação e flexibilidade. A CEPAL defendeu amplamente a capacitação e a formação da tecnologia e da ciência, porém não houve garantia de seus resultados, de acordo com Gonçalves (2005). O que ocorreu foi uma grande inserção da gestão empresarial, com ênfase na garantia dos resultados educacionais, com enfoque no desenvolvimento de um modelo de avaliação com convergência para os resultados.

O evento de análise do Projeto Principal da Educação para América Latina e Caribe - PROMEDLAC V<sup>16</sup> foi outro marco importante, por meio de uma reunião de Ministros de Educação convocados pela UNESCO, em 1993, com vistas à melhoria dos níveis de qualidade das aprendizagens.

Já o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL) propiciou o avanço intenso das políticas de avaliação em larga escala, como norte para o desenvolvimento das políticas educacionais. O PREAL, em 1996, “se tornou a principal voz não governamental a manifestar-se sobre a educação na América Latina e um forte defensor do envolvimento das lideranças da sociedade civil nos esforços pela reforma educacional” (GONÇALVES, 2005, p. 42). A principal ação desse evento culminou no debate sobre as possibilidades para melhorar a qualidade e a equidade da educação, inclusive identificar e divulgar as melhores práticas e propostas, para monitorar o progresso das iniciativas de melhorias no contexto educacional.

O relatório apresentado por Laurene Wolf, em 4 de dezembro de 1996, desenvolvido pelo Banco Mundial – “Desenvolvendo Sistemas de Avaliação Educacional na América Latina” –, visou a divulgar as práticas e as melhorias da qualidade do ensino a partir da experiência do México, do Chile, da Colômbia e da Costa Rica. A partir desses eventos, estruturou-se um solo fértil para o desenvolvimento do sistema de avaliação atrelado aos resultados, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal. No Brasil da década de 1990, a educação passa a seguir a mesma lógica. Passa a defender uma reforma administrativa para criar um “Estado mínimo”, afirmando que, se não for dessa forma, o País poderá não fazer parte da “nova ordem mundial”.

O projeto educacional do neoliberalismo tem como premissa uma reforma economicista da Educação; propõe que ela se preste ao desempenho individual no mercado e ao crescimento econômico. (SOLIGO 2013). A educação está intrinsecamente ligada ao padrão de qualidade, que está atrelada aos princípios de eficiência e eficácia na educação. Nesse contexto, inserem-se as políticas de avaliação em larga escala; é por meio delas que se buscarão formas de garantir a eficiência e a produtividade. Assim, o Estado passa a ser o principal agente regulador no campo educacional.

---

<sup>16</sup> Este evento definiu eixos, que podem ser aprofundados pela pesquisa realizada por Gonçalves (2005).

A orientação do Banco Mundial refere-se à adoção de critérios gerenciais e de eficiência, para que seja alcançada a almejada a “qualidade da educação”. O Banco Mundial refere-se ao conceito de qualidade formulado por economistas, que é específico do mundo dos negócios, em sua proposta de reforma educativa. O conceito está expresso no documento intitulado “Prioridades y estrategia para la educación”:

A qualidade da educação é difícil de definir e de medir. Em uma definição satisfatória devem incluir os resultados obtidos pelos alunos. Os resultados da educação podem melhorar mediante adoção de quatro importantes medidas: a) o estabelecimento de normas sobre os resultados da educação; b) a prestação de apoio aos insumos que, segundo se sabe, melhoram o rendimento; c) a adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e a utilização dos insumos e; d) a vigilância dos resultados. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51).

Nesse contexto, é implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, na década de 1990, como uma política pública educacional, cujo principal objetivo se efetiva em contribuir “para melhorias da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica.” (INEP, 2002, p. 9).

Percebe-se, a grande influência dos organismos internacionais, em especial do BIRD no delineamento das políticas educacionais brasileiras, bem como sua influência na criação de programas e projetos que tornem a educação mais eficiente sob as três óticas: do gerencialismo, da performatividade e da regulação.

O gerencialismo, para Ball (2005), representa uma nova forma de administrar os setores públicos por meio de uma cultura empresarial, mercantil e objetiva. O autor destaca que o gerencialismo é um mecanismo central da reforma, pois essa tecnologia

[...] desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...]. O gerencialismo busca inculcar a performatividade na alma do trabalhador. (BALL, 2005, p. 544-545).

Ou seja, o gerencialismo cria um ambiente adequado para desenvolver a cultura da performatividade no espaço educativo.

A cultura da performatividade implica a busca pelo desempenho máximo e pela excelência como uma constante; como vemos nos sistemas de ensino, a busca pela

excelência, ou pela almejada qualidade do ensino, ocorre por meio dos indicadores resultantes das avaliações em larga escala. Assim, o Estado passa a regular as ações desenvolvidas nas diferentes esferas do ensino, por meio dos resultados das avaliações em larga escala. Nessa perspectiva, a avaliação passa a caracterizar um sistema de monitoramento e de produção de informações; “a aprendizagem é representada como resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de metas de produtividade.” (BALL, 2005, p. 565).

As iniciativas de avaliação em larga escala no Brasil iniciaram na década de 1980, no Ministério da Educação, no período de redemocratização política do País. Esse período trouxe para o debate vários aspectos importantes, como o acesso à escola e a qualidade do ensino ofertada à população. No entanto, de acordo com Freitas (2007), o interesse pela avaliação sistêmica, na organização do setor educacional, já se manifestava desde a década de 1930, com as avaliações pedagógicas e psicopedagógicas.

Os delineamentos da implementação do sistema de avaliação trouxeram muitas mudanças no contexto organizacional escolar, bem como na cultura escolar, modificando as práticas docentes e as ações desenvolvidas em âmbito da gestão escolar. Freitas (2007) afirma que, na década de 1950, foram realizados levantamentos quantitativos acerca da realidade escolar. Segundo a autora,

mapearam a administração das redes de escolas, informaram sobre a situação e funcionamento das escolas, sobre resultados quantitativos do ensino (índices de aprovação, repetência, matrícula e evasão), sobre as relações entre a escola e a realidade local. (FREITAS, 2007, p.14).

Ela ressalta que, na década de 1970, houve pesquisas e projetos financiados pelo INEP, com a finalidade de elaborar currículos, avaliar cursos e programas. Assim, iniciam os primeiros moldes para implantar o sistema de avaliação que temos atualmente.

O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, de 1962, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, definiu metas e normas para aplicação de recursos financeiros dos fundos do ensino primário, médio e superior. O PNE foi um instrumento para redistribuir recursos e acabou vinculando-se à questão da medida-avaliação. O surgimento do sistema de avaliação ocorreu com a finalidade de subsidiar pesquisas e gerar indicadores confiáveis, para diagnosticar a realidade escolar, nas comunidades mais distantes, tanto urbanas quanto rurais.

Em 1987, foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP. Com a Constituição de 1988, ficou consolidado o compromisso de garantir à sociedade atendimento educacional, respeito às peculiaridades regionais, desenvolvimento de estratégias em longo prazo, para que fosse efetivado o processo de democratização da escolarização e o acesso ao ensino de qualidade, necessários à formação do indivíduo.

As pesquisas de Heyneman (2011) revelam que o Brasil juntou-se ao mundo das avaliações trinta anos após os Estados Unidos; porém, o que impressiona é número de avaliações realizadas regularmente. O Brasil participa das avaliações internacionais patrocinadas pelo IEA<sup>17</sup>, OCDE<sup>18</sup> e UNESCO<sup>19</sup>, e dispõe de fontes de dados semelhantes aos dados dos Estados Unidos. Além disso, faz parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sendo este desenvolvido e coordenado pela OCDE, com a finalidade de comparar a o nível de qualidade do ensino, aplicado a estudantes, na faixa de 15 anos de idade, em que se pressupõe o término da educação básica.

O primeiro programa de educação básica proposto pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho p foi para o Nordeste Brasileiro – o EDURURAL. No mesmo período, em São Paulo, foi lançado o SARESP<sup>20</sup>, desenvolvido pela Secretaria do Estado e Técnicos da Fundação Carlos Chagas. O EDURURAL e o SARESP foram os programas que embasaram a construção do SAEB na década de 1990. As aferições por meio do SAEB iniciam em 1993, com caráter amostral, e, a partir de 1995, o governo incorporou a Teoria de Resposta ao Item - TRI, abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações.

O primeiro projeto piloto de avaliação foi aplicado no Paraná e no Rio Grande do Norte, realizado pelo Ministério da Educação e Desporto, em 1988, seguido do Ceará, com o SPAECE<sup>21</sup>, desde 1992. No Paraná, o Programa de Avaliação – AVA,

---

<sup>17</sup> IEA – Intenacional Association for the evaluation of Educational Achivement. Disponível em: <<http://www.iea.nl/>>. Acesso em: jan./2016.

<sup>18</sup> OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: jan./2016.

<sup>19</sup> Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura. Disponível em: <<http://en.unesco.org/>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

<sup>20</sup> SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em : <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: jan./2016.

<sup>21</sup> SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Disponível em : <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 01 jan.2016.

inicia em 1995 e perdura até 2002; posteriormente, cria-se o SAEP<sup>22</sup>, que inicia em 2012 e continua em andamento.

Em meados da década de 1990, a adoção de política de avaliação em larga escala torna-se um dos eixos centrais das políticas educacionais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/1996) reflete a adesão do governo ao modelo neoliberal. A referida lei atesta a importância das avaliações sistêmicas, fixando sua obrigatoriedade nos diferentes níveis do sistema educacional e a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação comparada, conforme aponta Bonamino (2002).

A institucionalização do sistema de avaliação ganhou destaque em 1996, quando a LDBEN 9394 atribui à União a responsabilidade de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino”. Esse regime de colaboração, com maior participação dos estados e dos municípios, fortaleceu a institucionalização de um sistema de avaliação brasileiro; conforme Bonamino (2002), a década de 1990 se caracterizou como “tempo de avaliação”.

No que se refere às orientações dos organismos internacionais quanto à educação, Werle (2008) assegura que os níveis de educação estão interligados ao sucesso econômico, decorrente da “[...] *intensa rivalidade da economia global e parece estender-se para uma competição internacional entre as escolas, métodos e sistemas educacionais*” (WERLE, 2008, p. 173, grifo da autora). Assim, as propostas para a Educação brasileira, segundo esse viés, mantêm relação estreita entre as políticas educacionais desenvolvidas e as determinações de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A avaliação em larga escala, na metade da década de 1990, é organizada sistematicamente no sistema educacional brasileiro, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Este substituiu o SAEP, com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional. O novo sistema obteve assistência nacional, como aponta a pesquisa de Coelho (2008), com a ajuda do PNUD, um projeto com fundos de empréstimo do Banco Mundial que apoiou a implantação e o desenvolvimento do programa, visando a aprimorar o sistema de informações sobre o sistema educacional. As ações foram realizadas em consonância

---

<sup>22</sup> SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. Disponível em: <<http://www.saep.caedufff.net/>>. Acesso em: 01 jan.2016.

com o projeto BRA-86-002, elaborado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Básica; as ações do projeto e os objetivos constam no relatório intitulado “Alcance e funcionamento do projeto BRA-86-002”.

O projeto BRA-86-002 permitiu o acesso a tecnologias de avaliação, utilizadas em outros países, e o treinamento de técnicos da área, no País e no exterior. Possibilitou o desenvolvimento de programas de assessorias e de bolsa de estudos no exterior, visando a formar gestores que pudessem estar aptos a “[...] apoiar permanentemente os sistemas educacionais das Unidades Federadas e dos seus municípios, na utilização de técnicas, modelos, metodologias e outros instrumentos que visem a modernização e melhor adequação da educação às realidades de sua clientela-alvo.” (MEC, 1987, p.15).

O SAEB consiste em um levantamento educacional, realizado bianualmente, numa amostra probabilística de alunos de escolas públicas e particulares, urbanas e rurais, de todos os entes federados e do Distrito Federal. Inicialmente, sob responsabilidade do Ministério da Educação e Desporto (MEC), e a partir de 1992, a aplicação da avaliação ficou por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Avalia os alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, por meio de testes padronizados de Matemática, com foco na resolução de problemas, e Língua Portuguesa, com foco em leitura. O primeiro e o segundo ciclo ocorreram em 1991 e 1993, respectivamente; foram avaliados alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Desde então, as avaliações ocorrem bianualmente, nos anos ímpares. No período de 1995 a 2001, foram sendo aprimoradas; além disso, inovações ocorreram. Em 1995, incorporou-se a metodologia de Teoria de Resposta ao Item – TRI. (KLEIN, 2011, p. 121).

Esta teoria demandou a formulação das matrizes curriculares de referência (1997) a partir das noções de competências e habilidades. Também permitiu definir um padrão para as avaliações, ainda de caráter amostral. As avaliações foram aplicadas aos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Passaram a ser divulgados resultados por rede de ensino, com segregação nacional, regional e estadual. Ainda não era possível divulgar os dados por escolas, pois nem todas participavam das avaliações. O SAEB conta, ainda, com questionários socioeconômicos, por meio do qual coleta dados referentes ao acesso a bens culturais e à prática escolar incluindo informações sobre os diretores, como

perfil e prática da gestão; sobre os professores, como perfil e práticas pedagógicas; e sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. (INEP, 2007).

Nos dois primeiros ciclos do SAEB,

[...] prevaleceu a perspectiva defendida pelos técnicos do MEC e consolidada pela Comissão Especial encarregada de cuidar da criação do SAEB, por meio do documento: *Políticas públicas de qualidade educacional; sistema de monitoramento e avaliação*. (BONAMINO, 2002, p. 95).

No entanto, é complexo falar das condições de ensino-aprendizagem dos alunos por meio da coleta de informações socioeconômicas e dos resultados obtidos nos testes padronizados, uma vez que a aprendizagem ocorre ao longo do tempo; são vários anos de escolarização, e a aprendizagem, no decorrer de cinco anos no Ensino Fundamental, não pode ser reduzida a uma avaliação no final dessa etapa do ensino. Franco (2001) aponta a necessidade de esse processo ser medido no início do processo de escolarização e no final, sendo possível acompanhar um desenvolvimento longitudinal.

Entretanto, há influências das políticas de âmbito estadual e municipal, além da gestão da escola, que incidem sobre os resultados, não sendo possível separá-las ou aferi-las. Além disso, há um distanciamento entre a avaliação e a realidade escolar. Tais dificuldades não se apresentam quando se trata dos *rankings* entre as escolas, municípios e estados, mas na interpretação dos resultados publicados pela mídia local, ou rede de ensino, ao divulgar os resultados a partir de faixas nos portões das escolas, sem maiores esclarecimentos para a comunidade escolar acerca daquilo que de fato esses resultados mensuram. Esse fato não ocorre nos municípios de pequeno porte, pois são desenvolvidos outros mecanismos de acompanhamento de aprendizagem, evasão e não aprovação, de modo que maior importância é dada a outros instrumentos avaliativos, não se deixando de considerar a Prova Brasil como elemento importante para mudança das práticas realizadas no contexto escolar, de modo a atender as necessidades da realidade local.

Se forem consideradas as características de contexto de cada instituição escolar, naturalmente se compara o que é incomparável. As redes de ensino possuem diferenças gritantes. Como exemplo dessas diferenças, é possível citar a renda *per capita*, que varia entre os municípios de um mesmo estado. Além disso, há variações no tamanho das redes de ensino, no número de habitantes, na taxa de analfabetismo, nas questões de infraestrutura e nas condições reais para o trabalho docente.

No ano de 2005, o SAEB sofreu uma bifurcação, com a Portaria n. 931. Passou a ser composto por dois instrumentos: Avaliação do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB. A segunda continua a ser composta pelos questionários socioeconômicos que os alunos e profissionais da educação respondem no dia da aplicação das provas. Essa avaliação mantém as mesmas características do SAEB, sendo aplicada para os alunos do 5º ano, do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

A ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, é aplicada para os alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino, em turmas com no mínimo 20 alunos. Em 2005, passou a ofertar resultados não apenas por entes federados, estados e municípios, mas por unidade escolar, o que significou um grande avanço.

Nesse sentido, a Prova Brasil é considerada um avanço, pela sua amplitude, em virtude de compor um perfil das unidades escolares entre todos os entes federados nas séries avaliadas. As publicações dos resultados produzidos pelo INEP/SAEB subsidiam a composição de um panorama nacional da educação brasileira. Assim, a publicação desses dados se efetiva por intermédio de vários documentos, como relatórios técnicos especializados, destinados à elaboração de políticas e seus desdobramentos; e relatórios simplificados para professores e diretores das instituições escolares, a fim de contribuir para a interpretação dos resultados nacionais, regionais e/ou locais que se relacionam com a realidade local.

Heyneman (2011) cita três problemas que considera principais da avaliação da educação no Brasil. Em primeiro lugar, afirma que os sistemas de avaliação são pouco utilizados em nível da escola, já que há grande dificuldade de acesso aos resultados pelos profissionais da escola pelos alunos. Muitas escolas não possuem computadores e, quando possuem, não têm acesso à internet, dificultando-se o acesso aos dados. Em segundo lugar, o autor refere-se à ausência de debate dos resultados, gerando grande polêmica com a sociedade, que recebe os resultados das avaliações em larga escala sem compreendê-los, criando outros problemas para a instituição escolar. O terceiro está relacionado ao desenho e à execução da prova, ou seja, segundo o autor, as avaliações são elaboradas por administradores, para que possam utilizar os resultados para prestação de contas.

No entanto, este trabalho mostra, no capítulo destinado aos dados empíricos, que as dificuldades apresentadas por Heyneman (2011), não têm impedido as escolas

dos municípios de pequeno porte de realizar ações com vistas a superar as dificuldades presentes na rede escolar de ensino. A falta de internet não tem impedido a rede escolar de realizar atividades diferenciadas e acompanhar o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala; pelo contrário, há grande preocupação em preparar os alunos para a vida e não apenas para Prova Brasil.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para a compreensão de como os municípios de pequeno porte utilizam os resultados das avaliações em larga escala no contexto da prática, já que a Prova Brasil possibilitou análises mais minuciosas sobre os sistemas de ensino; no entanto, com a criação do IDEB, em 2007, houve muitas mudanças no que se refere à organização escolar. Essas mudanças serão abordadas na próxima seção.

#### 4.2 PROVA BRASIL E IDEB: A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRELADA ÀS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO OU RENDIMENTO ESCOLAR

A Prova Brasil possibilitou, às escolas da esfera estadual e municipal, a ampliação da avaliação de amostral para censitária, ou seja, permitiu avaliar todos os estudantes das séries finais de cada etapa do ensino e apresentar médias de proficiência por unidades escolares. Tornou-se um novo instrumento para a gestão; os resultados podem ser utilizados pela gestão municipal para análise das escolas da rede, na tentativa de minimizar os problemas que dizem respeito à aprendizagem. Entretanto, um grande problema ainda se refere ao número mínimo de alunos nas turmas avaliadas. Até o ano de 2005, era de 30 alunos, e, a partir de 2007, caiu para 20 alunos por sala. Assim, muitos municípios e escolas, a exemplo dos municípios de pequeno porte, não participam de todos os ciclos da Prova Brasil, fragmentando um planejamento longitudinal acerca da realidade local. Após a sua primeira edição da Prova Brasil, o governo federal lançou o IDEB e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no ano de 2007.

O PDE, lançado em 2007, “colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, sobretudo da educação básica pública” (BRASIL, 2009). Este se efetivou por meio de regime de colaboração, que visou a aprofundar a atuação dos entes federados, sem conferir-lhes autonomia, a partir do estabelecimento de metas e da articulação do PDE ao Plano de Ações Articuladas –

PAR, que devem ser elaboradas pelos municípios para participar do programa. Essa medida resultou em R\$1,6 bilhão em convênios celebrados até o ano de 2008, com a adesão de 25 estados e quatro mil municípios que foram incorporados pelo PDE (BRASIL, 2009). Um ponto a ser ressaltado quanto ao PDE deve ao fato de este associar a permanência na escola à qualidade do ensino; para isso, instituiu-se o IDEB.

O IDEB é uma composição dos resultados da Prova Brasil e SAEB. Os dados produzidos pelo IDEB possibilitam, à gestão municipal e escolar, identificar os pontos de estrangulamento e tomar medidas para saná-los. Como será apresentado no capítulo dos dados empíricos, nos municípios de pequeno porte, foram firmadas e desenvolvidas diversas ações e parcerias para minimizar e praticamente extinguir a evasão escolar. Contudo, o IDEB não pode ser o único instrumento considerado para o desenvolvimento de ações em âmbito escolar. Afonso (2009, p. 36) faz um alerta:

[...] a avaliação institucional ou organizacional, por razões inerentes à especificidade de cada contexto educativo, implica levar em consideração que a escola não pode conhecer-se em profundidade apenas pela informação obtida com instrumentos estandardizados. (AFONSO, 2009, p. 36).

A inserção dessas políticas no contexto educacional trouxe avanços no que se refere ao diagnóstico e ao conhecimento das condições de atendimento que a escola oferece à sociedade, permitindo até mesmo compará-las. Tais comparações, contudo, não consideram as especificidades de cada município ou região, bem como desconsideram as desigualdades presentes dentro de uma mesma rede de ensino. Além disso, as comparações e as lógicas da eficácia, da eficiência e da produtividade, conseqüentemente, propiciaram a incorporação de políticas meritocráticas ou de responsabilização em algumas instituições escolares do País, por meio de pagamento de bônus para que estas atinjam as metas estabelecidas pelas secretarias municipais e estaduais, para cada escola ou município.

No Brasil, segundo Alves (2007), “ainda é incipiente a discussão da implementação de políticas de responsabilização como forma de melhorar a qualidade da educação” (p. 121). No entanto, no cenário internacional, segundo a autora, estas vêm sendo implementadas desde a década de 1980, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, “inseridas no contexto de reformas visando à melhoria da educação e o aumento da competitividade internacional” (p. 121). Os resultados dos estudantes apontam melhorias; porém, não são consensuais. (ALVES, 2007, p. 121).

Nos municípios de pequeno porte, há ausência de políticas meritocráticas; entretanto, a cobrança por melhores índices ou para sua não redução é permanente.

O problema está em associar o desempenho dos alunos à qualidade do ensino ou da educação. Silva (2008) aponta que qualidade da educação atrelada aos resultados das avaliações não está associada exclusivamente à divulgação que a mídia e a imprensa fazem dos resultados; conforme Silva,

É de extremo interesse apontar como a divulgação e a discussão dos dados do SAEB costumam aparecer em veículos de grande divulgação: “Qualidade de ensino caiu entre 1995 e 2001” (Leale, 2002). A respeito da metodologia do exame, outro jornal diz: “O Saeb, realizado a cada dois anos, visa avaliar a qualidade da educação e verificar que fatores interferem no desempenho dos estudantes” (Góis, 2002), e na mesma edição, afirma-se que: “Quando são analisados os resultados desde 1995, há uma queda na qualidade do ensino em todas as séries” (Góis, 2002).

[...]

Esse tipo de entendimento da expressão qualidade de ensino ou qualidade da educação também encontra-se em falas, por exemplos de pesquisadores do assunto, como a que aparece num texto com o sugestivo título de “Por uma educação de qualidade”. [...]. (2008, p. 29-30)

Os exemplos citados por Silva (2008) não destituem a importância e a relevância das avaliações do rendimento escolar; por esta se tratar de uma prática social de interesse público, permite refletir sobre a necessidade de se lançar outras análises que podem ser feitas a partir das avaliações. No entanto, não o fato de as avaliações estarem consolidadas em âmbito educacional e social não significa que elas tenham modificado o contexto da prática. Por isso, esta pesquisa evidencia, por meio dos dados empíricos, como as avaliações têm sido incorporadas a esse contexto. Segundo Gatti (2007, p. 31), as avaliações podem servir

[...] muito mais a um controle, por meio de comparações indevidas, de *rankings*, para dar assunto “escandaloso” ao gosto dos jornais, do que para estimular soluções educacionais que atinjam as populações necessitadas. [...] As propostas educacionais esparsas que temos passam ao largo das informações avaliativas. A apresentação dos resultados não realiza o que poderia ajudar os professores nas escolas: as análises de cunho pedagógico. Acho até que na maioria dos casos os dados não são visitados, nem estudados, nem refletidos: o que eles nos revelam sobre as necessidades pedagógicas, o currículo escolar, a formação de professores e diretores e como ajudam os gestores a pensar seus planejamentos educacionais?

Gatti (2007) incita leitores a refletir sobre significado e o peso dos dados produzidos pela avaliação – tanto para sociedade, quanto para escola – no que se refere ao significado de ter ou ser a qualidade do ensino. Não se refere ao processo

apenas enquanto política, já que os dados produzidos irão subsidiar novas políticas educacionais, mas à relevância que deve ser dada a conduzir um amplo debate referente aos significados desses resultados no interior da escola, do município, do estado e de toda a sociedade:

O significado de qualidade entendido como desempenho ou rendimento escolar – a partir de um conjunto de competências e habilidades que os alunos devem ter – não é formulado e endereçado a uma comunidade restrita de pesquisa, mas a toda a sociedade – inclusive professores e clientela escolar -, e é nesses termos que ele deve ser analisado. Nas condições de uma definição geral, sua interpretação é política e seu contexto de discussão, análise e julgamento é eminentemente público. (SILVA, 2008, p.33).

A qualidade da educação não é possível de definir ou identificar apenas com base na eficiência dos produtos e resultados das avaliações em larga escala, mas devem ser definida a partir de uma determinada realidade educacional, ou a partir de um contexto ao qual essas avaliações estão vinculadas e aplicadas.

Trata-se, portanto, de diferentes definições e perspectivas que definem a qualidade da educação, a partir da escola e das políticas neoliberais; todavia, é indispensável que a concepção de qualidade da educação seja construída e debatida amplamente. Esse debate deve se voltar aos objetivos da escola pública e à incansável busca de sentido em sua razão de ser. (SANTOS, 2008, p. 38).

Os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações não devem ser utilizados como medidas de produtividade ou resultado, ou prêmio por mérito. Dito de outra maneira, como aponta Ball (2012), não devem ser medidas de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Conforme Afonso,

Esta prática acaba, assim, por contribuir para a divulgação de uma associação entre conceitos que são diferenciados: se a *prestação de contas* pelos resultados obtidos pressupõe a avaliação, esta última não implica necessariamente a *prestação de contas*. (AFONSO, 2009, p. 44).

Afonso (2009) alerta que a política de avaliação, em alguns períodos, ganha maior evidência que a de responsabilização, principalmente no que se refere à implementação de novas políticas para a educação. Para aprofundar as pesquisas referentes a políticas de responsabilização por resultados, o autor indica os estudos de Debora Willis (1992) e Noblit & Eaker (1988). Ainda segundo Afonso,

Por sua vez, o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado tem como um dos seus pressupostos ideológicos o que vários autores têm designado por *individualismo possessivo*. Em termos genéricos, assume-se que os indivíduos são proprietários não só de seus bens materiais mas também das suas capacidades, devendo ser livres para as pôr em prática numa sociedade composta por outros indivíduos iguais e igualmente livres. (AFONSO, 2009, p. 45)

A perspectiva do autor não expressa o que ocorre nos municípios de pequeno porte pesquisados, pois o número de escolas que pertence a cada rede de ensino é pequeno, variando entre duas e dez escolas. Além disso, não são todas as escolas que participaram de todos os ciclos do IDEB, sendo este um dos fatores responsáveis pela não incorporação da política de mérito nos municípios pesquisados – como apontam os dados empíricos –, visto que já houve períodos em que os professores foram pressionados para obter avanços nos resultados no IDEB. Nos municípios onde há mais de uma escola participando do IDEB, a comparação se manifesta. Isso corre mesmo que os profissionais da educação sejam contrários a essa posição. Por este motivo, alguns municípios não divulgam os resultados do IDEB para a comunidade, para evitar o mal-estar que se instaura entre as escolas.

É inegável a contribuição dos resultados das avaliações para que a escola não se torne um balcão de negócios, onde o maior resultado simbolize “a melhor oferta”. Esses dados devem subsidiar a construção de um debate referente à qualidade almejada, que expresse a realidade de cada espaço e instituição de ensino. Nesse ínterim, “a consolidação do sistema de avaliação, gera informações sobre os alunos e potencializa sua democratização, a partir das quais muitas decisões sobre a política educacional podem ser tomadas e muitas pesquisas realizadas.” (BAUER; TAVARES, 2008, p. 15).

Outro problema relacionado à associação dos resultados com a qualidade da educação ou do ensino refere-se à performatividade (BALL, 2012). Ela é alcançada a partir da “construção e publicação de informações, indicadores de desempenho institucionais e de materiais promocionais, como meio de animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados [...]”. Desse modo, cria-se um padrão de excelência, segundo o qual as instituições e diretores passam a promover uma autonomia coercitiva. Em linhas gerais, Bauer e Tavares (2013), expressam ainda que os desenvolvimentos dos sistemas de avaliação educacional também manifestam a

[...] introdução e o aprimoramento de mecanismos de gestão educacional via avaliação de sistemas educacionais, concretizando um modelo de gestão que se baseia no monitoramento dos resultados educacionais e o entendimento de qualidade da educação baseada na consecução de melhores índices qualitativos. Exemplos desses mecanismos, que têm sido apontados por diversos autores: o direcionamento curricular das escolas; a incorporação de políticas de premiação e bonificação de escolas e professores a partir das avaliações; as classificações de escolas, alunos, redes de ensino e etc., a partir dos resultados obtidos nas avaliações dentre outros (BAUER; TAVARES, 2013, p. 15).

Gatti (2013), ao referir as possibilidades por meio das quais os dados do SAEB e das avaliações podem contribuir com os gestores e os professores, indica que seria necessário exemplificar com maior clareza as dificuldades dos alunos e propor alternativas pedagógicas para os fatores como efeito escolar e efeito sala de aula, além de apresentar escala e esquemas por meio de gráficos, com formato de simples compreensão. Cabe à escola fazer uso desses dados e ter um diagnóstico da realidade local, a fim de elaborar um plano de ações que possam refletir nas reais necessidades do contexto à qual está inserida. Isso facilitaria, assim, a interpretação dos dados também para os secretários municipais e estaduais, para que possam apropriar-se e fazer uso dos resultados, pensando em ações pedagógicas ainda não concretizadas.

O investimento na publicação dos dados tem sido a principal ação governamental; cria-se um consenso com a sociedade em torno do sentido atribuído pelas políticas à qualidade do ensino, explorando os aspectos pragmáticos e competitivos da avaliação. Torna-se necessário, em nível de escola, município e estado, questionar a validade e a finalidade dessas ações, visto que não se publicam as condições em que as avaliações são realizadas, nem as especificidades de cada região ou lugar. Faz-se necessário que, em âmbito escolar, esse debate seja realizado, a fim de questionar as comparações realizadas entre os indicadores, bem como as metas propostas. Cabe questionar: será que essas duas áreas oferecem informações suficientes para alimentar e orientar processos de ensino? A escala utilizada e a avaliação, como é aplicada, é adequada ou suficiente para qualificar as escolas ou redes de ensino? Segundo Gatti, “o dado fica provedor, supondo-se, parece, que cada escola, cada rede, se ‘vire’ para atingir metas teóricas propostas.” (GATTI, 2013, p. 59).

“O IDEB coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede.” (GATTI,

2013, p. 59). Um exemplo desse modelo de gestão centrado nos resultados é o PDE-Escola, que desencadeou uma política de incentivo às instituições diagnosticadas com ensino de baixa qualidade, pautada pelos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, para o desenvolvimento de ações e estratégias que pudessem aumentar os resultados em âmbito da escola e da Secretaria Municipal de Educação. Dentre os municípios de pequeno porte pesquisados, dois foram contemplados com recursos, com vistas a auxiliar na melhoria da qualidade da oferta da educação e que, conseqüentemente, refletiram no avanço dos resultados do IDEB. No entanto, após atingir a meta, estes ficaram desassistidos.

O PDE-Escola “é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção a um ambiente em constante mudança.” (BRASIL, 2016). É considerado pelo governo federal como “um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.” (BRASIL,2016). Denota-se, a partir dessa descrição, o sentido atribuído à qualidade do ensino e da aprendizagem atrelado aos resultados, bem como a busca pela eficiência para atingi-los, que deve ser realizada pela escola. O governo definiu, juntamente com o MEC, as prioridades para assistência técnica e financeira aos municípios, que são:

- Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2005: Ideb até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais;
- Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2007: Ideb até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais;
- Escolas públicas municipais e estaduais não prioritárias, porém com IDEB de 2007 abaixo da média nacional: IDEB abaixo de 4,2 para anos iniciais e abaixo de 3,8 para anos finais. (BRASIL, 2016).

Os investimentos em âmbito educacional priorizaram a contratação de consultores, cursos, palestras e aquisição de materiais para que esse objetivo fosse atingido. Vale ressaltar, porém, que essas não foram ações permanentes, pois, ao atingir a meta, o recurso é automaticamente cortado, e a escola “que se vire para mantê-lo”. Um exemplo, nesse sentido, é o município de Boa Ventura do São Roque, que foi beneficiado, em 2011, pelo Projeto Um Computador por Aluno – UCA<sup>23</sup>. Mesmo

---

<sup>23</sup> Projeto um computador por aluno – UCA. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

após a escola ter registrado o aumento do índice nas avaliações, o município não dispôs de condições materiais para manter o índice, em decorrência do corte da verba destinada para esse fim.

Nas primeiras edições da Prova Brasil, professores foram chamados para debater a matriz da prova e refletir sobre os conteúdos básicos para cada etapa do ensino; porém, após 2009, a construção dessas avaliações passou a ser realizada por consultores de diversas áreas do conhecimento. Esses analisam a instituição escolar sem debater com os profissionais que lá se inserem, e as decisões passam a fazer parte das políticas educacionais brasileiras. Segundo Teodoro (2011),

A massificação dos sistemas de educação conduziu a uma mudança de forma da *escola*. Escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldades de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares. (TEODORO, 2011, p. 11).

Desse modo, o Estado, ao homogeneizar a educação com o objetivo de fazer com que todos aprendessem a ler e a escrever, a fim de fazer cumprir o seu papel de consolidação do Estado, criou problemas que a escola não pode resolver. À medida que foram inseridos todos os alunos no contexto escolar, a escola não avançou com melhores condições de atendimento. Não obteve apoio ou condições materiais para que o trabalho pedagógico, de fato, fosse possível e para que fosse atingido o maior objetivo da escola. Segundo Teodoro (2011, p. 12), a escola vive uma dupla crise,

[...] de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências de “economia do conhecimento”; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para que a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou de reprodução do *status* alcançado.

Essa crise é denunciada pelos baixos resultados escolares, registrados pelo relatório *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*, que analisa o período de 2005 a 2012. Os baixos resultados nas avaliações em larga escala, no Ensino Fundamental, avançam, segundo o relatório, com mais rapidez que no Ensino Médio. Nos anos iniciais, o IDEB passou de 3,8, em 2005, para 5,0, em 2011; porém, nos anos finais, foi de 3,5 para 4,1 no mesmo período. Incluem-se altos índices de evasão escolar e

repetência: “a taxa de repetência no ensino médio caiu de 22,6% para 11,1% entre 2005 e 2012, mas a taxa de evasão aumentou no período – de 10,0% para 12,7%.” (BRASIL, 2014, p. 12).

Soma-se a esses dados o fracasso no processo de alfabetização, de modo geral – pois é imenso o número de alunos que saem da escola como analfabetos funcionais –, o fracasso da inserção profissional do aluno e a pouca contribuição para a sua socialização. Segundo o PNAD/IBEG 2011, citado pelo relatório *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas, com mais de 18 anos, que não frequentam a escola e não possuem Ensino Fundamental completo. A baixa escolaridade é apresentada pelo mesmo relatório, no qual se realiza uma comparação desse índice por região. Segundo Teodoro (2011) e Ball (2002), esses são fatos que acarretaram uma “epidemia política”, ou seja, foram geradores de muitas reformas, que atingiram países, estados, governos.

Com os problemas referentes à qualidade da oferta da educação, a disponibilização de um panorama do sistema educacional brasileiro ainda não foi possível com a política do IDEB, pois muitas escolas não participaram das avaliações; assim, periodicamente também são produzidos dados invisíveis à política educacional. Por exemplo, há situações em que não é possível, apenas pelo resultado do IDEB, identificar o número de escolas da rede que participaram desse cálculo. Em alguns municípios, a participação das escolas na Prova Brasil não chega a 20%, e a média que representa a qualidade da educação do município é expressa pelo IDEB. Outro fato invisível está em analisar apenas o índice, ignorando-se as peculiaridades de cada município ou região, pois comparar dois municípios em um mesmo estado, com IDEB 7,0, significa dizer que ambos têm qualidade na oferta da educação. Apesar disso, esses dois municípios podem ter contextos educacionais totalmente diferentes.

Para ilustrar, pode-se mencionar o município de Figueira, que possui seis escolas, sendo que apenas duas delas participaram de todos os ciclos da Prova Brasil. A alternância na participação dos ciclos do IDEB de algumas escolas dificulta o acompanhamento pedagógico da rede de ensino, por meio das avaliações em larga escala. Tal fato se torna invisível quando apenas se visualizam as notas do IDEB por um município.

A avaliação torna-se um meio de controle, por parte do Estado, para com o sistema educacional. Isso ocorre, sobretudo, por meio de políticas que visem a

encontrar formas de melhorar os índices educacionais e a qualidade do ensino, com baixas custas do Estado, e maior participação da população, a qual passa a assumir responsabilidades que outrora não eram suas. Às Secretarias Municipais de Educação, cabe assumir a tarefa de prestar contas, por meio da excelência de seus resultados. A regulação da educação ocorre, assim, por meio do monitoramento dos índices educacionais, a partir dos resultados do IDEB. Conforme o resultado, as cobranças serão maiores ou menores; mas, após o IDEB ser incorporado ao contexto escolar, em algumas instituições escolares, esse processo de cobranças em prol de melhores resultados, não advém da secretária ou da gestão da escola, mas dos próprios profissionais que atuam nas séries avaliadas, visto que a cobrança por melhores resultados está atrelada a sua concepção de avaliação – como será apresentado no capítulo dos dados empíricos desta pesquisa. Na próxima seção, discorre-se sobre a avaliação em larga escala no estado do Paraná, ressaltando-se o histórico e os programas que foram implementados ao longo de quase três décadas.

#### 4.3 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO E NA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO PARANÁ

O estado do Paraná foi um dos pioneiros a implementar o sistema de avaliação em larga escala. Esse sistema iniciou com testes de amostragem e testagem, no final da década de 1980, e se intensificou, a partir da década de 1990, com a criação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA.

O AVA fazia parte de um dos componentes do Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná – PQE, contrato com o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (n. 3766/R), até o ano de 2001. Dentre os documentos publicados do PQE, encontra-se o caderno “Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético”. O caderno, produzido pela Secretaria de Estado de Educação, em 1993, e explora diversos temas, como: mitos do fracasso escolar; a avaliação escolar como sendo uma questão polêmica; a perspectiva da avaliação professor e aluno; e o fato de que a avaliação deve ser um compromisso ético. Esses temas evidenciam a intencionalidade de se institucionalizar um programa próprio de avaliação no estado do Paraná. O documento está envolto de preocupações com os

índices de reprovação, evasão e abandono dos alunos na rede estadual de ensino. Nesse caso, a culpa pelos altos índices de reprovação, evasão e abandono é atribuída ao sistema e ao tipo de avaliação realizada, considerada classificatória e excludente, ressaltando-se a necessidade de implementar o programa de avaliação próprio no estado, conforme apresentado no seguinte trecho do caderno, elaborado pela secretaria do estado:

[...] a realização dessa pesquisa permitiu à Secretaria de Estado da Educação institucionalizar um Programa de Avaliação Escolar, a ser implementado nas escolas públicas, a partir do ano letivo de 1994. Esse Programa será organizado com os Núcleos Regionais de Educação e representantes das escolas estaduais no Seminário de Avaliação Escolar, a ser realizado em Curitiba na segunda quinzena de março de 1994. Na superação do fracasso escolar, a comunidade deverá apresentar soluções inovadoras, com características própria, uma vez que deve se considerar a evolução histórica de cada escola, das metodologias e das teorias educacionais que até então sustentaram sua prática avaliativa. (PARANÁ, SEED, 1993, p. 67).

O PQE foi um projeto assinado no Governo de Roberto Requião, na primeira gestão, de 1991 a 1994. No entanto, Souza (2001) destaca que o projeto original sofreu modificações posteriores; várias rubricas foram firmadas no decorrer do governo de Jaime Lerner. Assim, o PQE foi implementado com alterações significativas, se comparadas com a versão assinada por Requião. O programa objetivou a implantação de um Programa de Avaliação, com foco nos resultados, além de demonstrar uma preocupação com o envolvimento dos sujeitos, direcionada a eficácia, eficiência, metodologia, custo/benefício e controle.

A preocupação com o aumento dos índices do estado do Paraná e as melhorias propostas, por meio da implementação do sistema de avaliação AVA, estão expressas no relatório do Banco Mundial (2002), intitulado “PARANA BASIC EDUCATION QUALITY PROJECT<sup>24</sup>”. O projeto levou o estado a desenvolver uma cultura de avaliação em todo o sistema do ensino fundamental, por meio de avaliações periódicas e qualitativas, além de implementar programas de apoio, que resultou em um plano de reformas para o sistema educacional paranaense. Componentes essenciais do projeto foram institucionalizados, como capacitação de professores,

---

<sup>24</sup> Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/pt/235111468228894407/pdf/multi0page.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2016.

avaliação quantitativa de aprendizagem dos alunos e sistema de gestão e informações, que foram organizadas com a reorganização da SEED.

Segundo o relatório, dentre os pacotes de projetos incluídos no PQE, os programas referentes a aquisição de materiais didáticos, formação de professores e capacitação dos gestores escolares beneficiaram tanto as escolas estaduais, quanto as escolas municipais. Somam-se a isso recursos destinados a implementar a biblioteca nas escolas municipais, bem como transferências de recursos para abarcar custos com o processo de municipalização em municípios com baixa renda, inclusive do sistema de avaliação, como destacado no relatório do BM:

No início de 1995, o objetivo do programa da SEED mudou para introduzir a cultura do parecer e da autoavaliação em nível escolar. O AVA foi concebido para fornecer uma ferramenta de *gerenciamento para escolas individuais e todos os níveis da administração estadual e municipal*. O sistema se tornou universal em sua aplicação e *promoveu a ideia de que cada escola receberia seus próprios resultados e seria capaz de compará-los com aqueles de outras escolas e de vários agrupamentos regionais*. Apesar de advertências de Banco de que *o programa poderia exceder a capacidade de gerenciamento de projetos*, o Estado planejou testar todo ano todos os alunos de escolas estaduais de 4ª a 8ª série do ensino fundamental. Os alunos que frequentavam escolas municipais com um acordo de parceria com o Estado também seriam testados. Na quarta série, cerca de 90% dos alunos de escolas estaduais e 65% dos alunos de escolas municipais foram testados anualmente. Na 8ª série, entre 70% e 90% dos alunos do Estado e entre 40% e 60% dos alunos dos municípios foram testados. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 10, tradução nossa, grifos nossos).

Como se pode verificar, o programa AVA obteve grande amplitude no estado do Paraná, abrangendo alunos tanto das escolas estaduais como municipais. Como destacado no trecho acima, as ações também visaram a desenvolver o princípio do gerencialismo, por meio do gerenciamento de projetos, monitorando os resultados em nível de estado, município e escola. Os resultados eram fornecidos pelo banco de dados, sendo uma importante ferramenta de gestão a partir de testes anuais, os quais os gestores escolares deveriam utilizar para estabelecer estratégias, capacitação de professores e orientações à comunidade quanto a ações que visem a melhorar a qualidade de educação.

A Secretaria Estadual de Educação, juntamente com Instituto de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR, contavam com apoio de uma equipe técnica do PQE, bem como dos gerentes e consultores da área e de uma empresa de consultoria contratada, RDR Consultores Associados, que oferecia suporte técnico. O objetivo do programa era universalização do Ensino

Fundamental no estado do Paraná; para tanto, o BM viabilizou a reformulação estrutural das formas de gestão do sistema educacional e, principalmente, na gestão da escola, estabelecendo novas raízes de participação entre estado, escola e sociedade. Foram realizados acordos entre BM e SEED; novas rubricas foram realizadas, que resultaram na incorporação de impressão do material do Programa Correção de Fluxo, não previsto no programa inicial de ação para “Material Didático”. Mudanças como essas alavancaram as estatísticas do estado do Paraná, elevando as taxas de universalização do Ensino Fundamental e reduzindo as taxas de evasão e reprovação, como expresso no Relatório *Parana Basic Education Quality Project* (2002, p. 6).

O PQE<sup>25</sup> foi encerrado em 2002; no entanto, passou a ser componente do Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM<sup>26</sup>, (Contrato com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID n. 0950/Br). Esse projeto visava à melhoria do Ensino Médio e ao fortalecimento do ensino técnico profissional<sup>27</sup>. O programa AVA, vinculado ao PROEM, perdurou até o ano de 2003; porém, com a descontinuidade do programa, a rede estadual de ensino passou a utilizar os resultados da Prova Brasil e do ENEM, definidos pelo INEP/MEC, para subsidiar as ações para melhoria da qualidade do ensino.

De 2003 a 2012, a partir de estudos referentes aos indicadores de qualidade, a Secretaria do Estado passou a organizar e a desenvolver ações, com o objetivo de implantar e desenvolver um sistema próprio de avaliação para o estado do Paraná. O Programa Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP teve por objetivo “[...] avaliar o rendimento escolar para subsidiar as escolas com informações e dados necessários ao direcionamento pedagógico ” (PARANÁ. PAD, 2014, p. 20).

O sistema de avaliação do governo federal (o SAEB, Prova Brasil e IDEB), no entanto, já publiciza dados que podem subsidiar tais ações; porém, há necessidade de acompanhar a respectiva rede de ensino e de monitorar as ações realizadas em

---

<sup>25</sup> Para aprofundar a pesquisa referente ao PQE, implementado no estado do Paraná, consultar Figueiredo (2009).

<sup>26</sup> Documento que demonstra a movimentação e gastos do Paraná com o PROEM – 1997/2007, além do desenvolvimento e finalidades do projeto: Parecer sobre as demonstrações dos recursos recebidos e desembolsos efetuados e investimentos no programa. Disponível em: <<http://www1.tce.pr.gov.br/multimedia/2011/11/pdf/00237376.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2007.

<sup>27</sup> Para aprofundar o estudo referente ao PQE e ao PROEM, ver Gonçalves (2005). Sobre o PQE, ver também as pesquisas de Maneira (2012). Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4798/DISSERTA%20-202013%20CD1.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

âmbito de estado. Inclui-se o interesse em aumentar os financiamentos no que se refere à educação, terceirizar as ações que se referem ao controle da qualidade da educação e ações em âmbito escolar, além de não perder empréstimos e financiamentos, como citado anteriormente, advindos dos organismos internacionais. O documento de avaliação do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná – PAD<sup>28</sup> (2012) aponta um valor de U\$ 350 milhões de dólares do empréstimo proposto para o estado, visto que o custo total do projeto era de U\$ 713,24 milhões de dólares. O objetivo do projeto foi o de “introduzir um novo jeito de governar, enfocando o fornecimento eficiente e eficaz de serviços e fomentando um desenvolvimento mais inclusivo e justo no Paraná ” (BANCO MUNDIAL, 2012, p.5). Para atingir esse objetivo, os principais envolvidos no projeto são:

(i) funcionários das secretarias e agências do Governo, porque as atividades envolverão procedimentos, práticas e políticas de recursos humanos; (ii) alunos do ciclo final dos ensinamentos fundamental e médio e seus pais; (iii) professores, sindicato dos professores e equipes administrativas de escolas, já que o Projeto apoiará mudanças nas escolas; (iv) profissionais do setor de saúde; (v) usuários do sistema público de saúde e pessoas que atualmente não têm acesso a serviços adequados de saúde, particularmente as mulheres; (vi) estimadas 21 mil famílias rurais que vivem na região central do Paraná, que serão alcançadas pelo Projeto por meio de organizações de produtores e mais 28.800 famílias rurais em outras áreas do Estado que enfrentam questões importantes de manejo de solo e água; e (vii) organizações do setor privado sujeitas a procedimentos de licenciamento ambiental; (viii) prefeituras e consórcios intermunicipais. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 5).

A partir dos envolvidos no PAD, podemos visualizar a amplitude do projeto e os diferentes setores envolvidos. Para que o projeto atingisse o objetivo proposto, na área da educação, assim como em outros setores, mas em específico nos programas AVA e SAEP – implementado em 2012 – priorizou-se a contratação de técnicos e profissionais, com o objetivo de qualificar gestores, professores e equipe pedagógica, para atuar junto com as escolas. Conforme apresenta o PAD,

Com a finalidade de subsidiar a Coordenação de Planejamento e Avaliação nesse processo de desenvolvimento e implantação do SAEP (nos anos de 2012 e 2013) será contratada empresa/ instituição especializada em avaliação em larga escala.

A contratação ocorrerá mediante dispensa de licitação, cujo Termo de Referência [...] apresenta as especificações dos serviços a serem prestado

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/465531468015594208/Brasil-SWAP-para-o-Projeto-Multissetorial-para-o-Desenvolvimento-do-Paran%C3%A1>>. Acesso em: 01 out. 2016.

pela empresa/instituição contratada, tanto do ponto de vista funcional quanto operacional e técnico. (PARANÁ. PAD, 2014, p. 24).

O documento ressalta, ainda, que, para o monitoramento contínuo do Programa, será necessária nova contratação, após dois anos da implementação do Sistema de Avaliação, para que sejam realizadas as adaptações necessárias. Assim, pode-se perceber que o SAEP seguiu os moldes da Prova Brasil. No ano de 2012, a equipe da SEED, envolvida com a implementação do programa, elaborou o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, outra ação prevista tanto no documento de avaliação do PAD (2012), quanto no Manual Operativo do PAD (2014). Este foi debatido segundo o PAD <sup>29</sup> (2014), com professores e técnicos da rede pública estadual. Segundo o documento, o caderno de expectativas tem por finalidade

[...] fomentar a discussão e a reflexão sobre o que se ensina e o que se avalia. Trata-se de parâmetros gerais para o professor utilizar na elaboração de seus Planos de Trabalho Docente e Diário em sala de aula, auxiliando-o na preparação de seu planejamento, estabelecendo o que é fundamental para cada disciplina e fornecendo diretrizes para servir de base à análise da qualidade do processo educativo desenvolvido em cada uma das escolas, sempre pensando na melhoria da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (PARANÁ, 2014, p. 23).

O caderno de expectativas está disponível no portal do Dia a Dia Educação. Além daquilo que foi elaborado por técnicos e professores, foi enviado à escola um modelo piloto do caderno, para que cada entidade realizasse análise dos itens mais importantes e incluísse as dificuldades e metas a serem alcançadas, de modo a tornar o documento uma fonte de consulta. Outra ação vinculada ao caderno de expectativas foi a construção e a efetivação do Projeto Político Pedagógico por escola, inserindo as metas e prioridades referentes à avaliação e as ações, a fim de melhorar os índices educacionais de cada instituição.

É possível perceber as intencionalidades do AVA e do SAEP, além da inserção da performatividade e a transposição dos princípios mercadológicos ao sistema educacional. Esses princípios são identificados por meio da implementação de programas como, por exemplo, Prêmio de Referência em Gestão Escolar<sup>30</sup> e Prêmio

---

<sup>29</sup> Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná (2014), está contido no Manual Operativo do Projeto – MOP . Paraná. Vol. 4. Documentos dos programas do setor da educação. Jan./2014.

<sup>30</sup> Criado em 1998, iniciativa conjunta do Consed, da Undime, da Unesco e da Fundação Roberto Marinho. Constitui-se em um concurso em nível nacional dirigido aos estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão. (Manual de Orientações, 2004, p. 9).

Educador nota 10, ambos criados em 1998. Além de parceria com Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade – IBQP, o instituto realizou recomendações que contribuíram para reorganização da SEED, que consistiram na separação da gestão pedagógica e da gestão administrativa. (BM, 2002, p. 12). Essas intencionalidades também são comprovadas por meio da contratação de empresas especializadas em avaliação em larga escala e parcerias com a empresa privada, privilegiando os interesses do capital. Dentre as responsabilidades assumidas pelo programa, destacam-se:

a) desenvolver o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Paraná em parcerias com empresa/instituição contratada; b) estabelecer parcerias e contratos; c) analisar os resultados da avaliação apresentados pela contratada; d) participar dos debates e encontros nacionais de avaliação; e) estabelecer parcerias interinstitucionais com outros sistemas de avaliação de Educação Básica. (PARANÁ. PAD, 2014, p. 22).

O discurso mercadológico na educação é recorrente, visto que as ações desenvolvidas pelo estado do Paraná priorizaram, desde 1992, parcerias com a empresa privada, a fim de propor melhorias, analisar, acompanhar e monitorar as políticas educacionais no estado. No entanto, pouco tem se debatido na própria escola sobre os reais problemas que as instituições enfrentam e que geram baixos índices de desempenho dos alunos, o fato de se inserir um olhar de fora referente aos indicadores da escola deve estar pautado no diálogo e na construção coletiva, na busca de soluções para superar as dificuldades presentes no contexto escolar.

Como será abordado no capítulo de análise do material empírico, a ação de trazer consultores para debater os resultados dos índices educacionais nas escolas ou redes de ensino ocorreu nos grandes centros urbanos, pois, nos municípios de pequeno porte pesquisados, não se detecta nenhuma ação concernente a esses aspectos; entretanto, ressalta-se a atuação dos profissionais da escola, no que se refere a desenvolver ações que resultem em “boas notas” nos índices educacionais e, conseqüentemente, frutifiquem uma aprendizagem significativa. As ações realizadas visam a interpretar e analisar os resultados das avaliações em larga escala, e verificar medidas que podem ser desenvolvidas a partir daquilo que estas representam para a comunidade escolar. Entretanto, ressalta-se que a formação de professores, no Brasil, não tem privilegiado disciplinas que contemplem uma formação mais sólida sobre estatísticas, avaliação e pesquisa.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAE<sup>31</sup> foi implementado em 2012 e repaginado, com um site próprio, no qual as escolas podem realizar as consultas de seus resultados nas avaliações. Nesses anos, foram contratados profissionais de empresas terceirizadas, especializadas em avaliação em larga escala, para elaboração da matriz de referência, análise dos resultados e proposição de soluções para os baixos índices de desempenho.

Vale lembrar, aqui, a presença do Banco Mundial nesse processo, que, “[...] durante a preparação do Programa, aprovou o Plano de Monitoramento e Avaliação apresentado pelo Estado” (PARANÁ, 2014, p. 32), plano que passou a ser coordenado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. O Banco Mundial também foi responsável pela definição de três critérios de monitoramento e avaliação, para poder acompanhar os avanços do programa: indicadores de desenvolvimento, indicadores de monitoramento e indicadores de desembolso. A grande interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais do estado do Paraná justifica o fato de a organização do SAE<sup>31</sup> ser tão similar ao programa do IDEB.

O PAD possui ampla abordagem; as ações são organizadas a partir de dois componentes: Componente 1, intitulado “Promoção Justa e Ambientalmente Sustentável do Desenvolvimento Econômico e Humano”, e componente 2, denominado “Assistência Técnica para Gestão Pública Mais Eficiente e Eficaz”. Além disso, os componentes possuem uma suborganização por setores. Estes são apresentados pela figura 2, que evidencia o organograma do Projeto.

---

<sup>31</sup> O governo do estado do Paraná criou o site, vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Paraná, para que as escolas possam realizar a consulta dos resultados nas avaliações. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=278>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

Figura 2: Organograma do projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná-2014



Fonte: Banco Mundial (2014, p. 6).

O setor 3 ou subcomponente 1.3, Educação, apresenta as ações que o projeto prevê para implementação do Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem no Estado do Paraná, bem como outros projetos em desenvolvimento. O objetivo do subcomponente 1.3 é expresso a seguir:

Este subcomponente apoiará a estratégia do setor de educação do Estado, que tem o objetivo de garantir que todas as crianças no Paraná tenham acesso à educação de boa qualidade. Suas prioridades chave são: (i) melhorar o acesso e a permanência das crianças no ciclo final dos ensinos fundamental e médio; (ii) diminuir o número de alunos acima da idade; e (iii) melhorar os resultados de aprendizado dos alunos. Para reduzir a desigualdade na educação e melhorar o acesso às oportunidades de desenvolvimento humano, a Secretaria de Educação (SEED) enfocará suas intervenções nos municípios com maior necessidade e com baixos indicadores de educação identificados por meio da prova do IDEB e das taxas baixas de matrícula no segundo ciclo dos ensinos fundamental e médio. Este subcomponente apoiará três EEPs estratégicos. (BANCO MUNDIAL, 2012, p.9).

No trecho acima, extraído do documento de avaliação do PAD (2012), pode-se notar as intencionalidades do programa de avaliação SAEP no estado do Paraná. As

ações priorizaram a realização de intervenções nos municípios e escolas com baixos índices, com objetivo de auxiliá-las na realização de ações que melhorem a oferta da qualidade da educação, além do aumento de matrículas, redução dos índices de evasão e repetência. Incluíram, como já citado: implementação do Sistema de Avaliação de Aprendizagem, por meio de realização de provas e atividades de disseminação; formações continuadas de professores, por meio do Programa Formação e Ação; e recursos para melhoria da infraestrutura, por meio do Programa Renova Escola.

Dos objetivos específicos do SAEP, ressalta-se o seguinte: disponibilizar dados e informações que sirvam de subsídios à reflexão sobre a prática pedagógica, à luz das Diretrizes Estaduais e dos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem. Este objetivo vincula a publicação dos resultados aos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem. Como o Caderno deve ser atualizado anualmente pelas instituições escolares, esses dados passam a ser utilizados na formação continuada dos servidores, nas formações previstas em calendário escolar, para que haja reflexão acerca dos resultados obtidos em cada escola. O Manual Operativo do PAD também apresenta o gasto previsto com o SAEP: é de R\$15.422.800,00, para o período de três anos, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 7: Custos anual e total do programa sistema de avaliação da educação do estado do Paraná – SAEP - 2014

CUSTOS ANUAL E TOTAL DO PROGRAMA SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO						
AÇÃO	Elementos	Custos (R\$)				
		De despesas	ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 4
Contratação de Empresas/Instituição e aquisição de materiais permanentes	Serviços técnicos e profissionais para o desenvolvimento do sistema, aplicação das avaliações e divulgação dos resultados	Equipamentos e materiais	3,201,832,26	5.638.749,30	4.551.250,70	13.391.832,26
			2.030.967,74			2.030.967,74
TOTAL PROGRAMA	DO		5.232.800,00	5.638.749,30	4.551.250,70	15.422.800,00

Fonte: Paraná (2014, p. 38).

Como é possível visualizar pela tabela, o maior gasto realizado pelo programa é com contratação de profissionais, incluindo equipe para desenvolvimento do SAEP

e profissionais para aplicação e análise dos resultados. Esse programa é aplicado em todas as escolas estaduais do estado do Paraná, no Ensino Fundamental, para os 6º e 9º anos, e no Ensino Médio, para os 1º e 3º anos. Objetiva avaliar o grau de proficiência dos alunos na entrada da segunda etapa do Ensino Fundamental e na saída. O mesmo ocorre com o Ensino Médio. São avaliadas as disciplinas de Português e de Matemática, com a finalidade de acompanhar o desempenho dos alunos e realizar diagnósticos que possam aumentar os índices educacionais no estado; os resultados podem ser consultados no site do SAEP/CAED<sup>32</sup>.

O SAEP divulga a proficiência dos alunos em nível de estado e por escola. O grande problema referente à divulgação dos resultados é o acesso, já que os dados não são disponibilizados à comunidade escolar. Para acessá-los, são necessários uma senha e um *login*, que são enviados para os diretores da escola. Há dificuldade em debater os dados em âmbito escolar, tendo em vista as condições materiais em que o trabalho ocorre no cotidiano das instituições.

A Secretaria do Estado e o Núcleo Regional de Educação – NRE enviam, para as escolas, sempre no período de formação pedagógica, o material para que sejam trabalhados os resultados do IDEB e do SAEP, a fim de que ocorra um debate no interior da escola. Além disso, há outros materiais, com temáticas definidas e formatadas para que sejam trabalhadas nas formações. Os conteúdos das formações podem ser consultados no site do Dia a Dia Educação, do estado do Paraná<sup>33</sup>. Ao realizar a consulta, nota-se que estas não são flexíveis e ignoram o fato de haver outras demandas que necessitam ser debatidas em âmbito escolar. O monitoramento da realização das formações é realizado por meio de uma avaliação, que o pedagogo da escola deverá postar, após uma semana, no site da SEED, no *link* que estará disponível, intitulado avaliação da formação em ação ou avaliação da semana pedagógica.

Retira-se, assim, a autonomia da escola, no sentido de promover debates referentes ao que é, de fato, a necessidade dos profissionais que lá atuam, a fim de promover melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos. A forma como

---

<sup>32</sup> PARANÁ. CAED. Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/matrizes/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

<sup>33</sup> Os materiais referentes às formações continuadas e semana pedagógica ofertadas pelo estado do Paraná estão disponíveis em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1468>> e em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=499>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

formações ocorrem distancia formações continuadas do debate necessário a respeito da situação de cada instituição.

Outra ação do governo do estado do Paraná, visando a aferir o desempenho dos alunos nas avaliações, foi a implementação do Programa de Atividades Complementares na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, publicado em Diário Oficial nº 8472, de 24 de maio de 2011, pela Resolução 1690, de 27 de abril de 2011. Dentre os programas criados e desenvolvidos, destaca-se o Programa Sala de Apoio à Aprendizagem<sup>34</sup>, realizado no contraturno escolar. O objetivo é atender às dificuldades de aprendizagem de crianças que frequentam o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática; o programa é realizado em dois dias da semana, sendo um para cada disciplina.

Em 2014, também houve grande redução do orçamento do estado do Paraná para com a educação. Muitas escolas tiveram o pedido de abertura da Sala Apoio negada, o que ocorreu, também, no ano de 2015. A luta no estado do Paraná por melhores condições de ensino e aprendizagem tem perpassado anos. Foram realizados cortes relacionados à redução do número de funcionários nas escolas, à redução do porte da escola, à redução de 30% do Fundo Rotativo das escolas, à falta de material didático, merenda, dentre outros. Vive-se atualmente a forte precarização da educação pública no estado do Paraná, comprovada pela greve dos profissionais das escolas estaduais e universidades estaduais, que perdurou mais de 73 dias (LEÃO, 2015).

A política de avaliação em larga escala no estado do Paraná foi intensificada por acordos e orientações com os organismos internacionais. Houve, no primeiro programa, divulgação, em nível de estado, do resultado das melhores escolas, segundo avaliação realizada pelo AVA. Também houve a Premiação, em 2011, das três escolas que apresentaram melhores desempenhos na avaliação realizada no ano de 2000. Essas escolas foram indicadas a participar do Prêmio Referência em Gestão Escolar (criado em 2008, pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação - CONSED, conjuntamente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

---

<sup>34</sup> Todos os materiais para apoio ao trabalho do professor, como apostilas de Língua Portuguesa e Matemática, além da legislação vigente, encontram-se no site do Dia a Dia Educação. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: jun. 2015.

- UNDIME, da Unesco, e da Fundação Roberto Marinho). Este incentivava as escolas a divulgarem as práticas eficazes de gestão nas escolas estaduais.

Rumo à finalização do capítulo, retomam-se alguns pontos importantes. O Sistema de Avaliação em larga escala, implementado em nível federal, seguiu princípios neoliberais, assim como no estado do Paraná. Ambos tiveram sua implementação e expansão no decorrer da década de 1990, além de serem financiados pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial. Esse afinamento, no que se refere ao financiamento do programa, torna-os muito similares. Os programas de avaliação, tanto em âmbito federal, quanto estadual, elencaram medidas a fim de melhorar a qualidade da educação, principalmente nos locais onde havia baixos índices educacionais e poucas condições de infraestrutura. Os levantamentos dos dados realizados pelos indicadores educacionais foram fundamentais para melhorar oferta do ensino, formação dos professores e infraestrutura em diversas regiões do País e do estado do Paraná.

O estado do Paraná foi um dos estados pioneiros na implementação de um sistema próprio de avaliação; iniciou com o Programa AVA, de 1992 a 2002. Um marco de importante destaque no estado foi o PQE, que perdurou de 1994 até 2001; suas ações permitiram, por meio de financiamento do BM, alavancar os índices educacionais, além de reduzir os índices de evasão e repetência. A partir do PQE, foram inseridos os princípios do gerencialismo na educação, por meio de capacitação dos gestores escolares e ações de caráter gerencial, a fim de promover mudanças no contexto da escola, da família e da sociedade, que, segundo os princípios gerenciais, deve assumir responsabilidades referentes à educação. Outro princípio foi o da performatividade, pois os professores e gestores devem, de modo eficiente, buscar soluções para os problemas da escola, principalmente no que se refere a baixo rendimento escolar, evasão, repetência e qualidade da educação.

Em 2005, o governo federal lançou a Prova Brasil, que passa a avaliar todos os alunos das escolas municipais e estaduais. Na sequência, foi implementado o IDEB, em 2007, que, juntamente com outros programas, trouxe vários dados que permitiram conhecer a realidade escolar, a partir da proficiência dos alunos nestas duas áreas do conhecimento. Os dados produzidos pela Prova Brasil e pelo IDEB, de acordo com os objetivos do programa, são ferramentas que devem ser utilizadas pelos gestores municipais e diretores de escolas, a fim de subsidiar ações que visem a

minimizar as diferenças regionais e locais, no que se refere à oferta de uma educação de qualidade.

No período de 2003 a 2012, o estado do Paraná desenvolveu ações que o levaram a implementar um sistema próprio de avaliação. O documento do Banco Mundial de Avaliação para implementação do PAD, publicado em 2012, e o Manual Operativo do PAD, publicado em 2014, demonstram que o Sistema de Avaliação do Estado do Paraná – SAEP, implementado em 2012, foi financiado pelo Banco Mundial. Entre as ações desenvolvidas norteadas pelo BM, destaca-se a elaboração do Caderno de Expectativas, elaborando antes do SAEP, onde as escolas deveriam prever ações que visassem minimizar os problemas referentes aos baixos índices educacionais.

As políticas de formação de professores no estado do Paraná, implementadas por meio do PAD, objetivaram desenvolver habilidades e competências nos gestores e professores, pautadas em treinamentos e reprodução de atividades já formatadas, que contribuíssem para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Evidencia-se a SEED como centralizadora dos programas de formação continuada dos profissionais da escola, bem como o fato de se desconsiderar as necessidades reais de cada escola, não se permitindo que estas possam definir temas que contribuem significativamente com suas reais necessidades. Esse programa de formação continuada no estado do Paraná perdura até os dias atuais. Outro Programa advindo do PAD é o Renova Escola, que priorizou ações de melhorias de infraestrutura das unidades escolares.

As políticas de avaliação em larga escala, no Estado do Paraná, de 1992 até hoje, estão subordinadas aos recursos internacionais, espelhando-se no padrão de avaliação dos países periféricos. Essas políticas utilizam recursos que exigem contrapartida do Estado, sob juros altos, e geram pouco impacto no sistema educacional paranaense. Em termos de custos aos cofres paranaenses, registra-se o montante de onze milhões de reais (11.000.000,00), na execução do AVA, e quinze milhões, quatrocentos e vinte e dois mil e oitocentos reais, (15.422.800,00), nos três primeiros anos do SAEP. Além disso, há reestruturação da SEED e contratação de consultores educacionais, de modo a tornar o sistema mais eficiente.

Ressalta-se que as avaliações em larga escala trouxeram grandes avanços no que refere a melhorias da oferta do ensino; no entanto, ainda são necessárias grandes mudanças para que, de fato, os resultados das avaliações em larga escala, possam

expressar ou medir a qualidade da educação. Deve-se realizar análises não apenas coletivamente, por meio de médias, mas individualmente, de modo a contribuir para a emancipação do sujeito e para superação das dificuldades de aprendizagem.

No próximo capítulo, serão apresentadas as ações desenvolvidas pelos municípios de pequeno porte do estado do Paraná, a fim participar e permanecer participando nos ciclos de avaliação da Prova Brasil e IDEB. Os municípios não possuem sistema de avaliação próprio e não aderiram o sistema de avaliação paranaense. As redes municipais de ensino, passam desenvolver seus próprios sistemas de avaliação ou ações que atendam às necessidades locais e as especificidades das avaliações em larga escala.

## **5 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA PRÁTICA NOS MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO ESTADO DO PARANÁ**

Os municípios selecionados pela pesquisa conforme, apresentado no capítulo 2, são municípios de pequeno porte de até 10 mil habitantes. Este capítulo articula-se ao conjunto de objetivos desta pesquisa, incluindo, portanto, o objetivo geral: analisar a relação entre as políticas de avaliação em larga escala e as políticas desenvolvidas nos municípios de pequeno porte, a fim de identificar como repercutem no contexto da prática escolar, por meio do material empírico.

Foram realizadas entrevistas, por meio de roteiro de entrevista com os profissionais da educação que atuam nas escolas selecionadas. Foi feita análise das ações e estratégias utilizadas que surtiram efeito nos resultados da Prova Brasil e IDEB, ao longo dos ciclos de 2005 a 2013. As entrevistas foram realizadas de forma individual em cada município, na tentativa de garantir o máximo de aproveitamento dos dados. Além disso, não era possível trabalhar o contexto da prática de cada município de modo integrado, pois assim não se estaria respeitando as especificidades do local.

A pesquisa não objetiva comparar as ações realizadas, mas identificá-las a fim de contribuir com o contexto local. A abordagem de cada município será realizada à luz das quatro dimensões elencadas: Concepção de Avaliação dos profissionais da educação; Ações desenvolvidas pela Gestão Escolar para o aumento dos resultados do IDEB; e Ações desenvolvidas pela Gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB. Essas dimensões, portanto, emergiram da análise das entrevistas e se constituem em expressões que aglutinam temas apontados pelos entrevistados como relevantes a práticas e atividades desenvolvidas para o exercício da função.

Esse capítulo se estrutura organizadamente por municípios. Apresentam-se os cinco municípios e o desdobramento dessas dimensões em cada um deles. Apenas o Município 5 possui duas escolas contempladas pela pesquisa; portanto, este encontra-se subdividido por escola municipal, a fim de se identificarem as especificidades de cada local.

## 5.1 MUNICÍPIO DE BOA VENTURA DO SÃO ROQUE

O município de Boa Ventura do São Roque foi criado recentemente, em 1997<sup>35</sup>. É localizado na região central do estado do Paraná, composto por população de 6702 habitantes (IBGE, 2013), com área territorial de 622,184 km<sup>2</sup>. Dentre as principais atividades econômicas, destacam-se a agricultura e a pecuária<sup>36</sup>.

No que se refere aos dados socioeconômicos, o município de Boa Ventura do São Roque é localizado em área prioritariamente rural; a população é composta, em sua maioria, por descendentes de indígenas. O município recebe recurso do ICMS Ecológico repassado aos municípios; no ano de 2015, recebeu um total de R\$ 99.333,64 reais, com dedução de 20% para o FUNDEB (IPARDES; SEFA-PR, 2016, p. 19). O índice de GINI da renda domiciliar *per capita*<sup>37</sup> é de 0,5197. A população possui, em média, renda domiciliar *per capita* de R\$ 411,22; o índice de Gini e renda *per capita* tem, como ano de referência para a base de cálculo, o ano de 2010<sup>38</sup> (IPARDES, IBGE, 2016, p.34). A taxa de analfabetismo, de acordo com a faixa etária de 15 anos ou mais, é de 11,78%. (IPARDES, IBGE, 2016, p. 36).

Na área da educação, Boa Ventura do São Roque conta com 12 estabelecimentos de ensino, sob a administração municipal, estadual e privada. Somando todas as escolas há 1.489 estudantes matriculados, sendo 478 na primeira etapa do Ensino Fundamental e 83 estudantes no 5º ano do Ensino Fundamental

---

<sup>35</sup> O município de Boa Ventura do São Roque foi emancipado no final do ano de 1995. É uma das localidades mais antigas do estado do Paraná. Foi colonizado por franceses que chegaram em 1847. É importante ressaltar que o município, antes da colonização de Pitanga, em 1897, foi distrito administrativo de Pitanga, pela Lei n. 3267 de 14 de setembro de 1957. O município de Boa Ventura do São Roque foi criado pela Lei Estadual n. 11176, sancionada pelo governo de Jaime Lerner, em 18 de setembro de 1995, e o pleito foi realizado em 1996; já a instalação oficial deu-se em 1º de janeiro de 1997, com a posse do 1º prefeito Joaquim Domingos dos Santos. O município limita-se ao Norte – Pitanga, ao Sul – Turvo, Oeste – Santa Maria do Oeste e Leste – Cândido de Abreu.

<sup>36</sup> Os principais produtos agrícolas são: milho, soja e sericicultura. Na pecuária, destaca-se a bovinocultura.

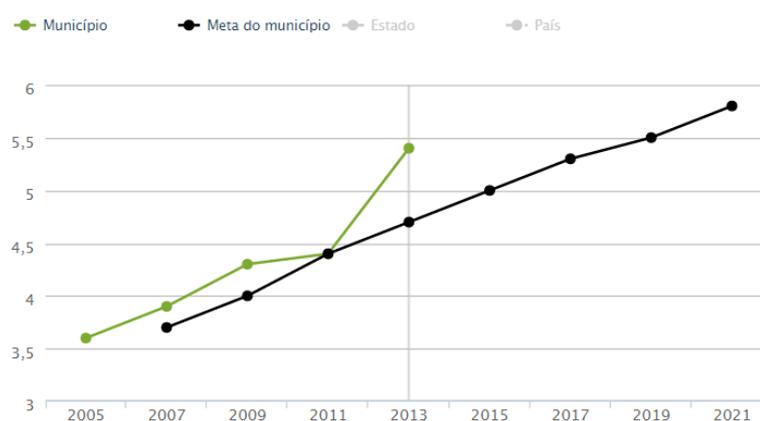
<sup>37</sup> Mede o grau de concentração da distribuição de renda domiciliar *per capita* de uma determinada população em um determinado espaço geográfico. Interpretação: quando o índice tem valor igual a um (1), existe perfeita desigualdade, isto é, a renda domiciliar *per capita* é totalmente apropriada por um único indivíduo. Quando ele tem valor igual a zero (0), tem-se perfeita igualdade, isto é, a renda é distribuída na mesma proporção para todos os domicílios. Quanto mais próximo da unidade, maior a desigualdade na distribuição de renda. (IPARDES, 2016, p. 34).

<sup>38</sup> Média das rendas domiciliares *per capita* das pessoas residentes em determinado espaço geográfico, no ano considerado. Considerou-se, como renda domiciliar *per capita*, a soma dos rendimentos mensais dos moradores do domicílio, em reais, dividida pelo número de seus moradores. O salário mínimo do último ano para o qual a série está sendo calculada torna-se a referência para toda a série. Esse valor é corrigido para todos com base no INPC de julho de 2010, alterando o valor da linha de pobreza e, conseqüentemente, a proporção de pobres. O valor de referência, salário mínimo de 2010, é de R\$ 510,00. (IPARDES, 2016, p. 34).

(Censo Escolar/INEP 2015). No conjunto de escolas, atuam 123 professores. Mais da metade da população mora em área rural. O perfil dos alunos da escola pesquisada é misto; a maioria reside na zona rural e vem para a escola com transporte escolar. Os alunos possuem baixo poder econômico aquisitivo.

A presente pesquisa está centrada na primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, nos anos iniciais, foram visitadas as escolas municipais que atenderam aos critérios estabelecidos no que se refere ao aumento gradativo do IDEB, nos ciclos de 2005 a 2013. Todos os professores possuem formação em nível superior concluída e especialização na área da educação. O gráfico 1 apresenta a evolução do resultado do IDEB do município de Boa Ventura do São Roque.

Gráfico 1: Evolução e meta do resultado do IDEB do município de Boa Ventura do São Roque (2005-2013)



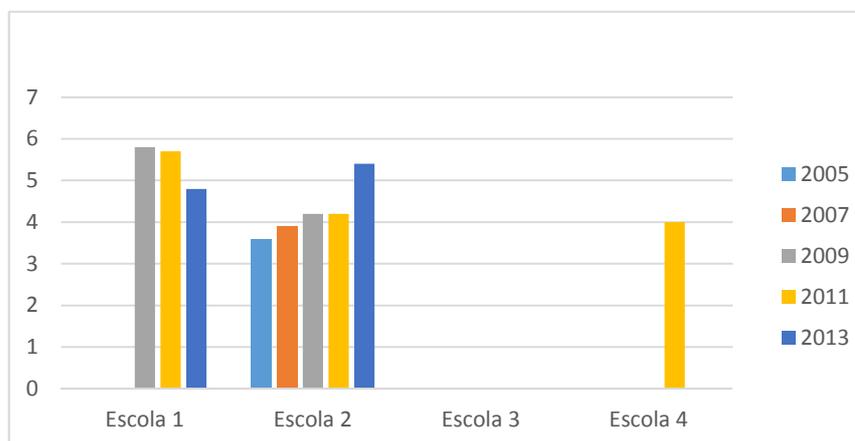
	2005	2007	2009	2011	2013
Média	3,6	3,9	4,3	4,4	5,4
Meta	-	3,7	4,0	4,4	4,7

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

O avanço do IDEB é realmente expressivo, pois, no decorrer de cinco ciclos de avaliação em larga escala, o município obteve um aumento cumulativo de 1,8 pontos na média. Esses dados são verificados por meio dos resultados das escolas, visto que a média destas compõe a nota do município. Ressaltam-se, no entanto, as dificuldades que os municípios possuem em participar dos ciclos de avaliação, dado o número mínimo de 20 alunos nas salas avaliadas. Assim, geralmente nos municípios pequenos, uma ou duas escolas mensuram a nota de um município composto por 4

ou até 10 escolas, dependendo do tamanho da rede municipal de ensino. O mesmo ocorre na segunda etapa do Ensino Fundamental nesses municípios.

Gráfico 2: Resultado do IDEB das escolas municipais de Boa Ventura do São Roque (2005-2013)



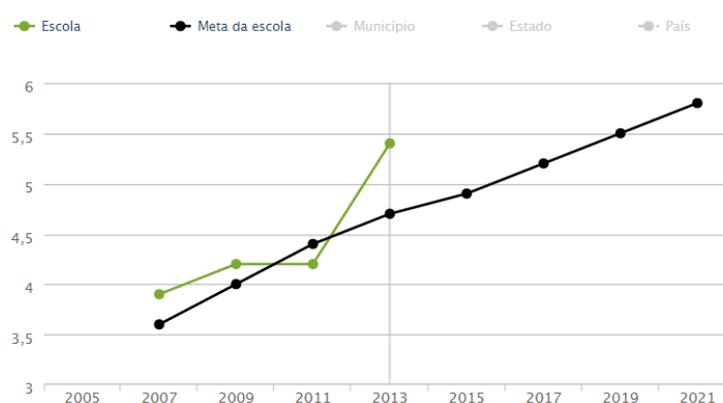
	2005	2007	2009	2011	2013
Escola 1	-	-	5,8	5,7	4,8
Escola 2	3,6	3,9	4,2	4,2	5,4
Escola 3	-	-	-	-	-
Escola 4	-	-	-	4,0	-

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

Podemos notar que apenas uma escola participou de todos os ciclos do IDEB. Em 2005 e 2007, apenas uma escola participou do ciclo de avaliação; já em 2009, houve a participação de duas escolas. No ano de 2011, houve maior número de escolas participando da avaliação, ano em que o município obteve 4,4 pontos na média. No ano de 2011, havia 143 alunos matriculados no 5º ano (Dados do Ideb/Inep, 2016) e, destes, apenas 16 alunos não foram contemplados pela Prova Brasil, visto que a turma do 5º ano não completou o número mínimo de alunos. No ano de 2013, todas as escolas ofereciam o 5º ano, e novamente duas escolas participaram do ciclo de avaliação. Em 2013, o número de matrículas no 5º ano foi de 101 estudantes; entretanto, participaram apenas 63 alunos (Dados do Ideb/Inep, 2016), ou seja, a Prova Brasil, no ano de 2013, avaliou apenas 62% do total de alunos matriculados no 5º ano nesse município. O nível de desempenho de 38% dos alunos não foi considerado. A rede de ensino e as escolas têm a responsabilidade de assegurar um nível de aprendizagem de sucesso; para tanto, a rede precisa atender 100% dos alunos matriculados no 5º ano. Portanto, a atenção apenas ao índice do IDEB não

assegura uma cuidadosa política e gestão da educação na rede municipal. Mesmo sabendo das críticas feitas ao IDEB, acrescenta-se a crítica da falta de inclusão desses estudantes nas avaliações em larga escala. Estes dados denotam a dificuldade da rede municipal de ensino e da gestão escolar em desenvolver um planejamento a longo prazo e acompanhar a evolução da sua escola ou rede de ensino pautada nos resultados do IDEB, por meio de dados que são fornecidos pelos indicadores que compõem a nota do IDEB. O gráfico 3 apresenta a Evolução do IDEB da Escola 2.

Gráfico 3: Evolução e meta do IDEB da Escola 2, do município de Boa Ventura do São Roque (2005-2013).



	2005	2007	2009	2011	2013
Média	3,6	3,9	4,2	4,2	5,4
Meta		3,6	4,0	4,4	4,7

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

O gráfico apresenta a evolução histórica dos dados dos resultados do IDEB, incluindo os resultados atingidos e as metas da escola. Segundo os dados do (INEP 2016), a escola está localizada na zona urbana. É composta por vários pavilhões, que, até pouco tempo, eram cedidos pela escola estadual, que fica ao lado, dividindo o mesmo terreno. Essa escola municipal utiliza quadra quando emprestada pela escola estadual. As salas são antigas e precisam de reformas. A instituição possui várias turmas de cada série do Ensino Fundamental; é considerada uma escola de médio porte; atende 385 alunos matriculados. Em dia de chuva, os alunos não têm infraestrutura coberta para se deslocar da sala de aula até o saguão da escola, para lanchar no horário do intervalo. Grande parte dos alunos mora no interior do município; a quilômetros de distância da escola. A pesquisa empírica foi realizada na escola 2,

que participou de todos os ciclos do IDEB. Foram entrevistados um diretor, um supervisor pedagógico e dois professores; todos se mostram interessados e preocupados com as notas do IDEB. As próximas seções estão pautadas nas falas desses entrevistados, utilizando-se o código de transcrição.

### **5.1.1 Concepção de avaliação dos profissionais da educação do município de Boa Ventura do São Roque**

As concepções de avaliação estão relacionadas às experiências vividas pelos profissionais da escola, sejam elas referentes à avaliação em larga escala ou às avaliações realizadas em sala que estão diretamente ligadas à aprendizagem dos alunos, bem como às ações que podem ser desenvolvidas por professores e equipe pedagógica.

As avaliações em larga escala, Prova Brasil e IDEB, trouxeram mudanças no modo de pensar a avaliação, segundo os entrevistados. Para eles, as avaliações são de suma importância, pois possibilitam que as diferentes realidades presentes no contexto da escola sejam vistas por todos. As falas dos entrevistados, referentes à concepção de avaliação, remetem ao avanço da nota nos ciclos do IDEB; ressaltam pontos positivos e negativos da nota, como se pode verificar nos trechos a seguir:

E se for analisar as primeiras avaliações, em que as crianças tinham medo de fazer a prova, a gente também não sabia bem o que era. Hoje se você for olhar o avanço, as crianças vão muito bem, a que tirou menos entre 15 e 17 pontos, mas entre 18, 19 e 20 pontos, e 20 deu um monte, se olha lá quando a gente faz a porcentagem, deu 18 e 19 questões de acerto. [...] A prova que o município aplica, é todo ano, assim a gente acompanha. Ainda tem coisas na Provinha que a gente acha difícil, até comentamos com a diretora, tinha uma questão sobre o baralho, que a gente pensou que eles não iriam pesquisa, entender, não iam saber e muitos acertaram. (E2).

Depois do IDEB a escola melhorou, ela passou a ser vista. Após o IDEB tudo mudou, os professores buscam formação, nem tem mais professores sem formação, no momento estamos com apenas dois em todo o quadro que não tem pedagogia. Os outros professores são pedagogos, penso que a formação reflete em alunos são mais dedicados e no trabalho do professor, por isso temos bons resultados. (E2)

Olha eu não acredito que seja possível expressar a qualidade da educação da escola pelo IDEB. Porque a avaliação as vezes apresenta conteúdos que não trabalhamos muito bem, e outros melhor, ou um ano se trabalhou de uma forma, eles tiveram bom resultado. Porém no outro ano você trabalhou da mesma forma, até utilizou outros recursos e os alunos não tiveram bom resultado. Esse resultado depende também das condições do aluno para aprender, das dificuldades que a turma tem em um ano, mas em outro não. Eu acredito que não deveria ser tão importante esse destaque em torno da nota do IDEB, mas ao mesmo tempo ela é uma motivação. Não concordo que está se torne uma concorrência entre as escolas, eu não posso pensar na Prova como a preocupação de ter que concorrer nem com outro município, nem com outro estado, porque cada um tem suas particularidades, então os resultados não podem ser cobrados vistos desse lado, mas de acordo com cada realidade (E3)

A primeira fala denota a angústia que os entrevistados tiveram nos primeiros ciclos da Prova Brasil, que se repete com a chegada do IDEB dois anos depois da primeira aplicação da Prova Brasil. Segundo eles, ainda faltam muitas informações e esclarecimentos sobre como a Prova Brasil é organizada e sobre o cálculo do IDEB. Ressaltam que não tiveram nenhuma formação específica, que há exigências acerca da nota, mas que, por ser um município pequeno, ficam esquecidos. Consideram que a qualidade da educação da escola não pode ser indicada apenas pelo índice – como relata a E3 –, mas por outros indicadores que a gestão municipal e escolar utilizam, como aplicação de provinhas bimestrais, que podem ser utilizadas para acompanhamento das dificuldades da turma e de seu rendimento.

A coordenação pedagógica também relata que os professores passaram a melhorar sua formação após os ciclos das avaliações, dada a necessidade de buscar formas de melhorar o rendimento dos alunos e a prática pedagógica. Também fica clara a preocupação dos profissionais em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como em serem responsáveis por não atingir a nota esperada, ou mesmo manter a nota, como expressa a fala da Professora 1.

O segundo aspecto, a concepção de avaliação, refere-se aos pontos positivos que a Prova Brasil e o IDEB possuem na percepção dos entrevistados. Vejam-se alguns pontos exemplificativos de compreensão a respeito desse aspecto.

A Prova é positiva, deve ser trabalhada com professores, desde a equipe, a escola, os alunos, pois o aluno vai colocar na prova o que ele aprendeu durante todo aquele ano, e também durante todo o ciclo de aprendizagem. A aprendizagem do aluno não pode ser reduzida ao 5º ano, é um processo histórico, que vem desde o prezinho, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, revelando aquilo que ele é enquanto aluno. Isso é importante, pensar na criança, trabalhar com calma tranquilidade. De positivo, penso que a gente tem uma meta, um objetivo a ser atingido com os alunos. (E3).

Ser avaliado ao meu modo de ver é um ponto positivo, a gente precisa estar se avaliando para melhorar se a gente não se avalia, a gente acaba não tendo vontade de melhorar, e ter um conjunto de dados também é importante a gente não pode se preocupar só com o conhecimento, tem que se preocupar com a evasão e com vários outros fatores na escola, e todos os dados que são avaliados ali são importantes, eu acho que a escola tem que ser avaliada, mas não comparada, mas sempre uma avaliação ou outra é bom para escola, a gente precisa ser avaliado para melhorar, melhorar entre nós mesmos, e na escola todo ano tem que estar melhorando. (E1)

Os recursos que recebemos. Hoje nós estamos bem, arrancamos, mas não queremos só isso, queremos sempre avançar, mas claro dentro da possibilidade da criança. Não queremos também forçar a barra, pois depois sabemos que o prejudicado será o aluno lá na frente...nos outros anos... E de negativos, penso que a elaboração da prova, deveria ter a participação da secretaria quem sabe, pensar também na realidade local, porque é uma prova única que se aplica para todos. E as vezes tem conteúdos cobrados que a gente não conseguiu trabalhar. Talvez até por região, porque nem todos são iguais, o Brasil é grande? (E2)

Dentre os pontos positivos, destaca-se a preocupação dos profissionais com a aprendizagem dos alunos, bem como o respeito às características e ao tempo de aprendizagem de cada indivíduo. Os trechos também revelam a importância dada às avaliações, no sentido de ser uma forma de autoavaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Há um consenso contra a nota do IDEB ser utilizada para comparar os alunos, as escolas e os municípios, dentre outras comparações possíveis. Essa questão contra a comparação é revelada nos trechos citados, visto que, no mesmo município pode haver disparidades quanto à organização da escola e à oferta do ensino.

Outro aspecto relevante foi o recebimento de recursos para melhoria dos índices educacionais. Segundo os entrevistados, foram vários os momentos ao longo dos ciclos em que os recursos foram repassados. Os valores foram destinados às escolas que fariam a Prova Brasil, a fim de ofertar melhores condições de aprendizagem para os alunos. Segundo a E3, o primeiro recurso que a escola recebeu foi no valor de aproximadamente 26 mil reais. Este foi destinado à compra de jogos, livros e materiais de que a escola necessitava naquele momento. Receberam recursos nos ciclos de 2009, 2011 e 2013. E3 afirma que o direcionamento da aplicação dos recursos pela gestora no período foi fundamental, visto que possibilitou a aquisição de muitos materiais. Um problema que elas ressaltam refere-se ao corte do recurso após o aumento da nota. E resalta ainda que,

Por ser este um município pequeno temos poucos recursos, nós fazemos a nossa parte, estamos criando jogos com materiais alternativos, mas está muito difícil, não sabemos o que podemos esperar da nota em 2015, visto que os materiais adquiridos ao longo do tempo se extraviam, perdem peças, o uso coletivo e intensivo também gera desgaste do material. (E3).

No entanto, com o aumento da nota, a professora ressaltava que há uma cobrança da Secretaria para que a nota não baixe – que ao menos se mantenha. Assim, a ajuda que o município recebe por determinado tempo resolve o “problema” também por tempo determinado. A falta de recursos é permanente; são necessários maiores investimentos na educação, para que se possa pensar em qualidade da oferta do ensino e da aprendizagem. As professoras reclamam das dificuldades de acesso à internet para consulta ou planejamento, ou mesmo para que os alunos possam realizar pesquisas.

Os entrevistados também listaram pontos que consideram negativos na política do IDEB, como apresentam os trechos a seguir:

Nos municípios maiores sabemos que existe uma política de Ranking... por sermos município pequeno, não sofremos com isso, mas não significa que não há cobranças ou comparações. Dizer que nós somos 5.4 no IDEB, não significa dizer que somos melhores, mas deve ser para pensar o quanto ainda temos que melhorar e o quanto já melhoramos. Eu costumo falar para os meus alunos em ano de Prova, que independente do resultado anterior, nós vamos fazer aquilo que sabemos e aprendemos. No ano de 2013, a Secretaria da Educação estipulou uma meta para nós, porém nós tínhamos outras condições para atingi-las. Penso que nossa função enquanto professor é preparar os alunos, respeitar suas dificuldades, suas limitações, o aluno não é homogêneo. (E3)

A comparação com outras escolas é um ponto negativo, até dentro do Município nós temos realidades diferentes, no nosso Município, nós temos uma escola que o IDEB era muito bom e agora abaixou que são filhos de pessoas com condição que tem uma realidade bem diferente da nossa. Na nossa escola vem muito aluno do interior de baixa renda são bem carentes, diferentes de uma outra escola que são de outro nível, filhos de fazendeiros bem mais condições, menos alunos carentes e o IDEB deles era melhor que o nosso, o IDEB dele baixou bastante em relação ao nosso que subiu bastante. (E1)

E negativo, seria não haver concorrência para aumentar o índice, mas não concorrer para eu atingir, mas ver o que eu posso melhorar, o que vai melhorar a aprendizagem dos alunos, sem ser tão cobrado, ser tão rígido, fixo. Seria pensar no resultado como que bom que nós conseguimos, quanta felicidade, mas não se vê um reconhecimento para esses alunos. (E4).

Os pontos negativos também revelam a preocupação com a aprendizagem dos alunos, e com as comparações feitas entres as escolas e municípios, pautadas apenas na média do IDEB. O perfil do aluno e as condições da escola também devem ser considerados, como referem a direção e professores. Segundo a E1, há escolas do município em que os alunos possuem um poder aquisitivo econômico confortável, enquanto, em outras, possuem baixo poder aquisitivo e famílias com mínimas condições de suprir suas necessidades básicas. Assim, *como comparar os resultados?* (E1). Para ela o índice deve ser utilizado para reflexão na própria escola, de modo a se pensar as mudanças e ações que podem ser atingidas, sempre com vistas à aprendizagem dos alunos.

No tocante à preocupação quanto ao comparativo entre as escolas, os profissionais da escola afirmam que, nos anos em que participa mais de uma escola do IDEB, existe a comparação. Esse discurso parece que está enraizado nas pessoas, diz E3. Mesmo sendo um município pequeno, se todas as escolas participassem do IDEB, talvez a política de ranqueamento fosse inevitável (E3).

Sobre a qualidade da educação ser expressa pelo IDEB, as percepções dos entrevistados são apresentadas nos trechos seguintes:

Olha eu não acredito que o IDEB seja suficiente para expressar ou indicar a qualidade do ensino, ou seja, as turmas variam muito, a maneira como se trabalha e também o perfil do aluno. Às vezes trabalhamos e exploramos muito um conteúdo e na hora da prova os alunos vão mal. Tem a questão do nervosismo, então, penso que as outras avaliações que a escola faz indicam muito mais do que o IDEB. (E3).

De certa forma, penso que o IDEB indica a qualidade, mas por outro lado é bem complicado, mistura

aqueles alunos que não sabem nada, junto com os outros alunos, aqueles que estão bem, ai abaixa a nota daqueles que vão bem, em função dos que vão mal. Até a falta do aluno vai contar e vai prejudicar nesta parte é bem complicado. (E4).

Não de jeito nenhum, a criança deve estar apta para tudo, só a prova não vai dizer se ele é bom mesmo, pois surgirão outros desafios na escola, e ele precisa provar que é bom. (E2).

Como apontado pelos entrevistados, há divergências no modo como concebem, como indicador de qualidade da educação, a nota do IDEB; concordam que é uma política importante, porém insuficiente para dar conta de expressar todo contexto de aprendizagem em que o aluno se insere. Defendem que a qualidade é expressa pelo processo de aprendizagem que o aluno sofre ao longo da escolaridade, e não apenas por uma avaliação no final do ciclo de aprendizagem. Além disso, há questões que precisam ser mais bem esclarecidas, como o fato haver professores que consideram prejudicial o fato de a nota ser uma média calculada, utilizando a nota dos alunos de maior e menor rendimento.

Neste caso, afirma-se que a nota do IDEB deve ser utilizada para realizar um diagnóstico da escola, fazendo parte do planejamento da gestão da escola e dos professores, a fim de propor melhores condições de aprendizagem aos alunos. Se a nota passar a ser um fim em si mesma, a função social da escola ficará em segundo plano, pois passar-se-á a investir nos alunos que proporcionam melhores resultados. Assim, concorda-se com a E2, quando afirma que os desafios que a escola pode propor aos alunos poderão desenvolver a aprendizagem de modo mais significativo, a ponto de um único instrumento de avaliação ser insuficiente para expressar sua aprendizagem – tampouco a qualidade que a escola pode ofertar. Mas é inegável que os índices são importantes, desde que sejam adequadamente utilizados pela escola e pela rede de ensino.

No entanto, falta um debate acerca do significado desses resultados em âmbito escolar. Os entrevistados revelam que não são desenvolvidas ações com a comunidade a fim de prestar esclarecimentos sobre os resultados das avaliações e as possibilidades de melhorias. Segundo E4,

Nós só conversamos com os alunos que fizeram a Prova Brasil, demos um abraço neles, contamos para eles o resultado que atingimos no IDEB, a importância, e que valeu o esforço. Nós tínhamos no ano de 2013 turmas muito fracas, não esperávamos que o índice subisse tanto, nós queríamos mesmo é que eles aprendessem! Essa era nossa meta (E4).

Fazemos uma reunião com os pais, para falar que é ano de Prova, sempre é feito no ano após a Prova Brasil. Mas apenas se fala do resultado, que a nota foi tal, mas não tem debate, esclarecimento

para os pais, falar o que é a Prova, o que significa mesmo, não. (E3).

Segundo os entrevistados, são realizados informes nas reuniões de início de ano, comunica-se o resultado e, em ano de IDEB, pede-se que colaborem com a escola, que não deixem seus filhos faltar às aulas. Os professores e supervisão reclamam da falta de orientação por parte da SMED, no que se refere a instrumentos que os auxiliem na apropriação do cálculo do IDEB, bem como a formas de acessar os resultados individuais da escola, pois só utilizam a média do IDEB.

Nunca foi conversado sobre o que cada um fez para ter o resultado, ou dizer que fizemos algo pensando na prova, para esse fim, não tivemos. Eu penso que se a nota não tivesse sido essa, teríamos cobrança, e quem sabe teria um debate, mas como a nota foi alta. O que se dizia em 2013, é que a nota não poderia baixar do 4,2, até a diretora passava na sala para falar, pois era a nota que a gente tinha, então os alunos eram cobrados dessa maneira, e eles perguntavam: professora será que a gente consegue? Mas eu sempre dizia.... Nós precisamos, mas se a gente não chegar não tem problema, vamos fazer o que a gente sabe. (E3).

É possível identificar a preocupação advinda da direção da escola para com o resultado do IDEB, bem como a consciência da professora em ressaltar a aprendizagem dos alunos em primeiro lugar, pois a avaliação deve ser utilizada no processo do ensino e da aprendizagem dos alunos, e não ser vista como a finalidade da educação.

Na seção seguinte, apresentarem-se as ações desenvolvidas pela gestão escolar e pelos professores que contribuiriam para o aumento dos resultados do IDEB. Abordam-se as ações relativas: Gestão escolar; Organização escolar; Ações pedagógicas no contexto da prática; Acesso a materiais da Prova Brasil.

### **5.1.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e pelos professores que repercutiram no aumento do IDEB do município de Boa Ventura do São Roque**

As contribuições desta seção referem-se diretamente às ações desenvolvidas, no contexto da prática, pela gestão da escola e pelos professores para que o aumento do IDEB, no decorrer de 5 ciclos, fosse tão expressivo. A diretora trabalha nesta escola há 21 anos. Uma grande vantagem nos municípios de pequeno porte é conhecer toda comunidade escola, mesmo os que moram em localidades distantes.

A gestora da escola busca promover autonomia aos professores, desenvolvendo um trabalho em conjunto com a supervisora pedagógica da escola.

Segundo a Diretora e Supervisora Pedagógica, não foram desenvolvidos materiais pedagógicos pela Secretária Municipal de Educação – SMED em nenhum dos ciclos do IDEB.

Uma das estratégias utilizadas pela direção e equipe pedagógica para auxiliar as professoras é

Imprimir o que acha na internet como atividades, e questões, que são sempre a mesma coisa. Eu não vi nada de diferente até o ano que trabalhei. Mas se eu for trabalhar no 5º ano agora usaria as mesmas questões (E1).

A gente sempre busca ajudar os professores, mas sempre, sempre é complicado... Quando elas pedem, a gente busca na internet questões, auxilia com pesquisa. Mas se precisar de jogos a gente busca. A gente está aberta a ajudar. (E2).

Também são realizadas orientações nas horas/atividades das professoras; elas utilizam questões do livro enviado em 2009, com banco de questões para Prova Brasil – desde então, não receberam mais nada. A Secretária da Educação é disponível; se precisarem, disseram, ela vai até a escola orientá-los. As professoras também desenvolvem ações pedagógicas e de planejamento que refletem nos resultados, conforme ilustrado no trecho a seguir:

Eu fiz simulados das Provas, pesquisei na internet [...]. Até para eles perderem o medo da Prova, e eu saber como eles estão. Outra coisa que contribuiu para o bom resultado, eu acredito que foi o trabalho que nós fizemos com produção de texto, trabalhamos com roteiro da produção e interpretação de texto. Eu acredito que se ele sabe escrever, sabe ler, sabe interpretar, ele vai ter que se sair bem em alguma coisa, vai ajudar, essa é a base. [...] Em 2014, não tivemos investimento, meus alunos gostam muito de ler, mas já leram quase tudo que temos na biblioteca, nos últimos anos não tivemos compra de livros, e para mudar, este ano então estou trabalhando com a dramatização dos livros que já leram. (E3).

Destaca-se o trabalho realizado para produção textual com os alunos, a fim de desenvolver as habilidades de escrita, produção e interpretação textual. O desenvolvimento dessas habilidades contribuiu para o avanço da nota, segundo os entrevistados. No entanto, a partir de 2014, os recursos financeiros foram reduzidos, e os entrevistados demonstram preocupação com os resultados de 2015 – bem como a preocupação de manter o hábito da leitura frente à criação de estratégias inovadoras e à falta de novas obras para leitura. A Prova Brasil é interpretativa e cobra habilidade leitora; com o projeto de leitura, os alunos passam a ter mais confiança na realização do teste, visto que as atividades de ler e interpretar passaram a ser rotina. A Tabela 8 apresenta a evolução do 5º ano na Prova Brasil, nos ciclos de 2005 a 2013.

Tabela 8: Evolução das notas da Prova Brasil do 5º ano da Escola 2 (2005-2013)

Ano	Disciplina	
	Português	Matemática
2005	-	-
2007	179,49	197,47
2009	173,44	198,11
2011	189,24	205,35
2013	196,67	213,43

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

Os dados da evolução das notas da Prova Brasil apresentam o quão significativa foi a evolução dos alunos nas avaliações, o efeito a longo prazo das atividades que foram sendo incorporadas a rotina escolar, bem como os projetos desenvolvidos.

Outro destaque que contribuiu para evolução da nota na Prova Brasil, segundo as entrevistadas, foi a participação no curso do Pacto Nacional de Alfabetização para Idade Certa, a partir da socialização de materiais para formação das professoras, que passaram a desenvolver diversos projetos na área de leitura e produção textual. A escola também realiza um trabalho de orientação aos alunos sobre a presença dos aplicadores no dia da avaliação e sobre o preenchimento dos gabaritos. Algumas avaliações realizadas durante o ano letivo seguem o mesmo modelo da Prova Brasil, para adaptar os alunos.

Entre as dificuldades que a escola enfrenta, a supervisora cita falhas referentes aos questionários socioeconômicos das avaliações. Segundo a Supervisora,

a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA foi ruim, demorou muito o retorno dos resultados, não conseguimos fazer um diagnóstico, fomos mal, os aplicadores também estavam perdidos. Veio um questionário para os professores do Pacto para responder, e nós não sabíamos, faltou informação, não tínhamos base, foi ruim. (E2).

Outras ações desenvolvidas pela gestão da escola e professores refere-se ao combate a repetência e evasão; segundo as entrevistadas, esses índices são baixos no município de Boa Ventura do São Roque – o município apresenta 0,94 de resultado de indicador de fluxo no IDEB de 2013, ou seja, de cada 100 alunos, apenas 6 não são aprovados.

A falta gera uma queda na aprendizagem do aluno. **Se tem muitas faltas a gente vai visitar.** [...]. Por ser uma zona rural, muitos pais não têm tanta consciência, alguns vem se matriculam para receber a bolsa família e o filho não frequente. Então buscamos novamente o aluno, e ficamos numa situação difícil, pois eles abandonam novamente. Em caso de doença são abonadas as faltas, mas se não tiver justificativa, deixamos cortar a bolsa para a família sentir a realidade. [...]. Realizamos recuperação paralela, e temos poucos casos de reprovação, quase zero. (E2).

Realizamos avaliação e recuperação paralela, além de não utilizarmos a prova como único instrumento de avaliação. [...] Referente à Evasão fazemos o trabalho de buscar em casa. Começa pela escola depois, quando não vem, aí vai para Assistente Social. (E4).

Estamos sempre em contato com conselho tutelar. A gente tem bastante participação do Conselho Tutelar. Quando começa a faltar muito a gente aciona o Conselho (E1).

Percebe-se que é realizado um amplo acompanhamento junto aos alunos, para não se evadirem da escola, bem como para não aumentarem o índice de reprovação. O trabalho desenvolvido em parceria com conselho tutelar e outros órgãos contribuem com a permanência das crianças na escola.

Os entrevistados relatam que as avaliações em larga escala modificaram a organização escolar: passaram a pesquisar e estudar mais, e aumentou a busca por formação continuada. Relatam que as avaliações fizeram com que alguns profissionais saíssem do comodismo e buscassem novas formas de desenvolver o trabalho pedagógico. Estão mais preocupados com o desempenho dos alunos. No entanto, para eles o mais importante não é o resultado do IDEB, e sim a aprendizagem que os alunos vão obtendo ao longo do ano letivo.

Na próxima seção, apresentam-se as ações promovidas pela SMED, que incluem formação continuada, programas desenvolvidos tanto em âmbito municipal quanto federal e ações desenvolvidas pela Secretaria que contribuíram para o aumento da nota do IDEB nos ciclos estudados.

### **5.1.3 Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB de Boa Ventura do São Roque**

A gestão municipal, segundo os entrevistados, não desenvolveu material próprio para Prova Brasil e não distribuiu às escolas nenhum impresso ou digital para essa finalidade. Segundo os entrevistados, foram promovidas formações continuadas pela secretária municipal anterior. Não houve políticas desenvolvidas com a finalidade de aumento da nota do IDEB, de modo oficial. Segundo os entrevistados, houve orientações informais, em conversas e formações continuadas, que são promovidas no início e na metade do ano letivo, para que fossem inseridas no planejamento dos professores atividades com mesmo formato da Prova Brasil, e que se pudesse trabalhar com o modelo de gabarito, orientando os alunos quanto à avaliação que fazem em ano de IDEB. As políticas ou ações que foram ou não desenvolvidas pela SMED estão transpostas nos seguintes trechos:

Não há interferência da SMED na escola. Nós somos avisados que vai ter a Prova, e a escola tem autonomia para definir como vai desenvolver o trabalho. [...]. A outra secretária da Educação estimulava o nosso trabalho, na gestão dela havia uma preocupação maior com até com a carreira do professor, se questionava mais, falava muito, ela investia muito, tinha uma valorização do professor. A atual gestão se preocupa muito com o gasto, e não tem investido na gente. (E3)

Todo ano o município aplica uma prova, que é chamada de Análise Diagnóstica Municipal - ADM, aplicada em novembro mais ou menos, que é de acompanhamento, tem todos os conteúdos, das disciplinas de português e matemática, é aplicada não só para o 5º ano, mas para todas as séries [...]. (E3).

A fala de E3 apresenta uma contradição: segundo o entrevistado, a escola e a gestão escolar possuem autonomia; entretanto, essa “autonomia” é regulada por meio das avaliações aplicadas pela SMED, e a escola apresenta uma grande preocupação com a designação dos professores das séries avaliadas. Estes são indicados pela diretora, que faz a escolha daqueles que já têm experiência com a série e com a Prova Brasil. O excerto também externaliza a preocupação que os profissionais da escola estão vivenciando em virtude de redução de recursos financeiros, cortes dos projetos e falta de materiais. Ou seja, esse trecho demonstra como a lógica de gerenciamento e performatividade está intrinsecamente incutida na gestão e na organização escolar.

Esses princípios são incutidos quase que naturalmente, ao longo do exercício das atividades de gestão pedagógica e administrativa em âmbito da escola e da SMED; a exemplo disso, uma ação desenvolvida pelo município é o monitoramento da aprendizagem dos alunos por meio de uma prova desenvolvida pela SMED. As provas são encaminhadas para a escola, aplicadas e corrigidas pelas professoras, depois são recolhidas pelos responsáveis da SMED, que fazem análise dos resultados e um trabalho de orientação na escola referente à conclusão sobre os dados. A prova, como ressalta a professora, é aplicada em todas as séries, o que permite um acompanhamento longitudinal dos alunos, bem como condições para desenvolver ações diretamente ligadas a melhorar a aprendizagem. Segundo a direção, esse acompanhamento por parte da SMED ocorreu após a criação da Prova Brasil. As avaliações em larga escala, segundo os entrevistados, movimentaram a escola, que passou a se preocupar mais com os resultados, mas sempre com foco no aluno e não apenas na nota final.

Quanto à formação dos professores, os trechos abaixo apresentam a percepção que os docentes têm em relação à ação das políticas municipais, no que se refere à formação continuada.

O Município tem uma preocupação em ter professores bons em sala de aula, eles têm essa preocupação, a gente não tem turma com auxiliar, não tem gente, não tem turma com professor

contratado como regente, são todos concursados. Uma preocupação do Município é ter bons professores em sala, todo ano eles têm curso de qualificação, incentivam os professores a estudar, até transporte gratuito para as faculdades (E1).

Recebemos treinamentos. Sempre que surge algo novo, a secretaria nos chamam e faz as orientações para a gente orientar os professores, e ajudar no trabalho. A partir da formação continuada, foi trabalhado muito com os professores atividades que também nos levaram a compreender um pouco mais da prova. O Pacto também ajudou muito. [...]. Hoje a gente vê o resultado. No início acho que a nota foi muito baixa, porque se fazia um terrorismo, meu Deus é ano de Prova Brasil (E2).

A gente sempre teve cursos de formação. Elas acontecem no início e metade de cada ano. Eu vejo que nesses anos desde que começou esse trabalho para Prova Brasil, voltou-se o trabalho muito para produção de texto, leitura, tivemos bastante acompanhamento, até o núcleo de Educação do município de Pitanga nos ajudou nas formações. [...]. Esses cursos foram mais gerais, e não específico para prova, mas para preparar os alunos para interpretação, leitura, e todas as professoras fazem os cursos. (E3).

Destaca-se a importância dada à formação dos professores, além da inclusão de todos nessas formações – e não apenas os professores das turmas de 5º ano, as quais fazem a Prova Brasil.

Como já dito anteriormente, há uma grande dedicação ao projeto de leitura, produção e interpretação textual. Nota-se que não há um trabalho intensivo para a prova no município; porém, esta mesma não é ignorada – é considerada uma política importante. Foi por meio da prova que a escola recebeu recursos que puderam alavancar as ações pedagógicas. Nota-se que a gestão municipal incentiva os professores a concluir a formação inicial e participar das formações continuadas. Foram realizadas parcerias com municípios vizinhos; os professores da universidade realizaram formações continuadas com os docentes da rede, contribuindo para o desenvolvimento e a ampliação do projeto de leitura e produção textual.

Seguem trechos que apresentam os programas desenvolvidos pelo município de Boa Ventura do São Roque.

Nós tínhamos laboratório de informática até 2013, como o Projeto UCA, eles faziam pesquisa na internet, era muito bom, mas acabou o projeto, os netbooks não tiveram manutenção. Uma pena, mas hoje os alunos não têm mais acesso a internet na escola e nem em casa.(E3).

O UCA encerrou em 2013, foi o último ano que a gente usou. Em 2014 e 2015 não teve mais, até tentei usar, mas como era um netbook por criança foram estragando, as baterias viciaram e não houve a manutenção, não tivemos verba para poder arrumar, estava apenas com 5 carregadores funcionando, assim não tem como, com uma turma de 20 alunos, cinco nets funcionando. (E3).

No contraturno tem o AEE, sala de educação especial, atendimento especializado. Também temos o reforço, até 2014 tínhamos uma auxiliar na sala, mesmo que a gente dividia com outras turmas ajudava muito, depois com essa falta de recurso, falta de professor, não temos mais. Nesse ano o reforço acontece em paralelo, no mesmo horário de sala, cada vez temos coisas a menos para atender os alunos. As salas de 1º ao 3º ano tem uma auxiliar, esta se reveza nas salas, apenas as salas com alunos inclusos tem auxiliar o tempo todo em sala. (E3).

Tinha atividade no contra turno, agora pela falta de recurso não está tendo. Tinha reforço para os alunos mais fracos, os mais fortes eram liberados. (E4).
---

Quanto aos programas implementados pela gestão municipal nas escolas municipais, destaca-se a sala de apoio no contraturno; porém, a partir de 2014, por falta de recursos, esta não está funcionando. O atendimento está sendo feito no mesmo horário; os alunos são retirados da sala em um horário e trabalham-se as dificuldades – aquilo que de fato está aquém do desejado. Costumavam ser realizadas aulas de reforço de português e matemática com os alunos de baixo rendimento. A escola também possui a Sala de Atendimento de Educação Especial para as crianças com necessidades especiais, qual é realizado atendimento no contraturno.

Ressalta-se que o laboratório de informática ficou ativo até o ano de 2013, pois foi implementado o Projeto Um Computador por Aluno – UCA, do governo federal, e, após o encerramento dos recursos, não houve manutenção dos equipamentos, e nem recurso para manter a rede de internet. As professoras lamentam muito a falta do projeto. Segundo elas, o projeto contribuiu muito com aumento da nota do IDEB, pois recebiam assessoria de professores da Universidade Federal do Paraná. O projeto trabalhava com todas as disciplinas, mas os netbooks que os alunos receberam tinham vários jogos e aplicativos para auxiliar a aprendizagem e desenvolver outras habilidades. A aprendizagem ocorria de forma dinâmica. As professoras relatam, por exemplo, que em matemática os alunos montavam gráficos e organizavam tabelas; havia muitos exercícios de raciocínio lógico, e os discentes ficavam motivados com as atividades.

Constata-se que as ações desenvolvidas, tanto em âmbito da gestão escolar quanto municipal, estão voltadas para aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Importa desenvolver as habilidades de leitura, escrita, produção textual e raciocínio lógico-matemático; essas ações influenciaram diretamente avanços na nota do IDEB. Evidencia-se que os recursos que o município recebeu foram fundamentais para o desenvolvimento de projetos que possibilitaram novas experiências, tanto para os professores quanto para os alunos. Esses projetos podem ter influenciado fortemente no aumento expressivo do IDEB no município, já que, no ano em que o projeto UCA estava em desenvolvimento, o município avançou de 4,4 para 5,4 no IDEB de 2013.

A seguir faz-se uma súmula das principais práticas relatadas pelos entrevistados que sugerem ações de qualificação da Educação Municipal – que, neste caso específico, tiveram ações concomitantes com o IDEB.

O município de Boa Ventura do São Roque também participou de outras políticas implementadas pelo governo federal; além da Prova Brasil e do IDEB, também participaram da Prova Nacional de Alfabetização – ANA e do Programa Pacto Nacional da Idade Certa – PNAIC. Os professores ressaltaram que a formação do PNAIC contribuiu significativamente na compreensão delas acerca das avaliações em larga escala.

Dentre as ações desenvolvidas no município de Boa Ventura do São Roque, destaca-se o acompanhamento que a gestão da escola e a rede municipal de ensino realiza com os alunos, para que não haja evasão. A SMED aplica avaliações regularmente nas escolas da rede municipal. Os professores se referem ao procedimento como um acompanhamento realizado pela secretaria; entretanto, as avaliações aplicadas pela SMED, periodicamente, também são uma forma de monitorar o rendimento dos alunos. Os profissionais ressaltam que há uma luta contra a comparação dos resultados entre as escolas, indicando que, se houvesse mais de uma escola participando dos ciclos do IDEB, possivelmente, haveria uma forma de *ranking* entre as escolas.

Foram desenvolvidas ações de incentivo para que os professores concluam o ensino superior, e para que ocorresse formação continuada extensiva à todos, visando à aprendizagem significativa por parte dos alunos. Desenvolveram projetos de leitura e produção de texto; essas ações, segundo os profissionais da escola, contribuíram significativamente para o avanço dos índices do IDEB. Contudo, a falta de recursos para aquisição de novas obras de literatura infanto-juvenil tem levado os professores a desenvolverem novas práticas e tecnologias, a fim de motivar os alunos no processo de aprendizagem.

O município foi contemplado com recursos do governo federal e com o Projeto UCA, fato que, segundo os entrevistados impulsionou, o avanço do índice do IDEB. O projeto contribuiu para aquisição de materiais pedagógicos, formação continuada e computadores para que os alunos pudessem realizar atividades diferenciadas. Porém, após atingir uma nota significativa no IDEB, o projeto foi finalizado.

Ressalta-se ainda, pelos profissionais da escola, a necessidade de formações específicas que os auxiliem na compreensão e no uso dos indicadores de qualidade da educação, a fim de compreenderem a própria realidade escolar. Como aponta Ball (2001), os professores são agentes ativos no que se refere a reinterpretar as políticas educacionais; podemos notar o quão ativos são os profissionais do município 1, frente

às decisões com vistas a promover a aprendizagem dos alunos. Na próxima seção, apresentam-se os dados referentes ao município de Braganey.

## 5.2 MUNICÍPIO DE BRAGANEY

O município de Braganey foi criado recentemente, em 1983<sup>39</sup>; possui área territorial de 343 km<sup>2</sup> (IPARDES, IBGE, 2016). Localiza-se na região oeste do estado do Paraná, com população de 5.799 habitantes (IPARDES, 2013).

No que se refere aos dados socioeconômicos, o município de Braganey é localizado na zona rural; as principais atividades são pautadas no desenvolvimento da agricultura. A população é formada, segundo cor/raça, em sua maioria, por descendência indígena. O índice de Gini da Renda Domiciliar *per capita* é de 0,5081; a renda média domiciliar per capita é de R\$ 577,26, com valor de referência do ano de 2010, e a taxa de analfabetismo para faixa etária de 15 anos ou mais é de 13,27%. (IPARDES, IBGE, 2016, p. 34).

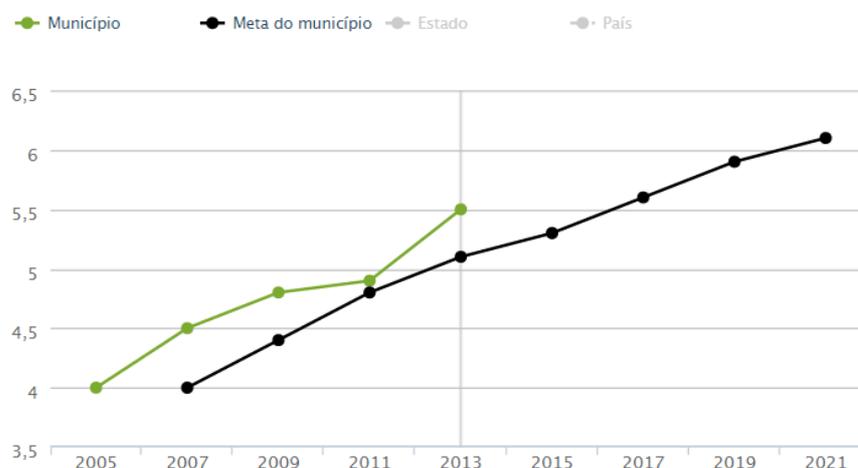
Na área da educação, Braganey, segundo caderno do IPARDES (2013), conta com 12 estabelecimentos de ensino, sob a administração municipal, estadual e privada. São 1608 estudantes matriculados em todas as escolas do município; destes, 404 estão matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental e 95 no 5º ano (Censo Escolar/INEP 2015). No conjunto de escolas, atuam 118 docentes. O perfil dos estudantes da escola, em sua maioria, mostra que são advindos das proximidades da escola, sendo poucos da zona rural; alguns utilizam transporte escolar para frequentar a instituição e possuem baixo poder aquisitivo.

O município possui duas escolas municipais que atendem a primeira etapa do Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano. Todos os professores possuem formação em nível superior e especialização na área da educação. O gráfico 4 apresenta a evolução do IDEB do município de Braganey.

---

<sup>39</sup> Município criado pela lei estadual n. 01, de 30 de maio de 1982, instalado em 1983. Colonizado por moradores do Estado de Santa Catarina na década de 1950, é conhecida como cidade de solo fértil, ideal para cultura do café. Situado em uma região de muitos rios, tem como o principal o Rio do Tigre, atualmente conhecido como Rio Novais, que alavancou o crescimento e o desenvolvimento econômico da região, com as plantações de arroz, feijão, milho e trigo. O município faz fronteira com 6 municípios.

Gráfico 4: Evolução e meta do IDEB do município de Braganey (2005-2013)

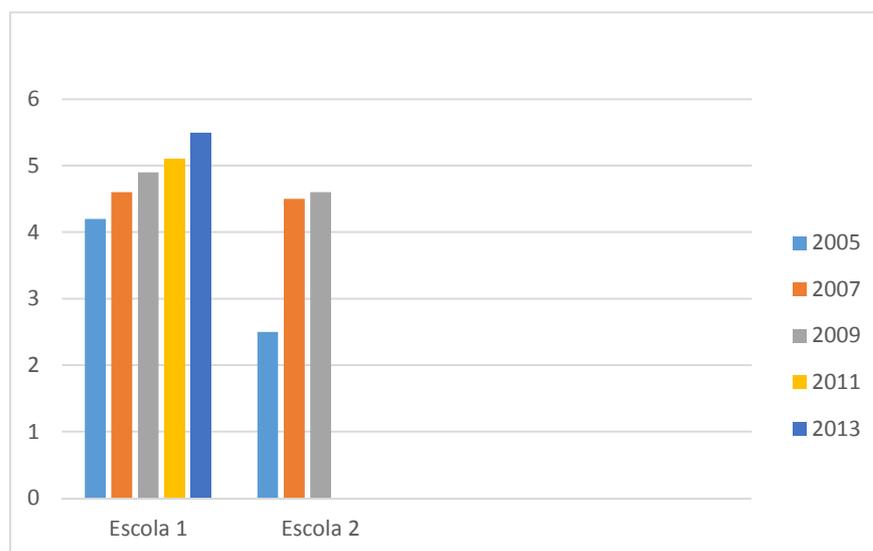


	2005	2007	2009	2011	2013
Média	4,0	4,5	4,8	4,9	5,5
Meta	-	4,0	4,4	4,8	5,1

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

O avanço expressivo dos índices do IDEB chama a atenção, pois, desde o primeiro ciclo de avaliação em larga escala, o município obteve um aumento cumulativo de 1,5 pontos na média do IDEB. A cidade possui apenas duas escolas municipais, e apenas uma participou de todos os ciclos do IDEB; assim, a nota do município, geralmente, é expressa pelo resultado de apenas uma escola, não se abrangendo todas as instituições de ensino. O mesmo ocorre com as turmas do 9º ano dos colégios estaduais. O gráfico 5 apresenta os resultados do IDEB das escolas municipais do município de Braganey.

Gráfico 5: Resultado do IDEB das escolas municipais de Braganey (2005-2013)

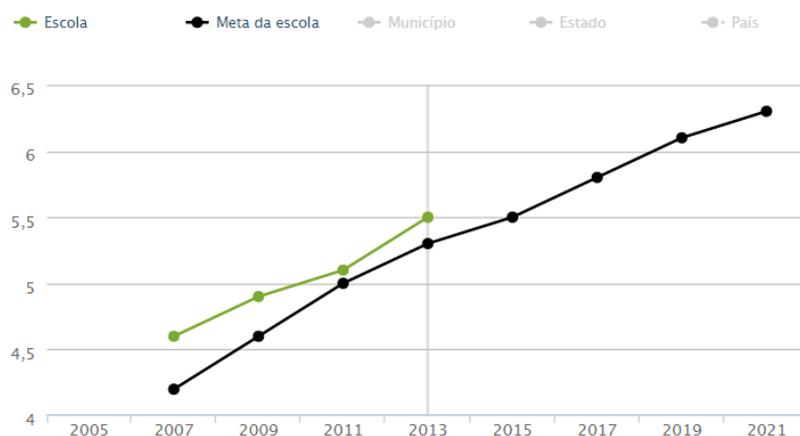


	2005	2007	2009	2011	2013
Escola 1	4,2	4,6	4,9	5,1	5,5
Escola 2	3,6	4,5	4,6	-	-

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

A escola 2 participou dos três primeiros ciclos da avaliação, porém não vem atingindo o número de mínimo de alunos nas turmas de 5º ano para que possam participar do ciclo do IDEB. No ano de 2011, havia 120 alunos matriculados no 5º ano, no entanto apenas 77 alunos ou 64% do total de alunos fizeram a Prova Brasil, ou seja, 43 alunos ou 36% destes foram excluídos. No ano de 2013, havia 105 alunos matriculados no 5º ano e 71 alunos, ou 67% do total de estudantes matriculados, realizaram a Prova Brasil; 34 alunos, ou 33% destes, não foram inseridos pela Prova Brasil. Desse modo, ressalta-se uma das fragilidades da Prova Brasil e do IDEB em indicar a qualidade da educação por meio de um único indicador, visto que muitos alunos e escolas não são contemplados pelas provas. Assim, cabe ao município responsabilizar-se em desenvolver ações que objetivem atender a todos os alunos com qualidade, promovendo uma aprendizagem significativa. Esse fato torna inviável a realização, pela SMED, de um planejamento a longo prazo a partir dos resultados do IDEB e da Prova Brasil, com o objetivo de realizar ações que contemplem as especificidades da realidade local. O gráfico 6 apresenta a evolução e a meta do IDEB da escola 1.

Gráfico 6: Evolução e meta do IDEB da Escola 1 do município de Braganey (2005-2013)



	2005	2007	2009	2011	2013
Média	4,2	4,6	4,9	5,1	5,5
Meta	-	4,2	4,6	5,0	5,3

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

O gráfico apresenta o aumento expressivo do IDEB da escola 1, em um total de 1,3 pontos cumulativos até o ano de 2013. De acordo com os dados do (IPARDES, 2016), a escola está localizada na zona urbana. A instituição passou por reformas há pouco tempo; segundo o diretor, receberam recursos para melhoria da infraestrutura, e, assim, foram construídos: quadra poliesportiva; refeitório, cozinha e pátio coberto para os alunos poderem desenvolver atividades também fora da sala de aula. A escola é de pequeno porte e possui 270 alunos matriculados. Na sala onde está alocada a biblioteca, também funciona o atendimento dos alunos de contraturno para apoio escolar e sala de recursos, todas no mesmo espaço. A escola vem superando as médias projetadas. A pesquisa empírica foi realizada na escola 1. Foram entrevistados um diretor – a supervisora pedagógica não nos concedeu entrevista – e dois professores. Assim, as próximas seções apresentam as estratégias e ações realizadas pela gestão escolar que repercutiram no avanço desses resultados.

### 5.2.1 Concepções de avaliação dos profissionais da educação

Para os entrevistados no município de Braganey, as avaliações em larga escala vêm cumprindo um papel fundamental. Por ser um município de pequeno porte, o diretor afirma que os resultados do IDEB contribuem para que os pequenos municípios

também sejam lembrados e tornem-se visíveis frente às políticas educacionais. Para ele,

A avaliação ajuda a perceber, que não apenas as escolas mais centralizadas e maiores que conseguem bom êxito, mas que as escolas menores e mais afastadas dos grandes centros, também conseguem ser bem vistas, perante essas notas. Então é uma forma de ver todos os municípios, todas as realidades, pois como escolas pequenas e de municípios pequenos, seríamos esquecidos ou inexistentes, assim, se consegue ver essas escolas, além do seu progresso (E5).

A fala de E5 revela outro aspecto das avaliações; pode-se perceber que, para ele enquanto gestor, as avaliações possuem a função de divulgar as ações realizadas pela instituição escolar, já que a nota do IDEB é referência para muitos pesquisadores e para as políticas educacionais. Ou seja, nota-se que a política do IDEB, enquanto política de avaliação de âmbito nacional, tem atingido também os municípios pequenos. E5 afirma, ainda, que o IDEB possibilitou ver os municípios de pequeno porte não como lugares com poucos recursos, mas como locais em que também se realizam muitas coisas boas. Os trechos a seguir ressaltam os pontos positivos da Prova Brasil e do IDEB, elencados pelos entrevistados.

Acredito que a avaliação é boa. Ela mede a capacidade de cada criança no dia a dia, além de questões culturais de cada região, onde cada município pode mostrar o resultado do trabalho que vem sendo feito (E5).

É bom para ver como está a qualidade do ensino. A qualidade é um conjunto, pois quando eu trabalho em outra série, e vejo que um aluno tem defasagem, a gente já busca uma forma de melhorar a aprendizagem dele, de nivelar, para não dar problema futuro. Todas as turmas deveriam ser avaliadas. (E6).

Eu acho assim importante avalia o conhecimento e também o como é que a gente ensina, se realmente eles estão aprendendo. Nos municípios menores penso que a prova cumpre o papel de acompanhamento, não temos muito recurso e fazemos um acompanhamento mais próximo ao lado do aluno. (E7).

Esses trechos apresentam a visão positiva de alguns profissionais da escola 1, que atuam no 5º ano, no que se refere ao IDEB enquanto uma política que indica a qualidade da educação. Para eles, apesar de poucos recursos, como relatado, conseguiram avançar nos resultados e dar visibilidade as ações desenvolvidas em âmbito escolar. De acordo com a E6, o fato de terem turmas com número de alunos reduzido e de a família morar próxima da comunidade são fatores que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois, quando identificam alguma dificuldade de aprendizagem, logo se encaminha o caso para que o aluno tenha atendimento especializado, ou seja, para que passe a ser inserido em atividades de contraturno, como aula de reforço e atividades na sala de recurso multifuncional.

Dentre os pontos negativos elencados pelos entrevistados, destacam-se os seguintes pontos:

Muitas vezes as crianças não estão preparadas para o momento da prova. Pois chega uma equipe estranha para aplicar a prova. Por sermos de um município pequeno, distante, as nossas crianças quando tem esse tipo de prova e de ação, se sentem amedrontadas. Então, elas poderiam ir bem melhor se fosse diferente, pois eles se sentem constrangidas. (E5).

Os aplicadores, é um ponto negativo. A aplicadora foi muito antiética, grosseira com os alunos, distrau, depois ainda saiu falando mal da turma, o que ficou muito ruim até para mim. Os aplicadores são professores de outro município que aplicam a prova, mas penso que eles têm a função de vir, aplicar e pronto. Não questionar o trabalho que a gente desenvolve. Eu fiquei na sala o tempo todo, mas foi muito desagradável. Não tem porque deixar as crianças nervosas. A prova é cansativa, e o fato dela se portar dessa forma com o grupo, desestrutura a turma também. Quem for aplicar tem que ter um cuidado, ainda mais pelo fato de serem crianças. [A Prova], não deveria ser aplicada só para o 5º ano, se é uma prova de acompanhamento, deveria avaliar as outras turmas também, para ver o nível real de aprendizagem, e aí sim ver como eles estão se desenvolvendo (E6).

Eu acho que os aplicadores intimidam os alunos, a pessoa que vinha aplicar era muito rigorosa, autoritária. Até que nós tivemos uma experiência com a prova do segundo ano. E aí eles ficavam assim desesperados, preocupados de ser outra pessoa, é ruim. Precisamos assim, de contribuição com mais material, que a gente necessita de mais material para trabalhar. Nós temos poucos recursos (E7)

Os pontos negativos do IDEB e da Prova Brasil, evidenciados pelos entrevistados, centram-se na postura dos aplicadores. Os educadores defendem que a avaliação não pode ser apenas realizada apenas na série final do ensino fundamental, mas em todas, para se tenha um acompanhamento do processo de aprendizagem e da evolução real das turmas. Há muitas interferências no resultado final das avaliações em larga escala, como ressaltam os profissionais entrevistados, tais quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a falta de recursos e de materiais que possam contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O diretor ressalta, ainda, que

O IDEB não é suficiente para expressar a qualidade da educação, pois precisam como eu já falei de outras ações que possam expressar o que o aluno realmente sabe. Já que temos uma dificuldade, por ser um município do interior, em relação aos aplicadores, aos recursos financeiros. Mas vejo que ela é importante, para podermos também ser vistos nessa imensidão de escolas. Se não fossem esses resultados você também não estaria aqui (E5).

Na concepção dos entrevistados, os resultados nas avaliações expressam a evolução da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos, mas são necessários outros instrumentos para que seja possível mensurar a qualidade da educação. Segundo eles, ainda faltam muitos materiais; no entanto, a falta de recursos não tem prejudicado o rendimento dos alunos nas avaliações. Tais resultados refletem o trabalho e o acompanhamento que a comunidade escolar vem realizando ao longo

dos anos. Ou seja, verifica-se grande preocupação com os resultados nas avaliações em larga escala no contexto da prática, conforme se apresenta a seguir.

### **5.2.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e professores que repercutiram no aumento do IDEB de Braganey**

Os entrevistados afirmam que, desde que a política do IDEB foi instituída, não foram desenvolvidas políticas para divulgação dos resultados pela escola, e nem pelo município. Realizam reuniões pedagógicas e de pais, mas priorizam a entrega de boletins e a fala referente ao rendimento dos alunos. No entanto, não são realizadas reuniões com pais e professores para debater o que os resultados significam, ou quais ações podem se desenvolver a partir das avaliações em larga escala. O diretor aponta que os resultados positivos no IDEB são fruto do trabalho coletivo que os profissionais realizam, como apresentado no trecho seguinte.

A gente nota, que ainda temos muitas dificuldades com materiais, que muitas vezes escassos para os professores. Muitas vezes a gente tenta garantir materiais para que os professores possam desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível, mais ainda faltam muitos recursos nas escolas. As escolas ainda precisam trabalhar muito em conjunto com professores, direção e secretaria de educação para se chegar próximo ao ideal (E5).

Fazemos reunião de pais. Mas nada em específico para divulgar ou falar das notas do IDEB. É para falar das notas do bimestre (E7).

O fato de não termos outras escolas municipais pode ser um fator da não divulgação, outro fator é que a comunidade é mais próxima da escola, está sempre aqui, temos muito contato e vamos comunicando, conversando (E5).

Destaca-se a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como o comprometimento dos professores e da gestão da escola na tentativa de garantir melhores condições de aprendizagem para os discentes, demonstrando a preocupação dos profissionais com os resultados nas avaliações. A fala de E5, indica que se mais de uma escola participasse dos ciclos do IDEB no município, haveria uma forma de *ranking* ou comparação entre as escolas. Observa-se, pela fala dos entrevistados, que estes estão resguardados das políticas de comparação entre as escolas somente porque ainda não há mais instituições participando das políticas de avaliação em larga escala. Nesse contexto, apresenta-se, na tabela a seguir, a evolução do 5º ano na Prova Brasil, nos ciclos de 2005 a 2013.

Tabela 9: Evolução das notas da Prova Brasil do 5º ano da Escola 1 (2005-2013)

ANO	DISCIPLINA	
	Português	Matemática
2005	-	-
2007	179,49	197,47
2009	173,44	198,11
2011	189,24	205,35
2013	196,67	213,43

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

A tabela acima apresenta os avanços significativos da evolução das notas da Prova Brasil, sendo possível identificar que as ações desenvolvidas em âmbito pedagógico têm apresentado efeitos positivos no que se refere ao desempenho dos alunos nessa prova.

Dentre as ações pedagógicas que a gestão da escola promove, o destaque é dado para as questões que se referem a evasão e repetência. Os índices de evasão e não aprovação são baixíssimos. O resultado da taxa de indicador de fluxo da escola é de 0,99, ou seja, de cada 100 alunos, apenas 1 não foi aprovado. Esse fato deve-se às ações que a gestão escolar e os professores vêm realizando, conforme apresentado nos seguintes trechos:

Existe a evasão que é pouca. E a reprovação também, nós tivemos inclusive o ano passado, em 2014 nós tivemos uma reprova, de um total de 290 alunos, também um aluno evadido, então é muito pouco. Pois entramos em contato com a família, fazemos visita, acionamos o Conselho Tutelar. (E5).

No meu trabalho, no 5º ano quando estive há dois anos atrás, eu trabalho os conteúdos essenciais da série, e venho estimulando eles, e fui preparando eles para a Prova Brasil a partir dos conteúdos diários. Eu estive no 5º ano, participei de dois ciclos da prova e deu certo. Trabalho muito com produção de texto, leitura e interpretação. Nós sempre verificamos os conteúdos que são cobrados na Prova, e fazemos as atividades semelhantes sala. Avisamos que na Prova Brasil é assim, é bem light, não precisa ter medo, é uma forma de tranquilizar (E6).

O município de Braganey realiza parceria com Conselho Tutelar quando necessário, para receber auxílio com os alunos evadidos; justificando os baixos índices de evasão. As professoras incorporam, no seu planejamento e nas atividades pedagógicas, atividades semelhantes às questões e à organização da Prova Brasil, para que os alunos possam realizá-la com maior tranquilidade e não ter um estranhamento ao ver a prova. Sobre o acesso aos materiais *online* e pesquisa de matérias da Prova Brasil, uma das professoras relata que desconhece qualquer material para essa finalidade, pois nunca teve acesso a isso. A outra entrevistada

disse que, no IDEB de 2011, quando participou, buscava materiais *online*, como questões que auxiliassem no planejamento das aulas e de atividades.

Os professores do município de Braganey ressaltam que houve muitas mudanças na organização escolar, na rotina diária, ou seja, mudanças no contexto da prática, as quais surgiram após os ciclos da Prova Brasil e do IDEB. Estas são relatadas nos seguintes trechos:

Percebemos uma maior preocupação por parte dos professores com a aprendizagem dos alunos. Os professores querem mostrar que são capazes, e a Prova Brasil, deixa isso muito explícito para nós, que se criança não fez ou deixou de fazer, então o resultado também está relacionado ao trabalho que foi desenvolvido pelo professor. Então, por isso, se a nota for muito baixa o professor pode se sentir constrangido, e eu considero a isso essa mudança de postura dos professores (E5).

A pedagoga, junto com a sala de recursos, trabalhamos em conjunto, nos envolvemos muito para trabalhar principalmente com os alunos que tem defasagem. A equipe pedagógica ajuda muito no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Não existe pressão, competição. Temos claro que a nota não é da professora do 5º ano, mas de todas, e principalmente do aluno, pois é ele que faz a prova, mesmo que a gente faça o nosso trabalho, também da pedagoga que acompanhou as crianças desde o 1º ano. E da direção também, que dá suporte para o nosso trabalho (E6).

Eu acho assim, que para os professores, que trabalharam é uma motivação ver o resultado, acredito que seja isso. Mas passaram a buscar mais conhecimento e a se preocupar mais com a aprendizagem do aluno (E7).

As mudanças apontadas evidenciam maior preocupação com a aprendizagem do aluno. No entanto, com os resultados do IDEB, como expressa E5, não se verifica um trabalho massivo em torno da nota, mas realizam-se ações que aferem positivamente os resultados da Prova Brasil. Identifica-se uma preocupação com a não aprovação, com a evasão e como o não aproveitamento dos conteúdos trabalhados na série. Os profissionais ressaltam que os alunos que possuem necessidades especiais ou dificuldade de aprendizagem são encaminhados para pedagoga e, posteriormente, para atendimento especializado.

A pedagoga, junto com a sala de recursos, desenvolve um trabalho em conjunto, nos envolvemos muitos para trabalhar principalmente com os alunos que tem defasagem. Para que ele possa aproveitar a série. A equipe pedagógica ajuda muito no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O município tem a equipe multidisciplinar, com psicóloga, fonoaudióloga e se precisa fazer avaliações imediatas, já se faz. Fazemos esse acompanhamento, mais próximo ao aluno. Não existe pressão, competição. Temos claro que a nota não é da professora do 5º ano, mas de todas, e principalmente do aluno, pois é ele que faz a prova, mesmo que a gente faça o nosso trabalho, também da pedagoga que acompanhou as crianças desde o 1º ano. E da direção também, que dá suporte para o nosso trabalho. (E6).

Uma questão que chama atenção na fala dos entrevistados é que, mesmo afirmando que a nota é fruto de um trabalho coletivo, de um processo histórico, ainda há uma preocupação advinda dos professores que assumem o 5º ano, nos anos de IDEB, em não ter notas baixas, e em a nota ser interpretada como incapacidade do

professor – ou, como dito no trecho anterior, “o professor pode se sentir constrangido” dependendo do resultado. As ações descritas pelos entrevistados nesta seção demonstram uma preocupação com os resultados dos alunos na Prova Brasil, e como, sutilmente, as políticas de avaliações influenciam as ações dos professores no que se refere a escolha de atividades, organização do planejamento e estratégias de ensino e aprendizagem.

Na seção seguinte, apresentam-se, na percepção dos profissionais da escola, as ações advindas da SMED, que incluem formação de professores, programas desenvolvidos tanto em âmbito municipal quanto federal e ações desenvolvidas pela Secretaria que contribuíram para o aumento da nota do IDEB nos ciclos estudados.

### **5.2.3 Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB do município de Braganey**

Não houve, por parte da SMED, ações referentes à produção e à elaboração de materiais sobre o conteúdo do IDEB, ou sobre questões da Prova Brasil. Segundo os entrevistados, esses materiais são necessários para ampliar o planejamento e compreender mais sobre avaliações, análise e interpretação dos resultados. O diretor afirma que não receberam recursos para melhorar o índice nas avaliações, mas para melhorar a infraestrutura. A quadra, o refeitório e o espaço no qual as crianças podem desenvolver atividades fora da sala de aula são novos. No que se refere à formação continuada que o município promove para os professores, destaca-se:

Foram desenvolvidas as formações continuadas, com estudo específico para o IDEB, no ciclo de 2009. Foi um trabalho referente aos descritores da Prova Brasil, tanto para Português quanto para Matemática. Vieram vários profissionais, inclusive uma professora da Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, de Cascavel, para dar uma etapa do curso. Então os professores se sentiram mais seguros. A duração foi de dois anos, depois não tiveram mais. As ações ficam a cargo da escola, a secretaria não vem aplicar provas, nada disso. Não temos recebido atividades para auxiliar os professores, e verificar como está o trabalho do professor. Os professores utilizam o material do próprio curso que ficou (E5).

Não temos uma grande preocupação específica com a prova. Porque os professores já foram capacitados e bem formados para saber como trabalhar, de que forma desenvolver um trabalho que ajudará o aluno na prova. Não fazemos treino, trabalhamos com todos os conteúdos do currículo, e elas trabalham com os descritores da Prova Brasil, inserido no conteúdo do cotidiano (E5).

A SMED promoveu curso de formação continuada nos primeiros ciclos da Prova Brasil; depois de encerrado o curso, as ações ficaram a cargo da escola. O curso citado em parceria com a Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, foi

promovido pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP. Esse curso foi desenvolvido em quase todos os municípios pertencentes à AMOP, e, segundo os entrevistados, teve grandes contribuições, principalmente no que se refere a compreender e desenvolver atividades que envolvem os descritores da Prova Brasil. Ministraram o curso dois professores, e em duas etapas; a primeira abordagem foi dos descritores de língua português e a segunda, dos descritores de matemática.

O município não tem priorizado ou desenvolvido ações para enaltecer os resultados do IDEB; os programas que o índice possui estão voltados para atender às especificidades de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades especiais, e tem aferido positivamente o resultado dos alunos no IDEB.

O município tem a equipe multidisciplinar, com psicóloga, fonoaudióloga e se precisa fazer avaliações imediatas, já se faz. [...]. Temos o programa de Sala de recursos, e a sala de apoio. Os alunos com defasagem ou dificuldade são encaminhados para a sala de apoio. Já os que tem algum comprometimento, dependendo da dificuldade são encaminhados para a sala de recursos, após avaliação. (E6).
--

As ações desenvolvidas, tanto em âmbito da gestão escolar e pedagógica quanto na SMED, estão direcionadas para a aprendizagem do aluno e para ações que visem a superar as dificuldades que os discentes apresentam, que indiretamente demonstram preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Desse modo, tais ações têm aferido diretamente os resultados na Prova Brasil e do IDEB, pois as taxas de indicadores de fluxo são baixas, ou seja, as taxas de não aprovação e evasão são quase zero.

A seguir, apresenta-se uma síntese das principais práticas relatadas pelos entrevistados, que sugerem as ações de qualificação da Educação Municipal – que, neste caso específico, tiveram ações correspondentes com o IDEB.

O município de Braganey também participou de outras políticas desenvolvidas pelo governo federal, como a ANA e o PNAIC. Evidencia-se a preocupação da gestão municipal com a formação dos professores de maneira sistematizada, em parceria com universidades e associação dos municípios. Nota-se grande preocupação com a formação dos professores; entretanto, a formação desses profissionais é apenas um dos fatores que precisam de investimento para que a aprendizagem do aluno possa avançar: faz-se necessário também investir em recursos pedagógicos, tecnológicos e de infraestrutura que melhorem significativamente as condições do trabalho docente.

Identifica-se uma preocupação que envolve todo o currículo e o trabalho na escola, pois as políticas de avaliação em larga escala modificaram as atividades

docentes, visto que foram incluídas, no planejamento e no currículo escolar, atividades que envolvem os descritores da Prova Brasil – ou seja, essas políticas não são ignoradas, mas incorporadas em forma de ações pedagógicas no contexto da prática escolar. Finalmente, é de se destacar a articulação que os docentes têm com a sala de recursos multifuncional e a sala de apoio para atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. Na próxima seção, apresentam-se os dados referentes ao município de Figueira.

### 5.3 MUNICÍPIO DE FIGUEIRA

O município de Figueira foi criado recentemente, no ano de 1982<sup>40</sup>. Possui aproximadamente 130 km<sup>2</sup> de área territorial. Está localizado na região norte do estado do Paraná, possuindo população de 8364 habitantes. (IPARDES, 2013).

No que se refere aos dados socioeconômicos, o município de Figueira está inserido em área urbana; a população é composta, em sua maioria, por pessoas declaradas de descendência indígena. O índice de Gini da renda domiciliar *per capita* é de 0,4572, e a renda domiciliar per capita é de R\$ 535,43; ambos têm, como referência para base de cálculo, o ano de 2010. (IPARDES, IBGE, 2016, p. 35). A taxa de analfabetismo é de 14,10%, para faixa etária de 15 anos ou mais. Na cidade, parte dos moradores são itinerantes; trabalham em carvoarias e no corte da cana-de-açúcar como boias-frias. Assim, o número de matrículas pode sofrer alterações no decorrer do ano; são frequentes o número de transferências e a entrada de alunos ao longo do ano letivo. Esse fato também interfere diretamente na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos.

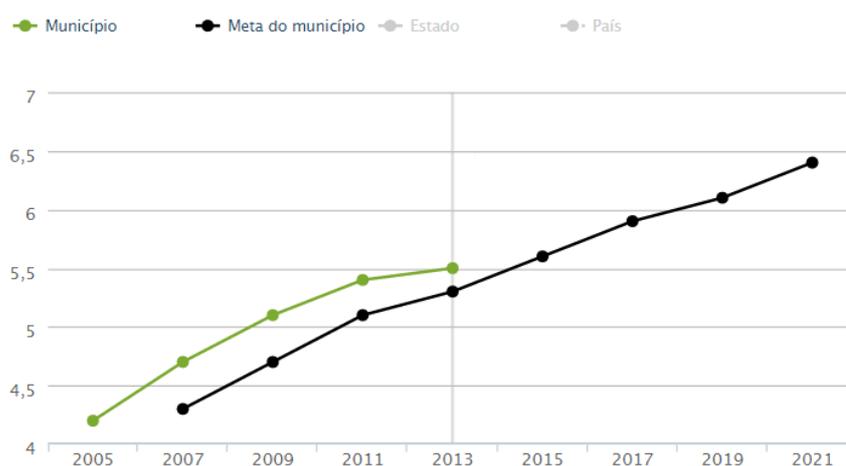
A oferta da educação é realizada por meio de 13 instituições de ensino. No total, são 113 professores que atuam nesse conjunto de escolas. No que se refere ao quantitativo de matrícula, há um total de 1801 estudantes (Censo Escolar/INEP 2015). Destes, 571 estão matriculados nas séries iniciais da primeira etapa do Ensino Fundamental, dentre os quais 104 são estudantes do 5º ano. A escola atendia, até o ano de 2013, alunos da área mais central da cidade, de classe econômica mais favorecida. No entanto, do ano de 2015 para 2016, houve uma fusão de três escolas da rede municipal de ensino; estas foram transferidas para uma escola maior, com infraestrutura nova. Entretanto, essa fusão modificou o perfil dos alunos que passaram a frequentar a escola, e grande parte destes atualmente reside na zona rural. A medida tomada pela SMED justifica-se, segundo a Secretaria da Educação, para que possam atender os alunos com qualidade, e para que estes passem a fazer parte da Prova Brasil e do IDEB, visto que as escolas, antes da fusão, possuíam número reduzido de alunos, e dificilmente atingiam o número de discentes necessário para participarem do ciclo de avaliação.

---

<sup>40</sup> Surgiu de um pequeno povoado de garimpeiros, que ficavam as proximidades dos Rios do Peixe e Figueirinha. As primeiras ocupações surgem em meados de 1926. O município foi distrito de Curiúva até 20 de abril de 1980. Em 1982, tornou-se município por meio da Lei n. 7570, de 20 de abril. O primeiro prefeito eleito foi Geraldo Garcia Molina, em 1983.

O município possuía 6 escolas municipais até o ano de 2015; apenas duas participaram de todos os ciclos do IDEB. Em decorrência da fusão, para conseguir entrevistar os profissionais da escola 5, realizou-se conversa com a Secretaria da Educação, que realizou o direcionamento às escolas onde os profissionais então atuavam, para que se pudessem realizar a entrevistas e obter dados fidedignos ao recorte temporal da pesquisa, relacionados à escola selecionada. Foram entrevistadas uma diretora e três professoras; não havia profissional na função de supervisor(a) escolar. O gráfico 7 apresenta a evolução do IDEB no município de Figueira.

Gráfico 7: Evolução e metas do IDEB no município de Figueira (2005-2013)

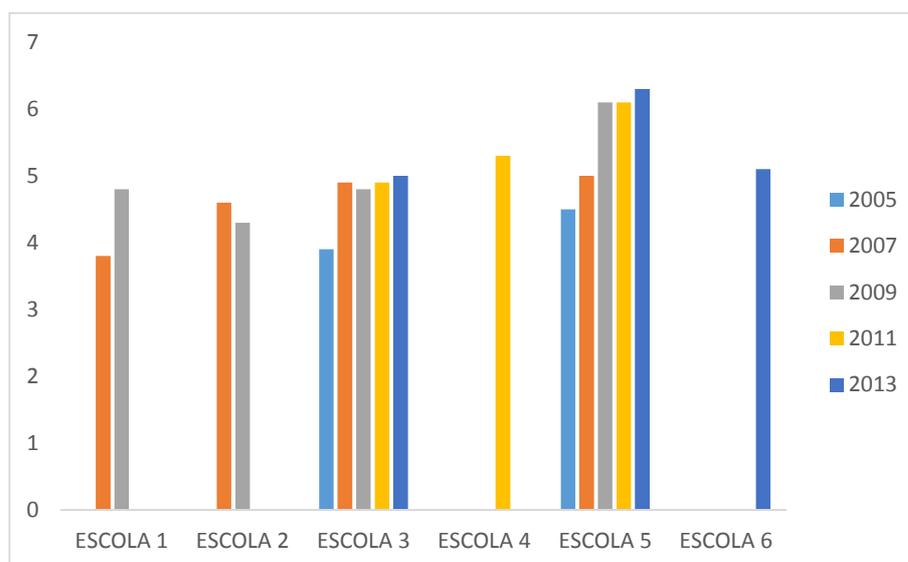


	2005	2007	2009	2011	2013
Média	4,2	4,7	5,1	5,4	5,5
Meta	-	4,3	4,7	5,1	5,3

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

O município de Figueira obteve um aumento cumulativo de 1,8 pontos entre os ciclos do IDEB de 2005 a 2013. Em 2005, possuía nota de 4,5 pontos e, no ano de 2013, chegou a 6,3. Foi um avanço significativo ao longo de cinco ciclos da Prova Brasil. Do total de 6 escolas, as entrevistas foram realizadas na escola 5. Quatro escolas do município ora participaram das avaliações, ora não. O motivo é o número de alunos em sala, que não atende ao mínimo exigido pelas avaliações. Entretanto, o pequeno número de alunos em sala condiciona à não participação das instituições em todos os ciclos da Prova Brasil. O gráfico 8 mostra a irregularidade dessa participação.

Gráfico 8: resultado do IDEB das escolas municipais de Figueira (2005-2013)



	2005	2007	2009	2011	2013
Escola 1	-	3,8	4,8	-	-
Escola 2	-	4,6	4,3	-	-
Escola 3	3,9	4,9	4,8	4,9	5,0
Escola 4	-	-	-	5,3	-
Escola 5	4,5	5,0	6,1	6,1	6,3
Escola 6	-	-	-	-	5,1

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

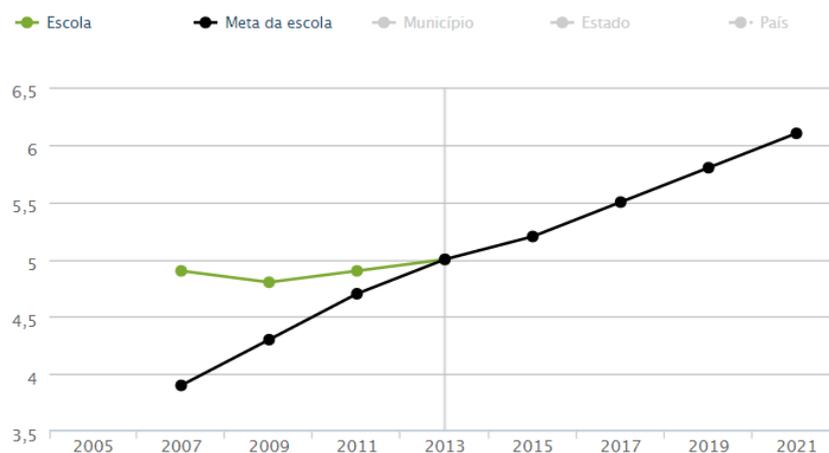
Do montante de seis escolas, apenas duas participaram de todos os ciclos do IDEB, no entanto apenas uma atende aos critérios estabelecidos pela pesquisa. Pode-se notar que, nos ciclos de 2007 e 2009, houve o maior número de escolas participando e, nos ciclos de 2005, 2011 e 2013, houve o menor número de participação das escolas na Prova Brasil. No entanto, os dados apresentados referentes ao número de alunos que não são contemplados pela Prova Brasil é relativamente pequeno; para justificar essa afirmativa, este trabalho utiliza os dados de matrícula do ano de 2009, em que 4 escolas participaram da Prova Brasil, e 2013, ano em que apenas 3 escolas participaram da Prova Brasil. No ano de 2009, eram 104 estudantes matriculados no 5º ano e apenas 19 estudantes, ou seja, 18% do total de alunos não foram contemplados pela Prova Brasil,; já no ano de 2013, havia um total de 152 alunos matriculados no 5º ano e 15 estudantes, ou seja, 9% do total de estudantes não foram contemplados pela Prova Brasil. (Dados do Ideb/Inep, 2016).

Esses dados permitem afirmar que há grande dificuldade, por parte da gestão municipal e escolar, em desenvolver ações longitudinais, que possam estar pautadas nos resultados da Prova Brasil e IDEB. Um fator deve-se ao número reduzido de

alunos distribuídos em algumas séries específicas nas seis escolas do município. Por vezes, algumas destas escolas não conseguiram fechar turmas de 5º ou de outros anos. Todavia, o número reduzido de alunos em sala impede que eles participem das avaliações em larga escala. Assim, para tentar minimizar tais problemas, a SMED realizou a fusão de três escolas municipais, que passaram a atender maior número de alunos, e conseqüentemente, atingir o número mínimo de alunos para ser contemplado pela Prova Brasil.

O gráfico a seguir apresenta a evolução e a meta do IDEB da escola 5 do município de Figueira.

Gráfico 9: Evolução e meta do IDEB da Escola 5 do município de Figueira (2005-2013)



	2005	2007	2009	2011	2013
Média	4,5	5,0	6,1	6,1	6,3
Meta	-	4,5	4,9	5,3	5,5

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

O gráfico apresenta a evolução e as metas do IDEB no período de 2005 a 2013; o aumento cumulativo foi de 1,1 pontos. A escola vem superando e acompanhando as médias projetadas. **Localizava-se na região central da cidade, com infraestrutura de pequeno porte. No entanto, após a fusão das escolas, está localizada em local mais afastado da região central; muitos alunos vêm da zona rural e também do centro da cidade.** Para atender os alunos, a prefeitura passou a ofertar o transporte gratuito. Essas ações da gestão municipal demonstram as influências das políticas de avaliação em larga escala na organização da educação, tanto em âmbito municipal, quanto da instituição escolar. Foram entrevistados uma

diretora e três professores. A escola está sem supervisora pedagógica, e a diretora tem realizado diversas funções a fim de tentar minimizar a falta dessa profissional na escola. A entrevista no município de Figueira ocorreu no início do ano de 2016. As próximas seções apresentam as concepções e as ações realizadas pela gestão escolar que repercutiram no avanço desses resultados.

### 5.3.1 Concepções de avaliação dos profissionais da educação

Os entrevistados consideram as avaliações em larga escala muito importantes. Segundo eles, o resultado faz com que os profissionais da educação e da escola busquem melhorar o trabalho pedagógico, mudar a metodologia, e até a forma organizar suas práticas. Para eles o IDEB é

É uma forma de ver o resultado do nosso trabalho. (E8)

É resultado da soma do trabalho dos professores, pois o resultado não é reflexo do trabalho só do professor do 5º ano, tem que ser bem trabalhado com todas as séries. Temos grande dificuldade também com a característica da nossa população, grande parte são itinerantes, em virtude da falta de oportunidade de trabalho, muitos boias frias, e etc. (E9)

A nota deve ajudar o professor a buscar novos recursos para poder melhorar o desempenho da escola. Ela serve para o planejamento da escola, mas não concordo que ela vai dizer qual a qualidade da escola, [...] tem ano que temos turmas de ótimo desempenho e tem anos que temos alunos com muitas dificuldades, então como podemos medir isso, não é possível medir nível de aprendizagem na minha opinião. Mas o resultado pode nos ajudar a desenvolver melhor o nosso trabalho, acho ele importante. (E11)

Os entrevistados destacam que os resultados são fruto do histórico de aprendizagem de todos os anos de escolaridade dos alunos, e não apenas dos conhecimentos adquiridos no 5º ano, pois o processo de aquisição do conhecimento se dá ao longo da jornada escolar. Também expressam que os resultados devem nortear o planejamento pedagógico e contribuir para repensar e desenvolver ações que possam auxiliar as crianças a superar as dificuldades de aprendizagem. Ressaltam que o IDEB não consegue expressar a qualidade da escola; no entanto, consideram-no importante.

O município não desenvolveu políticas de mérito ou premiação para as escolas de maior desempenho no IDEB. Mas, segundo a diretora, esse é um tema que sempre está em pauta nas reuniões, como transcrito no trecho a seguir:

Não temos metas declaradas, mas esse assunto sempre esteve em pauta nas nossas reuniões. Sempre tivemos esse olhar, no sentido de buscar melhorar a nota, ou manter, mas não baixar. Pois a nota é fruto dos trabalhos realizados anteriormente também. Um olhar para melhorar. (E8)

A fala de E8 nos dá indícios de que o gerencialismo, nos municípios pequenos, apresenta-se de forma menos intensa do que nos grandes centros urbanos: E8 afirma que as metas a serem cumpridas não são declaradas, destacando uma preocupação em manter ou não baixar a nota. Os entrevistados ressaltam ainda que cobranças são feitas em ano de IDEB de modo informal; não foram feitas atas ou registros das reuniões. As professoras relatam que não são promovidos momentos entre o corpo docente e a equipe pedagógica/professores, gestão e comunidade escolar para debater os resultados nas avaliações. Outro aspecto de queixa é a falta de suporte para compreender o índice, e fazer melhor uso dos resultados.

Dentre os pontos positivos da Prova Brasil e do IDEB ressaltados pelos entrevistados, destaca-se o seguinte:

Eu vejo como positivo, eu penso que deve ser para a gente ver e refletir sobre o nosso trabalho, ver como está a escola. Além disso, os pais veem muito isso, a família ela está preocupada com o resultado. Nossa escola, sempre teve muita preocupação com os resultados, sendo referência para o município, sempre tivemos boas notas, e os pais nos procuram por isso. Até os pais que vieram de outras cidades já vinham encaminhados para nossa escola. Penso que a nota do IDEB é fruto do trabalho comprometido com os resultados. (E8)

A fala da diretora demonstra que, apesar de não realizar um trabalho especificamente voltado para a Prova Brasil e para o IDEB, este é uma referência no município para escolha das escolas pela comunidade escolar. Se o resultado está entre o critério de escolha dos pais para a escola de seus filhos, este pode ser um dos motivos pelos quais algumas escolas não conseguem o número mínimo de alunos para participar dos ciclos de avaliação. Não são feitas ações formais para publicar os resultados do IDEB, mas, informalmente, essa divulgação ocorre. O fato de serem 6 escolas também corrobora para que haja uma comparação entre as instituições, advinda de pais e professores que trabalham em mais de uma escola, como relatado pelos professores entrevistados.

Uma das maiores queixas dos professores é ausência de formação ou de ações que visem a contribuir para que os profissionais passem a compreender e utilizar os resultados das avaliações em prol do desenvolvimento do planejamento pedagógico. As angústias referentes à Prova Brasil e ao IDEB estão expressas a seguir:

Penso que ele só o IDEB não tem como dizer que a escola é boa, também não é só infraestrutura, mas precisamos também pensar na formação dos professores, de recursos materiais, que nos faltam. [...] O fato de ser questões fechadas e com alternativas, limitam o aluno a pensar, as vezes o aluno tem alto potencial de escrita, produção textual, mas dificuldade de interpretação (E9).

O problema está no livro didático, que não contempla questões e atividades que nos ajudem a trabalhar com os alunos as questões que a Prova Brasil contempla. Não temos materiais, temos que buscar por conta própria. Eu tenho umas oito pastas de provas e atividades que eu coletei para trabalhar com questões da Prova Brasil. [...]. Temos dificuldades com material didático, faço o meu trabalho, gosto muito do que faço, trabalho com jogos, sou exigente, então meus alunos têm bom resultado (E10).

Como é feito uma média, tem também os alunos que são repetentes e tem dificuldades que também baixam a nota, assim penso, que o melhor seria além de ter essa média, ter resultado por aluno, assim conseguiríamos trabalhar melhor com esses alunos. Nós desenvolvemos muitos projetos de leitura, interpretação, trabalhamos com os recursos que temos. (E11).

As professoras realizam ações que poderão trazer melhores resultados na Prova Brasil, já que não lhes são ofertados materiais de apoio para planejar as aulas, ou trabalhar questões mais específicas da Prova; dentre essas ações, destacam-se: pesquisa por materiais *online*; coleta e organização de bancos de questões; trabalho com as dificuldades dos alunos, para que possam ter bom desempenho durante o ano letivo e não apenas nas avaliações em larga escala; e trabalho com projetos que desenvolvem as habilidades de leitura, produção e interpretação textual.

Dentre as críticas às avaliações em larga escala, estão o material didático, por não apresentar conteúdo ou questões coerentes com aquelas cobradas na Prova Brasil, além da falta de cursos e recursos para melhorar a prática pedagógica. Outra questão apontada está relacionada à função do IDEB enquanto instrumento que indica a qualidade da educação; segundo os entrevistados,

Nós temos realidades diferente entre as escolas, esta escola recebe alunos de melhor poder aquisitivo, tem mais ajuda e participação da comunidade. Ao meu ver ela é mais assistida, do que outras, o que também ajuda nas questões pedagógicas, e aprendizagem dos alunos. Não estou falando que uma escola tem alunos melhores ou piores do que a outra, mas estas realidades interferem na atividade pedagógica. Não atende comunidade carente. Já a outra escola, que tem as notas um pouco mais baixa, há uma grande dificuldade, recebe crianças da zona rural, além de crianças que dão problemas em outras escolas que são encaminhadas para lá... Lá já tivemos alunos usuários de drogas, e não podemos negar que essas diferenças interferem nos resultados. (E9).

O IDEB não indica a qualidade da educação, não é o suficiente. Pois a criança sente a pressão na hora da prova, ele fica acuado na hora da prova, está com uma pessoa estranha na sala, o que também interfere no resultado. Penso que poderia ser até anual, se houvesse uma integração dos conteúdos cobrados na Prova Brasil, com o material didático que temos. Nossos livros estão defasados, então há uma dificuldade no trabalho pedagógico. (E10).

Nossos alunos muitas vezes vão mal na prova, mas sabem muito mais do que o conteúdo cobrado. As vezes o conteúdo que cai, é um que não conseguimos trabalhar bem e baixa a nota. Não temos nem acesso a internet na escola par a fazer pesquisa, temos que fazer em casa. O aluno também não tem computador. Nunca recebemos recurso também para melhorar o desempenho dos alunos. Esse ano temos os computadores na escola, mas não tem internet. (E11).

Nesses trechos, são ressaltados os aspectos socioeconômicos que, na visão dos entrevistados, interferem nos resultados. Não significa que o aluno não tem

potencial, mas que as condições de aprendizagem dos alunos não é a mesma, dependendo das condições socioeconômicas da família, ou da comunidade, além de outros fatores relacionados à drogadição, à exposição a situações de violência, dentre outras. Ressaltam o distanciamento dos conteúdos cobrados pela Prova Brasil em relação àqueles apresentados no livro didático. A falta de acesso à internet na escola é um ponto destacado por todos os entrevistados, dificultando a consulta a materiais digitais que possam contribuir para desenvolver o planejamento de atividades diferenciadas. A falta de conhecimento acerca da matriz de referência das avaliações é outro ponto a ser destacado, visto ser um auxílio para seleção de atividades e organização do planejamento pedagógico dos professores. Destaca-se que a ausência da supervisora pedagógica deixa a diretora sobrecarregada, além de faltar orientação às professoras no que se refere ao planejamento e ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A seção seguinte apresenta as ações desenvolvidas em âmbito escolar que contribuíram para os resultados expressivos na Prova Brasil e no IDEB.

### **5.3.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e professores que repercutiram no aumento do IDEB de Figueira**

Na seção anterior, já foram destacadas algumas ações desenvolvidas pelos professores, dentre elas: busca por atividades e questões que auxiliem a trabalhar o conteúdo e realização de projetos pedagógicos que desenvolvam as habilidades de leitura, escrita e interpretação textual.

Os trechos seguintes apresentam as mudanças decorrentes da implementação e da adesão da Prova Brasil e do IDEB pelo município.

Mesmo sem ter a supervisora, ou pedagogo, para auxiliar a direção, além dos poucos recursos, a escola acaba tendo que se desdobrar para dar conta dos resultados. (E8).

Houve uma preocupação por parte da escola em não baixar a nota, principalmente enquanto professora. Temos um compromisso com a criança, ela vai para o 6º ano, e nos preocupamos com o nosso trabalho com eles (E9).

O professor teve que sair da zona de conforto, pelo menos em ano de IDEB vejo esse movimento entre os colegas. Pois ele também vai ser avaliado, e não quer ter nota ruim. (E10).

Passamos a buscar mais formas de melhorar o nosso trabalho. Ninguém quer pegar o 5º ano por ter essa visão de que ele vai ter que dar conta de manter ou aumentar a nota. Mesmo sem política de mérito isso acontece no interior da escola. Passamos a pesquisar mais, mas nos faltam recursos, no sentido de compreender o que tenho que trabalhar para melhorar os resultados da prova. (E11).

É evidente a preocupação dos entrevistados com os resultados das avaliações em larga escala, principalmente em não baixar a nota, como se esse resultado indicasse que se tornaram piores do que eram nos outros ciclos. Pensando no contexto da escola, incluindo perfil dos alunos e ausência de recursos, a nota irá expressar o desempenho dos alunos que realizaram a Prova. Não são os mesmos alunos que realizam a Prova do 5º ano em cada ciclo, mas são outros alunos, que também são fruto de um processo de 5 anos de aprendizagem, além de terem suas próprias condições socioeconômicas que repercutem nesse processo. No município de Figueira, muitas famílias são itinerantes, em consequência da falta de oportunidade de trabalho, e retornam na época do corte de cana para realização de trabalho sazonal. Os profissionais da escola estão atentos a esse movimento sazonal e realizam atividades pedagógicas diferenciadas a fim de mais bem atender a esses alunos, como citado pelos professores entrevistados.

Além da mudança de postura dos profissionais e da preocupação com os resultados das avaliações, outra mudança, no contexto da prática, refere-se à reorganização de atendimento dos alunos que foi realizada nas escolas do município. Até o ano de 2015, a cidade possuía 6 escolas municipais; no entanto, em virtude da rotatividade dos alunos nas escolas, e de muitas não atingirem um número mínimo de alunos por sala de aula, o município realizou, no ano de 2016, a junção de três escolas em uma nova estrutura. Segundo a Secretária da Educação, essa medida será tomada também em outras escolas. A Secretária afirma que essa medida poderá favorecer as instituições escolares, para que todas participem do IDEB. Outra questão refere-se à distância da moradia dos alunos à escola; para resolver essa situação, o município, ao fechar as escolas e abrir outra, para atender a esses alunos, passou a ofertar transporte público e gratuito para os estudantes. A diretora da nova escola também era diretora na escola de maior IDEB nos anos anteriores. No trecho a seguir são apresentados alguns pontos referentes à fusão das escolas no município de Figueira. Segundo ela,

Hoje como nós migramos de uma escola pequena, para uma escola maior, estamos com dificuldades em nos relacionar com a família. Como estávamos no mesmo bairro que os familiares eram mais tranquilos, frequentavam mais a escola, depois que mudamos de sede, e passamos a atender crianças de diferentes regiões ficou mais difícil, a família também tem dificuldades em se deslocar até a escola. Quando a escola é menor, a aproximação da comunidade e com a família é melhor, tem mais resultados (E8).

Nossa escola não recebeu recurso para aumentar o IDEB. Com a mudança da escola, para outro lugar... nós gostaríamos que a escola mantivesse o nome antigo, mas como este espaço é maior e agora atende os alunos de várias escolas, então nós não conseguimos manter o nome, pois

gostaríamos de manter, tendo em vista a trajetória da antiga escola. A escola que estamos hoje é resultado da junção de três escolas menores. (E8).

Os entrevistados relatam que a mudança de nome e a fusão de escolas prejudicou o trabalho que vinham desenvolvendo. Com a extinção da escola 5, ficaram apenas na história as conquistas adquiridas, pois agora é um novo recomeço. São alunos de vários lugares que frequentam a escola, e ficou mais difícil comunicar-se com a família, já que este é um diferencial das escolas com menos alunos. Entre as ações desenvolvidas pelos professores, a direção também auxilia no planejamento. No entanto, destaca a dificuldade em atender os professores, visto que estão sem supervisora pedagógica.

Nós sempre conversamos e orientamos os professores na hora permanência (hora atividade). Nós temos excelentes professores, inclusive tem uma que sempre trouxe atividades para divulgar e socializar com as colegas. Trazia atividades e questões de provinhas anteriores, e assim organizávamos as atividades, trabalhando com as questões. (E8).

Nós desenvolvemos algumas ações, imprimimos provinhas para os professores trabalhar em sala, mas não foram desenvolvidos pela secretaria materiais específicos, como apostilas, bancos de questões. As pesquisas são realizadas na internet, fazemos o levantamento desses materiais e vamos passando para os professores, eles também nos encaminham materiais e organizamos para eles. (E8).

Não fazemos divulgação para o município, já fizemos alguns anos a fala para os pais na reunião de início de ano, falando da nota da escola. E as vezes a gente nem fica sabendo os resultados da escola. (E9).

Os trechos acima apresentam as ações que a gestão vem tentando desenvolver a fim de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores. Destaca-se o fato de não haver ações, junto à comunidade escolar, para debater os dados fornecidos pelo IDEB, e o fato evidenciado por E11 quanto à falta de divulgação da nota do IDEB dentro da própria instituição escolar. Evidencia-se uma contradição, visto que a direção afirma que realiza cobrança para com os professores referente aos resultados na Prova Brasil e no IDEB – no entanto, não há retorno dos resultados e estes não são utilizados para compreender a própria realidade escolar. Além disso, destacamos que as ações apresentadas por E8 representam uma forma de regulação do trabalho pedagógico, visto que realizam orientações aos docentes, a fim de garantir que atividades relacionadas à Prova Brasil sejam incorporadas nas atividades pedagógicas. Isso demonstra que os profissionais entrevistados preocupam-se com os resultados das avaliações em larga escala. A tabela a seguir apresenta a evolução dos resultados da escola 5 na Prova Brasil.

Tabela 10: Evolução das notas da Prova Brasil do 5º ano da Escola 5 (2005-2013)

Ano	Disciplina	
	Português	Matemática
2005	-	-
2007	197,34	212,98
2009	225,61	246,11
2011	214,15	248,14
2013	217,35	237,39

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

Os avanços expressivos na Prova Brasil expressam que as ações desenvolvidas por professores, gestão da escola e gestão municipal têm apresentado efeitos positivos. Destaca-se a presença de atividades semelhantes às cobradas na Prova Brasil, além da inserção, no currículo anual, do desenvolvimento de projetos de leitura, que desenvolvem as habilidades de leitura, interpretação e produção textual. Os índices de evasão e repetência são baixos; a taxa de fluxo é de 0,94, ou seja, de cada 100 alunos, apenas 6 não são aprovados. Segundo os entrevistados,

Nunca tivemos problemas com evasão, porém com relação a reprovação, sempre temos que nos preocupar, pois não queremos que a criança não vá para a série seguinte com dificuldades. Para isso, trabalhamos com a sala de apoio no contraturno, de português e matemática, não é para o 5º ano apenas. (E8).

Em ano de Prova Brasil o professor escolhe se vai fazer algo diferente, já que não vem da secretaria, então tem professores que fazem provas mensais, eu faço semanais, o que também reduz o índice de repetência. A evasão é baixíssima, os professores controlam, e avisam a direção, que encaminha para conselho tutelar e assistente social, que vai até na casa dos alunos. (E9).

São realizadas ações de acompanhamento com os alunos, independentemente de terem dificuldades de aprendizagem ou não. Há professores que realizam avaliações semanais do conteúdo e outros que realizam avaliações mensais. Todos os realizam recuperação paralela e não utilizam provas como único instrumento para avaliar a aprendizagem dos discentes. Esse fato tem contribuído com a redução da evasão e reprovação dos alunos, além de contribuir para que os índices educacionais sejam o esperado. A partir daquilo que é afirmado por E9, identificam-se ações realizadas para monitorar e acompanhar o desempenho e aprendizagem dos alunos, além do trabalho realizado com conselho tutelar, que tem impactado positivamente nos resultados do IDEB e da Prova Brasil.

### 5.3.3 Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB de Figueira

As entrevistas revelam que a SMED, até o ano de 2015, não desenvolveu ações que visassem a contribuir para o aumento da nota do IDEB. Não foram destinados recursos para essa finalidade. Também não foram promovidos cursos de formação continuada para professores e gestão escolar, esclarecendo e trabalhando com os indicadores educacionais e avaliações em larga escala. Segundo os professores,

Penso que essa é uma grande falha. Temos que estudar algo sobre a prova, mas por conta própria. Precisamos sim de formação e esclarecimentos. (E10)

Tivemos várias secretárias da educação. Mas já aconteceu por exemplo em reunião a secretaria falar dos resultados e dizer que não está bom. Mas muitos professores não compreendem a prova, estrutura, e tem dificuldade em realizar atividades para prova. Penso que a falta de recurso não pode ser desculpa, mas precisamos buscar alternativas (E10)

Não sabemos exatamente como funciona a Prova, ouvi dizer que é uma média, mas não tenho certeza, isso é ruim. Precisamos muito de formação (E11)

Destaca-se a necessidade de articulações com as Associações Municipais para promover cursos de formação continuada de professores. As políticas de avaliação em larga escala foram implementadas desde 2005; no entanto, como podemos notar, ainda há municípios em que urge a necessidade de formação e a oferta de subsídios de materiais para que os professores possam inserir, no planejamento pedagógico, atividades que atendem também aos procedimentos das avaliações em larga escala. As questões ou o conteúdo da Prova Brasil não são uma caixinha de surpresas; seguem matriz de referência; possuem muitos descritores, que auxiliam os professores a identificar as dificuldades apresentadas por seus alunos e planejar formas de superá-las. São necessárias ações, por parte da gestão municipal, para que os resultados da Prova Brasil possam realmente ser utilizados para compreender e analisar a própria realidade escolar.

A atividade que o município oferta no contraturno é a sala de apoio. São encaminhados os alunos que possuem baixo desempenho em português e matemática, de todas as séries, e não apenas do 5º ano. Outra ação desenvolvida pelo município que tem contribuído foi a contratação de uma auxiliar por escola. Esta tem a função de auxiliar os professores, atendendo os alunos com dificuldades de aprendizagem. Eles são atendidos no horário de aula, em separado da turma,

individualmente ou em duplas. A auxiliar atende todas as salas, ficando em uma turma diferente a cada meio turno. Espera-se que a SMED, assim como a gestão da escola e os professores, possam superar as dificuldades anunciadas, e que sejam promovidas oportunidades de formação continuada a professores e gestores, bem como espaços de debate acerca dos resultados das avaliações com a comunidade escolar.

Realiza-se um esforço em sintetizar as principais ações relatadas pelos entrevistados no município de Figueira, visto que estas indicam as ações de qualificação da Educação Municipal que tiveram ações concomitantes com o IDEB.

No município de Figueira, é notável o grande esforço realizado pela SMED para que as escolas possam participar dos ciclos da Prova Brasil e do IDEB. Para atender essa premissa, a gestão municipal realizou a fusão de três escolas, que modificaram o contexto da prática escolar, como evidenciado pela diretora da escola 5. Os entrevistados destacam que a fusão das escolas afeta o histórico das instituições, tornando-se um complicador no que se refere à aproximação da escola com a comunidade escolar. Além disso, os alunos passaram a estudar em um local distante da sua residência, modificando também a rotina da família, que, anteriormente, acompanhava seus filhos até a escola – hoje, eles passaram a utilizar o transporte escolar para tal finalidade.

A fusão das escolas municipais também é decorrente do número pequeno de alunos em algumas escolas ou turmas, resultando na não participação de todas as escolas na Prova Brasil. Foram incorporadas atividades semelhantes ao modelo da Prova Brasil no planejamento pedagógico. Destaca-se a presença de comparação entre as escolas, realizada pela comunidade e pelas famílias, que utilizam os resultados do IDEB como referência para escolher a escola do seu filho. As professoras desenvolvem ações que incorporaram atividades semelhantes ao formato da Prova Brasil, desenvolvem projetos e atividades que motivem os discentes a desenvolver as habilidades de leitura e interpretação textual, que poderão trazer resultados positivos para o exame. Queixam-se da falta de formação continuada para compreender os resultados do IDEB, apresentando desconhecimento acerca daquilo que esses resultados significam. A próxima seção apresenta os dados referentes ao município de Jussara.

#### 5.4 MUNICÍPIO DE JUSSARA

O município de Jussara<sup>41</sup> foi fundado em 1955. Conta com 207.709 km<sup>2</sup> de território e população de 6.897 habitantes (IPARDES, 2013). A cidade é localizada em área urbana, próxima a grandes centros urbanos do estado do Paraná. Também possui área rural, na qual a atividade de destaque é o cultivo cafeeiro.

Quanto aos dados socioeconômicos do município de Jussara, a população é constituída por forte descendência indígena (IPARDES, 2016, p.13). O índice de GINI da renda domiciliar *per capita* é de 0,4570. A população possui em média renda domiciliar *per capita* de R\$ 670,90; o índice de Gini e a renda *per capita* têm, como ano de referência para a base de cálculo, o ano de 2010 (IPARDES. IBGE, 2016, p. 35). A taxa de analfabetismo, de acordo com a faixa etária de 15 anos ou mais, é de 7,05%. (IPARDES, IBGE, 2016, p. 37).

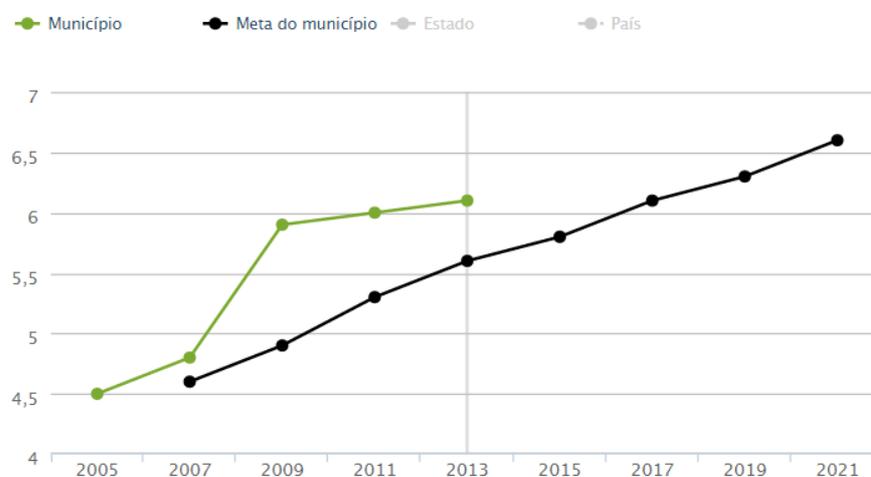
A área da Educação é composta por 11 instituições, sob administração municipal, estadual e privada. O conjunto de escolas atende, no total, 1514 estudantes; destes, 479 são alunos apenas do Ensino Fundamental I e 65 estão matriculados no 5º ano. Nesse conjunto de instituições de ensino, atuam 94 docentes. (Censo Escolar/INEP 2015). Os estudantes da escola selecionada moram tanto nas proximidades da escola e na zona rural; os alunos que moram em localidades mais distantes da escola utilizam o transporte escolar.

O município possui apenas uma escola municipal que atende a primeira etapa do Ensino Fundamental. Todos os professores da escola pesquisada possuem formação em nível superior e especialização na área da educação. Os dados da Evolução do IDEB do município e da escola são os mesmos, haja vista que só há uma escola para compor as notas da avaliação.

---

<sup>41</sup> Foi fundado e colonizado por ingleses que se instalaram em São Paulo, em busca de terra fértil, os quais chegaram ao município de Jussara e iniciaram as demarcações de terra, urbanização e colonização. Foi fundado pela Lei n. 2.411 em 13 de julho de 1955, com território desmembrado de Engenheiro Beltrão. A economia depende atualmente da agricultura e da Destilaria Melhoramentos S/A. Situa-se ao leste de Terra Boa (fronteira seca) e ao oeste de Cianorte e São Tomé; o município também pertence à bacia do Rio Ivaí.

Gráfico 10: Evolução e meta do IDEB do município de Jussara (2005-2013)



	2005	2007	2009	2011	2019
Média	4,5	4,8	5,9	6,0	6,1
Meta	-	4,6	4,9	5,3	5,6

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

Identifica-se um expressivo avanço na nota do IDEB. O município, em 2005, possuía um índice de 4,5 e, em 2013, chegou a 6,1. O avanço cumulativo da nota no período foi de 1,6 pontos nos indicadores avaliados pelo IDEB. Foram entrevistados 6 profissionais no município de Jussara: diretora, supervisora pedagógica, coordenadora pedagógica e 3 professores. O cargo de coordenadora pedagógica está extinto no município. Assim que a coordenadora se aposentar, permanecerá apenas o cargo de supervisor escolar. As próximas seções apresentam as ações realizadas pela escola e pelo município que resultaram em avanços no IDEB.

#### 5.4.1 Concepções de avaliação dos profissionais da educação

Os profissionais da escola consideram a Prova Brasil e o IDEB instrumentos fundamentais para melhoria da organização e da qualidade da educação ofertada pela escola aos seus alunos. Segundo os entrevistados, as avaliações possuem pontos positivos e negativos, mas trouxeram muitas contribuições para o contexto da prática escolar. Entendem a avaliação como um mecanismo de apoio, pois, a partir da publicação da nota, passaram a ter uma preocupação maior com o desenvolvimento

da aprendizagem dos alunos. Dentre os pontos positivos das avaliações, destacam-se:

Hoje as crianças já sabem sobre a prova, isso é positivo. Nós já iniciamos no segundo ano a Provinha Brasil, então, a gente já tem um aplicador que é da escola mesmo, mas não é a professora da sala, eles já vêm sendo preparados. No terceiro ano nós temos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem a Prova ANA. Então no decorrer do ano até chegar a data da aplicação da Prova Brasil as crianças já são preparadas que vem pessoas de fora (E12)

O positivo é agente saber que, a gente trabalha muito uma questão como os professores assim: “Cada ano o aluno é diferente, cada aluno é diferente um do outro”. Se de repente esse índice permaneceu o mesmo, ou baixou, mas meu aluno cresceu, a isto é importante para nós. Nós enquanto equipe, enquanto professores que se este índice não permanecer ou mesmo ou baixar, temos a clareza de que fizemos o nosso trabalho em sala de aula. (E13)

[...] Desde o primeiro dia todos os textos são trabalhados, e nós falamos: este texto vai cair no provão, para eles compreenderem e conhecimento sobre o tipo de texto, não é só para gente, ou para o Município subir o IDEB, não! Primeiro a criança, o foco primeiro é a aprendizagem (E5).

Como há uma preocupação, por parte dos entrevistados, de que as crianças compreendam o sentido e o significado da Prova Brasil, os professores trabalham os conteúdos da prova, porém sem perder de vista todas as disciplinas do currículo, além de desenvolver projetos voltados para leitura, produção e interpretação textual. Os professores consideram que o fato de os alunos já terem realizado Provinha Brasil e a ANA também faz com que os alunos, ao chegarem ao quinto ano, fiquem mais tranquilos com a Prova Brasil, pois já estão “habituaados”. Ressaltam que trabalham questões voltadas para as avaliações, mas que o foco principal do trabalho pedagógico é a aprendizagem dos alunos, visto que, para os entrevistados, o IDEB não é suficiente para expressar tudo o que o aluno aprendeu durante o ano. Além disso, o aluno possui um histórico escolar que é fundamental para saber quem ele é, bem como o quanto ele sabe realmente.

Relatam que as primeiras edições da Prova Brasil foram difíceis, já que faltam informações acerca da prova. Dizem que a primeira prova foi uma surpresa. Afirmam também que a demora no retorno dos resultados gera muita angústia. Não foram desenvolvidas políticas meritocráticas no município; no entanto, ressaltam que, no IDEB de 2009, 2011 e 2013, houve grande pressão por parte da SMED para que os índices aumentassem ou se mantivessem. As limitações apontadas pelos entrevistados seguem nos seguintes trechos:

Um ponto negativo é a pressão. Nos dias antes da prova, com aluno a gente trabalha muito com o aluno. Mas o dia da prova eu acho bem tenso, que o aluno tem que ficar lá na sala e o professor não podia nem ficar na sala. [...] Esta é a parte negativa, além de questionários gigantes pra diretores preencher, para nós da equipe preencher, penso que isto poderia ser feito tudo antes, não poderia

ser no dia, por que nós e eu falo bem a verdade pra você, eu sou bem coruja com meus alunos, no dia da prova eu gosto de estar indo lá na sala conversando com eles tranquilizando. (E14)

[...]. Negativa é a extensão da prova, são vários textos e alguns muito extensos, e aquela criança mais interessada que tem um ritmo de leitura ele lê, agora aquela criança que tem outro ritmo de leitura, aí ele já cansa, tem aquela criança que é acompanhada por remédio, aí tem o tempo do remédio, se acabar o tempo do remédio, ele não quer fazer mais. Também deveria ser por idade, e não pode série, pois devido a idade de corte, tem criança que faz dez anos, vamos supor em março, abril e maio, mas tem criança que vai fazer dez anos em novembro, muito diferente o tempo de maturidade e ritmo de aprendizagem. (E15).

No terceiro ano nós temos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem a Prova ANA, é bastante rigorosa esta aplicação, vem um aplicador de fora para aplicação, nós já tivemos no ano passado, **eu senti muita pressão, muita tensão porque os aplicadores não deixaram que a professora se levantasse do lugar dela, a professora tinha que ficar lá no fundo da sala sentada. Era uma coisa nova até para nós, acesso a nada, os professores nem visualizaram o conteúdo da avaliação, da ANA.** (E12)

A partir desses trechos, exemplificam-se os pontos negativos apontados pelos professores e pela equipe pedagógica. Dentre eles, destacam-se a estrutura da avaliação e a pressão que ocorre por parte dos professores para com os alunos, por parte da equipe para com os professores, por parte dos gestores para com a equipe e por parte dos pais para com a escola.

Os professores afirmam que gostariam que as provas fossem realizadas anualmente e em todas as séries, assim seria possível fazer um acompanhamento das turmas e da escola, para que seja possível desenvolver ações que possam de fato melhorar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos. Entretanto, ressalta-se que o excesso de avaliações pode causar outras dificuldades; o professor, como aponta Perrenoud (1999, p. 89), deve utilizar diferentes instrumentos avaliativos, mas a melhor forma de contribuir com a aprendizagem do aluno se efetiva por meio da avaliação formativa, de modo a

[...] observar metodicamente seus alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistêmica e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, [...] na expectativa de otimizar as aprendizagens.

Os entrevistados reclamam da postura dos aplicadores das avaliações, que, em alguns anos, apresentam-se arredios e interferem no desempenho dos alunos; por outro lado, há anos em que os aplicadores são muito sensíveis e receptivos, não havendo tensão no dia da avaliação. Os entrevistados ressaltam que as avaliações em larga escala são importantes para o progresso da escola e do desenvolvimento de atividades para melhorar a aprendizagem dos alunos; no entanto, concordam que o

IDEB, apesar de ser um indicador importante para olhar a realidade da escola, não dá conta de mensurar a qualidade da educação da escola e do município. Expressam, também, serem contrários à visão da escola como um número, a partir do resultado do IDEB, reduzindo todo trabalho pedagógico a uma única nota.

Assim, segundo as proposições de Perrenoud (1999), os professores devem criar instrumentos e mecanismos de avaliação que objetivem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. As avaliações em larga escala cumprem a função de diagnosticar as disparidades presentes entre as diferentes regiões e instituições de ensino, enquanto a avaliação da aprendizagem se efetiva por ações que devem ser desenvolvidas em âmbito tanto da gestão escolar, quanto da gestão da sala de aula.

#### **5.4.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas por gestão da escola e professores que repercutiram no aumento do IDEB de Jussara**

Os profissionais da escola destacam que as avaliações em larga escala trouxeram grandes mudanças para a rotina escolar. Os professores passaram a se preocupar mais com a aprendizagem dos alunos, conseqüentemente com os resultados das avaliações em larga escala. Todos os profissionais da escola passaram a estudar mais e buscar informações para compreender a Prova Brasil e o IDEB, e também a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, algumas ações foram desenvolvidas pela gestão da escola:

Tem professora que não está aqui agora, mas que já viveu um período em que éramos pressionadas, política punitiva, fazer um trabalho em torno da prova... Nós tínhamos outro professor que vinha vir aplicar simulado do município, na correção do simulado tá o aluno, é chamado sim, esse aluno é verificado tal. Aconteceu isso, sim, nunca fui professora do quinto ano, mas minhas colegas passaram por isso. (E12)

Este ano temos o Plantão, no contra turno. Os alunos participam do plantão e também tem alunos que participam da sala de apoio e sala de recursos. São atividades realizadas em dias alternados. Os que não participam os pais devem assinar um termo de compromisso, que enviamos no início do ano, e quem não participa o pai tem que fazer uma justificativa. O pai tem que assumir esse compromisso conosco. Nós temos dois alunos da escola rural, que não tem como ir almoçar em casa, como os outros, então eles ficam o dia todo, nós buscamos almoço para eles no PET. Em ano que não tem avaliação, já iniciamos e antecipamos um trabalho com o 4º ano que fará a avaliação no ano seguinte. Assim, eles já vão se habituando com os tipos de texto por exemplo. (E13)

Nosso planejamento, corre normal, "NORMAL MESMO" ai dentro das atividades de português e matemática, a gente coloca um pouco mais, intensifica um pouco mais de texto. Montamos as apostilas, nós pegamos no site do SARESP, da Prova Brasil, e a gente trabalha aleatoriamente durante as aulas com os alunos. Tudo é feito pela escola, não tem nada da Secretaria. Ah...é lógico que eles acabem sabendo porque é uma única escola, e nós temos uma ligação. E a Secretária

também, é daqui já foi da equipe, já foi professora, tem todo um mecanismo que a escola encontra, é bem integrado. (E14)  
Pesquisamos muito, pesquisamos no google, e encontramos provas antigas para pesquisa, e alguns materiais que nos auxiliam no trabalho pedagógico e na elaboração de novas atividades. (E16).

Os entrevistados atribuem o aumento expressivo dos resultados do IDEB às ações que foram desenvolvidas pela direção de 2009 a 2011, quando houve uma cobrança mais intensa para que os professores atingissem metas e aumentassem o IDEB da escola. Essas ações modificaram o contexto da prática da escola; segundo eles, passaram a preocupar-se mais com o planejamento e a organização de novas atividades que desenvolvessem os alunos e que, conseqüentemente, refletissem nos resultados. A atual gestão, tanto da escola quanto da secretaria, motiva as professoras e auxilia no trabalho pedagógico, mas não existe essa cobrança massiva para atingir metas. Para elas, a nota reflete o que os alunos aprenderam, e, a cada ano, a turma tem características específicas; assim, não é possível determinar os resultados.

A gestão implementou o programa no contra turno chamado Plantão, no qual os alunos realizam atividades de reforço nas disciplinas de português e matemática; são atendidos em número reduzido – no máximo, 6 em sala. Essa atividade funciona como plantão de dúvidas; os conteúdos com os quais os alunos têm dificuldades são trabalhados nessa sala. Além disso, possuem outros espaços, como sala de apoio e sala de recurso, para atender os alunos com necessidades especiais.

A gestão da escola e a equipe pedagógica elaboraram apostilas para trabalhar com bancos de questões no modelo da Prova Brasil; também se trabalha com muita interpretação e produção de texto na apostila. Esse material é inserido no planejamento do professor ao longo do ano letivo. São realizados simulados com a turma que será avaliada, antes da Prova Brasil, para tentar orientar os alunos em relação aos erros cometidos, e fazer um diagnóstico da turma, já que os resultados do IDEB e da Prova Brasil não são publicados por turma, mas por escola. Outra medida foi a contratação de uma auxiliar, que contribui com as professoras, atendendo os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem em sala. Outras ações também são realizadas com a comunidade escolar e com os professores:

Fazemos duas reuniões no ano, uma no início do ano e outra no final. Com os pais dos alunos que vão fazer a Prova Brasil, para explicar, falar como vai ser, que é ano de Prova. E os pais acompanham os alunos, aqui os pais são bem participativos. (E12)

[...]. Fazemos a reunião com os pais, e dissemos que é o provão e explicamos, falamos quanto está o IDEB, o quanto nós gostaríamos de atingir. Pedimos a colaboração deles a conscientização de mandar os filhos para escola, principalmente no dia, e depois a gente fica ai, e quando está perto de sair o resultado, fica procurando na internet, ai quando sai o resultado, é tão gostoso, só de não cair não subiu muito. Então a gente fica muito feliz, quando vê que os outros caíram e nós não, subiu pouco, mas nós subimos, nós ficamos muito felizes. E a escola faz sim, escreve faz uma prática e põe ali. A secretária da educação se preocupa com a divulgação dos dados. (E15).

Trabalhamos e orientamos os professores na hora atividade, trabalhamos com uma ficha que é enviada para escola, que trabalha com a matriz de referência da Prova, se ater e trabalhar os conteúdos que são cobrados, mas inserindo eles no conteúdo e no planejamento diário, não algo separado. As orientações que fazemos não é apenas para professora do 5º ano, já que no ano que vem pode ser que ela esteja em outra turma, e assim toda já tem dimensão do que está sendo feito. (E13)

Nós fazemos análise dos resultados, buscamos ver quais os descritores que os alunos mais pontuaram, quais não pontuaram, para a gente ver o que precisa ser melhor trabalhado. Buscamos conversar com os professores sobre os resultados, também nos conselhos de classe, nas reuniões. (E14)

A gente na hora atividade senta, faz e prepara o simulado. Isso é bom, porque consegue ter um trabalho em conjunto não está trabalhando sozinha. (E15)

Como é possível verificar, são realizadas reuniões com os pais e promovidos momentos de debate para falar sobre os resultados da Prova Brasil, tanto com os familiares quanto com a comunidade. As professoras afirmam que trabalham com a matriz de referência da Prova Brasil e realizam reuniões, junto com a equipe pedagógica e SMED, para conversar sobre os resultados e descritores.

Possuem laboratório de informática e acesso à internet, para que possam desenvolver atividades diferenciadas no planejamento semanal, e pesquisam bancos de questões e materiais que visem a contribuir com o trabalho pedagógico. No entanto, ressaltam que ainda necessitam de maiores informações sobre a Prova Brasil e o IDEB, com expresso pela direção da escola:

**Então eu gostaria de ter um conhecimento, por exemplo: uma capacitação um curso, algo que explicasse melhor esses cálculos. Para direção de escola assim, maiores informações. (E12)**

As ações realizadas pela gestão escolar também estão relacionadas à redução da evasão e à não reprovação dos alunos. Já foi demonstrado, em trechos anteriores, que as professoras realizam recuperações paralelas, avaliações semanais e outros instrumentos como ficha de leitura, teatro, música e arte, pois são atividades contempladas nos projetos que desenvolvem. A ação para redução da evasão efetiva-se pela parceria entre professores e equipe pedagógica. Cabe ao professor comunicar a equipe pedagógica sobre as faltas dos alunos; posteriormente, realiza-se contato com a família e, não havendo retorno para a escola, acionam o conselho escolar que fará visita domiciliar. Por ser um município pequeno e ter uma única escola municipal,

todos se conhecem e estão a par das notícias da comunidade, fato que auxilia no resultado positivo das ações que a escola realiza. Realizam momentos para debater coletivamente, em reuniões pedagógicas e conselho de classe, ações que auxiliem os alunos a superar as dificuldades de aprendizagem. Em decorrência dessas reuniões e da queixa dos professores, é que o município contratou uma auxiliar para as salas; ela não fica o período todo em uma mesma sala, mas é um grande apoio, afirmam as professoras. Além disso, os programas de contraturno têm contribuído para o desempenho dos alunos.

A avaliação segundo os entrevistados mudou a rotina da escola, a postura dos profissionais que nela atuam, e aumentou a preocupação com a aprendizagem efetiva. Algumas mudanças são expressas nos trechos a seguir:

Agora fazemos um trabalho de rotina contínua desde o primeiro ano até ao quinto ano. Trabalhar com os descritores da Prova Brasil, tornou-se um trabalho de todos os professores. Esse ano (2015) está sendo bem mais tranquilo, ficamos muito ansiosas com a prova, mas depois de alguns anos, agora a rotina está normal. Ao meu ver o número de alunos por sala do quinto ano não é o adequado, mas foge ao meu controle. (E12)

Nós discutimos muitos as questões de evasão e reprovação no conselho de classe. Nesse dia verificamos com os professores se tem aluno que está faltando, quais tem mais dificuldade para a gente ver se precisa ser encaminhado para sala de reforço escolar, ou sala de recurso dependendo da dificuldade do aluno. Fazemos encaminhamentos para psicóloga que faz uma triagem, nos dá um retorno, já conversamos com o pai e fazemos todo um trabalho. Para nós isso é tão rotina, faz parte do nosso trabalho, que se esse aluno, chegar no fim do ano e não tiver condições mesmo, nós sabemos que fizemos tudo que podíamos fazer para contribuir com ele, por que a professora fez a parte dela, a escola, a família também já estava sabendo, acompanhando, então não será uma surpresa pelo trabalho que vem sendo desenvolvido.(E14)

Mudou um pouco, pois a partir da Prova, nós passamos a caprichar mais, queremos sempre melhor, ter novas práticas. No entanto, que eu fiz um concurso de leitura, comecei a ler um livro e motivar os alunos também. Essa prática da leitura também ajudou no desempenho. As crianças leitoras realmente se sobressaem, nós sempre plantamos uma sementinha nos alunos, dizendo que nós queremos que eles sejam os melhores, não só aqui, mas na vida também. Nós trabalhamos todas as disciplinas, inclusive projeto de leitura. (E16)

Lógico que no ano do provão a gente dá uma apertada, mas no geral continuou o trabalho, está melhorando cada vez mais, não por que têm Prova Brasil. Todo ano a gente faz projeto, faz curso tentando melhorar. As atividades que a gente dá para eles é dentro de um currículo, dentro do nosso conteúdo e planejamento. (E17)

A gente enquanto professor tem compromisso. Depois da Prova Brasil, mudou bastante, a gente tem essa preocupação quando fala de IDEB, então vamos começar a trabalhar, então eu este ano não estou no quinto ano, mas nos anos passados todos eu participei das outras vezes, 2005 com as notas, depois deu um tempo, agora 2007, 2009, 2011 desde 2013. É a gente tinha essa preocupação de ajudar a escola a subir esse IDEB com isso a gente procura trabalhar bastante com essas crianças, e buscar mesmo todo tipo de auxílio conteúdo para melhorar e com isso a gente cresce e a criança também e ajuda a escola. (E15)

Os trechos ressaltam as mudanças realizadas na escola, decorrentes da implementação da Prova Brasil. Evidencia-se que o foco do trabalho que vem sendo realizado é a aprendizagem e o desempenho dos alunos, evasão e reprovação, além

de ações realizadas refletem diretamente nos resultados da Prova Brasil. Conforme os entrevistados, são realizadas várias ações voltadas para melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil e IDEB, como: apostilas, avaliações, projetos de leitura, interpretação textual, avaliações periódicas, plantão e atividades pedagógicas de contraturno.

Os índices de evasão e não aprovação são quase nulos; a taxa do indicador de fluxo é 0,98, ou seja, a cada 100 alunos, apenas 2 não foram aprovados. Há muita ênfase em projeto de leitura e interpretação; os professores ressaltam que a criança que tem hábito de leitura tem melhor desempenho das avaliações.

#### **5.4.3 Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB de Jussara**

A Secretária de Educação, assim como a gestão da escola, promoveram ações que modificaram o contexto da prática na escola municipal de Jussara; dentre eles como dito anteriormente está a oferta de programas no contra turno, como sala de apoio e sala de recursos. Além disso, iniciou, em 2014, o Plantão, e a escola conta com uma auxiliar que realiza um rodízio de horário em todas as turmas. Em decorrência da demanda da escola, o município promoveu capacitação aos professores e formações em parceria com a Universidade Estadual de Maringá – UEM e com profissionais do Núcleo de Educação do município de Cia Norte. A SMED promove formações, assim como a escola também tem autonomia para promovê-las. Os cursos ministrados foram relativos a vários temas, incluindo descritores da Prova Brasil e atividades referentes ao trabalho pedagógico, não abrangendo apenas questões da Prova Brasil. Essas estão destacadas nos seguintes trechos:

Nós temos o programa de capacitação, e a Semana Pedagógica no município, A Semana Pedagógica no meio do ano em Julho, nós vamos ter o trabalho com o professor que é bem conceituado da UEM, que é o Renilson. Como eu te disse a Secretaria é bem tranquila nessa questão ela não se preocupa com os números ela se preocupa com a qualidade. Eu tenho autonomia para conduzir o trabalho aqui na escola. A orientação, a gente passa tudo para a Secretaria, ela dá total apoio, eu pedi professora para o plantão, ela mandou, solicitei uma auxiliar para dar essa atenção para o quinto ano, que tem maior número de aluno em sala e nos atendeu. (E12).

Tivemos uma formação, no ano de 2014, para a Prova ANA, foi no núcleo de Cia Norte. Deveria ter mais informações e formações para a escola, para a gente trabalhar com as avaliações, o que ocorre é o inverso, primeiro enviam a prova para escola e depois que a gente faz é que vem orientações, e deveria ser o contrário. (E13)

A Secretaria da Educação vai atrás de formações, ela já trouxe professores para essa finalidade. Uma vez a formação foi da própria Secretaria da Educação, ela que deu esse curso para nós. Falou sobre o IDEB, e o último foi um senhor que trabalha no Núcleo de Educação professor de português.

Um professor que trabalha no Núcleo Regional de Educação, do Estado, de Língua Portuguesa. (E15).

A parceria entre secretaria municipal e a gestão da escola vem sendo positiva, contribuindo com o avanço nos resultados. Há uma preocupação com a formação dos professores e em ampará-los para que se sintam seguros na realização do trabalho pedagógico. Relatam que a Secretária da Educação valoriza muito os professores e a gestão escola, promovendo jantares e atividades coletivas, sempre buscando integrar os professores dos Centros de Educação Infantil e da escola municipal. A atual secretária da educação foi professora e diretora na escola, conhecendo bem a realidade das crianças e dos profissionais que lá atuam.

Frente às mudanças constantes no cargo da secretaria da educação, os entrevistados relatam que houve continuidade das ações realizadas em âmbito municipal e escolar, visto que os profissionais que atuam na escola são os mesmos há muitos anos, fato que evita mudanças bruscas no contexto escolar. Conforme a alternância no cargo da secretaria, ocorrem mudanças no que se refere às cobranças para com a gestão escolar e professores, segundo os trechos a seguir:

Mesmo com a mudanças de gestão municipal, em 2013, foi dado uma continuidade as ações que vinham sendo desenvolvidas, independente do prefeito. Na escola também, continua a equipe gestora passada, são as mesmas pedagogas da escola deram continuidade do trabalho, só mudou a direção da escola. A gestão passada era mais rigorosa na questão dos índices. A antiga Secretária cobrava mais dos professores, aplicavam simulados periodicamente, havia monitoramento do ensino, isso até 2011. De 2011 até 2013 foi mais tranquilo a Secretaria não aplicou mais simulado. Com a nova gestão da educação mudou bastante. Não aplicam o simulado, a fala dela é para não se prender aos números e sim em qualidade da atividade ofertada. Estamos mais motivadas. (E12).

A Secretaria vem até a escola, nos acompanha, mas se preocupa mais em nos ajudar é direção da escola. A pedagoga do Município, está sempre perguntando como estamos, nos dá toda a liberdade para escola, usar o que for preciso, para esse IDEB. A escola nos apoia muito, impressão, xérox o que for preciso pode procurar que qualquer texto que é interessante, chegar nas meninas, eu quero porque é para o IDEB, imediatamente elas imprimem. Quando está na época mesmo do provão o MEC solta alguns textos, e Banco de questões de prova. (E13)

Nota-se que os avanços concernentes aos resultados do IDEB são fruto de inúmeras mudanças que ocorreram no contexto da prática desde 2005, com a implementação da Prova Brasil, e de 2007, com o IDEB. As falas demonstram que tanto a participação da gestão municipal quanto da gestão escolar e da equipe pedagógica são fundamentais para a aprendizagem significativa dos alunos e para os avanços da nota nos ciclos do IDEB. No período em que houve cobranças intensas para que os resultados do IDEB fossem bons, a comunidade escolar passou a desenvolver mais atividades; no entanto, relatam a pressão e a angústia em

desenvolver o trabalho pedagógico sem atingir metas, visto que os alunos a cada ano possuem perfil e dificuldade distinta. Entretanto, com a mudança na secretaria da educação, os profissionais continuam a realizar as atividades que realizavam anteriormente, porém com mais tranquilidade e qualidade, pois há prazer envolvido no trabalho pedagógico, além da valorização que os profissionais da educação recebem, segundo os entrevistados. Ressalta-se que as atividades foram incorporadas ao contexto da prática e que os resultados vêm sendo positivos no que se refere à aprendizagem dos alunos e nos resultados das avaliações em larga escala.

Em síntese, no município de Jussara, até o ano de 2011, a SMED aplicava avaliações periódicas para acompanhar a rede municipal de ensino. Em decorrência da mudança na secretaria da SMED, as avaliações foram suspensas, entretanto a escola passou a desenvolver ações próprias para o acompanhamento da aprendizagem e rendimento dos alunos.

A escola desenvolveu apostila de apoio, com questões da Prova Brasil e textos no mesmo formato, para auxiliar os professores no planejamento pedagógico. Estas são incorporadas ao conteúdo trabalhado no currículo da escola. Realizaram formações em parceria com a SMED e a AMOP, trabalhando com os descritores da Prova Brasil. Utilizam a matriz de referência da Prova Brasil, para trabalhar com conteúdo que também é cobrado pelo exame. Criaram o Plantão no contraturno, para atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos, além da sala de apoio e da sala de recurso multifuncional. A gestão da escola realiza reuniões com a comunidade escolar para falar sobre os resultados nas avaliações em larga escala, bem como buscar o comprometimento da família junto à escola. A instituição também dispõe de uma auxiliar, que realiza um trabalho de apoio em todas as salas do ensino fundamental. Desenvolvem projeto de leitura, literatura e meio ambiente, que contribuíram para os avanços nos resultados dos alunos na proficiência, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Na seção seguinte, apresentarem-se os dados referentes ao município de Marilena.

## 5.5 MUNICÍPIO DE MARILENA

O município de Marilena<sup>42</sup> foi criado em 1967. Possui área de aproximadamente 215,761 km<sup>2</sup>, com população estimada de 7100 habitantes. (IPARDES, 2013).

O município está inserido em área urbana. A população é miscigenada, composta por pardos, índios e negros. O índice de Gini é de 0,3613, e a renda média domiciliar *per capita* é de R\$ 458,19; ambos têm, como referência para base de cálculo, o ano de 2010 (IPARDES, IBGE, 2016, p. 35). A taxa de analfabetismo é de 12,72% para faixa etária de 15 anos ou mais. Parte da população, como dito, é de origem africana, fato que originou a implementação de projetos referentes à valorização da cultura afro, visto que há grande incidência de discriminação, conforme será apresentado por meio da fala dos entrevistados nas seções específicas de cada escola.

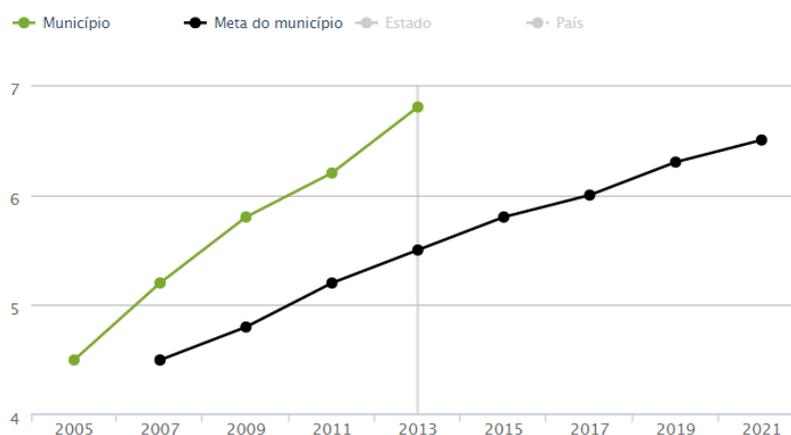
Possui 10 instituições de ensino sob administração municipal, estadual e privada. No que se refere ao número de matrículas, atende 1663 alunos; destes, 540 são apenas do Ensino Fundamental I e 106 estão no 5º ano. Nesse conjunto de escolas, atuam 107 docentes (Censo Escolar/INEP 2015). O gráfico a seguir apresenta dados referentes à evolução do município de Marilena nos ciclos do IDEB de 2005 a 2013.

Gráfico 11: Evolução e meta do IDEB do município de Marilena (2005-2013)

---

---

<sup>42</sup> Colonizado por empresas, a região é de terra fértil e propicia para o plantio do café e milho. Todos os anos o município, tem a tradicional festa do milho. Foi criado pela Lei n. 5.678, em 19 de outubro de 1967, com território desmembrado de Nova Londrina. Marilena localiza-se ao extremo Noroeste do Paraná, local onde estão Tríplice Fronteira do Paraná, encontro de águas do Rio Paraná, Paranapanema e seus afluentes. Tem como base a agricultura.



	2005	2007	2009	2011	2013
Média	4,5	5,2	5,8	6,2	6,8
Meta	-	4,5	4,8	5,2	5,5

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

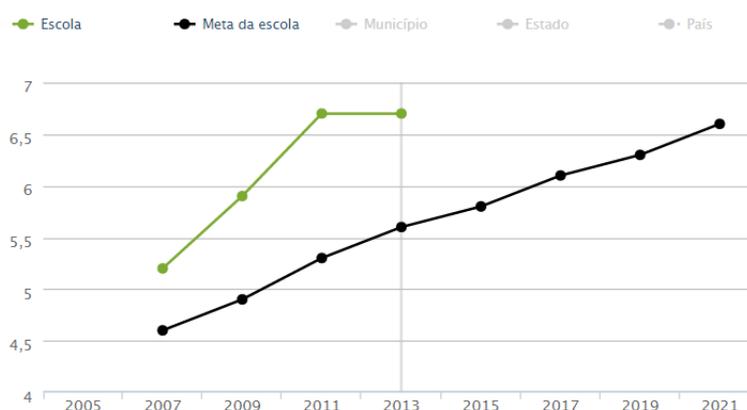
O município obteve um crescimento significativo de 2,3 pontos ao longo dos cinco ciclos do IDEB. A cidade possui duas escolas municipais, e as duas atendem aos critérios estabelecidos. Assim, esse foi o único município em que a pesquisa abarcou mais de uma escola. Apresentar-se-ão os dados referentes à evolução do IDEB na subseção referente a cada uma das escolas pesquisadas, já que a intenção, aqui, não é compará-las, mas identificar as ações que refletiram em índices tão expressivos. No total, foram entrevistados 8 profissionais; em cada escola, entrevistou-se: uma diretora, uma supervisora e dois professores. As duas escolas não estão distantes uma da outra, no entanto atendem uma demanda diferenciada. Uma atende uma demanda maior de filhos da população que trabalha na cidade, e a outra, uma demanda maior de alunos que vêm da zona rural, com transporte coletivo. Na última subseção, apresentar-se-ão os dados referentes às ações realizadas pela gestão municipal, visto que estas foram as mesmas para as duas escolas, como apontam os entrevistados.

### 5.5.1 Dados referentes à escola 1 do município de Marilena

As subseções aqui apresentadas referem-se aos dados da escola 1 do município de Marilena. A escola 1 possui um total de 263 alunos matriculados; destes, 52 são

do 5º ano do Ensino Fundamental. Apresentam-se, inicialmente, os dados referente à evolução e à meta do IDEB da escola 1, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 12: Evolução e meta do IDEB da Escola 1 do município de Marilena (2005-2013)



	2005	2007	2009	2011	2013
Média	4,5	5,2	5,9	6,7	6,7
Meta	-	4,4	4,8	5,2	5,4

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

Os índices da escola 1 são expressivos, como se pode analisar no gráfico, pois há um salto de 1,5 pontos cumulativos. A escola tinha 5,2 pontos em 2005 e saltou para 6,7 em 2011, mantendo o mesmo índice no ciclo de 2013. Sabe-se que os municípios de pequeno porte, como dito anteriormente, possuem poucos recursos destinados à educação; no entanto, os municípios pesquisados expressam um grande avanço nos índices, apesar das dificuldades socioeconômicas.

#### 5.5.1.1 Concepção de avaliação dos profissionais da educação da escola 1 do município de Marilena

Os profissionais da escola afirmam que a avaliação em larga escala é importante, pois, a partir dela, passaram a analisar mais a própria realidade escolar. Segundo eles, essa é uma política que é necessária, pois, em um país como o Brasil, esta é uma forma de conhecer as dificuldades presentes nas diferentes realidades de norte a sul.

Eu entendo a Prova Brasil, sobretudo como uma forma de mostrar para a sociedade a realidade da escola, primeiro por ser uma política pública, isso é inevitável, por que tudo aquilo que demanda investimento público precisa ter transparência e até mesmo de uma devolutiva para a sociedade. A

Prova Brasil além do mecanismo de avaliação, é um mecanismo que aproxima a sociedade, convertendo em números para que ela possa perceber qual é a validade o processo, que as crianças passaram nesta etapa do ensino. Eu vejo como um carro chefe do governo e uma forma de mostrar os avanços da educação como sendo uma política educacional. (E18).

A Prova Brasil, [...] mede de uma forma ou de outro a qualidade de ensino, serve como diagnóstico, ela serve como um norte para nós. Eu vejo a Prova Brasil como um norte. De acordo com resultados nós podemos melhorar o trabalho com o aluno. (E20).

Os trechos acima exemplificam a concepção dada à avaliação. Assim, a direção e a supervisão veem o IDEB como uma política pública que surtiu bons resultados para a escola. Destacam-se alguns trechos referentes aos pontos positivos da política do IDEB, elencados pelos profissionais da escola 1.

Nós passamos a ter um norte para avaliar o próprio progresso dentro da escola, pudemos ver o que podemos melhorar nosso trabalho a partir do resultado da prova. Intensificamos um trabalho de leitura, já que tanto a prova de matemática, quanto de português o aluno precisa ler muito, interpretar. (E18).

Eu tenho pensado muito sobre a avaliação, os alunos têm ganhado muito nesse sentido, porque o processo de avaliação tem se intensificado, e nós professores passamos a nos cobrar mais. A Prova Brasil, ela está voltada para educação para vida, nós estamos hoje percebendo a viabilidade de uma educação mais humanizada, buscando ver a necessidade minha enquanto professor, enquanto prática, passando a oferecer para o aluno um ensino mais humanizado. Então ao mesmo tempo que a Prova Brasil, acaba sendo um tiro no pé, em termos de política, ela acaba também conduzindo um processo mais qualitativo em sala de aula. Passamos a oferecer para aluno um ensino mais qualitativo, a prova disso, são os programas criados, para citar como exemplo, os programas de literatura infantil juvenil, olha a qualidade dos materiais que nós estamos recebendo. São livros excelentes, então existe um princípio de uma contrapartida, mas tem princípios que a prova cobra que não dependem da escola. (E20)

Positivo, é como eu já disse, ele vai nortear nosso trabalho, vai fazer com que a gente realimenta o nosso projeto político pedagógico, o PPP, é o nosso norte. (E21)

Os docentes apontam a intensificação de atividades e também afirmam que passaram a desenvolver outros projetos que contribuem com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com foco em leitura, produção de texto, interpretação, dramatização, dentre outras. Destaca-se a valorização dada aos livros advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, já que, na visão dos entrevistados, estes foram responsáveis por dar condições para que a escola pudesse desenvolver alunos leitores. Outro destaque é dado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, com organização das escolas e articulação com os projetos desenvolvidos de leitura e interpretação, bem como o projeto que trabalha as culturas africanas. Observa-se uma reflexão feita pelos professores sobre as melhorias de infraestrutura necessárias, que são de responsabilidade da rede de ensino, e não à gestão da escola, visto que algumas ações não dependem apenas da boa vontade da escola,

mas da viabilização de recursos financeiros. Destacam-se também alguns pontos negativos:

Eu vejo como negativa, a questão de a nota ser utilizada para fazer comparações entre as escolas, e municípios. Aqui nós não temos esse problema, mas conheço escolas aqui da região em que a nota interfere no trabalho, cria-se uma rivalidade entre as escolas, em função da nota, de uma querer ser melhor que a outra. E não deve ser esse o sentido da prova. (E18)

Algumas questões precisam ser resolvidas, como a infraestrutura das escolas, a questão da repetência e da evasão que também contam para compor a nota do IDEB, não temos muitos recursos, mas se avaliar apenas a aprendizagem, com certeza nossa nota seria maior. Não consideram que temos muitos alunos que precisam de atendimento especial, também não disponibilizam uma auxiliar em sala, para acompanhar esses alunos durante a avaliação. (E19)

A minha crítica a Prova Brasil, é que ela avalia alguns tripés que não estão diretamente ligados a gestão da escola. Fogem da alçada da gestão da escola, dos professores para resolver. (E20)

Dentre as questões elencadas, apontam-se elementos voltados à estrutura da Prova Brasil, que não considera a diversidade presente na escola; não são enviadas provas destinadas aos alunos com necessidades especiais e não permitem que esses alunos tenham apoio durante o exame, já que alguns não conseguem realizar a atividade sozinhos. Segundo os entrevistados, esse é um fator que reduz a nota da escola, pois esses alunos precisam ser atendidos dentro da sua especificidade, e a nota deveria considerar quantos alunos com necessidades especiais realizam a avaliação, fazendo outro cálculo. Os profissionais não consideram que o IDEB seja uma política suficiente para indicar a qualidade da escola, mas para subsidiar ações que possam melhorar a instituição, a aprendizagem dos alunos, a metodologia e o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido. Assim, ressalta-se que

O IDEB não expressa a qualidade da educação da escola ou município, por que se fossemos olhar só o resultado de prova, sem contar outros fatores, nossa nota era 9,0 e não 6,8. O fato de não termos tantos recursos, nos faz buscar outras estratégias, correr atrás e superar as dificuldades. Mas a prova na minha opinião não considera a realidade escolar, compara realidades muito diferentes. (E18)

Não considero o IDEB e a Prova Brasil tão positivos, há fatores que a prova considera que não concordo, pois neste ano por exemplo de 2015, temos na turma do 5º ano, quatro alunos especiais, e isso também interfere no resultado, além da rotatividade de alunos, recebemos muitas vezes alunos as vezes no final do ano, e estes não tiveram toda preparação que nossos alunos tiveram, mas fazem a prova e isso também interfere no resultado final. (E19)

Os trechos citados apresentam também as angústias da equipe pedagógica frente às cobranças por resultados, advindas da SMED, além da grande preocupação com a aprendizagem dos alunos. A gestão afirma que, devido à falta de recursos, a escola tem de realizar ações que auxiliem os alunos a superar as dificuldades e auxiliar os professores a desenvolver a atividade pedagógica da melhor forma

possível. Apresentam-se, na sequência, as ações que a gestão da escola e os professores vem desenvolveram, que repercutiram no aumento expressivo dos indicadores educacionais.

#### 5.5.1.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e dos professores que repercutiram no aumento do IDEB da escola 1 do município de Marilena

A direção e a supervisão ressaltam que os profissionais da escola são muito unidos; afirmam que os resultados expressivos são fruto do trabalho coletivo que vem sendo realizado. Segundo elas, são realizadas reuniões periódicas com os professores, além de se desenvolver atendimento e orientação ao planejamento docente no momento da hora-atividade. Os professores têm à disposição computadores com impressora para que possam pesquisar e imprimir o material que julgarem necessário, para melhorar a aprendizagem dos alunos.

A comunidade escolar é participativa, segundo os profissionais o município tem um projeto da Cultura Africana, que teve a primeira iniciativa com a diretora da escola 2 e se transformou em um programa do município. Na semana da Cultura Africana, são realizadas atividades culturais na escola, onde os alunos apresentam poesias, teatros com a participação da família, além de jogos, gincanas, exposição de materiais confeccionados pelos alunos e pratos característicos da cultura afro.

Segundo a direção, não foram desenvolvidas apostilas para trabalhar questões da Prova Brasil, mas utilizam-se os bancos de questões para buscar atividades que sejam inseridas no planejamento dos professores. Realizam um trabalho utilizando os descritores da Prova Brasil; segundo a diretora, esse trabalho tem surtido efeito nos resultados que a escola vem apresentando no IDEB.

Entre as ações realizadas pela gestão da escola, destacam-se:

Fazemos reunião com os pais, e explicamos para os pais, o proposito, como vamos trabalhar, qual o nosso objetivo. A divulgação é feita de várias formas, fazemos desfile no município, um ano foi ofertado um almoço para os alunos do 5º ano, outro ano um café, teve um que fomos para um passeio. No município tem duas escolas, nós trabalhamos em conjunto, temos professores que trabalham aqui de manhã, e lá a tarde. Mesmo que cada escola tenha a sua nota, nós fazemos a passeata juntos, as formações continuadas, estamos sempre em comunicação. (E19)
---

Segundo os entrevistados, são realizadas reuniões com os pais, como exposto, além de atividades em conjunto com a outra escola, visto que muitos profissionais

atuam nas duas instituições. Afirmaram que são inseridas atividades e questões da Prova Brasil nos planejamentos e atividades do cotidiano, não param por um tempo determinado para enfatizar apenas questões para prova. Além disso, a SMED aplica provas bimestrais nas escolas, realizando um monitoramento dos resultados e, após a correção das avaliações, retornando à escola para realizar reuniões com os professores, a fim de dar-lhes um *feedback*.

Para minimizar os índices de evasão e não aprovação, os professores trabalham coletivamente com a equipe pedagógica e o conselho tutelar, que realiza visitas nas casas dos alunos. A taxa de indicador de fluxo da escola é de 0,94, ou seja, a cada 100 alunos, 6 não foram aprovados. A evasão nunca foi um problema, segundo os entrevistados; mas a reprovação, sim.

Aqui no município, se a criança não tem condições de ir para a próxima série ela não vai. E a reprovação que é contada é desde o primeiro ano, e nós também temos o EJA à noite, e Não aprovamos a criança que não tem pré-requisitos para a próxima série, porque interfere em todo o andamento dele, não é só esse ano, no próximo ano as dificuldades vão ser maiores. Fazemos avaliações diagnósticas todo bimestre. Aqui a avaliação serve para o professor ter um norte para o seu trabalho, não é vista como punição. E para rever o planejamento, e quando o professor deve avançar, ou que encaminhamentos deve ser feito a partir da dificuldade do aluno. Se foi feito todo um acompanhamento, a professora encaminhou para um atendimento psicopedagógico, e a criança não avançou, tem a reprovação. Já aconteceu de termos em um ano 15 reprovações em um ano, e temos em média 260 alunos, temos em média 25 alunos por sala. Mas a nossa preocupação é com a aprendizagem, mas se precisar reprovar, não tem como passar esses alunos só porque é ano de Prova Brasil. (E18)

Então para as nossas avaliações temos as recuperações, outras ações para recuperar o aluno, mas a Prova Brasil não tem recuperação, ela não olha as características específicas de cada lugar. Temos fatores que não são visíveis pela nota, por exemplo, se no dia da prova o aluno viveu uma situação em casa, o pai bateu na mãe, passou por uma situação difícil, e foi mal na prova, é complicado. Pois, na prova que a secretaria aplica, eu posso comparar com o dia-dia do aluno, mostrar o meu livro de chamada, mostrar a nota dele, as produções, os textos, e ver que só não foi bem naquela. Mas na Prova Brasil não dá para ter explicações. (E20)

Nota-se a preocupação com a adoção de medidas que aumentem o índice de aprovação dos alunos, no entanto, em casos de reprovação, os profissionais afirmam que foram esgotadas várias ações para que pudessem avançar. Os profissionais da escola valorizam as avaliações aplicadas pela secretaria, entendendo-as como um acompanhamento, bem como uma possibilidade para melhorar a aprendizagem do aluno e a prática do professor.

Os entrevistados indicam que o conjunto de ações realizadas pela comunidade escolar frutifica também na forma de bons resultados. O trabalho coletivo que vem sendo desenvolvido tem contribuído para o avanço desse desempenho. A equipe também possui uma auxiliar que atende alternadamente as salas, auxiliando também

o professor a atender, principalmente, alunos com necessidades de aprendizagem e baixo rendimento. Destacam-se as reuniões periódicas para debater resultados da Prova Brasil, matriz de referência e descritores cobrados nas avaliações. Foram realizados cursos de formação com professores da UEM e da Faculdade em Nova Londrina, a fim de contribuir para o entendimento dos itens cobrados na Prova Brasil e otimizar o tempo, realizando atividades que contribuam com o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala.

A escola também oferta atividades no contraturno, como sala de apoio e sala de recursos. Aderiram ao Projeto Mais Educação, que oferta várias oficinas no contraturno, nas diversas áreas do conhecimento, e que tem contribuído para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, existem os projetos pedagógicos já citados.

Eu atribuo os resultados da escola ao bom trabalho realizado. Nós temos que fazer um bom trabalho, garantir a aprendizagem dos alunos, desenvolver projetos. Eu trabalhei nas duas escolas do município, e independente de serem do mesmo município, mudou também a secretaria, mudaram os governos, mas a escola tem um trabalho diferenciado, tem autonomia para desenvolver o trabalho. **A escola tem uma preocupação e comprometimento com o aluno, nosso foco não é criar preenchedores de gabarito, assim como dizia a antiga diretora, ela ressaltava ainda que essas crianças após o quinto ano, ainda terão seis anos pela frente, também o ensino superior e que nós temos que ajudá-las a ter autonomia, e crescer no sentido pedagógico, essa é a função da escola.** (E20)

O foco do trabalho da escola, como resalta o professor 1, está na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno; mas, certamente, há uma preocupação com os resultados da Prova Brasil. No entanto, eles não são determinantes das ações que vêm sendo realizadas.

Dentre as mudanças no contexto da prática após as avaliações em larga escala, os entrevistados elencam:

A secretaria passou a aplicar no final de cada bimestre uma avaliação de português, matemática e produção textual. Na Educação Infantil, elas aplicam avaliação para sondagem. O diferencial no município são os projetos que são inseridos na matriz curricular do município, são do meio ambiente, literatura, e o da cultura afro. Os pais também participam desses projetos, fazemos no fim do ano uma amostra cultural, trabalhos até com teatro, e os pais também participam. O município é composto por muitas pessoas negras, indígenas, caboclo, branco, então tem uma gratificação, pois os pais também participam muito. (E19)

Penso que ela [avaliação] mudou a cultura da escola, porque se você pega por exemplo a revista nova escola, que vai fazer o mapeamento das escolas, você vai ver saltos, em regiões que não se esperava. Até mesmo em escolas, no modelo de onde surgiu o modelo de Prova Brasil, que foi com o Sid Gomes, com a primeira que foi lá no Ceará. Ou seja, em lugares em que não havia uma confiabilidade, e que mostraram que existe sim uma mudança de cultura, e que isso é importante. O processo de ensinar para a vida, era um discurso vago, mas penso que a partir do momento em que resultados se convertem em números e que esse número vai ser publicado, essa se torna sim uma forma de cobrança, que modifica toda organização da escola. Se a escola não for bem gerenciada

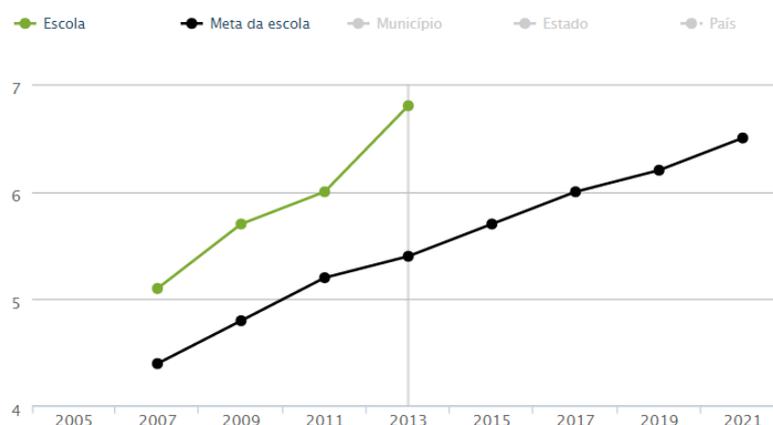
e não se fortalecer, então o IDEB é uma forma de nortear o trabalho da escola, e o IDEB criou um pouco disso, o aluno chega, mas com o IDEB nós sabemos como eles vão ter que sair. E se algo não está de acordo, já acende uma luz vermelha na cabeça, e aí nós conversamos com a coordenadora para nos ajudar com as dificuldades, pois tem aluno que precisa de ajuda, é fonoaudióloga, psicóloga, sala de recurso...(E20)

Os trechos apresentam, de fato, as mudanças significativas que ocorreram nesta escola após a implementação das políticas de avaliação. Estas passaram a nortear o trabalho pedagógico e a conduzir práticas mais efetivas, como foco na aprendizagem dos alunos, e também preocupam-se com os resultados publicados, pois estes, segundo os professores, são uma forma de alertar para as atividades que precisam ser melhoradas ou reformuladas. As próximas seções relatam as ações desenvolvidas na escola 2 do município de Marilena.

### **5.5.2 Dados referentes à escola 2 do município de Marilena**

As subseções aqui apresentadas referem-se aos dados da escola 2 do município de Marilena. A escola 2 possui um total de 300 alunos matriculados; destes, 59 são do 5º ano do Ensino Fundamental. Apresentam-se, inicialmente, os dados referentes à evolução e meta do IDEB da escola 2, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 13: Evolução e meta do IDEB da Escola 2 do município de Marilena (2005-2013)



	2005	2007	2009	2011	2013
Média	4,4	5,1	5,7	6,0	6,8
Meta	-	4,6	4,9	5,3	5,6

Fonte: Adaptado do INEP (2016).

Os índices da escola 2 são muito expressivos como se pode analisar no gráfico – há um salto de 1,7 pontos cumulativos. A escola tinha 5,1 pontos em 2005 e saltou para 6,8 em 2013. As subseções seguintes apresentam as ações desenvolvidas para que a evolução dos índices educacionais fosse tão significativa.

#### 5.5.2.1 Concepção de avaliação dos profissionais da educação da escola 2 do município de Marilena

Os entrevistados da escola 2 relatam, inicialmente, que as primeiras avaliações foram frustrantes, pois faltavam informações acerca do significado da Prova Brasil. Não sabiam se ela seria apenas uma amostra, ou se seria de fato uma avaliação da escola e do município. No entanto, nos ciclos seguintes, foram promovidos cursos de formação e capacitação para as escolas do município sobre o IDEB, fato que contribuiu para que estes desenvolvessem ações e atividades que refletiram no desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, reverberassem nos índices educacionais. O trecho que se ilustra a seguir reflete a concepção de avaliação dos profissionais da escola 2.

A prova é uma forma de diagnóstico da escola. No caso de Marilena essa escola é mais que tem mais alunos carentes, mas nós provamos uma mais uma vez, que o contexto econômico não determina o resultado. Até no entanto a gente vê que saiu com uma nota, não vou saber precisar sozinho, por que eu não memorizo, mas nós temos crianças carentes, mesmo sem condições

financeiras que fazem a prova. E mesmo assim teve bons resultados. Essa escola é o povão, a escola 1, por exemplo atende filhos dos professores, filho de médico, tem uma condição econômica melhor. (E22)

O trecho ilustra que os professores e a equipe pedagógica da escola veem as avaliações como uma forma de diagnosticar a situação escolar e verificar o que os alunos aprenderam. Para eles, o resultado é reflexo do trabalho coletivo realizado na escola e das ações pedagógicas que são desenvolvidas, já que atendem a uma comunidade carente. Para esses profissionais da escola, os resultados do IDEB expressam acima de tudo, que, independentemente da condição financeira das crianças, elas possuem condições de aprender. Cabe à escola, segundo eles, desenvolvê-las e ofertar condições de aprendizagem significativa. A escola 2 realiza um trabalho próximo as famílias para que não abandonem a escola e passaram a auxiliar seus pais na zona rural. Visitam os alunos, mandam bilhetes e, se necessário, encaminham-nos para o conselho tutelar.

Segundo eles, o IDEB tem pontos positivos e também negativos, mas o intrigante é que, mesmo havendo apenas duas escolas, existe uma competição para ver qual instituição se sairá melhor no IDEB. Esse aspecto aparece no seguinte trecho:

**O IDEB é uma faca de dois gumes, sabe porquê? No resultado anterior, IDEB de 2011, a outra escola teve um índice maior que essa escola aqui. Então elas fizeram faixas, fizeram não sei o que gritaram, tem sim uma rivalidade entre as duas escolas, este ano, quando a nossa ficou maior eu não quis que fizesse isso, por que a nossa obrigação é estar aqui e atingir cem por cento, não vai atingir o cem por cento. Não quero essa rivalidade, pois este ano eu já ouvi pais falar assim: “Fiquei sabendo que esse ano, uma professora, o filho dela estudava lá embaixo na outra escola, a nota ficou mais alta, ela disse: eu sempre acreditei na escola X, eu vou colocar meu filho lá”. Eu falo sempre, gente tem que vestir a camisa da educação, eu não da escola X. Não é uma competição. Ainda existe uma competição. Mas infelizmente ela existe.**  
(E22)

Segundo a gestão da escola, a competição não advém dos profissionais das escolas, mas da própria sociedade; quando saem os índices que são publicados em faixas nas escolas, realiza-se um desfile na avenida principal para comunicar a população sobre os resultados, e esse discurso da “escola que é melhor” sempre surge. Por um tempo, a SMED contribuiu para isso, pois havia pintado na parede os índices em forma de degraus, mostrando o quanto o município avançou. Assim, criaram-se maiores cobranças para ambas as escolas – quando os índices tinham maior diferença, houve pais que transferiram seus filhos de uma escola para outra. Atualmente, esse desenho já não está mais no muro da SMED. As escolas buscam desenvolver atividades em conjunto para, assim, não haver tanta disparidade nos

resultados. No entanto, há uma grande diferença no público que elas atendem, como reforçam os entrevistados. Dos pontos positivos destacam:

Eu acredito que ela avalia o nível da escola. Passamos a buscar mais, a melhorar nosso planejamento, a inserir atividades diferenciadas. (E24)

Então eu acho bastante importante a Prova Brasil, para mim é até um estímulo para aluno estar mais consciente da importância do aprendizado dele. Os positivos, eu acho assim, é importante para o Município, para escola e professor. Assim, também podemos saber como a escola está, e comparar com outros lugares. (E25).

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que os profissionais da escola lutam para não serem comparados com outras escolas ou outros lugares, esse é um processo quase que automático. Também se ressalta que as avaliações contribuíram para que os professores passassem a buscar novas formas de ensino e melhorar a prática pedagógica, já que a Prova Brasil deve ser utilizada para dar um diagnóstico sobre a escola, segundo a equipe pedagógica e os professores:

Um ponto negativo da prova, é enviar a mesma prova a todos os alunos. Atendemos alunos com necessidade especiais, e alguns até precisam de ajuda do profissional na hora da avaliação, mas como não pode ter ajuda, ele não consegue termina-la no tempo previsto. É bem complexa essa parte aí. Deveria ser possível que alunos com laudos médicos, realizassem as avaliações com ajuda de psicólogo ou de acompanhante especializado, para o IDEB desse ano (2015) temos 6 casos, e não sabemos como será (E23)

O negativo, é a grande pressão que passamos em ano de prova. Parece que se não conseguir aquela nota com os alunos, a gente não tem a competência. Eu acho que isso é o ponto negativo da Prova Brasil. (E25)

Um ponto negativo também, é acharem após a escola já ter elevado o índice, não precisam de ajuda, que todos os problemas já estão resolvidos. E as políticas vão ser voltadas para aquelas escolas onde estão engatinhando, abaixo da média, e nós acabamos sendo esquecidos, ficamos sem suporte para gente avançar mais do que já conseguiu. (E24)

As professoras e a supervisão escolar destacam que a Prova Brasil e a política do IDEB necessitam ser reformuladas, visando a incluir os alunos com necessidades especiais nas avaliações, visto que as avaliações aplicadas para os alunos do ensino regular desconsideram a diversidade que a escola atende e o fato de que há muitos alunos com necessidades especiais incluídos no ensino regular. Outra questão negativa é a pressão que os profissionais sofrem, advinda da SMED e da própria comunidade escolar, para com os resultados. No entanto, para elas, o aluno possui um histórico escolar que não pode ser negado; além disso, os profissionais recebem alunos novos independentemente do mês do ano – às vezes, no último bimestre, recebem um aluno com extrema dificuldade que não foi atendido da mesma forma que os outros e tem mal desempenho prova. Os professores ressaltam que esses fatores influem negativamente na nota do IDEB; por isso, devem ser considerados.

Pelas questões elencadas, os profissionais da escola não consideram o IDEB como suficiente para expressar a qualidade da educação da instituição escolar. Consideram de maior validade as avaliações aplicadas pela SMED bimestralmente, que lhes fornecem um acompanhamento da evolução dos alunos ao longo do ano, permitindo rever estratégias que possam auxiliá-los a superar as dificuldades de aprendizagem. A seguir, são informadas ações realizadas pela escola que contribuíram para os avanços nos resultados nas avaliações.

#### 5.5.2.2 Contexto da prática: ações desenvolvidas pela gestão da escola e pelos professores que repercutiram no aumento do IDEB da escola 2 do município de Marilena

No que tange à gestão da escola, as orientações para os professores são realizadas na hora-atividade; no município eles têm 1/3 da carga horária destinada para o planejamento pedagógico. São realizadas reuniões pedagógicas, nas quais também trabalham com as dificuldades que os professores apresentam.

Olha as professoras tem autonomia para fazer o trabalho pedagógico. Tem a Semana Pedagógica, tem o planejamento cada professora sabe, elas acompanham é claro que o planejamento que é flexível, [...]. Eu falo bastante para trabalhar a questão do vocabulário que cai no IDEB, ir trazendo um vocabulário mais culto. Mas para trabalhar específico atividades para o IDEB a gente não orienta, porque a gente tem que trabalhar num todo. **Eu não penso em números, eu não penso em IDEB, eu penso no aluno porque o saber ocupa lugar.** (E22)

A posição da direção em relação ao IDEB é clara; esta ressalta, várias vezes na entrevista, que a preocupação da escola não deve ser com o resultado: se o IDEB baixar, e os professores e a equipe pedagógica fizeram o que foi necessário e estava ao seu alcance para que os alunos pudessem aprender – portanto, o objetivo da escola foi atingido. A nota do IDEB, segundo ela, não representa o que o aluno realmente sabe. Entretanto, apesar do IDEB não poder ser ignorado pela escola, instituição escolhe as ações que deseja desenvolver.

Considero que os resultados devem ser divulgados para os pais e sociedade. Pois se aumentamos que bom, nossos alunos estão avançando, mas se baixamos, vamos olhar para nossa realidade e ver os pontos que precisam melhorar. Nas reuniões de pais, os professores, equipe e Secretaria, falam sobre os resultados, é colocada uma faixa na escola, para mostrar que estamos evoluindo, mas a faixa não é do IDEB da escola, mas do município, para evitar a comparação entre as escolas. Ainda se luta para não haver essa comparação, mas a gente sabe que existe. Ela não vem da Secretária, mas dos pais, da sociedade e até dos profissionais da educação. (E22)

Nós fizemos orientações em ano de Prova Brasil, mas não estabelecemos metas, é trabalhado com os professores questões que podem ajudar para não cair nosso IDEB, para continuar mantendo ou conseguir superar. Não tem uma espécie de fiscalização sobre o trabalho dos professores, a gente

só observa o planejamento delas, para ver o que elas estão trabalhando ou não. Verifica o que elas estão preparando para o apoio, no contraturno. Num período nós tivemos sorte é a mesma professora, agora no outro não. Bom seria se a mesma professora conseguisse trabalhar no contraturno, daí já sabe a dificuldade do aluno. A frequência, é assim, **vem todos entre aspas, né!** Eles faltam, né, falta uma falta ou outra, e aí divide, nós dividimos a turma, vem uma parte a cada quinze dias, dois grupos. Assim, incluímos todos. (E23)

A gente passou a pesquisar bastante para montar esse material, a gente recebe alguns livros, a gente pesquisa outros sites, as atividades e vai montando as atividades e no banco de dados. A gente trabalha diariamente, não trabalha apenas em época de prova. (E25)

A equipe pedagógica acompanha o trabalho dos professores; não foram elaborados materiais específicos, como apostila ou bancos de questões. Os materiais que são elaborados para o planejamento são coletados nos dias de hora-atividade; a equipe tem acesso à internet, e a direção se responsabiliza pelas impressões dos materiais solicitados pelos professores. No contraturno, são ofertados os programas sala de recurso e de sala de apoio, nos quais os alunos são divididos em dois grupos e atendidos a cada quinze dias.

A taxa de indicador de fluxo da escola é de 0,97, ou seja, de cada 100 alunos, apenas 3 não são aprovados. A evasão na escola é quase nula, segundo os entrevistados, e a não aprovação reduziu muito, segundo eles, após a inserção de projetos temáticos no planejamento dos professores – como, por exemplo, projeto mala da leitura e projeto da cultura Africana (esse projeto conta com múltiplas atividades que envolvem toda a comunidade escolar, inclusive os pais). Segundo a diretora, o projeto é de extrema relevância, pois a escola já foi palco de muita discriminação de raça e cor.

O projeto cultura Afro foi criado pela diretora da escola, após sofrer inúmeros assédios morais em decorrência de ser negra e de origem africana; já foi discriminada não apenas por sua cor e raça, mas também por suas crenças. O projeto ganhou ampla relevância em âmbito nacional; já receberam visita do MEC, tiveram publicações sobre as atividades do projeto na revista Nova Escola, e foi desenvolvida uma coletânea de livros sobre a cultura afro para trabalhar na escola e no município.

Dentre as estratégias realizadas pela gestão da escola, além dos projetos desenvolvidos, destaca-se o trabalho com as questões sociais e de cidadania, voltadas para respeito, moral e ética. Desenvolvem-se atividades multiculturais, envolvendo teatros, danças, músicas, produções artísticas e gastronômicas.

No que concerne às mudanças que ocorrem no contexto da prática após as avaliações, destaca-se:

Eu tenho assim comigo, que não houve muitas mudanças, já estávamos desenvolvendo vários projetos para melhorar a aprendizagem dos nossos alunos. Decorrente do IDEB, para que pudéssemos melhorar mais, um ano, não me recordo se para avaliação de 2011, foi pago uma assessoria para fazer um trabalho com os professores. Tivemos também um curso de formação. A formação com os professores, acontece sempre. Duas vezes no ano. Temos um grupo de estudo por série. É a coordenadora da Educação que oferta para as duas escolas e também para os professores da Educação Infantil. (E23)

Tiveram muitas mudanças, a gente passou a se aperfeiçoar constantemente. E já nesta capacitação que todo ano tem que fazer, vamos buscando fontes para estudar, então por isso, enquanto mais a gente vai estudando mais vai melhorando o trabalho. A Prova mudou a rotina da escola. Nós fazemos reunião com os pais, já no começo do ano foi feito, agora no final do bimestre fiz de novo reunião com os pais, já para entregar o boletim do primeiro bimestre e para reforçar também que esse ano eles estão no ano da Prova Brasil, eles precisam dedicar mais em casa, mas a maioria dos pais apoiam bastante. E as crianças assim, eles enfrentam durante o ano, tranquilo, mas no dia da prova geralmente, eles ficam nervosos. (E24)

Quanto ao contexto da prática, houve mudanças significativas; os professores passaram a valorizar a formação continuada e a escola passou a inserir os pais nas atividades escolares, seja nas reuniões ou nos projetos culturais. A aproximação com a família foi fundamental para melhorar o desempenho pedagógico dos alunos. Além disso, há inserção dos projetos que contribuem para formação da criança leitora e também para o desenvolvimento de outras habilidades e competências que, às vezes, as escolas deixam de trabalhar para intensificar o trabalho nas disciplinas de português e matemática, com a finalidade de elevar os índices educacionais.

#### 5.5.2.3 Ações realizadas pela gestão municipal para o aumento dos resultados do IDEB das escolas 1 e 2 do município de Marilena

Como apontado pelos entrevistados das duas escolas, a gestão municipal é muito participativa e está sempre em contato com as escolas, buscando formas de auxiliá-los. Nos dias que as entrevistas foram realizadas, foi possível entrar em contato com o Secretário da Educação, que foi muito receptivo; é muito entusiasmado com a educação – segundo ele, muitos projetos estão sendo desenvolvidos para que alunos possam melhorar a aprendizagem. O município tem se preocupado com a formação continuada dos professores, já que esta era uma demanda advinda dos servidores municipais que atuam nas duas escolas.

São realizadas duas formações anuais para professores e equipe pedagógica. Além disso, já foram ofertados cursos de formação continuada para compreender a Prova Brasil e o IDEB e saber mais sobre os descritores – o curso foi realizado por um professor da UEM. Também foi ofertado outro curso de formação para trabalhar

com a matriz de referência da Prova Brasil, em parceria com a Faculdade de Nova Londrina. As formações são ofertadas para todos os professores do Ensino Fundamental, visto que, a cada ano, outros podem assumir o 5º ano; além disso, já iniciam um trabalho sobre os descritores da Prova Brasil a partir do 4º ano. Segundo os professores e a equipe pedagógica,

Tivemos formação em 2009, sobre o IDEB. Não foi um dia de curso e depois outro na semana pedagógica, a gente tira um dia para ter uma orientação sobre isso. Não, é uma formação permanente não, é um dia, nas capacitações do IDEB. Nós tivemos a formação junto com os professores do Ensino fundamental II, por que lá também, o 9º ano participa a Prova Brasil. (E24)

As capacitações sempre foram feitas, mas conforme a demanda das escolas, já tivemos capacitação sobre os gêneros textuais. São feitas por professores do município, de universidade, um ano vieram os professores da UEM. (E19)

Temos a coordenadora pedagógica da secretaria e a da escola, por ser um município pequeno, os professores conseguem pontuar o que também tem necessidades. São voltadas para necessidades da rede como um todo, e nunca algo muito específico, até porque as formações ocorrem em conjunto, com todos os professores desde o 1º ano. (E24)

São desenvolvidas ações em conjunto para formação continuada, sempre visando a atender as duas escolas. A atual gestão da secretaria municipal tem evitado ações que comparem as escolas, mesmo que isso ocorra. Por isso, apagou o gráfico de evolução das escolas da parede da secretária para evitar comparações. Atualmente, as faixas que são produzidas para divulgação do IDEB não são mais por escola, por município, para que as escolas sejam vistas cada uma com as suas especificidades, e não por um número.

As ações desenvolvidas pelo município abarcam sala de apoio, sala de recursos e professora auxiliar, a qual trabalha com alunos que têm dificuldades de aprendizagem, além do Programa Mais Educação. Não foram desenvolvidos materiais específicos para trabalhar a Prova Brasil, mas os professores são orientados para considerar questões semelhantes e descritores no seu planejamento. Além disso, como já ressaltado, a SMED aplica provas bimestrais para os alunos do 5º ano, para realizar um acompanhamento do desempenho dos alunos e indicar ações que possam ser realizadas, a fim de auxiliar alunos discentes a superar as dificuldades de aprendizagem.

No ciclo de 2011, os professores receberam uma ajuda de custo para adquirir notebook, de modo que pudessem realizar com qualidade seus planejamentos e pesquisas; cada um, ao adquirir o seu aparelho, deveria apresentar a nota na secretaria para ressarcimento da ajuda de custo. Segundo os docentes, os

professores são valorizados pela gestão municipal. No final do ano, há atividades integradas que envolvem toda a rede: passeios e jantar. Quanto à gestão da escola, ressaltam que ainda há muitas coisas a serem melhoradas e muitos desafios a serem superados, mas que, a cada ano, tentam realizar o máximo de atividades que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno para a vida, e não apenas para ser aprovado no 5º ano e na Prova Brasil.

De forma sucinta, retomam-se alguns pontos de destaque das escolas e do município de Marilena. A cidade possui apenas duas escolas que atendem à primeira etapa do ensino fundamental. As escolas realizam muitas atividades em conjunto, já que muitos professores atuam em ambas as instituições. Essa semelhança na organização escolar deve-se à atuação da SMED junto às escolas.

Na escola 1, destaca-se que as atividades realizadas, como bancos de questões semelhantes à Prova Brasil e projetos que desenvolvem para o planejamento das atividades pedagógicas, está articulado com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Na escola 2, destaca-se a iniciativa para implementar o Projeto da Cultura Africana, o qual foi incorporado ao currículo do município. A escola já foi cenário de discriminação racial; além disso, parte da população do município também é negra, fato que fortaleceu o projeto no que se refere a minimizar as práticas discriminatórias nas famílias, na escola e na sociedade. O projeto é articulado em parceria com os pais dos alunos e a comunidade escolar.

As escolas possuem parceria com Conselho Tutelar e Assistente Social, para reduzir os índices de evasão e não aprovação. Possuem os programas de sala de apoio, sala multifuncional e Mais Educação, ofertados no contraturno escolar. As ações da SMED visam a evitar a comparação das notas entre as escolas, publicam faixas com as notas dos municípios e as colocam nas escolas, para a comunidade conhecer e acompanhar os resultados e o desempenho dos alunos. A formação continuada de professores é estendida a todos os professores da rede municipal. Foram realizadas parcerias com faculdades e universidades a fim de auxiliar os professores a compreender e trabalhar com dados da Prova Brasil. O município também proveu, aos professores ajuda financeira para aquisição de notebooks, de modo a facilitar o planejamento das aulas, bem como a busca de atividades e novos recursos que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos. Também promoveram atividades para valorização dos professores, como passeios e café.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às possibilidades analíticas, pode-se considerar um conjunto de efeitos das políticas de avaliação em larga escala na gestão e no contexto da prática escolar, nos municípios de pequeno porte do estado do Paraná, considerando como efeitos todas as mudanças que emergem das políticas de avaliação em larga escala. Tornase fundamental, nestes parágrafos finais, garantir o destaque à questão central desta pesquisa e aos elementos que contextualizam as redes de ensino municipais; bem como os municípios de pequeno porte do estado, frente às suas próprias construções em diferentes períodos históricos; e aos movimentos internacionais e nacionais da avaliação em larga escala.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar a relação entre as políticas de avaliação em larga e as políticas desenvolvidas nos municípios de pequeno porte, a fim de identificar como repercutem no contexto da prática, e descrever, a partir das entrevistas, as ações da gestão escolar e municipal que resultaram em efeitos positivos no IDEB. As etapas foram organizadas no sentido de atender aos objetivos específicos propostos. Para atender ao primeiro objetivo, foram levantados os indicadores sociais e educacionais dos municípios de pequeno porte do estado do Paraná, os quais auxiliaram na definição dos cinco municípios da pesquisa. Após a definição dos municípios pequenos a serem pesquisados, foram levantados os dados específicos de cada município da pesquisa, no período de 2005 a 2013. Para atender ao segundo objetivo, entrou-se em contato com a SMED de cada município e com o diretor de cada instituição escolar, de modo a solicitar autorização para realizar o levantamento dos dados empíricos. Assim, foram descritas as ações desenvolvidas em âmbito da gestão escolar e as implicações para o contexto da prática.

Em decorrência dessas ações, o levantamento dos dados empíricos permitiu identificar as políticas educacionais desenvolvidas em âmbito municipal, as quais promoveram melhorias no IDEB no período de 2005 a 2013. Analisou-se o histórico da implementação das políticas de avaliação em larga escala, em âmbito federal e estadual, a fim de compreender como essas políticas repercutem nas políticas municipais. Dentre os momentos importantes percorridos na pesquisa, *destaca-se o contato com os municípios de pequeno porte e com seus profissionais, no contexto da prática escolar, bem como sua disponibilidade em contribuir com a pesquisa.*

A abordagem teórico-metodológica, utilizada a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball (2014), configura-se a partir de arenas, lugares e grupos de interesses, abarcando disputas e embates para o contexto da influência e da prática. O contexto de influência apresenta-se tanto em âmbito federal quanto estadual, no processo de criação e implementação das políticas de avaliação em larga escala. A pesquisa bibliográfica aponta a influência de organismos internacionais, tanto no financiamento quanto na orientação para concretização de um sistema próprio de avaliação em larga escala no Brasil e no estado do Paraná. O contexto da prática está caracterizado pela pesquisa realizada em seis escolas, localizadas em cinco municípios de pequeno porte do estado do Paraná, a fim de identificar como as políticas de avaliação desenvolvidas, tanto em nível federal quanto estadual, repercutem nas políticas municipais e na gestão escolar, a partir da fala dos entrevistados.

As avaliações em larga escala compõem um Sistema Nacional de Avaliação influenciado pelas políticas neoliberais, como apontam as pesquisas de Figueiredo (2009), Ball (2014) e Bonamino (2002). Os princípios neoliberais são responsáveis por introduzir as lógicas do gerencialismo, da performatividade e da competitividade capitalista na educação. Desse modo, são observadas publicações de ranques e classificações, tanto direta quanto indiretamente vinculados aos resultados das instituições de ensino. Esse fato distancia comunidade e escola, aspecto que prejudica a qualidade da educação.

Dessa forma, o Estado assume um papel de regulador; passa a vincular os resultados das avaliações ao controle da qualidade da oferta da educação, por meio dos resultados no IDEB, e também ao financiamento da educação, reduzindo a sua função em promover educação de qualidade e passando a monitorá-la por meio das políticas de avaliação em larga escala.

Tais políticas, no estado do Paraná, seguem esse mesmo viés. O estado criou programas próprios de avaliação, todos advindos de financiamentos do Banco Mundial. Estes possuem pacotes específicos que se estendem a contratação de consultores educacionais, formação continuada de professores e programa *online* de acompanhamento dos resultados por escola. Entretanto, destaca-se o fato de os municípios do estado do Paraná não aderirem ao sistema de avaliação SAEP, fato que contribui para que estes possam desenvolver ações próprias, a fim de melhorar os índices educacionais e atender às especificidades de cada local, principalmente por serem municípios pequenos que possuem poucos recursos financeiros. O material

empírico sinaliza que uma parcela significativa dos entrevistados desenvolve ações pedagógicas voltadas às especificidades da Prova Brasil e do IDEB, além indicar a preocupação específica em voltar a formação continuada dos professores ao atendimento das especificidades da prova – fator que se revela por meio das afirmativas relacionadas às ações que passaram a ser incorporadas pelos professores no contexto da prática, quais sejam: buscar mais informações sobre a Prova Brasil, pesquisar em bancos de dados, buscar formações continuadas para compreender as avaliações em larga escala.

Os municípios de pequeno porte não aderiram ao programa de avaliação do estado do Paraná; entretanto, realizam, em âmbito municipal, avaliações que são aplicadas pela SMED ou pela gestão da escola. Essas avaliações, segundo os entrevistados, estão relacionadas ao acompanhamento do aluno; contudo, as entrevistas também evidenciam a preocupação destes com o IDEB e com os resultados. Verifica-se, de modo menos visível, o deslocamento do papel do gestor escolar em regular as ações pedagógicas por meio das orientações na hora-atividade, por exemplo, como garantia de que sejam contempladas questões da Prova Brasil no planejamento pedagógico. Segundo Ball (2005), as ações desenvolvidas pela escola não deixam de ser formas de regulação, visto que são formas de se realizar uma autorregulação com base nos resultados; tais ações, segundo o autor, são menos visíveis.

As avaliações em larga escala constituem-se num instrumento importante para a política educacional, são responsáveis por identificar inúmeros problemas no ensino público brasileiro. Esses problemas são identificados por testes padronizados – alguns dos quais podem ser identificados, nessa pesquisa, em municípios de pequeno porte. Entretanto, a média dos resultados de desempenho na Prova Brasil e a taxa de fluxo, publicada pelo IDEB, desconsidera as características peculiares de cada local, dificultando o acompanhamento da própria rede de ensino junto às escolas à qual pertencem, já que muitas escolas, em virtude do número mínimo de 20 alunos em sala, deixam de ser atendidas por esta política. Cabe, assim, aos municípios, criar outros mecanismos de acompanhamento, a fim de garantir que todos os alunos da rede de ensino possam ter as mesmas condições e garantias para o desenvolvimento da aprendizagem com qualidade; entende-se, portanto, que a prova não deve ser o único instrumento para essa finalidade.

O levantamento do referencial teórico, envolvendo artigos, teses, dissertações, livros e coletâneas, aponta para a escassez de pesquisas realizadas em municípios de pequeno porte; todavia, o Brasil possui 68,98% e o estado do Paraná, 76,94% de municípios de pequeno porte – confirma-se, assim, a necessidade da realização de pesquisas nesses espaços. O foco da pesquisa foi a escola, dada a influência das avaliações em larga escala em mudanças na gestão e no contexto da prática escolar.

Segundo Ball (2005), a escola produz micropolíticas, e os profissionais que nela atuam desenvolvem um papel fundamental no que se refere a desenvolver ações que devem refletir na sua própria realidade, dando subsídios para que a gestão da escola e os professores possam melhorar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Lima (2011), a escola é uma organização educativa; é produtora de pequenas políticas; cria normas, reinterpreta-as e se organiza para atender às especificidades dos programas educacionais, além dos problemas que emergem do próprio contexto da prática escolar.

Não é demais retomar as ações e as mudanças que ocorreram no contexto da prática escolar nas seis escolas dos cinco municípios de pequeno porte que compuseram o cenário empírico da pesquisa. Compreende-se que tanto a gestão do sistema educacional municipal quanto da organização escolar implicam responsabilidade, compromisso, limites e possibilidades que devem conduzir reflexões e sujeitos, os quais modificam constantemente o que foi realizado num determinado tempo. O espaço escolar pode sofrer modificações, alterações e ensinamentos no decorrer do tempo e do espaço, conforme a posição de quem assume a gestão escolar e/ou municipal de Educação, além das mudanças que emergem dos próprios sujeitos que assumem diferentes cargos e funções em âmbito escolar.

O município de Boa Ventura do São Roque possui quatro escolas municipais; destas, apenas uma participou de todos os ciclos do IDEB; nos ciclos de 2009 a 2013, houve maior número de participação de escolas; no entanto, 2005 e 2007, quando apenas uma escola participou do IDEB, foram os anos de menor número de alunos participando dessa política. Se a finalidade é avaliar o sistema de ensino e indicar a qualidade da educação, deve-se lutar para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades dentro de um mesmo sistema de ensino, seja municipal, estadual ou federal. Os dados empíricos demonstram que muitos alunos e escolas não participam de todos os ciclos da Prova Brasil e do IDEB. Por exemplo, no ano de 2013, apenas

63 alunos, de um total de 101, estudantes realizaram a Prova Brasil; assim, 37% de alunos não participaram do mesmo processo de avaliação. Indica-se, a partir do exposto, uma das fragilidades do IDEB em ser o indicador da qualidade da educação. Os dados apresentam que houve mudanças significativas no contexto da prática, nas escolas pesquisadas, visto que participaram de todos os ciclos da Prova Brasil e do IDEB. Assim, cabe à rede municipal também fazer uso de outros instrumentos, associados ou não à nota do IDEB, para promover o acompanhamento e as mesmas condições de ensino e aprendizagem a todos os alunos da rede municipal de ensino.

O município de Boa Ventura do São Roque foi contemplado com recurso do governo federal e com o Programa UCA, que contribuíram com melhorias significativas para aprendizagem dos alunos. Com o recurso que a escola 2 recebeu, foram comprados jogos, livros de literatura e materiais didáticos para melhorar o nível de desempenho dos alunos nas avaliações e no currículo como um todo. Foram desenvolvidos projeto de leitura, produção textual e interpretação; percebe-se a grande preocupação com a aprendizagem do aluno. No entanto, após a elevação dos índices educacionais, o programa UCA e os recursos foram cortados, e há uma preocupação em manter as mesmas condições e oportunidades para os alunos no processo aprendizagem. Assim, os professores criam e desenvolvem jogos, criam estratégias de ensino e trocam materiais, na tentativa de minimizar o impacto da falta de recursos financeiros. As avaliações trouxeram para o contexto da prática, especificamente aos professores, uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e, principalmente, em melhorar a sua formação para melhor desenvolver o trabalho pedagógico, e conseqüentemente avançar nos resultados das avaliações em larga escala.

O programa de formação continuada, promovido pelo município, contemplou todos os professores, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, oportunizando a todos o acesso às mesmas formações, auxiliando-os a compreender algumas características específicas do IDEB ou de outros programas, como sala de apoio ou sala de recursos; porém, ressalta-se que apenas a oferta de formações continuadas aos docentes não garante melhorias na qualidade da educação: faz-se necessário investir em um conjunto de ações que melhorem as condições do trabalho docente, de infraestrutura escolar e de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo os entrevistados, a participação de um maior número de escolas nos ciclos do IDEB acarretaria comparações entre as instituições. O material empírico indica que há uma

preparação para as avaliações em larga escala, por meio de buscas de questões em bancos de dados, das orientações da equipe pedagógica para com os professores na hora-atividade, da realização de simulados, entre outras iniciativas. Essas ações revelam que há uma preocupação com os resultados das avaliações, e que estas, portanto, não são ignoradas no contexto da prática escolar.

O município de Braganey possui duas escolas de responsabilidade administrativa municipal, contudo apenas uma escola participou de todos os ciclos do IDEB. Nos ciclos de 2011 e 2013, apenas uma escola participou das avaliações. Assim, constata-se que 36% dos estudantes, em 2011, e 33% dos estudantes, em 2013, foram excluídos da Prova Brasil e do IDEB. Demonstrou-se que a política avaliativa não vem contemplando todas as escolas das redes municipais das cidades de pequeno porte, entretanto isso também pode ocorrer em redes maiores, já que as escolas ocupam posições geográficas distintas dentro do próprio município, interferindo no número de alunos em cada escola e, conseqüentemente, no número de escolas que participam do processo do IDEB. Assim, cabe responsabilizar as redes de ensino no que refere a desenvolver ações que objetivem atender a todos os alunos com qualidade, para que não haja atendimento diferenciado apenas aos alunos das escolas avaliadas, de modo que o movimento em prol de melhorias na oferta de uma educação de qualidade seja estendido a todas as instituições de ensino.

As formações continuadas no município, foram realizadas em parceria com a Universidade e outras instituições de ensino superior, contribuindo para melhoria da prática pedagógica. Identifica-se uma preocupação com os resultados e o desempenho dos alunos, principalmente com os alunos especiais, para que sejam verdadeiramente incluídos, pois não há apoio de um monitor ou acompanhante para realização da avaliação, ignorando-se as características específicas de cada discente.

A crítica dos entrevistados, referente ao IDEB, centra-se na afirmativa de este não ser um instrumento suficiente para expressar a qualidade da educação, seja de uma escola, município ou região. O IDEB deve ser utilizado pela escola para repensar a realidade escolar frente ao resultado, mas não deve ser utilizado para realizar comparações entre as instituições. Os entrevistados apontam que a competitividade existe, pois, quando há mais de uma escola participando da Prova Brasil e do IDEB, a comunidade automaticamente faz comparações entre as instituições, interferindo negativamente no trabalho pedagógico.

O município de Figueira possui 6 escolas municipais, no entanto apenas duas participaram de todos os ciclos do IDEB; não houve um ciclo em que todas participassem das avaliações. Em 2005, participaram apenas duas escolas; em 2007 e 2009, participaram 4 escolas em cada ano; já em 2011 e 2013, foram 3 escolas. Em decorrência dessa oscilação na participação da Prova Brasil e do IDEB, há dificuldades em realizar um planejamento longitudinal que atenda a todas as escolas com qualidade. Até o ano de 2015, foram realizadas atividades de contraturno, formação continuada e orientação ao planejamento dos professores para melhorar a aprendizagem dos alunos e, como consequência, aferir o resultado do IDEB positivamente. Segundo a diretora da escola 5, não é realizado um trabalho em prol da nota da Prova Brasil e do IDEB; contudo, o resultado tem influenciado os pais na escolha da escola para seus filhos.

Os entrevistados ressaltam a necessidade de se promoverem formações específicas para que os professores possam compreender os resultados das avaliações em larga escala, de modo a mais bem utilizá-los no planejamento das ações pedagógicas e administrativas, além da necessidade de investimentos financeiros e de infraestrutura para atender os alunos com qualidade. Além disso, há queixa referente aos livros didáticos, que não contemplam os conteúdos das avaliações, e às dificuldades de acesso à internet para realizar pesquisa em prol do desenvolvimento de atividades que possam contribuir para aprendizagem do aluno, inserindo-se questões semelhantes às da Prova Brasil no plano de aula dos professores. Contudo, ressalta-se que é necessário ter cautela, para que atividades realizadas de modo a atender as especificidades das avaliações em larga escala não acabem por reduzir o trabalho pedagógico, voltando-o para a prova e deixando de atender as necessidades do local. Ou seja, se assim for, as instituições escolares e a gestão municipal passarão a organizar-se para a prova, e não para atender as necessidades diversas presentes nos diferentes contextos de cada comunidade.

Outra questão de destaque é o perfil socioeconômico dos alunos, pois, segundo os entrevistados, muitas famílias são itinerantes, em consequência da falta de oportunidade de trabalho; assim, na época do corte da cana de açúcar, muitas famílias vêm para cidade, para atividade sazonal, fato que repercute negativamente na aprendizagem dos alunos. Entretanto, os profissionais da escola já sabem desse movimento e desenvolvem estratégias para que esses alunos tenham o menor prejuízo no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem. Possuem programas

de atendimento no contraturno, desenvolvem projetos de leitura e literatura, além de realizar avaliações periódicas para compor a nota do aluno.

No ano de 2016, a SMED do município de Figueira realizou a fusão de três escolas, para que, assim, um maior número de instituições pudesse participar de todos os ciclos das avaliações e ser atendido pela política do IDEB. Verifica-se a importância dada às avaliações em larga e escala, bem como as influências dessas provas para o contexto da prática escolar e para a gestão escolar. Essa fusão trouxe mudanças significativas, dentre elas: perda da identidade da instituição escolar, historicamente construída; mudança do perfil de alunos que a escola passou a atender – pois, inicialmente, atendia alunos que moravam próximos à instituição, e, com a fusão, passaram a atender os alunos que moram em lugares mais distantes, inclusive na zona rural –; aumento do número de alunos nas instituições de ensino e nas salas de aula; e distanciamento da família e da escola, pois os alunos passaram a utilizar o ônibus escolar cedido pela prefeitura para frequentar a instituição. Assim, inicia-se um novo caminho a ser trilhado, e surgem novos desafios a serem superados pelos profissionais da escola 5, em Figueira.

O município de Jussara é o único com apenas uma escola municipal, sob a responsabilidade administrativa da cidade. Os entrevistados ressaltam a importância dada às políticas de avaliação em larga escala e, principalmente, à aprendizagem dos alunos. Afirmam que já tiveram maiores cobranças advindas da SMED para que houvesse maior desempenho na Prova Brasil; entretanto, após a mudança na gestão da secretaria municipal de educação, as recomendações são para que as atividades tenham foco na aprendizagem do aluno, visto que essa sim irá repercutir em bons resultados. A escola desenvolveu várias ações que contribuíram positivamente nos resultados do IDEB; além da sala de apoio, sala de recursos e auxiliar em sala, implementaram, em 2015, o Plantão.

O Plantão é uma atividade do contraturno destinada a atender os alunos nos casos de dúvidas e dificuldades em conteúdos específicos. São atendidos em torno de 6 alunos por grupo, uma vez na semana. Foram realizadas formações específicas, em parceria com a universidade e com a Associação Municipal, a fim de melhorar a compreensão sobre os descritores da Prova Brasil e o trabalho com a matriz de referência. Trabalham com projetos variados, e este foi o único município pesquisado que desenvolveu apostila e material com questões e textos semelhantes aos da Prova Brasil, para serem inseridos no planejamento de aula dos professores. O trabalho com

os descritores é iniciado desde o 3º ano, já que realizaram a Prova ANA; assim, os entrevistados ressaltam que os resultados positivos nas avaliações em larga escala são fruto do trabalho coletivo que é realizado, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

O município de Marilena possui duas escolas, e ambas participaram de todos os ciclos do IDEB. As instituições possuem aspectos semelhantes quanto à orientação dos planejamentos dos professores e aos projetos que são desenvolvidos, visto que recebem as mesmas orientações advindas da SMED. Diferem-se, segundo os entrevistados, em relação ao público que atendem: as escolas localizam-se próximas uma da outra, uma em cada extremo do pequeno centro da cidade; no entanto, a escola 1 atende os filhos da população do entorno e poucos advindos da zona rural; já a escola 2 atende, em sua maioria, crianças advindas da zona rural, com maiores necessidades financeiras, afetivas e sociais. A escola 2 já foi palco de discriminação social, de raça e cor; para superar tais problemas, visto que a população também é composta por negros, criou-se projeto sobre a Cultura Africana, que tornou-se referência no município, no estado e também para as políticas em nível nacional, visto que as culturas africanas passaram a ser incorporadas ao currículo escolar. Esse projeto envolve as comunidades interna e externa da escola.

O município de Marilena também oferta atividade de sala de apoio, sala de recursos e Programa Mais Educação, que envolve as crianças em atividades que contemplam as diferentes áreas do conhecimento – além das acadêmicas, incluem música, dança e esporte. Os profissionais valorizam muito os recursos que receberam para melhorias na escola; em virtude das dificuldades que apresentavam, foram identificados baixos índices do IDEB. Há uma valorização, por parte dos profissionais, aos livros do FNDE, por darem condições para desenvolver alunos leitores e pela qualidade das obras que receberam. Além disso, destacam a articulação que é realizada entre o projeto político-pedagógico da escola com a organização escolar e os projetos de leitura, literatura, interpretação de texto e cultura afro. Os entrevistados destacam a necessidade de melhorias na infraestrutura escolar, que, por vezes, recai sobre a gestão da escola, visto ser essa uma ação de responsabilidade da gestão municipal. Assim, algumas ações relacionadas à viabilização de recursos financeiros não dependem dos profissionais que atuam na instituição escolar.

Realizaram formações continuadas em parceria com as universidades e faculdades de municípios vizinhos e com a Associação Municipal. As formações

contemplam todos os profissionais do município, que, por vezes, atuam nas duas escolas e poderão estar trocando de turma a cada ano. Há uma valorização ao trabalho coletivo e a todos os profissionais que atuam na educação. A SMED tem promovido ações que evitem a comparação entre as escolas; uma delas é a publicação de faixas com os resultados do IDEB do município e não por escola, o que ressalta a valorização da aprendizagem dos alunos e não apenas da nota do IDEB de cada instituição escolar.

Dos municípios pesquisados, destaca-se que todos realizam ações e parcerias com Conselho Tutelar, assistente social, dentre outras entidades, dada a grande preocupação com os alunos evadidos ou que não são assíduos, identificando-se ações de aproximação entre família e escola. O material empírico indica que, após a implementação das políticas de avaliação em larga escala, os professores passaram a refletir e repensar as práticas desenvolvidas em sala de aula, desenvolvendo novas estratégias de ensino e aprendizagem, e pesquisando mais. É visível a preocupação com o desenvolvimento dos alunos e também com os resultados das avaliações em larga escala, que não são ignorados pelos profissionais na educação no contexto da prática. Verificaram-se, como discorrido no capítulo 5, as diversas ações que foram desenvolvidas no contexto da prática, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações; citam-se: programas de contraturno, que contemplam apenas as disciplinas de português e matemática; inserção de bancos de questões semelhantes ao da Prova Brasil nas atividades cotidianas; formações específicas para os professores; desenvolvimento de apostilas; fusão entre escolas em um dos municípios pesquisados; dentre outras. Tais ações também indicam uma preocupação para que os resultados das avaliações em larga escala não baixem, e para que os alunos e professores estejam preparados para as avaliações, demonstrando, de modo menos visível, a inserção dos princípios do gerencialismo e da performatividade no contexto da prática escolar.

No conjunto das seis escolas, foram entrevistados 25 profissionais da educação. Evidencia-se que todos possuem formação inicial e especialização na área da educação; além disso, um professor está cursando pós-graduação em nível de mestrado. Comprova-se grande incentivo, por parte das redes de ensino dos municípios de pequeno porte, para que os profissionais das escolas possam estar em constante formação e atualização. É fundamental que haja articulação das redes de ensino com as associações dos municípios, principalmente no que se refere à

formação continuada e sistematizada para os professores, para que estas estejam alinhadas às necessidades que emergem da prática pedagógica, e não para atender às políticas de avaliação em larga escala. Três municípios ofertaram formações, que foram sistematizadas juntos às Associações Municipais: Braganey, Jussara e Marilena. Nesse sentido, ainda há um caminho a ser trilhado.

Apenas o município de Boa Ventura do São Roque foi contemplado com o Programa UCA, que contribuiu com a escola a partir de ações específicas, como formação de professores, um *netbook* por aluno, compra de jogos e materiais pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos e dos professores em diferentes áreas do conhecimento e da escola. O município de Marilena recebeu recursos que contribuíram para melhorias de infraestrutura e aquisição de materiais; os professores qualificam como excelentes os livros recebidos pelo programa do FNDE, que tem contribuído significativamente para formação de jovens leitores. O município de Braganey recebeu recursos do PDE-Escola, que contribuiu para melhorias de infraestrutura para que os alunos pudessem ter quadra coberta, pátio e refeitório com cobertura, melhorando-se a qualidade do atendimento dos alunos e possibilitando-se desenvolver atividades também fora da sala de aula. Todos os recursos recebidos foram fundamentais para promover avanços na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, resultar em efeitos positivos na nota do IDEB.

O IDEB foi criado para avaliar uma política educacional, e não para avaliar a Educação de um município. O índice mensura parte da realidade do País; assim, torna-se necessário criar outros mecanismos de acompanhamento do desenvolvimento educacional da rede de ensino. Citam-se, assim, as ações desenvolvidas pelos municípios pesquisados: parcerias com conselho tutelar; assistente social; equipe multidisciplinar (fonoaudióloga e psicóloga); programas de sala de apoio e de sala multidisciplinar ou de recursos. Percebe-se grande preocupação em promover a aprendizagem dos alunos, principalmente por meio da realização de projetos, com objetivo de desenvolver as habilidades de leitura, interpretação textual e produção escrita. Além disso, as redes possuem uma professora contratada que atua como professora auxiliar, em todas as salas, e como apoio aos professores regentes, para atender os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo que essas ações contribuem para avanços significativos nos resultados do IDEB, contribuem ainda mais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; assim, a gestão escolar tem a árdua tarefa de não

permitir que os princípios mercadológicos e gerenciais organizem a prática pedagógica.

Das seis escolas pesquisadas, aponta-se que ainda faltam debates com a comunidade, a fim explicar o que os resultados do IDEB representam, indicando como podem ser utilizados para se pensar a realidade escolar. Cabe às redes de ensino promover ações que envolvam a comunidade, a fim de superar as dificuldades presentes em cada realidade escolar, promovendo uma aprendizagem significativa. Também compete às SMEDs desenvolver ações que objetivem atender a todos e oportunizar condições de igualdade e qualidade para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

A literatura sobre a avaliação em larga escala apresenta que a regulação, o gerencialismo, a performatividade e a produtividade estão relacionados aos resultados. Verifica-se que esses princípios baseados na lógica neoliberal estão presentes nos municípios de pequeno porte pesquisados: como aponta E22, **“Eu falo sempre, gente tem que vestir a camisa da educação, eu não da escola X. Não é uma competição. Ainda existe uma competição. Mas infelizmente ela existe”**. Assim, a competição está presente quando se fala de avaliação e, principalmente, da nota do IDEB.

A performatividade é verificada por meio de várias evidências presentes nas falas dos entrevistados; dentre elas, destaca-se a política de responsabilização – não de modo explícito, mas sutilmente já incorporada ao contexto da prática –, presente nos trechos: “Nós temos que fazer um bom trabalho, garantir a aprendizagem dos alunos, desenvolver projetos” (E20); “A gente passou a pesquisar bastante para montar esse material, [...] a gente pesquisa em outros sites, e vai montando as atividades [...]” (E21); “O professor deve sair da zona de conforto, pelo menos em ano de IDEB” (E10).

A regulação e o gerenciamento das atividades pedagógicas também foram evidenciados em vários excertos, dentre eles: “A secretaria vem até a escola, nos acompanha [...]” e “Orientamos as professoras na hora atividade, [...] trabalhamos com a matriz de referência da Prova” (E13); “imprimimos provinhas para os professores trabalhar em sala de aula [...]” (E8). Esses excertos, além de indicar ações que regulam o trabalho docente, demonstram uma grande preocupação com os resultados das avaliações em larga escala, advinda principalmente da SMED e da gestão da escola.

Nota-se que os profissionais entrevistados compreendem a política de avaliação e suas consequências, lutando para estar inseridos nos ciclos de avaliação. Também se observa que os municípios querem avançar na educação, e muitos profissionais lutam para que a escola não entre na lógica do gerencialismo e da performatividade. Os dados revelam que alguns municípios de pequeno porte acabam atribuindo às avaliações uma consequência – porém, é uma consequência produtiva para a rede, para escola e principalmente para os alunos, por meio de atividades diferenciadas que ainda são realizadas pela instituição.

A escola atribui, para a avaliação, uma validade consequential, conceito trabalhado por Vianna (2013). Entende-se o termo validade consequential como algo relacionado a saberes sobre as diferentes interpretações e a utilização dos resultados das avaliações. A questão da legitimidade está ligada à incorporação das consequências das avaliações para a sua validação no contexto da prática escolar. Nos municípios de pequeno porte, esta validade consequential é percebida no movimento da rede de ensino em participar das avaliações em larga escala, em fazer uso dos resultados para desenvolver ações que melhorem a qualidade da oferta de ensino da própria rede, bem como pelas parcerias realizadas a fim de reduzir índices de evasão e repetência, para que o aluno realmente desenvolva a aprendizagem. Essa validade consequential das avaliações também pode estar apresentada por meio do projeto político pedagógico das instituições escolares e pela elaboração de planos formais e informais que propõem atividades de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Nota-se um grande esforço dos municípios em participar das políticas de avaliação em larga escala, com a perspectiva de que a rede seja contemplada com recursos que possam viabilizar melhorias de aprendizagem dos alunos e das condições do trabalho docente. A preocupação de professores, gestores e supervisão escolar visa a atender a todos os alunos, de todas as séries, e não apenas os que realizam a Prova Brasil ou o IDEB. Para uma parcela significativa de entrevistados, o resultado da prova corresponde a aprendizagem e não a nota ou índice.

Os entrevistados têm consciência das políticas de avaliação em larga escala e a sua repercussão na escola. Os entrevistados afirmam que a maior preocupação dos professores e equipe pedagógica está ligada aos estudantes e ao desempenho da escola como um todo, todavia, há evidências apontadas nas entrevistas de que os

resultados das avaliações também são uma grande preocupação da gestão escolar e municipal, visto o número de ações desenvolvidas para a prova.

Percebe-se que, nos municípios de pequeno porte pesquisados, ainda há espaço para o profissionalismo, ou seja, alguns professores se identificam com a realidade da escola e passam a buscar soluções para atuar positivamente. Ao contrário disso, Ball (2014), ao analisar o contexto educacional nos países da Europa, ressalta que não há mais espaço para o profissionalismo, a partir das políticas neoliberais e das novas redes políticas: tudo é gerencialismo, ou seja, a partir do estabelecimento de padrões que desconsideram a realidade local, tudo passa a ser transformado em resultados. Isso não ocorre nos municípios de pequeno porte, pois os profissionais das escolas buscam meios para que os alunos e as escolas não sejam vistos como números ou resultados, e que as ações desenvolvidas em âmbito escolar passem a ser pautadas no processo de ensino e de aprendizagem – e não apenas nos resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

Para concluir, as avaliações em larga escala trouxeram mudanças significativas para o contexto da prática nos municípios de pequeno porte do estado do Paraná. Essas mudanças resultaram na busca por formação por parte dos professores, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos; passaram a ter maior comprometimento com o desenvolvimento do processo pedagógico, a buscar novos recursos metodológicos e a desenvolver ações que visem a melhorar a realidade específica de cada local. Passaram, também, a reconhecer as fragilidades do IDEB, a buscar mais informações sobre essa política e a desenvolver ações que visem a atender a todos os alunos das instituições pesquisadas, as quais alavancaram os resultados das avaliações em larga escala.

Buscou-se demonstrar, nesta pesquisa, as fragilidades dos resultados do IDEB, ao se desconsiderar as características de cada local, não incluindo todos os alunos e instituições de ensino nas avaliações. Identifica-se a presença, de modo menos visível, dos princípios de regulação, gerencialismo e performatividade nos municípios de pequeno porte pesquisados, os quais por vezes não são reconhecidas pelos entrevistados. As realidades dos municípios brasileiros apresentam grandes variações; assim, apresentou-se parte da realidade dos municípios de pequeno porte e as ações que estes desenvolveram após a implementação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil e no Paraná, que repercutiram no contexto da prática e no avanço positivo nos resultados do IDEB. Afirma-se que o resultado do IDEB não deve

ser o único instrumento utilizado pela gestão da escola e do município, já que o índice não foi criado para analisar a realidade de uma instituição escolar ou de um município, tendo sido concebido como uma política para avaliar a situação educacional em nível nacional. Assim, é necessário desenvolver ações significativas para melhoria da oferta do ensino de qualidade. Devem ser desenvolvidas ações que atentem às especificidades de cada local, que, somadas aos resultados das políticas avaliativas, tenham como consequência experiências e resultados para aprendizagem dos alunos, contribuindo-se para um sistema educacional menos excludente, mais qualitativo e menos quantitativo.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional Regulação e Emancipação**. São Paulo, Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Luana C; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz C. de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.
- ALVES, Fátima. Políticas Educacionais e Desempenho Escolas nas Capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, mai./ago. 2008.
- ALVES, Maria T. G; SOARES, José F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.
- ANDRADE, Alenis Cleusa de. **Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, Prova Brasil, em Perspectiva da Gestão Democrática**: um Estudo a partir da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos e Municípios de São Leopoldo – RS. UNISINOS. 2011. n. fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2011.
- AZEVEDO, N. P. A. UNDIME e os desafios da educação municipal. **Estudos avançados da USP**, São Paulo, n. 42, p. 141-152, mai./ago. 2001.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, v. 15, n.2, Universidade do Ninho, p.03-33.
- \_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, Luiz Heron da (Org.) **A escola cidadã no contexto globalizado**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez.2001.
- \_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós –estado de bem estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. Educação Global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para La educación** – estudio sectorial Del Banco Mundial. Versión preliminar. Washington, DC: BM, 1995.

\_\_\_\_\_. Projeto de Melhoria no Ensino Público do Paraná. **Relatório da conclusão da implementação**. 2002. (Empréstimo n. 3.766-BR).

\_\_\_\_\_. Relatório da Conclusão da Implementação – Empréstimo 3766-BR. Texto Provisório Revisado. Curitiba, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Parana Basic Education Quality Project**. Report nº 24364. [S.I.], 2012.

BANCO MUNDIAL. **Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento (PAD) do Banco Mundial**. [S.I.], 2012.

BARROSO, João. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). A regulação das políticas públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores. Lisboa: Educa/Unidade de ID de Ciências da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Dossiê**: conhecimento e política. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 951-958, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a02.pdf>> .Acesso em outubro/2016.

BAUER, A. GATTI, B. A. TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

BECKER, Fernanda da R. Avaliação em larga escala: a experiência brasileira. Revista Ibero Americana de Educação, n.53/1, p.2-11, ISSN: 1681-5653, jun./2010. Disponível em:<<http://rieoei.org/3684.htm>> Acesso em: 01 nov. 2016.

BONAMINO, Alícia C. de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Sandra Z. 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.

BONAMINO, Alícia. BESSA, Nícia. FRANCO, Creso. **Avaliação da Educação Básica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BORGES. Jesus. **Levantamento da situação escola em sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul**: uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramenta de gestão? Porto Alegre, 2014. N. fls. 305. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rios dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. CONSED: Conselho Nacional dos Secretários de Educação. **Manual de orientação 2004** – Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **II Plano de Desenvolvimento (1975-1979)**. Brasília: Presidência da República. 1974.

\_\_\_\_\_. **Todos pela Educação**. De Olho nas Metas 2013-2014. Brasília. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de\\_olho\\_nas\\_metas\\_2013\\_141.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf). Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. **Minuta do relatório da aplicação piloto do sistema de avaliação do ensino público de 1º grau**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Leis, Decretos, Pareceres**. Plano Nacional da Educação. Apresentação: Vital Didonet. Brasília: editora Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 37. Ed. Atual. E ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Minuta do relatório nacional do sistema de avaliação do ensino básico, ciclo de 1990**. Brasília: Ministério da Educação, 1992.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa um computador por aluno – UCA**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PDE: Governo Ques repactuar metas. Fev./2009.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-ESCOLA. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Relatório As desigualdades na Escolarização no Brasil. Brasília, 2014.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p.377-401, maio/ago. 2006

BROTTO, Ivete J. de O. **Alfabetização**: um tema, muitos sentidos. 2008. N.fl.s.223. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR. 2008.

CARLEY, Michael. **Indicadores sociais**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CEPAL; UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF, 1995.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CRAHAY, Marcel. BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço da resposta baseada no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 858-883, set./dez. 2013.

DAROS, Thuinie M. V. **Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. N. fl.s. 192. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, PR: 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba. V.1, n.1, p. 15-24, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p.539-555, set./dez. 2004.

FRANCO, Cresso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, 17, p. 127-133.

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

\_\_\_\_\_. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, Luiz C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92 - Especial, p. 911-933, out. 2005.

FONSCECA, Francisco; BELTRÃO, Ricardo E. V; PRADO, Otávio. Avaliando a capacidade de governo: reflexões sobre a experiência do Prêmio “Municípios que fazem render mais” (2010 e 2011). **Rer. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, p. 249-272, jan./fev. 2013.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Ver. Fac. Educ.* v. 24, n. 1. São Paulo jan./jun. 1998.

FONTANIVE, Nilma S. A divulgação dos resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan. 2013.

FIGUEIREDO, Ireni M. A. Os Projetos Financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **SÍSIFO - Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009.

\_\_\_\_\_. “Precisamos de política educacional efetiva antes de avaliar”. Depoimento prestado no debate: *Avaliação em educação: o que a escola pode fazer para melhorar os resultados?* In: **Cadernos Cenpec**, n.3, São Paulo: Cenpec, 2007.

\_\_\_\_\_. 25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013, p. 163- 176.

GEWIRTZ, Sharon. BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da Política Nacional de Avaliação em Larga Escala na Gestão e na prática pedagógica do sistema municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 2015. n. fls. 162. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

GOMES, Candido A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GONÇALVES, Luzia de F. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: Uma Avaliação a Serviço da Formação Humana, ou de Favorecimento do Mercado Econômico?** 2005. n. fls. 184. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2005.

HEYNEMAN, Stephen P. Avaliação de Qualidade da Educação: Lições para o Brasil. In: MELLO E SOUZA, Alberto de. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-62.

IBGE. Conceitos e Definições – Tabelas Adicionais, Censo Demográfico 2010; 2011;. Resultados Preliminares. Rio de Janeiro, 2011.

INEP/MEC. **SAEB 2003**. Brasília: Inep/MEC, 2004.

INEP. SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília, DF, 2002.

INEP. IDEB Resultados e Metas. Consulta pública. 2016.

KLEIN, Ruben. Testes de rendimento escolar. In: MELLO E SOUZA, Alberto de. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 110-138.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado...Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 67, p. 112-149, Agosto/99.

LEÃO, Hermes Silva. Breve balanço das greves da educação do Paraná. **APP Sindicato**, Rebouças, 2015. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/breve-balanco-das-greves-da-educacao-do-parana/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Organização escolar e democracia radical**. São Paulo: Cortez. 2002.

LIMA, Aline Maria Gomes. **Fatores Associados à Eficácia Escolar: Estudo de Instituições Educacionais Públicas Municipais de Fortaleza – CE**. 2012. n. fls. 123. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-94, 2006.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos S. TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, mai./ago. 2010.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna.** UFSC – Florianópolis, SC, 2009.

MELO E SOUSA, Alberto. A relevância dos Indicadores Educacionais para a Educação Básica: Informação e Decisões. In: MELLO E SOUZA, Alberto de. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 90-109.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do IDEB no cotidiano escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade,** 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, June Alves de Almeida. **Fatores de Eficácia Associados à Gestão Escolar e sua Relação com os Resultados de Desempenho da Escola.** 2012. n. fls. 143 Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

NOBLIT, Harol J. EAKER, Max A. Evaluation designs as political strategies. **Politics of Education Association Yearbook,** p.127-138, 1988.

PAULANI, L. M. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p.67-107.

OLIVEIRA, Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** 2011. n. fls. 277. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília e Faculdade de Educação, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito a educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 28, p. 01-24, jan./2005.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação.** Porto, PT: Porto, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação Escolar: um compromisso ético.** Curitiba, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta técnica e financeira AVA 2000. Programa de Avaliação do rendimento escolar – PQE: Programa Qualidade de Ensino.** Aplicação e correção. Curitiba, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. **Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de conclusão da implementação do empréstimo de 69 milhões de dólares norte-americanos ao estado do Paraná**, Brasil, destinado ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Curitiba, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos Temáticos**: avaliação institucional. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Programa de Atividades Complementares na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, publicado em Diário Oficial nº8472, de 24 de maio de 2011, pela Resolução 1690, de 27 de abril de 2011

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral; Secretaria da Educação. Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná – PAD. Manual Operativo do Projeto – MOP. Paraná, v.4, jan./2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Dia a Dia Educação**: Portal Educacional do Estado do Paraná – PDE. [S.l., 2015?]. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. Consultas referentes aos municípios. [S.l.], 2016.

PARANÁ – BRASIL. In: GOOGLE MAPS. Mountain View: Google, 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Paran%C3%A1/@-25.0140258,-56.9272062,7z/data=!4m5!3m4!1s0x94db0b9430b8629d:0xe893fd5063cef061!8m2!3d-25.2520888!4d-52.0215415>>. Acesso em: 27 out. 2016.

PREAL, Programa de Promoção da reforma Educativa na América Latina e Caribe. **Um boletim da educação na América Latina**. Chile: 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RIBEIRO, Vanda M; GUSMÃO, Joana B. B. de. Uma leitura do uso dos indicadores da qualidade da educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 823-947, set./dez. 2010.

SANTOS, Almir P. dos. **Gestão Democrática nos Sistemas Municipais de Ensino de Santa Catarina**: Implicações da Avaliação em Larga Escala. 2012. n. fls. 260 Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2012.

SILVA, Vandrê G. da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação). n. fls.120. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**. O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1999.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil. São Leopoldo, 2013. n. fls. 214 Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

SOUSA, Sandra Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, Tiago B. de. **Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais**. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2014.

SOUZA, Silvana. A. **Gestão escolar compartilhada**: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

TAVARES, EDSON L. H. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS**. n. fls. 158 Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2013.

TEODORO, António. **A Educação em tempos de globalização neoliberal**. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, Liber Livro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). n. fls. 211. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, RS: 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIANA, Heraldo M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

VOSS, Dulce M. S; GARCIA, Maria M. A. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014.

WERLE, Flávia O. C. Gestão da Educação Municipal: Composição dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 349-364, jul./set. 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WERLE, Flávia O. C; THUM, Adriane B; ANDRADE, Alenis C. de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.

WILLIS, Deborah. Educational assessment and accountability: a New Zealand case study. **Journal of Education Policy**, v.7, n.2, p. 205-221, 1992.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS GESTORES E PROFESSORES DOS CASOS DA PESQUISA

### B.1) ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES DOS CASOS DA PESQUISA:

1 – A Prova Brasil é um instrumento de avaliação realizado pelo INEP para verificar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa (interpretação) e Matemática (raciocínio lógico). O que você sabe sobre a avaliação?

2 – O IDEB tem a função de indicar a qualidade da educação, por meio deste é possível obter resultados por escola, municípios, estados, e também ter a média nacional. Qual é a sua opinião sobre essa política?

3 – Quais pontos positivos você considera sobre o IDEB?

4 - Quais pontos negativos você considera sobre o IDEB?

5 – São realizados cursos de formação de professores para orientação sobre a Prova Brasil, ou para aferir quantitativamente o IDEB da escola?

6 – Como são divulgados os resultados da Prova Brasil e IDEB na escola e município?

7 - Foram implementadas políticas meritocráticas ou de ranqueamento entre escolas?

8 – Você acessa os conteúdos da Prova Brasil disponibilizados *online*? Houve alguma análise do material disponível pelo MEC e pelo Estado do Paraná, nos quais constam questões da Prova, formas de trabalhar os conteúdos?

9- A secretaria municipal elabora algum material com a finalidade de auxiliar o trabalho do professor com conteúdos da Prova Brasil? Como ele é organizado por semestre, bimestre ou anual?

10– Como escola organiza espaços para discussões sobre os resultados da Prova Brasil com os professores? E com a comunidade escolar?

11 – Quais ações são desenvolvidas pela escola após a divulgação dos resultados do IDEB?

12 – Houve mudanças no comportamento e metodologia utilizada pelos profissionais da escola ou organização desta, após a implementação da Prova Brasil? Cite quais.

13- Como os alunos reagem frente às ações desenvolvidas na escola para a Prova Brasil? E a família?

14 – Qual é o trabalho é realizado referente à evasão dos alunos?

15 – Quanto aos alunos com baixo desempenho, quais procedimentos desenvolvidos para sua recuperação? E referente à reprovação?

16 – São desenvolvidos projetos no contra turno escolar? Quais?

17 – Na sua opinião, o que estes resultados indicam?

18 – Qual a sua formação inicial? Há quanto tempo é professora?

19 - Quanto tempo trabalha nesta escola? Você trabalha em mais alguma escola?

## B.2) ROTEIRO DE DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DIRETORES DA ESCOLA

1 – A Prova Brasil é um instrumento de avaliação realizado pelo INEP para verificar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa (interpretação) e Matemática (raciocínio lógico). O que você sabe sobre essa política?

2 – O IDEB tem a função de indicar a qualidade da educação, por meio deste é possível obter resultados por escola, municípios, estados, e também ter a média nacional. Qual é a sua opinião sobre essa política?

3 – Quais pontos positivos você considera sobre o IDEB?

4 - Quais pontos negativos você considera sobre o IDEB?

5 – Como a escola organiza a divulgação dos resultados do IDEB para a comunidade escolar?

6 – Como a escola se organiza em ano de IDEB para realização das Provas? E para receber os aplicadores?

7 – São realizadas orientações por parte da direção e supervisão, aos professores e alunos referentes à Prova Brasil? Quais?

8 – Como a escola trabalha para superar problemas referente à evasão escolar e reprovação?

9 – Você considera que houve mudanças na organização escolar desde a implementação do IDEB em 2007? Quais?

10 – Quais foram as políticas desenvolvidas em âmbito municipal para atingir os índices?

11- Houve continuidade de governo nos municípios de pequeno porte que aumentaram o IDEB?

12 – Você considera o resultado do IDEB, suficiente para expressar a qualidade da educação municipal?

**APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS**

**ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA****DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro para fins, que aceitaremos a pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini, a desenvolver seu projeto de pesquisa, intitulado: *Relações Entre As Políticas Municipais, Avaliação Em Larga Escala E A Cultura Organizacional Da Escola Nos Municípios De Pequeno Porte Do Estado Do Estado Do Paraná (2005-2013)*, que está sob a coordenação/orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, localizada no município de Boa Ventura do São Roque – PR.

Eu, Ivane Teresinha Zin, responsável pela Instituição, declaro ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Boa Ventura do São Roque, 31/08/2015

Ivane T. Zin

Assinatura do diretor ou responsável pela Instituição

Carimbo com dados da Instituição.

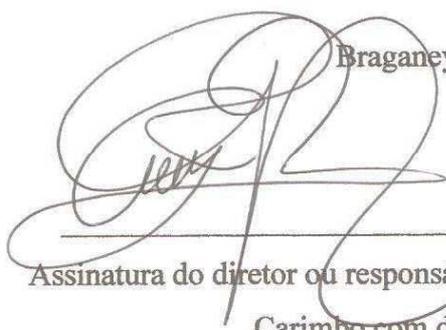


**ESCOLA MUNICIPAL MARIA CÉLIA SANDRI**  
**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro para fins, que aceitaremos a pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini, a desenvolver seu projeto de pesquisa, intitulado: *Relações Entre As Políticas Municipais, Avaliação Em Larga Escala E A Cultura Organizacional Da Escola Nos Municípios De Pequeno Porte Do Estado Do Estado Do Paraná (2005-2013)*, que está sob a coordenação/orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, na Escola Municipal Maria Célia Sandri, localizada no município de Braganey – PR.

Eu, Euclides Antonio dos Reis responsável pela Instituição, declaro ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da Escola Municipal Maria Célia Sandri e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Braganey, 01/09/2015



Assinatura do diretor ou responsável pela Instituição  
 Carimbo com dados da Instituição.

**ESCOLA MUNICIPAL M<sup>a</sup> GÉLIA SANDRI**  
 Educação Infantil e Ensino Fundamental

RES. 4.395 DE 03/12/92

R. Senador Flinto Muller, 236 Fone: (045) 245-1270  
 CEP 85.430-700 · BRAGANEY · PARANÁ

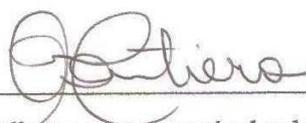
CNPJ: 01.718.326/0001-11

**ESCOLA MUNICIPAL VITOR PEREIRA**  
**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro para fins, que aceitaremos a pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini, a desenvolver seu projeto de pesquisa, intitulado: *Relações Entre As Políticas Municipais, Avaliação Em Larga Escala E A Cultura Organizacional Da Escola Nos Municípios De Pequeno Porte Do Estado Do Paraná (2005-2013)*, que está sob a coordenação/orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, na Escola Municipal Vitor Pereira, localizada no município de Figueira- PR.

Eu, Cristina T. Soares Contiero, responsável pela Instituição, declaro ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da Escola Municipal Vitor Pereira e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Figueira, 15/03/2016



Assinatura do diretor ou responsável pela Instituição

Carimbo com dados da Instituição.

Cristina Teresinha Soares  
Diretora  
Port. 169/2013 D.O.E 12/08/2013

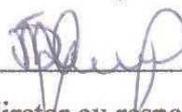
CNPJ 78063732/0001-18

**ESCOLA MUNICIPAL JULITA ALVES SOARES**  
**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro para fins, que aceitaremos a pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini, a desenvolver seu projeto de pesquisa, intitulado: *Relações Entre As Políticas Municipais, Avaliação Em Larga Escala E A Cultura Organizacional Da Escola Nos Municípios De Pequeno Porte Do Estado Do Estado Do Paraná (2005-2013)*, que está sob a coordenação/orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, na Escola Municipal Julita Alves Soares, localizada no município de Jussara- PR.

Eu, Salete Magalhães Guette, responsável pela Instituição, declaro ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da Escola Municipal Julita Alves Soares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Jussara, 31/08/2015



Assinatura do diretor ou responsável pela Instituição

Carimbo com dados da Instituição.

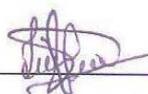
Escola Municipal Julita Alves Soares  
Ens. Fundamental  
RUA XV DE NOVEMBRO, 337  
Fone/Fax: (44) 3528-2438  
CEP 87230-000 - JUSSARA - PR

**ESCOLA MUNICIPAL NELSON ANGELO RECH**  
**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro para fins, que aceitaremos a pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini, a desenvolver seu projeto de pesquisa, intitulado: *Relações Entre As Políticas Municipais, Avaliação Em Larga Escala E A Cultura Organizacional Da Escola Nos Municípios De Pequeno Porte Do Estado Do Paraná (2005-2013)*, que está sob a coordenação/orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, na Escola Municipal Padre Nelson Angelo Rech, localizada no município de Marilena- PR.

Eu, Iranildes de Cássia, responsável pela Instituição, declaro ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da Escola Municipal Nelson Angelo Rech e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

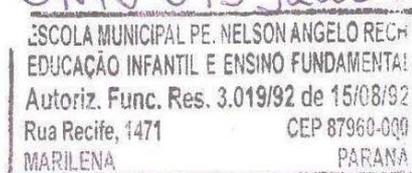
Marilena, 10/09/15



Assinatura do diretor ou responsável pela Instituição

Carimbo com dados da Instituição.

CNPJ 01592250001-30



**ESCOLA MUNICIPAL NAYMI ABRAO NASSER**  
**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro para fins, que aceitaremos a pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini, a desenvolver seu projeto de pesquisa, intitulado: *Relações Entre As Políticas Municipais, Avaliação Em Larga Escala E A Cultura Organizacional Da Escola Nos Municípios De Pequeno Porte Do Estado Do Paraná (2005-2013)*, que está sob a coordenação/orientação da Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, na Escola Municipal Naymi Abrao Nasser, localizada no município de Marilena- PR.

Eu, Célia Maria dos Santos, responsável pela Instituição, declaro ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências da Escola Municipal Naymi Abrao Nasser e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Marilena, 09/06/15

Célia Maria dos Santos

Assinatura do diretor ou responsável pela Instituição

Carimbo com dados da Instituição.

CNPJ: 01078155/0001-03

ESCOLA MUNICIPAL NAYMI ABRÃO NASSER  
 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL  
 FONE: (44) 3448-1320  
 Av. Paraná, 509 CEP 87960-000  
 MARILENA PARANÁ

*Célia Maria dos Santos Moreira*  
 RG. 6.885.270-6  
 Port. 021/13 de 15/02/13  
 DIRETORA

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: Avaliação em larga escala e a cultura organizacional”, sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini, aluna do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e orientada pela professora Doutora Flávia Obino Corrêa Werle.

Nesta pesquisa busca-se analisar qual a relação entre os indicadores de contexto, políticas de avaliação em larga escala e as políticas desenvolvidas nos municípios de pequeno porte a fim de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Para isso, serão realizadas entrevistas gravadas com gravador de voz, que serão transcritas pela pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini pelo telefone: (45) 99254550, ou ainda pelo e-mail: july\_serraglio@hotmail.com

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Pesquisadora Juliana Fatima Serraglio Pasini

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa