

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ADRIANA JERONIMO DA SILVA ARAÚJO

AVALIAÇÕES EXTERNAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MACEIÓ

Maceió

2019

ADRIANA JERONIMO DA SILVA ARAÚJO

AVALIAÇÕES EXTERNAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MACEIÓ

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Nozella Gama.

Maceió

2019

ADRIANA JERONIMO DA SILVA ARAÚJO

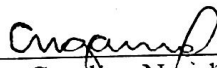
**AVALIAÇÕES EXTERNAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O
CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MACEIÓ**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

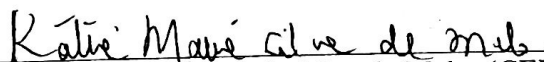
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 19/07/2019.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Nozella Gama

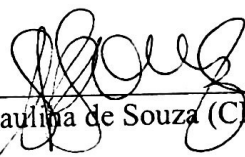
Comissão Examinadora



Profa. Dra. Carolina Nozella Gama (CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

Maceió
2019

Dedico este trabalho inteiramente a Deus pelo
seu cuidado e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu amor infinito.

Ao meu querido filho Felipe que tanto amo.

Ao meu esposo Djalma, pela paciência e afeto.

Aos meus pais Juvenal e Ivonete, por me educarem de forma digna e honesta.

Às minhas irmãs Ana Keli e Andréa, pelo incentivo e encorajamento nos meus estudos.

À minha orientadora Profa. Dra. Carolina Nozella Gama, que sempre esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, me apoiando e contribuindo significativamente para a minha formação acadêmica.

Ao projeto de pesquisa: *Problemáticas significativas da prática pedagógica: o planejamento e avaliação à luz da pedagogia histórico-crítica* pela imensa contribuição na minha formação como pedagoga e como ser humano.

Aos professores do curso de Pedagogia e aos amigos e colegas de turma.

À escola e a professora entrevistada pela paciência e pela contribuição significativa para a realização deste trabalho.

À banca examinadora, Kátia Melo (CEDU/UFAL) e Silvana Paulina (CEDU/UFAL) pela disponibilidade.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar e discutir quais os impactos das avaliações externas na prática pedagógica de uma professora do 5º ano de uma escola estadual de ensino fundamental do município de Maceió. Como hipóteses acerca das influências das avaliações externas no ambiente escolar, levantou-se: que 1) possivelmente, as avaliações em larga escala impactam o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor(a); 2) é provável, que a Prova Brasil influencie as escolhas feitas pelo professor(a) no que diz respeito à seleção, organização e trato com o conhecimento; 3) supostamente, a Prova Brasil influencia nas avaliações internas realizadas pelo professor (formais e informais). A pesquisa desenvolveu-se a partir da realização dos seguintes procedimentos metodológicos: investigação de campo, levantamento bibliográfico e documental. Tal estudo, foi fundamentado a partir dos seguintes autores: Saviani (2011, 1999); Marsiglia et al. (2017); Freitas (2014, 1995); Frigotto (1991); Martins (2016); Pasqualini (2013); Laranzetti (2016); Asbahr (2016); Fernandes e Freitas (2007) entre outros. Como resultado concluímos que as avaliações externas influenciam consideravelmente as práticas pedagógicas realizadas pelos professores nos períodos dessas avaliações, tais práticas no momento da pesquisa estavam pautadas em procedimentos pontuais como exercícios padronizados, simulados semelhantes às das avaliações externas (Prova Brasil), questões com o objetivo de nivelar as habilidades e as competências dos estudantes, isso em prol da obtenção de resultados no que diz respeito ao Ideb da escola. Práticas que parcelam o currículo escolar, padronizam a prática pedagógica e apostilam conteúdos das matrizes de referência das avaliações externas e em larga escala.

Palavras-chave: Avaliação externa. Prova Brasil. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate and discuss the external evaluations impacts in the pedagogic practice of a 5th grade elementary school teacher in the city of Maceió. As hypothesis about external evaluations influences in the school environment, the following statements were made: 1) It's possible that large-scale evaluations impact the pedagogical work developed by the teacher; 2) it's likely that the "Prova Brasil" influences the choices made by the teacher regarding selection, organization and deal with knowledge; 3) supposedly the "Prova Brasil" influences the internal evaluations made by the teacher (formal or informal). The research was developed from the following methodological procedures: field investigation, documental and bibliographic survey. The study was based on the following authors: Saviani (2011, 1999); Marsiglia et al. (2017); Freitas (2014, 1995); Frigotto (1991); Martins (2016); Pasqualini (2013); Laranzetti (2016); Asbahr (2016); Fernandes e Freitas (2007), among others. As a result we conclude that the external evaluations considerably influence the pedagogical practices made by the teachers in the periods of these evaluations, such practices at the time of the research were based on specific procedures such as standardized exercises, simulated similar to the external evaluations (Prova Brasil), questions with the objective of leveling students skills and competences, this in order to obtain results with regard to the Schools IDEB. Practices that divide the school curriculum standardize the pedagogical practice and apostil contents of the reference matrices of the external evaluations and in large scale.

Keywords: External evaluations. Prova Brasil. Pedagogical practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- AREAL – Avaliação da Rede Estadual de Alagoas
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE – Comunidade Europeia
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Anísio Teixeira
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PREAL – Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
- PSS – Processo Seletivo Simplificado
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SAVEAL – Sistema de Avaliação do Ensino Público do Estado de Alagoas
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- SEDUC – Secretaria do Estado da Educação
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TRI – Teoria de Resposta ao Item
- UFAL – Universidade Federal de Alagoas
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Parâmetros teórico-metodológicos.....	11
2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR, DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO.....	14
2.1 A função social da escola.....	16
2.2 O papel do professor.....	18
2.3 O currículo e o trabalho pedagógico no processo formativo.....	24
2.4 A avaliação e os processos de ensino e aprendizagem.....	27
3 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DA AVALIA- ÇÃO.....	30
3.1 O que dizem as produções obtidas nos bancos de dados consultados sobre a avaliação externa.....	32
3.2 O que dizem os autores que são referência na discussão sobre a avaliação da aprendi- zagem.....	46
4 A PROVA BRASIL E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	51
4.1 Sistema de avaliação da educação básica e suas origens.....	52
4.2 A Prova Brasil e suas influências no cotidiano da sala de aula.....	57
4.3 Prova Brasil: apontamentos sobre a prática pedagógica.....	60
5 CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	85

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge das indagações ainda realizadas no terceiro período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, durante a disciplina Avaliação. A temática apresentada manifesta-se a partir das discussões e dos questionamentos que eram problematizados e elaborados em sala de aula no que diz respeito às (avaliações internas e externas) e à própria organização do trabalho pedagógico escolar.

Com base nas pesquisas realizadas inicialmente correspondentes ao tema citado, foram examinados alguns trabalhos: *A Prova Brasil no cotidiano escolar*, SZATKOSKI (2014); *Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias*, SORDI e LUDKE (2009); *Letramentos, Gêneros textuais e Prova Brasil*, BUENO (2016); *Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, MARTINS (2015); *Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível?*, VILLAS BOAS, (2015); *Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização*, MOTA (2015).

A partir desta análise prévia verificou-se que as avaliações internas de uma grande parte das instituições escolares são influenciadas pelas avaliações externas¹. Ou seja, supõe-se que as instituições educativas sofrem interferências das avaliações mencionadas anteriormente no seu cotidiano escolar.

Avaliações estas, que são praticadas no sistema educacional brasileiro com o objetivo de quantificar e mensurar a produção e os resultados numéricos obtidos pela escola. Com base nessa problemática é necessário e relevante nos aprofundarmos acerca dos impactos das avaliações externas nos processos de ensino e aprendizagem que estão sendo desenvolvidos nas nossas escolas públicas, por meio de procedimentos planejados e mecanizados para a obtenção da elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sendo assim, este trabalho objetiva investigar e discutir quais os impactos das avaliações externas na prática pedagógica do professor (a) em uma escola estadual de ensino fundamental do município de Maceió. Não intencionando aprofundar a discussão neste estudo, devido os limites de tempo, buscaremos problematizar também as consequências de tais impactos para os processos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se por meio das avaliações externas, que estas, já estão enraizadas no sistema

¹ As Avaliações externas são planejadas e articuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 10 jun. 2018.

educacional brasileiro, imbuídas de ideologias políticas, econômicas, sociais e culturais o que de certa forma, pressionam as escolas a buscarem meios de se adaptarem com as propostas que são estabelecidas pelo Estado, propostas essas, que estão no campo de interesses e da dominação política e econômica.

Segundo Marsiglia *et al.* (2017) há uma nova era para a educação escolar, o capitalismo e as práticas neoliberais vem introduzindo mecanismos e forças produtivas no campo educacional, isso com a finalidade de exigir a socialização dos meios de produção, que segundo a autora o saber é também considerado um meio de produção. Entretanto, este saber produzido pelo conjunto da humanidade gradualmente e sistematicamente está sendo esvaziado e precarizado em prol de uma concepção burguesa de currículo, que segundo a mesma objetiva-se de forma clara na definição de quais conteúdos, competências e habilidades deverão estar nos currículos das instituições da rede pública de ensino.

Para a autora a classe empresarial tem atuado na área educacional para a subordinação e o parcelamento do conhecimento, tal parcelamento visa distanciar o sujeito da classe trabalhadora dos conhecimentos sistematizados e das suas formas mais avançadas, isso em função das suas necessidades mais imediatas. Esta atuação empresarial, sugere a estes sujeitos que o domínio dos conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade são supérfluos e que não precisarão usá-los nas suas atividades produtivas relacionadas ao mundo do trabalho.

Para Freitas (2014) o “Direito de aprender”, o qual vem sendo amplamente discutido na sociedade e defendido abertamente pelos reformadores empresariais da educação cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. Segundo o autor, esse direito as aprendizagens padronizadas as quais vêm sendo impostas na sala de aula e na escola como um todo, é uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e reduzir as suas chances a uma escolarização de qualidade. Freitas (2014, p. 1100), esclarece que “a pressão externa, sob o argumento do direito de aprender, impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sala de aula”.

O autor aponta que as avaliações em larga escala é um significativo instrumento de controle dos conteúdos que deverão ser ensinados nas escolas, ressalta que estas avaliações tendem a controlar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores e influenciam a dinâmica das escolas como por exemplo: o modelo das avaliações internas das mesmas. Freitas (2014, p. 1107), afirma que “as consequências mais diretas destas ideologias ou visões de mundo atingem exatamente a própria constituição da matriz formativa que orientará a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos direitos de aprendizagem”.

Segundo o discurso oficial do MEC (2017) estas avaliações externas que são aplicadas nas escolas, tem a finalidade de diagnosticar a qualidade da educação por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos, que em conjunto com outras iniciativas, poderão melhorar as práticas educacionais. Porém, quais seriam essas práticas ou esses métodos para que o ensino e aprendizagem nos anos iniciais avancem?

Levando-se em conta as informações expostas até aqui, levantamos as seguintes hipóteses acerca das influências das avaliações externas no ambiente escolar. Vejamos: 1) possivelmente, as avaliações em larga escala impactam o trabalho pedagógico desenvolvido pelo(a) professor(a); 2) é provável, que a Prova Brasil² influencie as escolhas feitas pelo(a) professor(a) no que diz respeito à seleção, organização e o trato com o conhecimento; 3) supostamente, a Prova Brasil influencia nas avaliações internas realizadas pelo professor (formais e informais).

1.1 Parâmetros teórico-metodológicos

A metodologia é considerada parte fundamental para o desenvolvimento e a conclusão de qualquer tipo de pesquisa, pois apontará os caminhos a serem seguidos tendo em vista o objetivo do trabalho proposto. É uma etapa necessária e significativa para o levantamento de informações acerca do objeto de estudo e determinante para a análise do mesmo.

A elaboração deste trabalho foi composta pelas seguintes etapas: a) pesquisa de campo – (observação e entrevista); b) pesquisa documental diz respeito a “fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros documentos tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p.123); c) levantamento bibliográfico, voltado as produções acadêmicas (livros, artigos, teses, dissertações entre outros), ou seja, obras que foram produzidas por outros pesquisadores.

A pesquisa de campo, foi desenvolvida em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, no turno matutino com estudantes na faixa etária entre 10 e 11 anos de idade, em uma escola estadual do município de Maceió, no ano de 2017 (ano da realização da Prova Brasil).

A investigação contou com os instrumentos: roteiro de observação e entrevista “[...] todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (SEVERINO, 2007, p.125). No que diz respeito a entrevista, realizamos a mesma de forma semiestruturada, neste tipo de entrevista “[...] as

² O MEC (2018), justifica a Prova Brasil como uma avaliação diagnóstica com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino e subsidiar o cálculo do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2018.

questões são direcionadas e previamente estabelecidas com determinada articulação interna” (SEVERINO, 2007, p.125).

Para Trivinõs (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada:

[...] É aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A pesquisa de campo durou por quatro meses, sendo realizada uma vez por semana e as entrevistas eram direcionadas à professora da turma no decorrer deste período. As entrevistas foram desenvolvidas no horário de intervalo da turma, no qual eram gravadas e logo transcritas para análise. A Entrevista diz respeito a “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado” (SEVERINO, 2007, p.125).

Quando refere-se à pesquisa, seja de cunho educacional ou não, entende-se que a mesma significa uma aproximação da realidade, do conhecimento, ou seja, à pesquisa é um instrumento essencial para analisar e apreender os fenômenos existentes a partir do nosso objeto de investigação.

Nesse sentido, compreende-se que estes fenômenos, que transitam nesse caso, na área educacional são analisados satisfatoriamente a partir da concepção do materialismo histórico dialético, pois é o que aproxima-se, explica e problematiza a construção do conhecimento a partir da historicidade dos acontecimentos. “A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1991, p. 75).

Conforme Frigotto (1991, p. 81):

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano do histórico-social.

A pesquisa no seu sentido mais amplo, possibilita ao pesquisador e a humanidade a aquisição de novos conhecimentos, embora estes conhecimentos científicos partam de outros já existentes na sociedade. Dessa forma, a mesma desdobra-se a partir de projetos, proposições e interesses do pesquisador com base em determinados conteúdos, ou seja, a pesquisa

não se configura e tampouco se idealiza como uma reprodução de conhecimentos, mas como uma ampliação e o aprofundamento dos mesmos.

De acordo com Freitas (1995) com base no problema a ser pesquisado lápis e papel ou mesmo um gravador são inteiramente insuficientes para determinar as complexidades e as subjetividades existentes em uma sala de aula. Propõe, que ao se investigar complexos assuntos e temáticas, o pesquisador tenha efetivamente condições de elaborar meios de coleta de dados e de analisá-los com rigorosidade, segundo a realidade posta a partir das informações coletadas.

Segundo Freitas (1991, p. 83):

Trata-se, primeiro, de perguntamos qual o sentido necessário e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?

Nesta perspectiva, este trabalho está sob a motivação de uma educação escolar ancorada em uma pedagogia cujo papel vislumbra e permiti ao estudante o pleno desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais, artísticas, filosóficas e políticas, isto é, uma educação que contribua significativamente para a construção de uma sociedade pautada no desenvolvimento humano.

A partir dessas proposições levantadas, compreende-se que a pedagogia histórico-crítica traz na sua essência o conhecimento sistematizado, encontra-se nesta, a intencionalidade das suas ações no processo educacional do homem.

Desse modo, Saviani (2011, p. 07) aponta que:

O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Além disto, este Trabalho de Conclusão de Curso foi norteado e amparado pelo Projeto de Pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - UFAL, intitulado: *Problemáticas Significativas da Prática pedagógica: o planejamento e avaliação à luz da pedagogia histórico-crítica*, do qual fiz parte efetivamente como colaboradora dos (Ciclos 2017/2018-2018/2019).

A finalidade do projeto em si, consistiu na discussão e na problematização da prática pedagógica escolar referente ao planejamento de ensino e avaliação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com base na pedagogia histórico-crítica.

Este projeto de pesquisa mencionado foi importante e significativo para a minha compreensão em relação a pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento e produção deste trabalho, pois foi com base no mesmo, que esta investigação adquiriu consistência e fundamentação teórica para uma prática escolar desenvolvente.

Saviani (2016, p. 23) explica:

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

Após a discussão realizada, faremos uma síntese acerca do trabalho que deverá ser apresentado ao longo desta pesquisa. A seção de número dois é dedicada a apresentação da função social da escola, o papel do professor, o currículo e avaliação escolar. A seção de número três, refere-se ao levantamento bibliográfico entorno das avaliações externas. Finalmente, na seção de número quatro será exposta, a análise e as informações reunidas no período de investigação, em especial, no que tange, a concepção de educação, o papel do professor, o currículo escolar e, principalmente, da avaliação praticada na instituição de ensino observada. Por fim, expomos a conclusão desta pesquisa.

2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR, DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO

A seção de número dois é dedicada a discussão e a compreensão no que diz respeito ao papel social da escola, ao papel do professor, ao currículo e a avaliação escolar, tendo como norte a pedagogia histórico-crítica. Problematizaremos a importância de cada um desses elementos mencionados no processo de ensino e aprendizagem, apresentando suas objetivações e especificidades no processo formativo educacional.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica à educação escolar produzida intencionalmente, traz o que podemos sinalizar de uma educação permeada por reflexões e contributos fundamentais ao processo escolar e ao desenvolvimento humano. Estamos propriamente tratando de uma educação que não se reduz meramente ao ensino ou a transmissão de conteúdos

como a pedagogia tradicional apresenta.

Saviani (2011, p. 100) enfatiza que:

Se nós pensarmos uma sala de aula típica da pedagogia tradicional, vamos encontrar um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor. As carteiras na sala típica da pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Conseqüentemente, a sala de aula própria dessa escola foi pensada e programada fisicamente para que os alunos prestem atenção nas explicações do professor. Por isso é uma sala de aula silenciosa, de paredes opacas.

Desse modo, nos pautamos na teoria pedagógica histórico-crítica, pois entendemos que a mesma é mola propulsora para um ensino planejado e articulado com a realidade social na qual o sujeito está inserido. Um ensino que problematize, analise e explore o conhecimento a partir de uma educação emancipadora. Segundo Castro (2017, p.137), “o conteúdo que se quer transmitir requer a compreensão do sujeito que irá assimilá-lo, de modo que viabilize a organização das formas específicas para sua apropriação”.

Entretanto, para realiza-se uma educação escolar dessa maneira é necessário elaborar tais questionamentos como Marsiglia e Martins (2016) apontam: onde? Porque, Quando? Como? E quem ensinar?

Nas palavras de Saviani (2011, p.13):

Conseqüentemente o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O trabalho educativo que interessa à educação, é aquele que atinge intencionalmente o homem. Ou seja, a partir da citação acima, concluímos que tal trabalho deverá estar pautado na identificação dos conhecimentos culturais e universais, conhecimentos que proporcionem a espécie humana saltos qualitativos na sua formação. O trabalho educativo a partir dessa perspectiva, defende que tais conhecimentos, sejam, socializados de forma adequada, corroborando para o avanço dos sujeitos nos mais diversos conhecimentos produzidos pela humanidade.

2.1 A função social da escola

Problematizar e refletir acerca da função social da escola é sem dúvida, o primeiro passo para o entendimento acerca da complexidade do ambiente escolar, ambiente este condicionado a diversos fatores como: político, econômico, cultural entre outros. A escola como principal meio de produzir e partilhar conhecimentos não deve conduzir apenas o sujeito para a (re)produção das competências e das habilidades quantitativas para o trabalho, ela deve servir como espaço de socialização dos conhecimentos sistematizados, quebrando a barreira da ignorância, sendo ponto de apoio na transformação da sociedade.

Contudo, a burguesia com seu aparato econômico se beneficia com a possibilidade de acessar o conhecimento e a cultura em outros espaços como: cinema, museus viagens e livros. Enquanto isso, os filhos da classe popular muitas vezes só dispõem da escola pública como seu principal meio para dominar o conhecimento.

Nessa perspectiva, podemos destacar que a escola como um ambiente que representa ideias, convicções, ideologias entre outros, não poderá simplesmente abordar conteúdos escolares sem uma reflexão significativa do que está sendo posto aos nossos alunos no cotidiano escolar. A partir dessa ótica, a escola tem o compromisso e a responsabilidade social de socializar de forma intencional o saber objetivo e contextualizado segundo as problemáticas da sociedade atual. “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14).

De acordo com Castro (2017, p. 157):

Tal teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, considera a escola um espaço privilegiado em que a educação encontra lugar e oferece-nos elementos importantes que nos permitem compreender a especificidade daquele que são seus objetos: o saber sistematizado, as formas mais adequadas para a sua sistematização, o sujeito ao qual se destina. Assim, podemos conhecer a escola em sua concreticidade, o que implica então pensá-la a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário.

Marsiglia e Martins (2016, p. 577) destacam:

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum.

Nesse sentido, a escola como mecanismo de proporcionar aos sujeitos saberes e conhecimentos escolares deverá estar ciente do seu papel e da sua condição na sociedade, condição esta, que não poderá ser vista tão somente como transmissora de determinados conteúdos, como a pedagogia tradicional ressaltava, mas como detentora de saberes escolares essenciais para a formação do sujeito. De acordo, com Candido (2017) esta teoria visava à figura do professor e dos conhecimentos transmitidos por ele, “elementos que a pedagogia histórico-crítica não descarta para a constituição do planejamento de ensino”(CANDIDO, 2017, p. 116). Entretanto, segundo a autora, diferentemente da pedagogia histórico-crítica, a pedagogia tradicional secundariza a aprendizagem e o processo de desenvolvimento dos estudantes, priorizando apenas os conteúdos a serem transmitidos pelo professor.

Sabe-se que a instituição educativa é um espaço vivo, vivo no sentido de estar diante de múltiplos comportamentos, hábitos, atitudes, crenças e ideais. Desse modo, a escola como detentora do saber planejado e proposital não poderá submeter-se a modismos e a convenções momentâneas, precarizando o ensino escolar sistematizado. É esse saber contínuo e processual que a escola deve possibilitar a sociedade, isto é, a função social da mesma é proporcionar e assegurar uma educação escolar de qualidade a todos os sujeitos sem distinção de classe.

O saber contínuo e processual que defende-se neste trabalho resulta do acompanhamento do professor e da escola nas aprendizagens e no desenvolvimento dos estudantes. É a partir da observação no cotidiano escolar que o professor poderá realizar e desenvolver mecanismos de levantar informações acerca do processo formativo do estudante. Bem como, verificar sua aprendizagem e suas dificuldades para novos encaminhamentos. Pois, o ensino não limita-se a momentos estanques e pontuais, mas é um movimento que possibilita significativas experiências de aprendizagens aos estudantes. Castro (2017, p. 103) aponta que, “a referência da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos e o ensino relaciona-se à necessidade de objetivar as apropriações feitas pelo professor, de modo que a escola desempenhe sua função social”.

Para Martins (2016) sem esse ensino sólido, sistematizado e consistente o pensamento do sujeito não alcança estágios mais complexos de aprendizagens, ou seja, sem esses conhecimentos universais, planejados e articulados não há uma formação desenvolvvente capaz de proporcionar aos sujeitos uma educação escolar apta a superar as desigualdades sociais, culturais e econômicas e em especial a exploração do homem pelo próprio homem.

Martins (2016, p.19) salienta que:

Ao destacar um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os universais –, a pedagogia histórico-crítica está colocando em questão concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, que nada se assemelha a um tipo de ensino verbalista e abstrato.

De acordo com a citação acima o ato educativo não limita-se apenas a seleção dos conteúdos que deverão compor as atividades desenvolvidas pelo professor, mas como estes conteúdos deverão ser socializados na prática pedagógica. Neste caso, é necessário que o professor desenvolva e potencialize formas adequadas para que o ensino se efetive e as aprendizagens sejam assimiladas e apropriadas pelos estudantes. Neste sentido, deverá haver uma lógica de quais conteúdos deverão ser explicitados, a metodologia desenvolvida para isto e a quem se quer alcançar, ou seja, o destinatário.

Desse modo, o planejamento deverá ser o primeiro componente da prática pedagógica, relacionando forma, conteúdo e destinatário, o que exige um ensino claro e definido. De acordo com Marsiglia e Saviani (2017, p. 4), “a relação entre forma e conteúdo, tomadas como categorias dialéticas, exige tratamento dinâmico e intervencional, que possibilite saltos qualitativos do desenvolvimento”.

2. 2 O papel do professor

O papel do professor, a partir dessa perspectiva de escola mencionada anteriormente, é caracterizado como uma prática necessária e insubstituível no processo formativo escolar dos estudantes. Um processo no qual o professor cria, desenvolve e apresenta métodos e condições essenciais para a realização das atividades escolares, atividades estas direcionadas, planejadas de acordo com as especificidades de cada série ou ano escolar. Isto significa, que “para a pedagogia histórico-crítica, o professor é quem dirige o processo educativo porque, como mais desenvolvido, tem condições de criar os motivos da aprendizagem, ainda que eles não estejam no alcance da compreensão imediata dos alunos” (MARSIGLIA, 2013, p. 226).

Para que isso aconteça é necessário compreendermos a periodização do desenvolvimento psíquico do sujeito, ou seja, considerar a importância desses períodos ou estágios na formação da criança. Pasqualini (2013, p.74), analisa que “o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas. Não se trata de grau, do menor para o mais, mas de uma mudança de tipo, isto é, mudança na qualidade da relação entre a criança e

o mundo”. Desse modo, o desenvolvimento psíquico está relacionado não com a idade cronológica, mas com o progresso dessa criança no mundo, o que implica avançar para outros períodos ou não.

De acordo com Pasqualini (2013) a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano trata deste processo não como natural, mas como um processo mediado por outros sujeitos. Ou seja, depende das oportunidades que são oferecidas. Para Pasqualini (2013, p.76), “isso significa que em cada momento de sua existência o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira”. A autora destaca que a partir da perspectiva histórico-cultural a comunicação é vista como um processo humanizador da criança, porém o mesmo está condicionado a relação dialética entre adultos e crianças. Ou seja, estamos nos referindo as relações sociais.

Pasqualini (2013, p. 78) enfatiza que:

O desenvolvimento é um processo histórico-cultural, isto é, que não segue um caminho natural pré-determinado mas se produz no interior de condições históricas e culturais particulares, não é possível identificarmos fases naturais e universais do desenvolvimento que comporiam nosso “ciclo vital”. A sequência e o conteúdo dos estágios do desenvolvimento não só se alteram mas se produzem historicamente, com a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais. Não é portanto, a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra, razão pela qual todas as referências que fazemos a idades ao discutir a periodização são relativas e historicamente condicionadas.

De acordo com a autora, a criança não poderá descobrir o mundo sozinha ela necessita de outrem para conduzi-la a novas experiências, e isto significa, que dentro do processo educativo escolar é o professor quem deverá potencializar esse desenvolvimento. Conforme Pasqualini (2013, p. 91), “é o professor que organiza a atividade da criança e lhe apresenta o mundo. E sua observação se faz fundamental também no contexto da brincadeira de papéis”.

A autora aponta que a brincadeira de papéis é fundamental para que a criança se aproprie da cultura e do desenvolvimento psíquico. A brincadeira de papéis se apresenta à criança no período que corresponde a transição à idade pré-escolar e caracteriza-se como uma forma da criança experimentar o que o adulto faz, ou seja, ela desenvolve mecanismos de agir como os adultos agem, isso ocorre por meio da brincadeira e da imitação. Pasqualini (2013, p. 88), afirma que “[...] a brincadeira é uma atividade que, por sua própria estrutura e finalidade, demanda a criação da situação imaginária pela criança”. Isto representa, que desde muito cedo a criança aprende a reproduzir hábitos, ideias e a desempenhar papéis adultos. Entende-se desse modo, que isso acontece a partir das relações sociais que são estabelecidas entre estes sujei-

tos. “Nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta” (PASQUALINI, 2013, p. 89).

Entretanto, Pasqualini (2013) afirma que não é qualquer brincadeira que possibilitará o desenvolvimento psíquico da criança, mas brincadeiras que de fato ampliem o seu “[...] acesso ao que de mais rico a humanidade produziu ao longo do processo histórico” (PASQUALINI, 2013, p. 90).

Segundo, Pasqualini (2013, p. 90):

Por isso, é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos da sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil.

De acordo com Pasqualini (2013) o desenvolvimento psíquico da criança não se potencializa espontaneamente, ele é resultado do trabalho do professor que como o par mais desenvolvido dessa relação social tem a possibilidade de promover medidas que proporcionem a criança avanços qualitativos, isso dentro dos processos educativos. É importante salientar que a transição para outros estágios de desenvolvimento, requer do professor atenção pois, Pasqualini (2013, p. 94), destaca que “[...] a transição a novos períodos do desenvolvimento é marcada por crises, saltos qualitativos, ou seja, que o desenvolvimento não é um processo linear, mas envolve evoluções e por vezes involuções”. Isto significa, que o desenvolvimento não é um processo contínuo ou direto, mas que é caracterizado por novas oportunidades de aprendizagens.

Dentro da prática pedagógica escolar existem dois momentos que são necessários em nossa discussão. Para Saviani (1999) O primeiro refere-se a síntese precária que tem relação com a prática que o professor desenvolve na sala de aula relativo a sua experiência e a articulação que possui, tendo em vista os conhecimentos, correspondente à prática social. O segundo momento diz respeito a visão sincrética do aluno, esta relacionada a uma compreensão menos elaborada da prática social que participam (professor/aluno). Entretanto, a síntese do professor é precária, porque, por mais que ele tenha se apropriado dos conhecimentos mais elaborados, dentro do contexto escolar se faz necessário realizar uma antecipação do que será possível desenvolver com seus alunos, isto porque, o nível de compreensão dos mesmos, ainda não é possível conhecer no ponto de partida (prática social).

Nas palavras de Marsiglia (2013, p. 224):

Porque o conhecimento de algo nunca é absoluto, sempre podendo comportar novos elementos explicativos, e porque a síntese do professor, no ponto de partida da prática educativa, ainda precisa se colocar em relação aos alunos com os quais ele vai trabalhar para objetivar aqueles conhecimentos.

De acordo com Saviani (1999), a partir dessa perspectiva de educação, a prática pedagógica deverá estar atrelada aos cinco momentos que correspondem: 1) *prática social (inicial)* 2) *problematização*; 3) *instrumentalização*; 4) *catarse*; e 5) *prática social (final)*.

Veamos suas definições segundo o autor:

- A prática social (inicial) corresponde a algo comum entre estudantes e professores, mas que existe uma importante diferença entre ambos, os mesmos encontram-se em diferentes níveis de compreensão dessa prática.
- A problematização diz respeito a questão dos conhecimentos que nós precisamos dominar em relação à prática social. Marsiglia (2013, p.234) aponta “[...] ao apropriar-se daquilo que a humanidade já produziu histórica e coletivamente e que se coloca como necessidade aos seres humanos, o indivíduo objetiva conhecimentos”.
- A instrumentalização relaciona-se aos métodos ou as formas como estes conhecimentos serão transmitidos na prática social. Ou seja, como estes conteúdos serão trabalhados. Segundo o autor isso pode ocorrer de duas formas, direta ou indiretamente. “digo transmissão direta ou indireta porque o professor pode tanto transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar” (SAVIANI, 1999, p.81).
- A catarse diz respeito a incorporação de um determinado conhecimento pelo sujeito, isto, significa que houve um salto qualitativo na aprendizagem do mesmo. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 1999, 81).
- Prática social (final) relaciona-se ao ponto de chegada, isto indica que o estudante já não encontra-se mais com uma visão sincrética da prática social, isto é, confusa. Mas, aproxima-se do nível de compreensão do professor, este que já possuía uma visão sintética no ponto de partida. “Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica” (SAVIANI, 1999, 81).

Com base nesse entendimento a prática pedagógica não realiza-se de forma espontânea ou descolada da prática social. Esses cinco momentos, não caracterizam-se como momentos pontuais ou compartimentalizados do processo educativo, mas devem ser apresentados e articulados simultaneamente na prática pedagógica.

Saviani (1999) explica que o peso e a duração de cada passo dependerá do que está sendo proposto naquele momento de estudo específico, isto implica dizer que, em alguns momentos da prática pedagógica, determinados momentos dependerão da situação que está sendo apresentada. “Assim, nos inícios da escolarização a problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos” (SAVIANI, 1999, p. 84).

De acordo com Saviani (2011) a atividade de ensino, exige a presença do professor e do aluno, pois essa relação deverá ser mútua e imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, além disso, é considerada necessária para a produção de uma prática pedagógica de veras desenvolvente. Nesse sentido, é o acompanhamento ativo do professor aos seus alunos, que torna o ato educativo intencional, ou seja, é o professor quem tem a possibilidade naquele momento de potencializar e promover uma educação escolar significativa a partir dos conhecimentos universais e dos elementos culturais que precisam ser apreendidos e explorados pelos estudantes.

É com esse entendimento em relação a educação e ao processo de ensino e aprendizagem escolar que se tece e se promove uma prática consistente e promissora no que diz respeito a atividade educativa. Atividade esta, que tem como finalidade (re)elaborar significados, enriquecer, viabilizar e provocar descobertas de novos conhecimentos, conhecimentos que assegurem de fato o desenvolvimento da capacidade cognitiva do sujeito.

Entretanto, para Martins (2016) não é qualquer conhecimento ou qualquer saber que permite assegurar esse desenvolvimento, a escolarização é um processo histórico-social e a formação do sujeito não acontece de forma imediata, é um percurso que ocorre a longo prazo. A autora enfatiza que a aprendizagem é um movimento dinâmico, e sendo dinâmico é vivo, reflexivo e processual, necessariamente mediado por outrem.

Portanto, é o planejamento do trabalho pedagógico escolar que permite instrumentalizar e orientar o trabalho docente, trabalho este, que deverá estar pautado em uma educação escolar objetiva, sistematizada e igualitária. Igualitária no sentido, de proporcionar a todos os sujeitos independentemente da idade ou da condição social atividades relevantes de desenvolvimento humano. “Nessa perspectiva a forma como conduzimos o processo educativo deve ser objeto de permanente reflexão e cuidadoso planejamento” (PASQUALINI, 2016, p.32).

Desse modo, entende-se a partir dessa concepção de ensino, que a mediação do professor é extremamente importante e indispensável para os processos educativos que se estabelecem e se desenvolvem no ambiente escolar, é o professor que deverá intervir quando necessário nas dificuldades e dúvidas dos estudantes, tendo como responsabilidade esclarecer e aprimorar mecanismos que possibilitem aprendizagens e experiências no processo educativo.

De acordo com Pasqualini (2016, p. 34):

O professor é muitas vezes pensado como um “prático”. Nossa concepção é absolutamente oposta a essa ideia: o professor é um intelectual, e é como tal que deve se engajar na prática social de educar as novas gerações. Deve, portanto, buscar formação teórica sólida e consistente. Por essa razão é tão importante que criemos espaços de estudo em nossas unidades escolares. Isso porque, para que a teoria possa orientar nossa ação no mundo de forma efetiva, é preciso que dela nos apropriemos de fato! Nesse processo, aprofundamento e rigor teórico são absolutamente necessários, pois não é possível dominar um sistema teórico de conceitos sem romper com o pensamento cotidiano, pragmático, imediatista.

Com a citação acima, podemos compreender que o papel do professor não é apenas técnico ou especialista de um determinado conhecimento. Pelo contrário, é o professor quem deverá assumir o papel de proporcionar aos estudantes uma formação sólida e resguardar as futuras gerações o conhecimento elaborado. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário dele também uma formação consistente, uma formação que o ajude a pensar e (re)elaborar novas formas de estudo.

No entanto, para se efetivar essa formação a qual estamos nos referindo é necessário o aprofundamento teórico dos conceitos que possivelmente serão utilizados na sua prática pedagógica. Ou seja, uma formação inicial e continuada que possibilite o planejamento das suas ações, o desenvolvimento do seu trabalho docente, seja, em qualquer etapa de ensino e o rompimento com práticas imediatistas que fazem do ensino atitudes corriqueiras.

Desse modo, o item 2.2 dedicou-se a discutir o papel do professor frente as demandas que se exige da prática pedagógica. Reconhecemos a importância de garantir uma formação sólida aos nossos professores e uma formação continuada articulada com condições dignas de trabalho, salário e carreira que permitam desenvolver o seu trabalho pedagógico da melhor forma, dentro do contexto que estão inseridos. Nesse sentido, não podemos responsabilizar ou culpabilizar o professor pelos fracassos que a escola acumula, pelo nível de qualidade que ela apresenta, pois o mesmo vem enfrentando a partir do cenário brasileiro, péssimas condições de trabalho como por exemplo: infraestrutura inadequada, (des)valorização da carreira docente e pela situação em que a maioria dos estudantes se encontram de plena miséria e abandono.

2.3 O currículo e o trabalho pedagógico no processo formativo

É a partir dos conhecimentos essenciais ao processo formativo, que o currículo da escola vai direcionando-se ao ensino sistematizado, ou seja, é com base nesse instrumento pedagogicamente significativo no contexto escolar, que as práticas educativas vão sendo estabelecidas, priorizadas e desenvolvidas para a melhoria do ensino.

Para Saviani (2011) o currículo é caracterizado como um conjunto de atividades nucleares da escola, nucleares no sentido de enfatizar, que nem tudo que a escola apresenta é currículo. O autor desenvolve este conceito para esclarecer que algumas atividades que são praticadas na escola não caracterizam-se como principais, pois assim não existiriam as atividades extracurriculares. Este conceito foi formulado a partir das interpretações que estavam postas sobre o que é principal e o que é o acessório na escola.

De acordo com Saviani (2011) é indispensável distinguir o principal do secundário, o fundamental do acessório, o clássico do tradicional, isto significa dizer, que não é qualquer tipo de conhecimento que a escola deverá adotar e socializar para assegurar a cultura letrada. O autor se refere ao clássico como algo fundamental e vital para a seleção dos conhecimentos que devem ser assimilados, conteúdos que corroboram significativamente com a organização do trabalho pedagógico praticado na escola. De acordo com Saviani (2011, p. 15), “o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola”.

O autor destaca que o currículo da escola deverá estar fundamentado em conhecimentos provenientes da ciência, do saber acumulado pela humanidade, e não apoiados em palpites, suposições e saberes espontaneístas. Isto significa dizer, que o currículo adotado pela instituição escolar deve pautar-se na socialização da cultura erudita letrada, permitindo que as camadas populares partam do saber cotidiano, e possam expressar seus interesses e o conteúdo da cultura popular de forma elaborada.

Saviani (2011) explica que o saber popular e o saber erudito estão ligados ao que podemos chamar de ponto de partida e ponto de chegada. A cultura popular pertencente aqueles que se organizavam de forma espontaneísta e o saber erudito classificado como o conhecimento relativo a classe dominante. Isso porque, “cultos seriam os intelectuais, os que estudaram e tiveram acesso à cultura letrada” (SAVIANI, 2011, p. 68).

Entretanto, para o autor o saber é histórico, construído socialmente e apesar das classes dominantes se apropriarem cada vez mais desse saber, o mesmo não é inteiramente dominante a estes. Visto que, “nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura

popular é puramente popular” (SAVIANI, 2011, p. 69). Desse modo, a citação acima aponta que a classe popular se obtiver acesso ao saber erudito, este saber não será próprio da classe dominante, mas ele torna-se popular, porque foi acessado pelo povo. Saviani (2011, p. 69), aponta que “a cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do ponto de partida versus ponto de chegada”.

O autor enfatiza que o processo pedagógico deverá realiza-se no ponto de chegada, pois para o mesmo o ponto de partida ainda não está posto. Refere-se a questão da igualdade para esclarecer que esta não está dada no ponto de partida, mas que deve ser alcançada no ponto de chegada. Desse modo, ressalta que a partir do ponto de vista escolar a cultura popular é fundamentalmente importante enquanto ponto de partida. Entretanto, ele enfatiza que apesar, da cultura popular ser importante a mesma não definirá o ponto de chegada do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Conforme Saviani (2011, p. 69), “se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função?”

De acordo com Saviani (1999, p. 87):

Entendo que o processo pedagógico é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.

Conforme Lazarentti (2016) a escola como socializadora do saber elaborado, organiza, seleciona, sistematiza e aprofunda conhecimentos que possam assegurar efetivamente o avanço dos estudantes nos estudos. Neste sentido, a “elaboração de um currículo pode iluminar o trabalho pedagógico, orientar e organizar as ações docentes no cotidiano escolar” (LAREZENTTI, 2016, p. 168).

De acordo com a autora, para a pedagogia histórico-crítica existem dois fatores essenciais para a formulação do currículo escolar. O primeiro refere-se a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos. O segundo diz respeito as formas como esses elementos deverão ser incorporados nas práticas pedagógicas escolares.

Portanto, para Laranzetti (2016, p.169):

O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica. Por esta função não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais muitas vezes distantes da realidade das salas de aulas, nem listar programas conteúdos desarticulados com fim nele mesmo.

A partir dessa perspectiva, isto que dizer, que a escola tem a função social, a representatividade e a responsabilidade de primar e de resguardar o desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos sujeitos. O currículo da escola é sem dúvida um componente vital para se pensar nas práticas educacionais que devem ocorrer durante o ano escolar. Sendo indispensável, é fundamentalmente necessário estar integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, que por sua vez tem o objetivo de direcionar as atividades e as ações pedagógicas que devem acontecer na mesma.

De acordo com Asbarh (2016) todo Projeto Político Pedagógico traz na sua essência uma concepção de homem, de educação, de desenvolvimento e de ensino, ou seja, este projeto o qual estamos mencionando é parte essencial da construção de práticas metodológicas que valorizam e mobilizam as aprendizagens dos estudantes. Segundo a autora, é importante enfatizar que apesar do PPP, ser componente elementar nesse processo educativo, é preciso estruturá-lo de acordo com as necessidades e realidades específicas de cada escola e dos segmentos que a compõem como por exemplo: professores (as), gestores (as), familiares e estudantes entre outros.

Sendo o PPP, elemento norteador das atividades que serão elaboradas e desenvolvidas na escola, o mesmo deverá ser construído coletivamente pelos sujeitos que fazem a instituição de ensino. O que pode ser considerado uma atividade necessária para se definir e alcançar os objetivos que deverão ser obtidos no processo formativo durante o ano letivo, ou seja, práticas que favoreçam a formação de professores, estudantes e da escola como um todo. “Um projeto só tem razão de ser, se possibilitar a ação de mudança, mediada pelo estudo, pela análise da realidade e, fundamentalmente, pelos sonhos” (ASBARH, 2016, p.727).

Segundo Vasconcellos (1999 apud ASBARH, 2016, p.730), o PPP é estruturado em três grandes elementos: 1) *marco referencial*, 2) *diagnóstico* e 3) *programação*. O primeiro elemento refere-se ao marco referencial que diz respeito as concepções teóricas e políticas sobre o ser humano (desenvolvimento e aprendizagem) e sobre a educação. O segundo elemento aborda a realidade escolar e deverá identificar as mudanças necessárias à escola e por fim o terceiro elemento traz as metas, os objetivos e os prazos que deverão ser alcançados com as atividades e ações pedagógicas a partir do desenvolvimento do PPP.

Segundo Veiga (1995 apud ASBARH, 2016, p.730), o PPP está relacionado a própria organização do trabalho pedagógico, ou seja, é a partir do mesmo que as atividades pedagógicas vão sendo planejadas e desenvolvidas no ambiente escolar. O PPP, nessa perspectiva assume e encontra-se alinhado em dois níveis importantes: a organização da sala de aula e da escola como um todo.

Dessa forma, o PPP da instituição escolar deverá estar integrado as atividades, ações e as práticas desenvolvidas por todos os segmentos que fazem a mesma, norteados e direcionando o ensino e aprendizagem. Pois, não há ensino neutro e imparcial o mesmo vem sempre acompanhado de ideologias políticas e filosóficas que compõem as atividades e as intervenções exercidas pela escola.

Após essa breve discussão acerca do currículo e do PPP, apresentaremos agora a avaliação e os processos de ensino e aprendizagem.

2. 4 A avaliação e os processos de ensino e aprendizagem

A escola ao selecionar e organizar os conteúdos e as atividades nucleares que deverão ser desenvolvidas na mesma, tem agora o papel de planejar uma avaliação que seja, adequada e oportuna aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, proporcionando não apenas uma avaliação periódica, mas uma avaliação formativa.

Conforme, Fernandes e Freitas (2007, p. 22):

A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. A avaliação formativa, assim favorece os processos de autoavaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas.

Para isso, é necessário que haja por parte da escola e dos professores envolvidos a seguinte pergunta: para que avaliar e por quê? Para Fernandes e Freitas (2007) a avaliação formativa é caracterizada como algo que deve ser estrategicamente planejada e não aplicada de maneira pontual, fragmentada e calculada como se fosse apenas um somatório de notas. “A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos entre outros” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.20).

Quando se pensa em avaliar a aprendizagem dos estudantes, é comum tomar a prova como o principal, senão o único, instrumento pertinente para indicar o que o estudante aprendeu ou não em um determinado período de tempo, em uma disciplina ou simplesmente sobre

um conteúdo escolar. Na maioria das vezes pretende-se mensurar em números o que o estudante assimilou naquele momento para dar-lhe uma nota. Entretanto, apesar desse instrumento avaliativo ser utilizado com uma maior frequência na sala de aula e nas escolas como um todo, há outros instrumentos de avaliação que podem desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar, criar e refletir acerca da sua formação como por exemplo: o portfólio, autoavaliação, memorial entre outros. “Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.19).

Nesta perspectiva, elaboramos uma síntese acerca dos instrumentos de avaliação mencionados anteriormente, que podem enriquecer os processos de avaliação, avançando, inclusive, no desenvolvimento de uma cultura escolar que incorpora tal prática ao trabalho pedagógico realizado na escola, individual e coletivamente.

O *portfólio* é um instrumento de avaliação que objetiva acompanhar os registros que são realizados pelos estudantes em um determinado período de tempo. Estes registros têm a função de apontar os avanços dos estudantes, uma vez que são elementos importantes para o professor avaliar o processo formativo que está sendo desenvolvido. Para Fernandes e Freitas (2007, p. 32), “o portfólio é uma tarefa de suma importância para os estudantes e crianças, pois os coloca em contato com sua aprendizagem constantemente”.

Fernandes e Freitas (2007) entendem que a *autoavaliação* conduz o estudante a uma maior autonomia em relação ao seu processo formativo, pois este instrumento exige do mesmo uma criticidade acerca das suas aprendizagens. Segundo os autores a autoavaliação deverá ser utilizada de forma individual ou em grupo e poderá ser praticada em todos os níveis de ensino. Tal instrumento proporciona o estudante a refletir acerca dos seus avanços e dificuldades direcionando o mesmo para o planejamento das suas atividades escolares, assim avançando para novos conhecimentos. Segundo Fernandes e Freitas (2007, p. 36), “a autoavaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo por fim”.

O *memorial* diz respeito ao relato das aprendizagens e experiências que foram vivenciadas por um período de tempo. Conforme Fernandes e Freitas (2007, p. 34), “o memorial se constitui em uma escrita livre do estudante acerca das suas vivências ao longo do ano. Devem ser registrados os avanços, os receios, os sucessos, os medos, as conquistas, as reflexões, sobre todo o processo experienciado”. Para estes autores o memorial é fundamental para desenvolver a escrita, realizar sínteses e organizar ideias. Tal instrumento, coloca nas mãos dos es-

tudantes a responsabilidade das suas aprendizagens, conduzindo os mesmos a exercitarem suas capacidades reflexivas.

A partir dos instrumentos supracitados, consideramos que estes contribuem para uma avaliação formativa e diferem substancialmente do uso exclusivo de provas e exames. Tanto o portfólio como o memorial e a autoavaliação são instrumentos de acompanhamento do processo formativo. “É importante ressaltar ainda que a mais simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (memorial, portfólio, cadernos de aprendizagens etc.) já propicia uma vivência de uma avaliação distinta da tradicional” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 28). A diversidade dos instrumentos, se incorporados ao planejamento pedagógico, poderá contribuir numa formação que permita não apenas ao professor, mas também aos estudantes, conhecerem seus avanços e dificuldades.

Fernandes e Freitas (2007, p. 21) esclarecem:

A prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Deve estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade. Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem.

Parece natural conceber a avaliação nesta perspectiva, mas o predominante nas instituições escolares acaba sendo a avaliação reduzida aos resultados aferidos como: provas, exames, simulados e outros meios quantitativos de mensurar as aprendizagens dos estudantes. Não que esses instrumentos não possam compor os processos avaliativos. Contudo, é necessário que haja por parte dos professores e da instituição de ensino, uma reflexão acerca dos processos de aprendizagem, é preciso analisar o que eles indicam e demonstram para além de “notas e conceitos”.

De acordo com Fernandes e Freitas (2007, p. 19):

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se a reflexão sobre informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação.

Partindo desse pressuposto, pode-se entender que a avaliação formativa a qual defende-se neste trabalho vincula-se e alinha-se a práticas pedagógicas escolares capazes de distanciar-se do abstrato, do especulativo e ir além das aparências, caminhar em direção a uma prática escolar que seja capaz de levantar informações sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, e (re)orientar-se pelos mesmos.

Após a discussão realizada ao longo desta seção acerca da função social da escola, do papel do professor, do currículo e da avaliação, passaremos para a seção de número três que diz respeito ao levantamento da produção do conhecimento acerca das avaliações externas.

3 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DA AVALIAÇÃO

A seção de número três apresenta por meio do levantamento da produção do conhecimento o que já foi produzido e sistematizado por outros autores (as) acerca da temática das avaliações externas.

O levantamento da produção do conhecimento é um componente importante para a pesquisa acadêmica, relaciona-se de modo direto com a revisão da literatura que embasará a nova produção. Nesse sentido, “tais documentos se definem pelas naturezas dos temas em que os trabalhos se situam. Tratando-se de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros, artigos etc” (SEVERINO, 2007, p.134).

Considerando o tema das avaliações externas, realizamos o levantamento da produção do conhecimento nos seguintes bancos de dados: *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*; *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)*. Para o acesso às produções foram utilizados os seguintes termos de busca: *Avaliação em larga escala*, *Avaliação externa* e *Prova Brasil*, no período que corresponde a 15 de junho a 06 de julho de 2018.

Assim, realizamos um refinamento em torno das pesquisas, o primeiro passo para isso foi a leitura atenta dos títulos dos trabalhos. O segundo passo foi a leitura dos resumos dos trabalhos localizados, tendo em vista o levantamento das informações sobre o objeto de pesquisa proposto, como por exemplo: os impactos dos exames padronizados na prática pedagógica do professor.

Por fim, o terceiro passo visou identificar a etapa de escolarização (ensino fundamental – anos iniciais/série ano). Tais estudos datam especificamente dos anos de 2010 a 2017, que nos indicam que este tema continua atual e que necessita de novos estudos em relação as

influências das avaliações externas nos processos de ensino e aprendizagem.

Passaremos agora para a primeiro quadro com os resultados obtidos por meio do levantamento realizado no banco de dados *Scientific Eletronic Library Online (ScieLO)*.

Quadro 1 – Resultados obtidos no banco de dados *Scientific Eletronic Library Online (ScieLO)*

Termos de busca	Artigos	
	Resultados	Selecionados
Avaliação em Larga Escala	13	01
Avaliação Externa	13	0
Prova Brasil	10	0
Total de trabalhos: 36		

Fonte: autora, 2018.

De acordo com o quadro 1, foram obtidos 36 resultados a partir dos termos de busca citados, sendo um artigo selecionado para esta pesquisa. Tal trabalho foi selecionado porque, relaciona-se diretamente com a temática investigada e obedece o critério de refinamento destacado acima.

O levantamento no banco de dados da Capes realizou-se semelhantemente ao desenvolvido no banco de dados da ScieLO. A pesquisa obteve os seguintes resultados como mostra o quadro 2:

Quadro 2 – Resultados obtidos no Banco de dados da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*

Termos de busca	Artigos	
	Resultados	Selecionados
Avaliação em Larga Escala	40	02
Avaliação Externa	55	04
Prova Brasil	18	02
Total: 113		

Fonte: autora, 2018.

Conforme o quadro 2 a pesquisa com os termos de busca selecionados resultou em 113 resultados, mas a partir da temática específica foram selecionados 08 artigos para compor este estudo com base nos critérios mencionados no início desta seção.

O acesso e o levantamento realizado no banco de dados (BDTD) realizou-se igualmente ao levantamento desenvolvido no banco de dados da Scielo e da Capes. Foram utilizados os mesmos termos de busca dos levantamentos anteriores. A pesquisa obteve os seguintes resultados de acordo com o quadro 3:

Quadro 3 – Resultado obtido no banco de dados *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)*

Termos de busca	Dissertação/Tese	
	Resultados	Selecionados
Avaliação em Larga Escala	55	01
Avaliação Externa	99	04
Prova Brasil	83	04
Total: 237		

Fonte: autora, 2018.

Conforme o quadro 3, a pesquisa apresenta 237 resultados mediante os termos de busca mencionados. Entretanto, a partir das características da temática foram selecionadas 09 produções para dialogar com esse estudo, sendo 7 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

3.1 O que dizem as produções obtidas nos bancos de dados consultados sobre a avaliação externa

Esta seleção mencionada a partir dos bancos de dados citados e do refinamento apontado neste levantamento, resultou em 09 artigos, 07 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, totalizando 18 produções. Vejamos a seguir no quadro 4:

Quadro 4 – pesquisas selecionadas a partir dos Bancos de Dados *Scientific Eletronic Library Online (ScieLO)*, *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)*

Nº	ANO	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO	AUTORES (AS)
1	2009	Prova Brasil na visão dos professores	Artigo	Maristela Juchum; Rosângela Gabriel
2	2009	Qualidade da educação:	Artigo	Andréia Melanda

		eficiência, eficácia e produtividade escolar		Chirinéia; Iraíde Marques de Freitas Barreiro
3	2010	Poder indutor do Ideb sobre as políticas educacionais do município de Curitiba	Artigo	Douglas Danilo Dittrich
4	2010	Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo.	Artigo	Sandra Zákia Souza; Paulo Henrique Arcas
5	2010	Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola	Dissertação de (Mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP	Ana Lúcia Garcia
6	2012	Avaliação sistêmica da educação básica: a prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora	Dissertação (Mestrado) Universidade de Juiz de Fora	Ângela Mara de Oliveira Fernandes
7	2013	Análise da relação entre a avaliação da aprendizagem e a Prova Brasil no 5º ano do ensino fundamental da educação municipal de São Domingos-BA a partir do conceito de competência	Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia	Samantha Nunes de Oliveira Almeida
8	2014	Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala.	Artigo	Sandra Zákia Sousa
9	2014	IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG	Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia	Rubia Mara Ribeiro Dias
10	2014	A Prova Brasil no cotidiano escolar	Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Luciane Szatkoski
11	2015	Avaliação e práticas avaliativas: inventários para a construção de outra escola possível	Artigo	Andréa Rosana Fetzner
12	2015	Percurso histórico do saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula	Artigo	Uillians Eduardo dos Santos; Cláudia Pereira de Pádua Sabia
13	2015	Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos	Priscila de Paulo Uliam Martins
14	2016	Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares.	Artigo	Rita de Cássia Silva Godoi Menegão
15	2016	Avaliações externas e em larga	Tese (Doutorado)	Fabio Perboni

		escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros	Universidade Estadual Júlio Mesquita	
16	2017	Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente	Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Júlio Mesquita/ Campus presidente Prudente	Uillians Eduardo Santos
17	2017	Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade.	Artigo	Quelli Cristina da Silva Oliveira; Denila Coelho; André Paulo Castanha
18	2017	Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo	Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo	Lilian Rose da Silva Carvalho Freire
TOTAL: 18				

Fonte: autora, 2019.

Após a seleção da produção do conhecimento levantada, realizaremos a discussão dos trabalhos listados no quadro anterior.

Juchum e Gabriel (2009) anunciam por meio da pesquisa realizada com vinte professores de quatro instituições educacionais da rede pública municipal de Lageado, cidade localizada no Vale do Taquari (RS), que a grande maioria dos professores desconhecem os tipos de questões, habilidades e competências propostas pela Prova Brasil. Declaram que há uma certa desconfiança dos professores no que diz respeito a credibilidade destas avaliações. Isto porque, não se sentem participantes ativos deste processo, mas pelo contrário, temem pela responsabilização dos maus resultados obtidos mediante estas avaliações.

As autoras destacam por meio dos estudos desenvolvidos, com base em entrevistas, que parte dos professores veem a Prova Brasil como um instrumento classificatório e quantitativo, que neste processo valoriza-se apenas o resultado final e não o processo formativo do estudante. A pesquisa realizada pelas autoras destaca a partir dos discursos dos professores uma crítica e uma preocupação em relação a aplicação da Prova Brasil, pois a mesma não considera as condições de aprendizagens dos diversos sujeitos e tampouco alunos portadores de alguma necessidade especial ou com dificuldades na aprendizagem.

Entretanto, as autoras não são contra tais avaliações, desde que “elas garantam a implementação de políticas públicas capazes de auxiliar o professor e a escola nessa tarefa complexa que é a formação de leitores competentes” (JUCHUM e GABRIEL, 2009, p.132).

Chirinéa e Barreiro (2009) destacam com base nas afirmações de Coelho (2008) que a partir das novas exigências do mercado e da ineficiência escolar, as avaliações externas torna-

ram-se responsáveis pela mensuração da qualidade da educação. Segundo as autoras, estas avaliações são permeadas por recomendações de agências internacionais como: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO), isto, para possibilitar e desenvolver a adequação dos sujeitos as demandas e as necessidades inerentes do competitivo mundo do trabalho.

As autoras afirmam que para Mello (1995) a escola deve estar pautada em uma educação que qualifique os sujeitos para uma cidadania moderna e competitiva, formação voltada a conhecimentos básicos que atendam as necessidades e exigências do mercado. Além disso, um sujeito que domine as novas tecnologias da informação e da comunicação, um sujeito apto a utilizar os códigos da sociedade moderna.

Entretanto, apesar dessas afirmações, Chirinéa e Barreiro (2009, p. 13) defendem que:

A educação ressignifica-se por meio de um ensino que possa atender às necessidades dos alunos inseridos em um contexto histórico e social complexo e de uma prática educativa planejada e sistematizada durante um longo e contínuo período. Esta prática deve propiciar qualidade ao processo educacional ao criar condições e oportunidades para o desenvolvimento de capacidades, e para que os alunos aprendam conteúdos necessários para enfrentarem e resolverem diferentes modalidades de desafios, assegurando-lhes o direito de aprendizagens significativas imprescindíveis à atuação crítica e transformadora.

Dittrich (2010) e Souza (2014) afirmam por meio dos seus estudos que a avaliação educacional não está no campo da neutralidade, a abordagem assumida coloca-se a todo momento em uma determinada concepção de qualidade, seja, para avaliar o estudante, o currículo ou até a própria instituição escolar.

Dittrich (2010) destaca por meio da sua pesquisa realizada no município de Curitiba que as avaliações externas tornaram-se indutoras no trabalho docente, bem como, geradoras de melhores resultados/Ideb. O autor frisa que estas avaliações redefinem o currículo escolar por meio dos descritores da Prova Brasil e Provinha Brasil, além de balizar o trabalho do professor por meio de tais avaliações. O que significa que tal trabalho está condicionado a estas políticas públicas que visam melhores índices para as séries dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Souza (2014) as avaliações em larga escala a partir da perspectiva de qualidade encaminham-se para o estreitamento do currículo, demarcando os conhecimentos escolares e a própria organização do trabalho pedagógico escolar. Esse estreitamento refere-se ao objeto das avaliações externas que diz respeito ao conjunto das disciplinas em que o estudante deverá obter um bom desempenho, trata-se dos conhecimentos de *Língua Portuguesa e Matemática*.

ca. Para a mesma os resultados dessas avaliações produzidas pelo mau ou bom desempenho dos estudantes, voltam-se para a própria escola, isso porque, esses resultados influenciam nas atividades que a instituição educacional desenvolve, isto é, com base nestas informações a escola propõe novas decisões e estratégias para elevar os resultados.

Souza (2010, p. 418) argumenta:

Daí a oportunidade de insistirmos na necessidade de ressignificação do papel que vêm ocupando as avaliações em larga escala no processo de produção de melhoria da educação pública, pondo em questão a própria concepção de qualidade que está sendo difundida para a sociedade brasileira, por meio de uma estratégia.

Souza e Arcas (2010); Santos e Sabia (2015) analisam em seus estudos as implicações das avaliações em larga escala no currículo escolar, para isso, trazem a experiência do estado de São Paulo para estes trabalhos. Segundo Souza e Arcas (2010) com a implantação, execução e a repercussão que as avaliações externas nacionais obtiveram no sistema escolar brasileiro, como por exemplo: o caso da Prova Brasil, houve por parte do estado mencionado a necessidade da criação de sistemas próprios de avaliação como, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), instituído em 1996.

Os autores destacam por meio dos seus estudos que a educação pública no estado de São Paulo está sendo padronizada e regulada via avaliação externa, com essa padronização o currículo e o planejamento escolar estão sendo norteados para a normatização dos conteúdos elencados nas matrizes de referência das avaliações em larga escala, focalizando nas habilidades e competências dos estudantes, isto para a obtenção de bons resultados no Saresp e nas demais avaliações em âmbito nacional. Apesar das avaliações externas estarem disseminadas nos sistemas de ensino público, alimentando uma avaliação classificatória os autores defendem “um ensino de qualidade, tanto na educação básica quanto no ensino superior, é um direito dos cidadãos brasileiros” (SOUZA e ARCAS, 2010, p. 197).

Souza e Arcas esclarecem (2010, p. 183):

Com a Prova Brasil, a disseminação da avaliação em larga escala foi muito maior, pois a aplicação dos testes deixou de ser censitária e passou a ser atrelada ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A criação do IDEB, que leva em conta resultados da Prova Brasil e dados relativos ao fluxo escolar, e a definição de metas a serem alcançadas pelas escolas públicas até 2021 são iniciativas que tendem a mobilizar redes de ensino e escolas a buscarem compreender e valer-se dos resultados das avaliações de sistema no planejamento do trabalho escolar.

Santos e Sabia (2015) apresentam em seus estudos que as avaliações em larga escala trazem consequências para o trabalho pedagógico dos professores realizado em sala de aula no estado de São Paulo como por exemplo: utilização da avaliação externa como avaliação da aprendizagem, modelo de avaliação para novas provas, treinamento de alunos para as avaliações externas, direcionamento e controle do trabalho docente. Com essas implicações na prática pedagógica os autores destacam que esse tipo de avaliação na atualidade constitui-se como um dispositivo de controle do trabalho docente e provoca a má formação do estudante e a responsabilização de resultados por parte dos professores e gestores das escolas. “Esse direcionamento do trabalho docente acaba por inviabilizar a avaliação com função diagnóstica, como processo que busca a valorização do aluno e da sua efetiva aprendizagem, o que torna inviável também o cumprimento efetivo da função social da escola” (SANTOS e SABIA, 2015, p. 381).

Garcia (2010) aponta por meio da sua pesquisa de mestrado que diante das exigências e influências dos organismos internacionais acerca da produtividade, da racionalização e da privatização, a avaliação externa foi sendo concebida como estratégia para medir e verificar o desempenho dos estudantes por meio de exames, verificação via números. Organismos internacionais como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL).

Tais influências motivaram e induziram o Estado a realizar uma reforma educacional no que se refere o que deve ser quantificado. Ou seja, quais os conteúdos deverão estar presentes nestas avaliações para mensurar o que se entende hoje por qualidade da educação básica. “Essas unidades passaram a realizar encontros, propor e financiar políticas com o objetivo de que as nações assumam novos compromissos” (GARCIA, 2010, p.27). A autora defende que os parâmetros utilizados nestas avaliações deveriam estar a serviço do professor e da escola como um todo e não utilizado para ranquear escolas e estimular competições.

Fernandes (2012) e Santos (2017) por meio de suas dissertações de mestrado objetivaram analisar as concepções dos professores acerca das avaliações externas, em especial no que diz respeito as influências e repercussões destas avaliações no trabalho docente.

Fernandes (2012) revela por meio dos seus estudos que os professores veem a Prova Brasil como um termômetro que verifica se o professor cumpriu sua missão em relação a transmissão dos conteúdos que serão inseridos nesta avaliação. Ou seja, se os mesmos realizaram um bom trabalho ou não.

Segundo a autora os resultados das avaliações externas em larga escala coloca o professor como responsável por melhorar o nível de conhecimentos dos seus alunos para este tipo de avaliação. Nesse sentido, a responsabilização e a preocupação de elevar esse conhecimento faz com que o professor, formate o trabalho pedagógico em prol de atividades que objetivem o preparo desses estudantes para estes exames e possibilite a escola atingir os primeiros lugares no ranking do Ideb. Foi constatado por meio da pesquisa que “[...] a Prova Brasil não favorece a melhoria da educação básica, pois esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade da unidade escolar e orientar o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino” (FERNANDES, 2012, p. 107). Porém, a autora afirma que o problema não está nas avaliações em si, mas em como estas estão sendo geridas pelo Estado e pela escola para se obter melhores índices.

Santos (2017) destaca que um dos objetivos da sua pesquisa foi identificar as principais práticas e posicionamentos dos professores em relação as avaliações externas como por exemplo: ANA e Prova Brasil. O autor define por meio do seu trabalho que as avaliações em larga escala da forma como estão sendo conduzidas alteram a metodologia de ensino em prol de atividades que formatem planos de aula e visem práticas competitivas, mesmo sem orientações externas explícitas. A pesquisa aponta que estas práticas são mecanismos antidemocráticos que precarizam a formação do professor e estreitam o currículo escolar, o que implica uma fragmentação da educação.

Porém, o autor defende que os pontos negativos e positivos das avaliações externas sejam revistos por professores e pela gestão da escola para que se criem planejamentos e estratégias de ensino e aprendizagem que de fato melhorem a qualidade da educação.

Desse modo, Santos (2017, p. 125) afirma que:

As avaliações externas e em larga escala, desde sua implantação vêm contrariando as convicções pedagógicas, defendidas por parte significativa dos educadores, de que a avaliação é processual, diversificada, deve ser realizada durante todo o ano letivo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Almeida (2013) discute por meio da sua pesquisa de mestrado a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula e os testes padronizados da Prova Brasil, relação que parte do conceito de competência. A pesquisa localiza-se precisamente no interior do município de São Domingos/BA. A autora aponta, que há orientações por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município mencionado para um direcionamento que focalizem práticas que conduzam os professores a desenvolverem um trabalho voltado especifica-

mente as competências que os estudantes devem obter para realizarem a prova citada logo acima.

De acordo com a autora este direcionamento que parte da SME está atrelado a concepções que visam alcançar melhores índices nacionais de educação. Foi constatado além disso, que a avaliação da aprendizagem classifica-se como mecânica e de maneira pontual, ou seja, é considerada e planejada como um final de processo, utilizada apenas para mensurar a capacidade cognitiva dos estudantes por meio de provas.

Segundo a autora o modelo de prova adotado pelo professor não é o mesmo da Prova Brasil, mas foi observado que algumas questões estão pautadas em competências avaliadas por esses exames. O que configura que as avaliações internas desenvolvidas em sala de aula estão sendo afetadas, em certa medida, por meio dos conteúdos programáticos e das competências abordadas, pelas avaliações externas nacionais.

Almeida (2013, p. 137) afirma que:

Em relação à avaliação da aprendizagem, defendemos que a realização equivocada desta prática pedagógica pelos professores deve ceder lugar a um processo avaliativo que lhes traga informações significativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos de forma que sejam desenvolvidas estratégias para a superação de dificuldades percebidas.

Dias (2014) enfatiza que o trabalho realizado pelo docente na sala de aula com base nas avaliações externas, promove um acúmulo de atividades a serem realizadas pelo mesmo, havendo uma responsabilização pelos resultados alcançados e em especial uma fragmentação do trabalho docente, uma vez que este trabalho está condicionado muitas vezes por estas avaliações. “Nesse progressivo movimento atribui-se ao professor o título de “salvador da pátria”, pois esse trabalhador é responsabilizado pelo sucesso dos resultados e, com isso, é submetido a condições precárias de trabalho” (DIAS, 2014, p. 11).

A autora destaca que as práticas dos docentes estão atualmente inclinadas a adaptações e as transformações do mundo do trabalho, trabalho o qual está sendo delineado aos modelos de produção extraídos do taylorismo, fordismo e toyotismo. Os programas avaliativos como as avaliações externas não só visam mensurar a qualidade da educação básica por meios de exames, mas trazem para o trabalho docente e a escola como um todo implicações como o distanciamento e o enfraquecimento da sua autonomia. Reconhece que o Estado deve seguir avaliando e monitorando a educação em prol de melhorias, mas sem provocar danos ao trabalho docente realizado em sala de aula. Como, por exemplo: a competição entre professores e escolas.

Szatkoki (2014) apresenta em sua dissertação de mestrado como a Prova Brasil tem influenciado o currículo da escola e o trabalho docente em uma escola do ensino fundamental 1 no município de Jacareí/SP. Segundo a autora, as matrizes de referência da Prova Brasil têm influenciado direta e indiretamente o trabalho do professor. A mesma destaca que estas matrizes que contemplam as disciplinas de *Língua Portuguesa* e *Matemática* cobradas nas avaliações externas estão corroborando para a limitação e a subordinação do trabalho docente.

A partir dessa perspectiva entende-se que a Prova Brasil e os resultados a serem obtidos por meio da mesma, direcionam o trabalho educativo, fragmentando o ensino e a aprendizagem, classificando, estudantes, professores e escolas.

Szatkoki (2014, p.62) enfatiza:

Mas, a formação vai além do domínio de determinados conteúdos e habilidades nas áreas específicas do currículo. Na escola também se aprende socialização, posturas de cooperação, de inserção, de respeito ao outro etc. A centralidade nos testes faz com que o debate curricular se restrinja à organização de atividades preparatórias para a realização destes.

A autora aponta, que no ano em que deverá ser realizada a Prova Brasil, os conteúdos da mesma tornam-se mais evidentes e modeladores das práticas pedagógicas que deverão ser desenvolvidas no cotidiano escolar. Há nesse sentido, uma abordagem na qual o treinamento torna-se essencial para que os alunos possam alcançar níveis de desempenho compatíveis com as metas preestabelecidas pelo governo federal. A Prova Brasil faz parte efetivamente do planejamento escolar e das atividades que serão efetuadas na rotina da sala de aula. Atividades que segundo a mesma são permeadas por materiais que conduzem a simulados e testes similares aos das avaliações externas.

Contudo, analisa que as avaliações externas podem vir a ser um instrumento valioso para aprimorar a qualidade da educação, isso desde que tenham “como horizonte uma política de qualidade de educação para todos, ou seja, a garantia do direito inalienável à educação” (SZATKOKI, 2014, p.62).

Segundo Fetzner (2015) o controle das práticas avaliativas têm se intensificado com as crescentes demandas das avaliações externas, em especial no que se refere ao ensino fundamental. Demandas que influenciam significativamente na organização da escola, do currículo e das práticas didáticas existentes no cotidiano escolar. Tal controle, direciona as secretarias de ensino a adesão apenas as provas nacionais e estaduais com a finalidade de produzir pontuação para a escola, validando seu desempenho no conjunto do estado. Para a autora a organização do trabalho pedagógico escolar desenvolvido nas instituições educacionais ainda está

muito direcionado pela educação bancária, segundo a autora termo criado por Freire (1975).

Esta educação remete a um ensino conteudista, fazendo do aluno apenas um receptor passivo de informações para a realização de provas e exames. A autora sai em defesa de avaliações que contemplem outros dispositivos para conhecer a realidade do estudante como por exemplo: relatórios, portfólios, trabalhos coletivos entre outros.

Martins (2015) apresenta por meio da sua pesquisa de mestrado elementos importantes acerca das influências das avaliações externas na educação escolar. De acordo com a autora as políticas públicas educacionais, o currículo escolar e o trabalho docente estão sendo objetivados e repensados para atender as demandas das avaliações em larga escala como por exemplo: a Prova Brasil; Provinha Brasil; Saesp entre outras avaliações.

Martins (2015, p.119) aponta que:

Se a avaliação externa surge como valor fundamental dentro da escola, não somente no sentido de analisar o trabalho que vem sendo realizado pelos professores, mas como forma de direcionar os conhecimentos que serão trabalhados em sala de aula, acaba por definir também o currículo.

A autora em seus estudos focaliza a necessidade de investigar as reflexões dos docentes sobre as avaliações externas do governo federal com foco na Prova Brasil e Provinha Brasil, porém ao longo da sua pesquisa, em especial durante a coleta de dados nas escolas, foi constatado que o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e o Saesp, apresentavam um grande relevo de informações. Desse modo, houve a necessidade de ampliar os objetivos da pesquisa e das discussões que envolviam questões e posicionamentos dos professores, no que diz respeito a avaliação implementada pelo governo do estado de São Paulo.

A autora defende uma avaliação pautada no planejamento e na consulta aos docentes. Destaca que as avaliações externas poderiam ser uma fonte de pesquisa para identificar os problemas educacionais e não rotular escolas e promover ranqueamentos.

Segundo Menegão (2016) com a implantação e a forte influência das avaliações externas em larga escala nas instituições de ensino o currículo escolar, as atividades educativas e o próprio planejamento dessas atividades ficam estritamente comprometidas com a ideia e a exigência de ensinar o que deve cair nesses exames. Constata-se que há uma supervalorização da escola em relação aos conteúdos da Prova Brasil. Conteúdos que orientam e direcionam o professor a desempenhar seu papel frente a esse cenário avaliativo. Este cenário diz respeito, as metas e índices que a escola deve atingir por meio do Ideb, índice, que segundo o discurso

oficial do governo federal, tem a finalidade de medir a qualidade da educação básica no Brasil.

De acordo com a autora a política das avaliações externas está induzindo a escola por meio das matrizes de referência da Prova Brasil, *Língua Portuguesa e Matemática* a um estreitamento do currículo escolar, do trabalho docente e da própria qualidade educacional como um todo. Em meio a esse quadro avaliativo e sem muito o que fazer diante da obrigação de resultados positivos, professores buscam atender na medida do possível ao que está sendo proposto e imposto através da política das avaliações em larga escala na sala de aula. “É notório que os testes da PB têm contribuído para tirar de cena os aspectos curriculares, dimensões, disciplinas e conteúdos, não passíveis de mensuração. Aspectos importantes que também deveriam compor o processo de formação dos estudantes” (MENEGÃO, 2016, p. 652).

A autora não se diz contrária a estas avaliações, porém ressalta que da forma que estão sendo concebidas e realizadas favorecem a meritocracia e responsabilizam os docentes pelos maus resultados.

Perboni (2016) em sua tese problematiza as avaliações externas como um indicador de novas concepções de ensino. Para o autor estas avaliações têm protagonizado e assumido no século XXI funções extremamente centralizadoras e automáticas. Funções que influenciam consideravelmente os processos de ensino e aprendizagem nos diversos níveis de escolaridade. Centralizadoras e automáticas no sentido de alterar e controlar o que deve ser trabalhado em sala de aula, isso para elevar a qualidade do desempenho dos estudantes e da escola nos índices desenvolvidos para este fim como por exemplo: o Ideb e o Idesp.

Perboni (2016, p. 212) afirma que:

Importante registrar a diversidade de experiências de premiações e bonificações, uma vez que diferentes estados instituíram práticas muito diversas em relação a essas experiências. Em relação ao salário e remuneração, existem iniciativas que vinculam o rendimento dos profissionais ao desempenho médio dos alunos nas avaliações externas, determinando metas a serem atingidas, geralmente acompanhadas por meio de índices de desempenho próprios. Em todas essas iniciativas, a avaliação do rendimento escolar dos alunos se constituiu como parâmetro, comumente associado ao fluxo escolar como na construção do IDEB.

De acordo com o autor supracitado as avaliações externas vem assumindo gradualmente uma centralidade no currículo da escola, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, na formação docente, na gestão da escola e sobretudo na limitação dos conteúdos escolares. Tal limitação se dá à luz de conhecimentos que fazem parte de uma pequena parcela da produção do conhecimento *Português e Matemática*. O estudo ainda revela que as avalia-

ções educacionais que são praticadas no nosso sistema educacional brasileiro são entendidas como elemento central para se produzir dados que permitam mensurar o ensino que está sendo ofertado nas escolas públicas, o que se dá por meio de exames.

Coelho, Oliveira e Castanha (2017) apresentam em seus estudos que a partir das implementações das avaliações externas em larga escala no território brasileiro a educação escolar tornou-se uma espécie de mercadoria, pautada em uma formação voltada meramente ao fazer. Ou seja, uma educação que baliza o conhecimento escolar, uma instrução pensada para a realização de atividades submissas, a uma visão política limitada do sujeito.

Os autores apontam que os organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) têm interesses próprios e investem neste tipo de educação. Uma educação que visa o desenvolvimento do capital humano. Objetiva a produção de habilidades e competências para o desenvolvimento econômico do país. Os investimentos por meio desses organismos internacionais ocorrem para controlar e normatizar a educação em nível mundial discursando a igualdade de oportunidades, mas que de fato favorecem políticas neoliberais.

Políticas que defendem ações que direcionem a produção de resultados e o livre mercado. “A política neoliberal baseada no estado mínimo e com ênfase nos resultados, individualiza o educando, cobra a eficiência e tem na avaliação em larga escala uma forma de controle” (COELHO, OLIVEIRA e CASTANHA, 2015, p. 252). Os autores defendem que a avaliação deverá se realizar como processo, promovendo consciência política e clareza do ato educativo que se quer desenvolver na escola.

Freire (2017) por meio da sua tese encontra as avaliações externas em uma posição significativa e relevante para os professores de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de ensino do estado de São Paulo. Ao que parece estas podem auxiliá-los na busca por novas melhorias e metodologias de ensino e aprendizagem. Apesar das avaliações mencionadas terem um papel significativo a partir das concepções dos professores, as mesmas ao que tudo indica restringem-se apenas ao período de aplicação, ou seja, as mesmas desempenham um papel demarcado e pontual no cotidiano escolar.

Verifica-se por meio dos achados de Freire (2017) que as avaliações externas não se articulam com as avaliações internas realizadas pelo professor na sala de aula, estas são produzidas com base no livro didático, cadernos de apoio de aprendizagem e sites da internet. Entretanto, apesar de a análise não indicar influência direta nas concepções dos professores da escola observada, foram encontradas algumas marcas dessas avaliações. Com por exemplo: alguns professores fazem referência as escalas de proficiência, com isso souberam analisar

com mais precisão a expressão abaixo do básico. Outros destacam que avaliação externa pode oferecer contribuições para identificar um possível fracasso referente a aprendizagem do estudante.

Isso se deve, segundo a autora, sobre as diversas concepções de avaliações existentes entre os professores da escola, não há um consenso de avaliação entre os mesmos. (avaliação diagnóstica, contínua, processual, formativa e somativa). Entretanto, apesar das perspectivas de avaliações existente nesta escola, a maioria dos professores apontam não terem apoio para a efetivação das mesmas. No caso da avaliação formativa os professores destacam que não há tempo hábil para esta avaliação.

Freire (2017) ao longo da sua pesquisa evidencia que as avaliações vão mudando de acordo com os diferentes bimestres. No primeiro bimestre avaliam as dimensões atitudinais; no segundo bimestre as dificuldades de aprendizagem e comportamento; no terceiro bimestre as possíveis retenções e finalmente o quarto bimestre as possíveis reprovações e promoções.

Diante disso, Freire (2017, p. 154) aponta que:

Mesmo sem ter uma formação específica em avaliação educacional, os professores indicam que o conhecimento em avaliação educacional advém da graduação ou das avaliações com as quais se envolveu no decorrer da sua vida estudantil, no entanto, os professores, amplamente, julgam sua formação em avaliação muito deficitária, e alguns chegam a dizer que não sabem avaliar, relatando que a experiência decorre do dia a dia em sala de aula. Apesar desse quadro de formação, são os professores que, ao fim, avaliam a aprendizagem de seus alunos.

Desse modo, podemos concluir a partir dos estudos de Freire (2017) que as avaliações externas não são o ponto central das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, mas que estes atuam segundo suas concepções de avaliação. Segundo Freire (2017, p. 156), “não localizamos indícios de articulações entre a avaliação interna do professor e os resultados das avaliações externas”.

Os trabalhos arrolados demonstram que as avaliações externas parcelam o conhecimento por meio das matrizes de referência de *Língua Portuguesa e Matemática*, bem como, direcionam e controlam o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e na escola como um todo. Afinal, não só o trabalho do professor é pautado pelas avaliações externas, as mesmas orientam as diversas atividades que são desenvolvidas nas instituições escolares, como por exemplo: o planejamento e o calendário escolar, que balizados pelos períodos de realização das avaliações, adequam suas ações e seus currículos, o que inclui a realização de simulados periódicos.

Tais pesquisas levantam a questão da responsabilização do professor, atribuída pelo mau ou do bom resultado dos estudantes nas avaliações externas, o que nesse caso implica em uma prática pedagógica superficial e condicionada a estas políticas de avaliação. Constatase que tais trabalhos demonstram uma preocupação em relação as avaliações externas, no que diz respeito as formas de ensino, as estratégias que são forçadamente produzidas para alcançar as metas estabelecidas pelo Estado como, por exemplo: o Ideb.

Entretanto, Freire (2017) aponta que as avaliações externas podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente como por exemplo: na proposição de novas metodologias de ensino e aprendizagem. Segundo a mesma as avaliações externas não tem relação direta com as avaliações internas realizadas na escola, pois estas são desenvolvidas a partir do livro adotado pela escola, cadernos de apoio de aprendizagem e sites da internet. Tal estudo é o único, a fazer essa afirmação direta em que as avaliações externas não influenciam nas avaliações internas desenvolvidas na escola.

Contudo, outros autores como JUCHUM E GABRIEL (2009); SZATKOKI (2014); MARTINS (2015) sinalizam que estas poderiam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas não da forma que estão sendo concebidas. Uma avaliação que classifica escolas, professores e alunos.

DIAS, (2014); GARCIA, (2010); SANTOS, (2017); ALMEIDA, (2013); FERNANDES, (2012); SANTOS E SABIA, (2015); MENEGÃO, (2016); DITTRICH, (2010) defendem novos estudos em torno das avaliações externas, sejam elas, nacionais ou estaduais. Pesquisas que possam contribuir significativamente para entendermos o que tem acontecido nas instituições escolares e como estas avaliações têm afetado à educação escolar. Estudos que apontem olhares atentos acerca dos desdobramentos que estas avaliações estão tomando na educação brasileira.

Dias (2014, p. 87), destaca que “há que ressaltar, contudo, que o tema é amplo e polêmico, portanto merece novos estudos, outras escolas podem ser pesquisadas, ou outros estados, a fim de observar se o fenômeno é geral ou é algo no município e escolas estudadas”.

Identificamos que JUCHUM e GABRIEL, (2009); SZATKOKI, (2014); MARTINS, (2015) não são contra as avaliações externas, porém destacam em seus estudos que estas deveriam estar pautadas em pesquisas acerca das políticas educacionais, não com o pressuposto de competição ou ranqueamento de escolas, professores ou alunos, mas para identificar problemas e dificuldades que possam existir no cotidiano escolar, no intuito de ajudar professores nesse processo.

Santos (2017) destaca que há uma necessidade de se analisar os pontos fortes e fracos destas avaliações, para assim desenvolver o quanto antes nas nossas salas de aulas estratégias que garantam um planejamento do que deve se fazer para que os processos de ensino e aprendizagem se efetivem, não como pretexto para provocar a elevação de índices, mas para se realizar um bom ensino. “Consideramos que toda política, em especial as de cunho educacional, se constituem como uma moeda, possuindo assim em sua essência dois lados: cara e coroa, traduzido para nossa realidade, como pontos positivos e negativos, respectivamente” (SANTOS, 2017, p. 130).

As pesquisas sinalizam a necessidade de se pensar mecanismos de se avançar na qualidade do ensino que está se desenvolvendo no interior da escola, qualidade que favoreça ciência e prática como forma de superar programas avaliativos que visem apenas a quantificação de resultados, competições entre escolas e punições por resultados insatisfatórios.

Diante do exposto, concluímos que não é possível aceitar que tais avaliações dominem o espaço dedicado à avaliação da aprendizagem, bem como, ceder que as mesmas monopolizem o cotidiano escolar em prol de práticas que visam tão somente a elevação do Ideb, como se a escola apenas possuísse essa função. Uma das funções da escola é possibilitar aos sujeitos, de qualquer classe social, aprendizagens que contribuam com seu desenvolvimento.

Dito isso, apresentaremos em seguida contribuições importantes de autores clássicos que pesquisam a avaliação da aprendizagem no Brasil.

3.2 O que dizem os autores que são referência na discussão sobre a avaliação da aprendizagem

Ao abordamos as avaliações externas em larga escala, é necessário refletirmos acerca da avaliação da aprendizagem e da nossa prática em relação ao que está sendo planejado e discutido em sala de aula com os nossos estudantes. Acreditamos que esta avaliação deverá ocorrer à luz de conhecimentos significativos e sistematizados, tendo em vista, o máximo desenvolvimento dos sujeitos, dentro dos limites das condições históricas atuais, em diversas áreas do conhecimento.

O que significa que tal avaliação não deverá restringir-se a um único momento, mas que a aprendizagem deverá ser compreendida como um movimento constante, o que implica o aprimoramento de novas metodologias de ensino e da forma como avaliamos. Desse modo, “olhar para nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender” (LUCKESI, 2011, p. 31).

O levantamento da produção do conhecimento acerca da avaliação externa realizado para este trabalho selecionou dentro dos bancos de dados (*Scielo; Capes e BDTD*) dezoito pesquisas que estão diretamente ligadas ao tema aqui exposto. Identificamos nas mesmas, que o autor Cipriano Carlos Luckesi aparece em quatro trabalhos o que corresponde a 22%; a autora Jussara Hoffmann apresenta-se em dois estudos o que representa 11% e o autor Luiz Carlos de Freitas desponta em doze pesquisas o que corresponde a 67% dos dezoito trabalhos levantados. Constatamos que tais estudos são bastantes recentes, pois datam de 2010 a 2017 o que significa que as avaliações externas estão sendo amplamente discutida nos últimos anos.

Sendo assim, apresentaremos neste tópico contribuições de autores que são referência na avaliação da aprendizagem, a saber: Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann e Luiz Carlos de Freitas. Tais autores são apresentados devido a grande influência na temática referente a avaliação da aprendizagem. Seus trabalhos representam dentro de cada perspectiva de avaliação uma contribuição importante para a educação escolar. Cipriano Carlos Luckesi (*avaliação diagnóstica*); Jussara Hoffmann (*avaliação mediadora*) e Luiz Carlos de Freitas (*avaliação formativa*).

Após indicar os autores que são considerados referência no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, faremos uma síntese sobre cada um.

Cipriano Carlos Luckesi é licenciado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Católica de Salvador, Bahia (UCSaL). Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), possui Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Atua principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, teoria do ensino, didática, educação e ludicidade e (avaliação da aprendizagem escolar, tornando-se ao longo do tempo especialista). Algumas publicações nesta área: *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (2012); *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico* (2011); *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceito e recriando a prática* (2005); *Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame* (1991) entre outros trabalhos que podem ser acessados no currículo lattes do autor.

Jussara Hoffmann licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em avaliação educacional pela Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é consultora educacional e diretora da Editora Mediação em Porto Alegre. Pesquisadora em avaliação, tendo publicações nesta área: *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista* (2013); *Avaliar para promover: setas do caminho* (2001); *Pontos e contra-*

pontos: do pensar ao agir em avaliação (2005); *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade* (1993) entre outros trabalhos que podem ser acessados diretamente na Editora Mediação.

Luiz Carlos de Freitas é formado em Pedagogia, Mestre em Educação e possui doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Atua na educação com ênfase na área da avaliação da aprendizagem e de sistemas. Seu mais recente projeto de pesquisa, A qualidade da escola pública: um estudo longitudinal para sustentação da responsabilização partilhada em uma rede de ensino (2013-2018). Algumas publicações nesta área: *A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa* (2016); *Avaliação: construindo o campo e a crítica* (2002); *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática* (1995) entre outros trabalhos que podem ser acessados no currículo lattes do autor.

De acordo com Luckesi (2011) a nossa história com a avaliação da aprendizagem ainda é muito recente, entretanto quando nos referimos aos exames escolares a nossa experiência é um tanto mais longa. Isso porque, o tema da avaliação da aprendizagem começou a ser discutido no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1979 do século XX.

O autor aponta por meio dos seus estudos que a nossa prática no cotidiano escolar está amplamente voltada a “pedagogia do exame”, uma pedagogia que objetiva verificar a aprendizagem do estudante a partir de um determinado conteúdo escolar. Para o autor “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender” (LUCKESI, 2011, p.29).

Para o autor as provas e exames estão sendo praticados na sala de aula muitas vezes como mecanismos de punição, disciplinamento e autoritarismo. No seu entendimento muitos docentes se valem desses instrumentos para reprovar seus alunos, ameaçá-los e torturá-los previamente. Depositando nessas atitudes motivações para a aprendizagem. “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar!” (LUCKESI, 2011, p. 37).

Conforme o autor, a avaliação da aprendizagem deverá ter como sentido fundamental a investigação da qualidade do desempenho do estudante, investigação que objetive a busca por melhorias no que diz respeito aos resultados, ou seja, resultados acerca do que o estudante

aprendeu, como se deu essa aprendizagem e o que ele não aprendeu. Entretanto, o ato de examinar prescreve a questão da classificação do estudante em “aprovado e reprovado” conceitos que obedecem a ordem da mensuração por meio de números.

Luckesi (2011, p.64) entende que:

A pedagogia que sustenta o exame se contenta com a classificação seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente com o resultado satisfatório. Mais que isso: não atribui somente ao educando a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios; investiga suas causas, assim como busca e realiza ações curativas. O ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções.

Luckesi (2011) aponta que avaliação da aprendizagem deve ser *diagnóstica*. O autor se refere a mesma como um instrumento que possibilita ao professor alcançar níveis de compreensão acerca da aprendizagem do estudante. Segundo o autor, esse tipo de avaliação corrobora significativamente para tomadas de decisões e futuras intervenções acerca do processo educativo que está se desenvolvendo em sala de aula. A função dessa avaliação é possibilitar o professor a realizar um diagnóstico acerca das aprendizagens dos estudantes, definindo encaminhamentos e buscando novos sentidos para o ensino e a aprendizagem. “Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento, auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos” (LUCKESI, 2011, p. 116).

Contudo, para o autor a avaliação nessa perspectiva diagnóstica, requer uma teoria educacional pautada na apropriação crítica dos conhecimentos escolares. Em síntese esta teoria deve estar atrelada a uma proposta pedagógica histórico-crítica. Proposta que segundo o autor encontra-se comprometida com a socialização dos conhecimentos mencionados e com a formação de um sujeito crítico dentro de uma sociedade capitalista. O autor traz para o desenvolvimento deste trabalho produções como *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2007) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2008).

Para Luckesi (2011, p. 116), “a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”.

Hoffmann (2009) a partir dos seus estudos acerca do tema da avaliação da aprendizagem, tenta se aproximar dos possíveis motivos que influenciam grande parte dos docentes a uma prática classificatória e muitas vezes autoritária. Segundo a autora, as explicações para essas práticas mencionadas vincula-se à concepção de avaliação que o professor adquiriu ao

longo da sua vida como aluno e como educador. “A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados” (HOFFMANN, 2009, p.16).

A autora destaca que a avaliação como função classificatória e burocrática parcela o conhecimento e encaminha os envolvidos a um processo desinteressante e fragmentado. Em linhas gerais, avaliar não significa quantificar ou conceituar o estudante por meio de exames e provas, mas revela e permite ao educador uma reflexão acerca das aprendizagens que estão sendo trabalhadas no cotidiano escolar. Hoffmann (2009, p.22), alerta que “[...] avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas”.

Hoffmann (2009) defende a concepção de *avaliação mediadora*, aquela a qual está atrelada a perspectiva do erro construtivo, ou seja, das possibilidades de erros e acertos que o estudante experimenta ao longo da sua vida escolar. Resumindo, esse processo se dá com base nas interpretações realizadas pelos estudantes acerca de determinadas situações como por exemplo: formulações de hipóteses e a postura do professor frente as experiências educativas.

Hoffmann (2009, p.22) destaca que “para analisarmos a perspectiva da avaliação como uma ação mediadora, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos”.

Freitas (1995) apresenta que dentro do contexto escolar há dois tipos de avaliação a avaliação formal e a avaliação informal. Para o autor a avaliação formal é utilizada para objetivar resultados por meio de instrumentos avaliativos, considerando que estes objetivos e procedimentos sejam claros no processo formativo. A avaliação informal é construída por meio de juízos de valor, como por exemplo: opiniões e comentários subjetivos aos alunos realizados pelo professor. Conforme Freitas (2014, p.1114), “os processos informais são contínuos e distribuídos durante toda a ação pedagógica do professor, ou seja, ocorrem ao longo do próprio processo de ensino/aprendizagem”.

Fernandes e Freitas (2007) destacam a *avaliação formativa* como um processo mediado pelo professor por meio de instrumentos avaliativos como por exemplo: o memorial, auto-avaliação, portfólio entre outros instrumentos que destacam-se a partir dessa perspectiva mencionada. Tal avaliação é compreendida por dispor de possibilidades de acompanhamento no que diz respeito ao desenvolvimento do estudante durante o ato educativo, além de fornecer informações ao professor para novos encaminhamentos e a produção de novas estratégias de ensino. De acordo com Fernandes e Freitas (2007, p. 20), “essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as

estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejadas a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes”.

Com esse estudo, conseguimos identificar por meio de algumas pesquisas levantadas no levantamento bibliográfico, a avaliação da aprendizagem como uma possibilidade de desenvolvimento. Como por exemplo: a avaliação formativa e diagnóstica.

Martins (2015) analisa avaliação formativa como uma ferramenta de trabalho capaz de direcionar o trabalho docente na sala de aula, bem como, identificar os problemas educativos na mesma. “Em geral as políticas de avaliação externa, tais como se configuram atualmente, atuam na contramão desta compreensão de avaliação enquanto processo” (MARTINS, 2015, p. 53).

Enquanto, Souza (2014, p.412), destaca que a “avaliação formativa não foi capaz de se enraizar nas práticas escolares, embora tenha sido amplamente difundida nas redes de ensino, com expressão na legislação e documentos oficiais que tratam do tema”.

Outros estudos como o de Fetzner (2015) indicam uma avaliação mais diversificada, ou seja, com a utilização de instrumentos avaliativos como por exemplo: relatórios, trabalhos coletivos e individuais.

Diante do exposto reafirmamos que a perspectiva de avaliação defendida neste trabalho refere-se a avaliação formativa, pois pelo que foi apresentado na seção de número dois a respeito da função social da escola, do papel do professor, do currículo e da avaliação cumpre oportunamente o seu papel intencional e formativo.

Na sequência apresentaremos a seção de número quatro que diz respeito à análise de dados referente a pesquisa de campo desenvolvida em uma escola estadual do município de Maceió.

4 A PROVA BRASIL E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na seção de número quatro objetivo analisar o que tem sido desenvolvido em uma escola estadual do município de Maceió, especialmente no que se refere a prática pedagógica, o tipo e o modo como as avaliações internas e externas estão sendo concebidas e realizadas pelo professor (a) e pela escola como um todo. Iniciamos situando a avaliação que perpassa a prática observada na escola no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para em seguida abordar o que observou-se na escola e na sala de aula em si.

4.1 Sistema de avaliação da educação básica e suas origens

Segundo o Inep (2018), o Saeb foi criado em 1990, sistema este implantado com a justificativa de diagnosticar a qualidade da educação básica. O mesmo é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que são aplicadas periodicamente como por exemplo: a Prova Brasil, esta que é legitimada e defendida pelo governo federal para avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas da rede pública.

Com a implantação do Saeb, foram adotadas áreas do conhecimento, áreas que dizem respeito as disciplinas de *Língua Portuguesa e Matemática*, matrizes de referência para diversas avaliações que compõem esse sistema avaliativo como por exemplo: Prova Brasil, Proviinha Brasil e ANA. Para o conhecimento de Língua Portuguesa, são investigadas habilidades e competências que correspondem à leitura e a capacidade do estudante localizar, identificar e realizar inferências a partir de informações explícitas e implícitas de um texto. No que diz respeito ao estudo da Matemática, são avaliadas as habilidades do estudante que correspondem a resolução de operações e problemas a exemplo da: aritmética, geometria, grandezas e medidas e noções de estatística pertinentes a série/ano avaliado (ARAÚJO, LUZIO, PACHECO, 2005).

Conforme o discurso oficial, a Prova Brasil é realizada a cada dois anos (02), adotada pelo governo federal para monitorar e acompanhar a qualidade do ensino nas escolas da educação básica da rede pública de ensino. É aplicada aos estudantes do 5º e 9º anos com mais de vinte alunos (20) por série, é também classificada pelo governo federal, como um instrumento que desenvolve nos sistemas de ensino público uma cultura avaliativa (BRASIL, 2011).

Entretanto, na edição de 2017 além dos estudantes do 5º e 9º anos o 3º ano do ensino médio da rede pública também participou do Saeb, porém, de forma censitária. Além disto, outra novidade que esteve presente nesta edição, foi a adesão do 3º ano do ensino médio da Rede Privada de Ensino. Em tal ano foram mais de 5, 4 milhões de estudantes que fizeram os testes de *Língua Portuguesa e Matemática* nas etapas que compreendem o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além do 3ª ano do ensino médio (INEP, 2019).

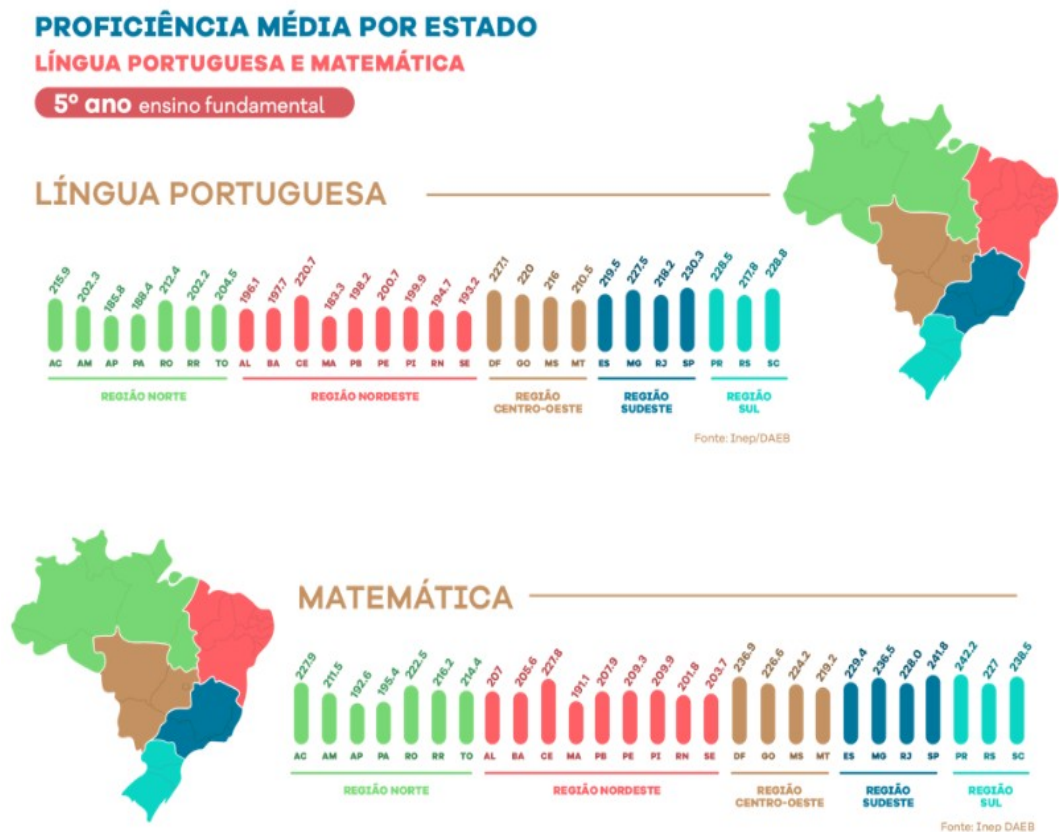
Segundo o discurso oficial do Inep (2019) as matrizes de referência das avaliações externas *Língua Portuguesa e Matemática* se definem por não englobarem todo o currículo escolar, mas por se tratar de um recorte que só poderá ser realizado com base em métricas aferíveis, isso por meio das escalas de proficiência. Essas escalas são construídas a partir de parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) esta, com a justificativa de analisar as habilidades dos estudantes por meio da explicação probabilística em cada intervalo

da escala.

Com esta perspectiva acima, Freitas (1995) discute que a função da escola capitalista é traduzida pela seletividade e pelo parcelamento do conhecimento em diversas áreas. Ou seja, é constituída para selecionar capacidades, habilidades e competências que os sujeitos deverão obter para realizar um trabalho que possa se enquadrar na sociedade atual. Isso significa que os nossos estudantes, deverão elencar conhecimentos em determinadas áreas para se inserirem na sociedade capitalista que visa tão somente a funcionalidade dos sujeitos, gerando assim a meritocracia. Segundo Enguita (1989, p. 201 apud FREITAS, 1995, p. 105) “esta cisão está claramente presente na organização curricular, mais concretamente na compartimentalização dos conhecimentos em matérias”.

Desse modo, vejamos os resultados da proficiência média por estado nas áreas do conhecimento que dizem respeito as matrizes de referência do Saeb 2017, de acordo com o gráfico 1.

Gráfico 1 – Proficiência média por estado



Fonte: Inep, 2019

Podemos verificar por meio do gráfico de Língua Portuguesa (5º ano do ensino fundamental) que o estado de Alagoas encontra-se com base na região nordeste, na sexta posição com a pontuação (196.1) ficando atrás dos estados do Ceará (220.7); Pernambuco (200.7); Piauí (199.9); Paraíba (198.2); e Bahia (197.7). Tal estado encontra-se a partir dos dados divulgados pelo (INEP, 2019) no nível 3, pois seu desempenho foi maior que a 175 e menor que 200. Tal categoria são destacadas as habilidades que os estudantes do 5º ano são capazes de demonstrarem. Vejamos a seguir:

- Localizar informações implícitas em contos e reportagens e propagandas.
- Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.
- Inferir o sentido de palavras, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal (INEP, 2019).

Já por meio do gráfico de Matemática (5º ano do ensino fundamental) constata-se que o estado de Alagoas encontra-se com base na região nordeste na quinta posição com a pontuação (207) na escala de proficiência ficando atrás dos estados do Ceará que está na primeira posição com (227.8), em seguida vêm os estados do Piauí (209.9); Pernambuco (209.3) e Paraíba (207.9).

Na escala que refere-se aos conhecimentos de Matemática, Alagoas apresenta-se no nível 4, pois seu desempenho é maior que 200 e menor que 225. Neste nível são destacadas as habilidades e competências que os estudantes terão que possuir a exemplo:

- Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição.
- Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco.
- Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens.
- Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar.
- Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva e determinar a divisão exata por números de um algarismo.
- Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal etc. (INEP, 2019).

Os gráficos acima nos indicam que as avaliações externas, tendem a quantificar a qualidade da educação básica nos estados brasileiros, bem como, ranquear regiões/estados por proficiência acumulada. Segundo Perboni (2016, p.19), “nessa perspectiva, o sucesso estaria calcado na ideia de incentivar a competição como mecanismo de melhoria da qualidade da

educação”.

Nesse sentido, além das avaliações externas nacionais, também são criados diversos sistemas de avaliações (externas estaduais) que pressionam as escolas a aderir esse tipo de instrumento avaliativo, isso com a justificativa de elevar a qualidade da educação básica nos estados e no Brasil como um todo. Temos como exemplo destes sistemas de avaliações: o Sa-resp-SP e o Saveal-AL.

Freitas (1995, p. 96) esclarece que:

[...] Para o pensamento funcionalista, a sociedade é um bloco homogêneo de pessoas diferenciadas apenas por suas capacidade pessoais. Desta maneira, se um aluno é eliminado da escola é porque não se esforçou. A capacidade da escola opera como depuradora, premiando os alunos que têm “mais vontade de estudar” e são mais esforçados”; os que não se enquadram devem ocupar postos de menor qualificação.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (2019) o Saveal é um Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas criado em 2001 com o argumento de se obter informações acerca do desempenho dos estudantes das redes públicas e privadas do Sistema Estadual de Alagoas, desempenho este relacionado à leitura e a Matemática. Tal sistema é composto por duas avaliações; Avaliação da Rede Estadual de Alagoas (AREAL) que tem a motivação de coletar e monitorar dados sobre a melhoria da educação básica, isso por meio de um diagnóstico com menor periodicidade. E a Prova Alagoas, que tem a justificativa de auxiliar na verificação e no diagnóstico da aprendizagem dos estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental. Esta avaliação discutiremos ao longo deste trabalho.

Perboni (2016, p.115) destaca que:

A simultaneidade da criação das avaliações nos estados pode ser explicada, em parte, pela cooperação estabelecida entre o INEP-MEC para sua implantação ou desenvolvimento, pela simples preexistência do modelo desenvolvido nacionalmente, ou ainda, considerando o contexto mais recente, a partir de consultoria prestada por empresas, fundações ou centros de pesquisa como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAed), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Com a implementação da Prova Brasil e de outras avaliações externas em larga escala foram criados também mecanismos de mensuração da qualidade da educação básica. Para isso, foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, tendo como justificativa calcular e acompanhar o índice da qualidade da educação básica a partir de informações sobre os da-

dos da aprovação escolar e pelas médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb (INEP, 2018).

Além disso, o Ideb é um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a avaliação é a primeira ação concreta para a adesão às metas de compromisso e o recebimento técnico e financeiro do MEC. Este plano foi responsável por criar o Ideb pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, com a alegação que seria um instrumento adequado para avaliar a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2011). Este decreto mencionado logo acima refere-se ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que em seu Ar. 3º e parágrafo único aponta que “o Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão de compromisso” (Brasil, 2007).

De acordo com Marsiglia *et al.* (2017, p. 113):

“Todos pela Educação”, cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros.

Com esta perspectiva Santos e Sabia (2015) destacam que esse indicador de qualidade citado influenciou expressivamente as decisões na educação do estado de São Paulo, com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Tal índice objetiva calcular e monitorar os resultados do Saresp e os pagamentos dos bônus aos profissionais da educação desse estado. De acordo com os autores, o Saresp, é uma avaliação estadual que atua em larga escala com o discurso de avaliar a qualidade do ensino que está sendo praticado nas escolas públicas. Segundo tais autores esta avaliação, é consequência das avaliações externas nacionais aplicadas em todo o território brasileiro.

Santos e Sabia esclarecem (2015, p. 366) que:

Esse processo vem provocando sucessivas reformas educacionais orientadas pela lógica da demanda mercadológica. Essa lógica tem se estabelecido tanto na elaboração de políticas curriculares nacionais como na gestão escolar, desencadeando crescentes formas de controle sobre o trabalho docente.

Após essa breve discussão acerca do Saeb e das suas respectivas áreas do conhecimento, passaremos agora analisar as influências da Prova Brasil no cotidiano da sala de aula.

4.2 A Prova Brasil e suas influências no cotidiano da sala de aula

Esta análise encontra-se situada em uma turma do 5º ano do ensino fundamental com alunos entre 10 a 11 anos de idade. A turma e a escola analisada faz parte da Rede Estadual de Educação de Alagoas, localizada em uma região periférica de Maceió, a mesma funciona nos dois primeiros turnos do dia com estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Após os estudos mencionados nos itens anteriores, ficou nitidamente visível que em grande parte da bibliografia pesquisada: JUCHUM E GABRIEL, (2009); CHIRINÉA e BARREIRO, (2009); DITTRICH, (2010); SOUZA E ARCAS, (2010); GARCIA, (2010); FERNANDES, (2012); SOUZA, (2014); ALMEIDA, (2014); DIAS, (2014); SZATROKI, (2014); SANTOS E SABIA, (2015); FETZNER, (2015); MARTINS, (2015); MENEGÃO, (2016); PERBONI, (2016); SANTOS, (2017); COELHO, OLIVEIRA E CASTANHA, (2017); FREITAS, (2014) as avaliações externas estão influenciando consideravelmente as práticas pedagógicas das instituições de ensino, bem como, o trabalho docente realizado em sala de aula.

Influências que protagonizam a precarização do ensino, o parcelamento do conhecimento e a ampliação de práticas como por exemplo: treinamentos e o rebaixamento do currículo oficial da escola. “Esse esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo, se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares” (MARSIGLIA, *et al.* 2017, p. 108).

A escola analisada possuía no ano de 2017, período da pesquisa, 130 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Embora, possuísse nesse período capacidade para 240 estudantes segundo o PPP da escola. As turmas funcionavam da seguinte forma 3º, 4º e 5º anos no turno matutino e 1º, 2º e 3º anos no turno vespertino. A equipe pedagógica (gestão, coordenação pedagógica e professores) até então totalizava o número de doze funcionários, sendo cinco servidores públicos efetivos/concursados: 01 diretora, 2 coordenadoras pedagógicas e duas professoras. Os outros sete funcionários estavam na condição de professores/monitores, oriundos do Processo seletivo Simplificado (PSS).

Em relação a parte administrativa da escola havia nove funcionários nas diversas funções: 01 secretaria escolar, 02 vigias, 03 auxiliares de serviços diversos, 01 agente administrativo, 02 merendeiras, sendo os nove funcionários efetivos/concursados.

A unidade escolar apresenta na sua estrutura física: 01 sala de professores, 01 coordenação, 01 biblioteca, 02 laboratórios de informática, 01 laboratório de ciências, 01 quadra poliesportiva e 03 salas de aulas. No que diz respeito a alimentação escolar que é servida aos es-

tudantes, segue um cardápio estabelecido pelas nutricionistas da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL).

Os recursos destinados a escola são oriundos do Fundo Nacional de desenvolvimento da educação (FNDE), do Ministério da Educação. Tal fundo, é responsável pela viabilização de políticas educacionais no território brasileiro. Políticas como por exemplo: Alimentação Escolar; Livro Didático; Dinheiro Direto na Escola; Biblioteca da Escola etc. (FNDE, 2019).

A unidade escolar possui em seu Projeto Político Pedagógico a perspectiva de formar sujeitos críticos e participativos na sociedade atual. Segundo o mesmo, a escola tem como objetivo criar um movimento que direcione esses sujeitos a um desenvolvimento formal e social, tendo em vista o conhecimento pleno. Além disto, a escola desenvolve alguns projetos didáticos no decorrer do ano que são intitulados atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo: “família na escola”. Este projeto destaca a importância da família no processo de escolarização e aprendizagem do estudante. Entre outras atividades como: projeto de leitura; meio ambiente; páscoa; saúde na escola; semana da criança.

O processo de avaliação contido no PPP da escola destaca que as atividades avaliativas se dão por meio de duas dimensões: a formativa que segundo o PPP frisa a responsabilidade da comunidade escolar, tendo em vista uma avaliação sem julgamentos de valor ou atribuição de notas, mas objetiva a qualidade do ensino e da aprendizagem que estão sendo ofertados na instituição de ensino. De acordo com o PPP da escola a outra dimensão diz respeito aos aspectos quantitativos (professor/aluno). Tais valores quantitativos referem-se a provas, simulados, exercícios que acontecem ao longo do ano letivo, ou seja, uma avaliação somativa.

A organização do ensino da escola é composta por duas fases: primeira fase, 1º ao 3º ano e segunda fase, 4º ao 5º ano. Estas correspondentes a alfabetização e letramento. Na primeira fase encontra-se a progressão continuada, com a utilização obrigatória do parecer descritivo e ficha individual de avaliação do aluno que devem conter informações a respeito dos aspectos psicomotor e cognitivo, isso com a justificativa do estudante seguir a série/ano subsequente. Já ao final da segunda fase o estudante passa por avaliação de caráter formativo e somativo, de modo que garanta o avanço para a série/ano seguinte.

O currículo da escola é embasado no direito da criança de ser criança, respeitando sua faixa etária, suas particularidades, bem como, as fases do seu desenvolvimento. Isso por meio da ludicidade e das brincadeiras. Além do desenvolvimento das habilidades e competências que são considerados importantes nos processos avaliativos da escola. Tal perspectiva, visa um currículo formal baseado nos projetos mencionados anteriormente que são desenvolvidos na escola.

De acordo com a Portaria SEDUC N° 1.325/2016 do Estado de Alagoas, à avaliação da aprendizagem deverá ser formativa, mediadora, participativa, inclusiva e democrática. Uma avaliação que auxilie o professor na sua prática docente. A verificação do rendimento escolar explicitada nesta portaria expõe no art. 2º parágrafo II que a mensuração das aprendizagens dos estudantes do ensino fundamental se dará da seguinte forma: “por atitudes, competências e habilidades através de cada área de conhecimento do currículo escolar”.

A portaria mencionada aponta exemplos de instrumentos de avaliação que deverão ser utilizados durante o ano letivo, focaliza que o professor deverá dispor de no mínimo dois instrumentos de avaliação ao longo do bimestre. Vejamos alguns exemplos: *observação; pesquisa; debate; painel; seminário; autoavaliação; prova; portfólio e dossiê*.

Diante desses diversos instrumentos de avaliação a Portaria N° 1.325/2016, frisa que a recuperação da aprendizagem acontecerá da seguinte maneira se for o caso:

- Recuperação contínua que é realizada durante o processo formativo do estudante;
- Recuperação paralela que é ofertada em um turno oposto;
- Recuperação bimestral que deverá ser realizada para os estudantes que não atingiram a média 6,0 (seis) durante esse período;
- Recuperação final diz respeito aos estudantes que não obtiveram média 6,0 (seis) anual, independente do número de componentes curriculares;
- Segunda chamada, esta refere-se ao concluintes do ensino fundamental, do ensino médio e também da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que mesmo após a recuperação final não alcançaram a aprovação em até 35% da carga horária da etapa.

Contudo, apesar desta portaria exemplificar vários instrumentos de avaliação e de reavaliação a escola analisada e a turma observada durante os quatro meses que antecederam as avaliações externas, em particular a Prova Brasil e a Prova Alagoas, planejava e utilizava as aulas para intensificar práticas que reforçassem os conteúdos que seriam mensurados nestas avaliações.

Souza (2014) afirma que há uma cultura de avaliação difundida amplamente nas instituições escolares e nas redes de ensino. Os diversos instrumentos de avaliação que existem nos documentos que tratam da temática específica encontram respaldo em documentos oficiais que discutem esse assunto. Porém, a perspectiva de uma avaliação formativa, contínua e processual que está aparentemente explícita nestes documentos não é capaz de sobrepor, a uma avaliação seletiva e excludente. Segundo Freitas (1995, p 96), “essa função social seletiva, incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recur-

sos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade”.

4.3 Prova Brasil: apontamentos sobre a prática pedagógica

A análise exposta neste trabalho é de cunho qualitativo e busca compreender as experiências dos sujeitos a partir de um determinado assunto. Segundo Gomes (2012, p.79), “ao analisarmos e interpretamos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”.

Entretanto, para Wolcott (1994 apud GOMES, 2012, p.80) existem três formas conceituais que se apresentam na pesquisa qualitativa. Vejamos a seguir:

- Descrição: nesta categoria as informações são apresentadas o mais fiel possível dentro de uma pesquisa;
- Análise: é ir além do que foi descrito, ou seja, é buscar relações das informações que foram coletadas durante a pesquisa;
- Interpretação: é utilizada após a descrição ou a análise, essa etapa busca sentidos, explicações e a compreensão do que está sendo pesquisado.

A pesquisa aqui citada deverá objetivar a análise de conteúdo como referencial para se avançar no que diz respeito aos significados das informações por meio de *observações* e *entrevista*. Para Gomes (2011) a análise de conteúdo é bastante variada, isso porque, o seu uso poderá compreender diversas situações que vão desde 1) análise de obras; 2) análise de depoimentos telespectadores que assistem a um programa entre outros; 3) análise de livros didáticos; 4) análise de depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocabular desse grupo. Desse modo, deveremos partir da análise de enunciação que:

Costuma ser usada para se analisar entrevistas abertas. Nela, levamos em conta a comunicação como um processo e não como um dado estatístico. Essa modalidade trabalha com (a) as condições de produção da palavra (respeita as exigências da lógica socialmente aceita – a fala é um discurso; b) análise das estruturas gramaticais; c) análise da lógica de organização do discurso; d) análise das figuras de retórica. Tal técnica sob a influência da psicanálise lacaniana, procura focalizar estruturas formais que podem esconder conflitos latentes, analisando jogos de palavras, chistes, lapsos e silêncios. Considera cada entrevista estudada em si mesma. Se houver mais de uma entrevista, o estudo é desenhado a partir de vários casos. Nela, não há hipóteses prévias para a análise dos enunciados (BARDIN 1979; MINAYO, 2006 apud GOMES, 2011, p. 86).

Para Severino (2007) a Análise de Conteúdo é o tratamento analítico realizado a partir de informações que dizem respeito a diversas linguagens como, por exemplo: escritos, orais, imagens e gestos. Severino (2007, p. 122), esclarece que “os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução, bem como, aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos”. De acordo com o mesmo, esse método busca significados que não estão visivelmente aparentes, ou seja, essas informações precisam ser analisadas e interpretadas criticamente para terem sentidos, explicações e representações. “[...] A análise de conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens /enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p. 122).

É nesse sentido que faremos uma análise acerca das influências das avaliações externas, em especial a Prova Brasil. Influências que dizem respeito à prática pedagógica de uma professora do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Maceió. Esta pesquisa foi realizada entre os meses de julho a outubro de 2017, período de observação e entrevista. Para esta investigação foi elaborado um roteiro com seis (6) questões que se referiam a prática pedagógica da professora frente as avaliações externas e as dificuldades dos estudantes diante desses exames (APÊNDICE A).

A professora em questão tem formação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia. Atua na escola há mais de dois anos e trabalha como professora horista, que é o regime do trabalho docente desenvolvido e gratificado em horas. Sua carga horária mensal é de 25 horas semanais e seu vínculo empregatício encontra-se contemplado no Processo Seletivo Simplificado (PSS) isso até a data da pesquisa. Além desta atividade, atua também em outra escola da Rede Particular de Ensino.

O roteiro mencionado foi pensado e desenvolvido para compreendermos a dinâmica existente no cotidiano escolar, tendo em vista levantar informações que poderiam nos trazer significados a partir das avaliações mencionadas ao longo desse trabalho. Durante o período de observação e entrevista foi possível perceber que a Prova Brasil tinha significados expressivos naquela escola e principalmente na turma do 5º ano. Significados voltados a elevação do Ideb.

A observação tinha como objetivo acompanhar as atividades que eram realizadas na sala de aula e como a professora socializava os conteúdos naquele período que antecedia a Prova Brasil e a Prova Alagoas (julho a outubro/2017). Tal entrevista foi gravada e transcrita fielmente, sem modificações. Mas, para isso, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) que tinha como finalidade apresentar nosso objeto de estudo e o

sigilo na identificação da escola e da professora (APÊNDICE-B).

Com estas informações acima, passaremos para análise do nosso objeto de estudo, as avaliações externas, em particular a Prova Brasil e suas influências na prática pedagógica.

A observação realizada no período dessa investigação entendia que a organização do trabalho da professora nesse espaço de tempo estava alinhado as disciplinas que correspondiam as avaliações externas, em particular a Prova Alagoas e Prova Brasil. Práticas que conferiam a simulados, atividades padronizadas, apostilamento do conteúdo e exercícios no quadro. Havia por parte da professora uma correção individual, ou seja, passava na carteira de cada estudante retirando dúvidas ao longo da aula.

As atividades que eram passadas em sala de aula, restringiam-se aos conteúdos da Prova Brasil, estas que naquele momento era o foco da escola devido ao Ideb. Conteúdos que eram traçados pela coordenação da escola e pela própria professora. No que diz respeito as avaliações internas, eram realizados simulados com as matrizes das avaliações externas *Língua Portuguesa e Matemática* com o intuito de verificar como estavam as aprendizagens, habilidades e competências dos estudantes. Foi observado que as demais disciplinas do currículo escolar ficavam em segundo plano, ou seja, os conteúdos das disciplinas como Geografia, História, Ciências estavam na condição de pesquisas, estas realizadas pelos próprios estudantes em suas casas, contrariando a organização do ensino que se apresentava no PPP da escola, onde o currículo da mesma adotava:

- Linguagens e códigos (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física etc.);
- Ciências Naturais e Matemática (Matemática, Ciências – Meio Ambiente e ecologia, terra e universo etc.);
- Ciências Sociais (Ensino Religioso, Geografia, História etc.).

Após esta breve síntese acerca do que foi observado na sala de aula, passaremos para a entrevista e as respostas da professora.

1) A Prova Brasil influencia nas avaliações internas que são realizadas pelo professor (a) na sala de aula?

Segundo a professora entrevistada:

Influência sim. É assim, porque eu acho que todo professor quando vai fazer uma prova, eu digo por mim, quando eu vou fazer uma prova de Português eu vou fazendo pesquisas né? E uma das pesquisas que eu gosto de ler muito é nas perguntas e na forma da Prova Brasil. Então pra mim, eu me influencio, eu me baseio muito, pela prova Brasil, pra fazer uma prova, eu gosto do formato, eu gosto das perguntas do texto né? Então pra mim, eu na minha concepção eu creio que

muitos professores se baseiam muito pela Prova Brasil (PROFESSORA, 2017).

Percebe-se por meio da resposta da professora que a Prova Brasil é utilizada como um instrumento de pesquisa para o planejamento das suas aulas. Entende-se por meio do seu discurso que a sua prática pedagógica está voltada ao treinamento de questões que dizem respeito a realização da Prova Brasil, isso no período pesquisado. O planejamento e as atividades desenvolvidas pela professora têm características de nivelar e padronizar os conteúdos que são cobrados na avaliação mencionada.

Para Menegão (2016) as políticas de avaliações externas introduzidas no nosso sistema educacional brasileiro estão cada vez mais demarcando os conteúdos da Prova Brasil e de outras avaliações que estão inseridas nesta perspectiva. Estas avaliações estão induzindo a escola a praticar e a desenvolver estratégias de ensino que possibilitem avanços no que diz respeito ao Ideb. Entretanto, a autora faz questionamentos que são importantes para se pensar que qualidade de educação nós queremos. Qual a concepção de mundo, de homem e de sociedade?

Para a autora o currículo que tem sido praticado nas instituições escolares, em grande parte é fruto de pensamentos de determinados grupos dominantes, que estabelecem conteúdos, habilidades e competências que deverão ser inculcados nos estudantes com menor poder aquisitivo. “Frente a essa realidade imposta às escolas pelas avaliações externas, observamos algumas evidências que permitem afirmar que os testes padronizados estão indicando quais conhecimentos curriculares são relevantes, delimitando, por extensão, o que deve ou não ser ensinado nas escolas” (MENEGÃO, 2016, p. 653).

A autora destaca que o básico, o mínimo tem sido considerado nesse cenário avaliativo como o máximo. Definindo-se desse modo, um currículo moldado, com múltiplos recortes no que se refere aos conteúdos disponibilizados na escola. Segundo Menegão (2016, p. 653), “[...] a conjuntura apelativa das avaliações externas, por meio das cobranças e pressões exercidas nas escolas e nos profissionais destas, ocasionando intervenções sistemáticas, tem provocado mudanças em suas práticas”.

Contrariando a lógica das avaliações externas Marsiglia (2013, p. 228) ressalta que:

O que pretendemos é explicitar que a pedagogia histórico-crítica busca movimentar-se de forma dialética no interior da contradição. Se por um lado a escola não muda a sociedade sozinha, por outro, não pode furta-se ao papel que é destinado de tornar possível em todos os alunos o domínio dos conhecimentos necessários à superação do capitalismo.

Segundo Dittrich (2010) no município de Curitiba/PR há um trabalho voltado aos conteúdos que possam ser medidos e avaliados quantitativamente, ou seja, há um movimento bastante intenso para que as aprendizagens dos estudantes sejam efetivadas e permitam bons resultados. Este trabalho acontece por meio dos Cadernos Pedagógicos que segundo Dittrich (2010, p. 41), “centra-se naquilo que se quer e pode medir, e não o que é necessário, desejável e indispensável de ser ensinado, pelo fato de apresentar dificuldade para ser medido, como é o caso da oralidade”.

O autor aponta que as matrizes de referência da Prova Brasil alteraram a prática pedagógica do professor quando os Cadernos Pedagógicos foram formatados e adaptados segundo as definições do governo federal e não mais pelas Diretrizes Curriculares do município. Segundo ele por exemplo: a disciplina de Língua Portuguesa, matriz de referência da Prova Brasil apresenta 7 temas a serem trabalhados nos cadernos pedagógicos, enquanto isso nas Diretrizes Curriculares do município são 32. E para a disciplina de Matemática também matriz de referência da Prova Brasil os temas são organizados em 7. Contudo, nas Diretrizes Curriculares do município são 37 temas, isso dirigido as 3ª e 4ª séries/anos do ensino fundamental.

Diante dessas informações observamos que a Prova Brasil têm características particulares que podem conduzir o professor a moldar o seu trabalho em prol da elevação do Ideb e por consequência a precarização do ensino e da aprendizagem. No entanto, essas decisões não acontecem muitas vezes espontaneamente, mas ocorrem de forma autoritária dentro das redes de ensino.

Dittrich (2010, p. 50) aponta que:

Esse processo expressa o grau de controle de que hoje a SME faz uso a ponto de saber quem são seus alunos (nome e sobrenome) quem já sabem ler e escrever o seu nome completo, os que dominam os números ou mesmo quem já reconhecem as letras do alfabeto, no entanto tal controle tem mostrado na prática encaminhamentos frágeis.

Considerando essas informações verificamos que esta padronização em relação aos conteúdos da Prova Brasil não é um ato isolado que ocorre apenas nesta escola estadual localizada em Maceió, mas é uma prática que vem acontecendo em diversas capitais brasileiras. Tal consideração revela que os professores realizam a sua aula, o seu planejamento voltado a procedimentos niveladores das competências e das habilidades que a Prova Brasil exige.

Entretanto, apesar das implicações destas avaliações no cotidiano escolar, consideramos que de alguma forma é necessário resistir, pois “ainda que a educação escolar não transforme a sociedade, ela pode contribuir decisivamente na articulação da luta mais ampla por

essa transformação” (MARSIGLIA, 2013, 241).

2) O que representa a Prova Brasil no cotidiano escolar?

Representa um diagnóstico né? Que o governo federal faz na educação, faz pra saber o nível dos alunos. É o nível dos alunos do 5º ano, que eles vão passar de uma fase pra outra. Então pra mim significa muito, e que vai conhecer que nível os nossos alunos estão, e se eles estão bem preparados para seguir a série subsequente (PROFESSORA, 2017).

De acordo com a resposta da professora, fica evidente que a mesma vê a Prova Brasil como um instrumento de mensurar a capacidade e o conhecimento do estudante em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula *Português e Matemática*. Mecanismo este que segundo a professora viabiliza conhecer o que os alunos aprenderam e se os mesmos estão preparados para seguir a série/ano subsequente. Observamos que a prática pedagógica da professora no período da pesquisa era desenvolvida para a obtenção de resultados e que a avaliação externa naquele momento nada mais era do que um instrumento nivelador de competências e habilidades.

Segundo Dias (2014) o que tem ocorrido em duas escolas de Araguari/MG é o fato do professor ter perdido o controle do seu próprio trabalho. Perdido no sentido de estar submisso as metas estabelecidas pelo Estado para alcançar resultados que elevem o Ideb da escola. Nesse sentido, o professor em questão configura-se apenas como um técnico, ou seja, o seu trabalho restringi-se a um currículo adaptado aos conteúdos das avaliações externas. Dessa maneira, Dias (2014, p. 86), frisa que o professor nesse cenário caracteriza-se como “desprovido de reflexão intelectual e limitado a transmitir e servir com eficiência os mandos do Estado, ficando em segundo plano os seus desejos e sonhos”.

O autor aponta que a partir desse contexto algumas consequências são inevitáveis para o trabalho docente como por exemplo: o exercício de uma autonomia condicionada e vigiada em sua própria sala de aula. “Ou seja, a falta de autonomia de si mesmo e de sua profissão”(DIAS, 2014, p. 87). Para os professores destas duas escolas o trabalho docente está condicionado aos conteúdos das avaliações externas e aos índices que a escola obtêm. “Diante da cobrança externa por bons resultados, o professor não encontra outra opção, a alternativa é desenvolver o trabalho de acordo com as exigências do Sistema” (DIAS, 2014, p. 78).

Contudo, é necessário esclarecer que os professores em todos níveis de ensino sofrem pressões e influências em seu trabalho docente, por isso, não podemos responsabilizá-los pelos fracassos que a escola acumula diante dos resultados destas avaliações.

Marsiglia (2013, p. 242) afirma que:

Se a superação do capitalismo depende do desenvolvimento da consciência dos indivíduos e se, na escola, o professor é o alicerce dessa transformação, sua atuação profissional precisa ser de excelência. Embora milhares de educadores não poupem esforços para continuar cumprindo seu papel de ensinar, suas condições objetivas são cada vez mais difíceis em diversos aspectos: baixos salários obrigam os professores a somar centenas de alunos sob sua responsabilidade e trabalhar extensas jornadas diárias, em diferentes escolas; o número de alunos por sala são excessivos; faltam materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos; as condições dos prédios e instalações são débeis; as cobranças por resultados são muitas; formação inicial e continuada são cada vez mais aligeiradas e calcadas no “aprender a aprender”[...].

Martins (2015) sinaliza que as avaliações externas como a Prova Brasil, Provinha Brasil e Saresp se estabelecem no mesmo sentido que as avaliações do PISA. Se estabelecem no sentido de apresentar práticas semelhantes a preparação de testes desde os anos iniciais do ensino fundamental. A autora, frisa que essa cultura avaliativa que se desenvolve no interior da escola produz um currículo único, um sistema apostilado e um trabalho com projetos. Segundo Martins (2015, p. 110), “a avaliação se constitui, portanto, como elemento essencial para que o Estado possa avaliar a eficiência das políticas públicas implementadas e tem como base um currículo determinado que valoriza conceitos e valores, subordinados aos valores de mercado”.

Porém, estas práticas mencionadas não são as únicas que ocorrem nos municípios de Maceió-AL e Araguari/MG. Por meio dos estudos Szatkoski (2014) o que tem ocorrido na escola de Jacaréi/SP é que a escolha dos conteúdos que serão trabalhados pelos professores em sala de aula, são enviados por meio de uma planilha pela Rede Municipal de Educação de Jacaréi bimestralmente, conteúdos que se associam as matrizes de referência da Prova Brasil.

Segundo Szatkoski (2014, p. 55), “a cada conteúdo trabalhado em sala de aula, a professora avalia o aluno colocando um X se a habilidade/descritor foi desenvolvido pelo aluno”. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2011, p. 18). Tais descritores indicam e avaliam as habilidades que se esperam dos alunos com base nessas avaliações mencionadas ao longo da pesquisa.

A autora aponta que há um movimento intenso dentro da escola para se buscar estratégias e mecanismos que contribuam para o treinamento dos estudantes. A partir dessa perspectiva é utilizada como referência provas de anos anteriores da Prova Brasil, sendo inclusive utilizada para compor simulados que ocorrem durante o ano letivo.

Verifica-se desse modo, que a Prova Brasil e outras tantas avaliações externas tornaram-se demandas do cotidiano escolar, uma vez que estas avaliações são vistas, nas práticas dos professores em diversos locais do Brasil. Demandas que precarizam os processos de ensino e aprendizagem, bem como, o desenvolvimento dos estudantes em torno de outras disciplinas do currículo escolar como, Geografia, Artes, Ciências, História etc.

3) Qual o lugar das demais áreas do conhecimento escolar no processo formativo, sendo que os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática são os núcleos da Prova Brasil?

Assim, porque no caso, a gente trabalha com trabalhos e pesquisa, a gente não esquece as outras disciplinas entendeu? O lugar delas é garantido. Nós estamos preparando eles na Língua Portuguesa e Matemática, por conta da Prova Brasil e Prova Alagoas que acontece, que a gente sabe que acontece nessa duas áreas, nessas duas disciplinas de Português e Matemática. Mas as outras disciplinas são importantes na vida deles, na caminhada escolar deles. A gente prepara mais eles nessa área a gente sabe que Português e Matemática são o ponto principal na vida escolar de qualquer pessoa, principalmente deles que apresenta muita dificuldade (PROFESSORA, 2017).

Diante da resposta da professora denota que as demais áreas do conhecimento escolar estão sendo secundarizadas em sala de aula em prol de conteúdos considerados norteadores das avaliações externas. Afirmamos isto, com base nas observações e na entrevista realizada no período que antecediam a realização da Prova Brasil e Prova Alagoas. Durante a entrevista a professora destacou que não desconsiderava as demais disciplinas do currículo escolar, mas que no momento priorizava os conhecimentos de *Língua Portuguesa e Matemática*, devido à proximidade das avaliações externas.

Com base nas pesquisas realizadas e nas discussões ao longo desse trabalho concluímos que a Prova Alagoas é resultado das avaliações externas nacionais que objetivam índices acerca da qualidade da educação básica. A mesma é composta pelas matrizes de referência da Prova Brasil e tem como finalidade adequar as habilidades e as competências dos estudantes para as avaliações externas nacionais e isso elevar o Ideb das escolas. Alagoas não é o único estado a implantar as avaliações externas estaduais, São Paulo tem como referência o Saresp, que segundo Santos (2017) têm trazido implicações negativas no que diz respeito as práticas pedagógicas em sala de aula, isto porque, esta avaliação é uma avaliação sistêmica, o que caracteriza um planejamento a longo prazo. Um planejamento pautado na reprodução de questões que estimulem o treinamento para a obtenção de bons resultados no Saresp e em outras avaliações externas como a Prova Brasil.

De acordo com Santos (2017, p.89), “assim esse treinamento excessivo dos alunos para realizarem as provas acaba por desencadear nas salas de aula outras implicações negativas para o trabalho pedagógico. Um bom exemplo é o direcionamento do currículo e do trabalho pedagógico”.

Souza e Arcas (2010) apontam que estas políticas de avaliações como o Saresp aproximam o currículo oficial da escola, as matrizes de referência e os materiais didáticos trabalhados em sala de aula pelos professores. Os autores afirmam que os materiais trabalhados no cotidiano escolar tem como objetivo orientar e moldar o trabalho pedagógico, definindo o que se trabalhar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Souza e Arcas (2010, p. 193), “o Saresp está presente no cotidiano escolar, influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico”.

Na introdução deste trabalho levantamos a hipótese de que a Prova Brasil poderia influenciar as escolhas feitas pelo professor no que diz respeito à seleção, organização e o trato com o conhecimento. Diante das observações e da entrevista essa hipótese se confirmou, tendo em vista que tais observações indicaram que o planejamento da professora estava articulado com os conteúdos da Prova Brasil, pelo menos naquele espaço de tempo que antecedia a esta avaliação.

Embora, a professora pesquisasse e desenvolvesse diversas estratégias de ensino que contemplassem a Prova Brasil e outras avaliações externas, a observação realizada verificou também que a direção da escola promovia uma flexibilidade no currículo escolar. Flexibilização que correspondia ao tempo destinado aos conteúdos que a professora tinha que explorar de forma mais intensa em sala de aula *Língua portuguesa e Matemática*. Foi nesse sentido, que planejou-se o ensino sistemático desses conteúdos em dias alternados da semana, durante quatro meses antes da Prova Brasil (Julho a outubro/ 2017). Tratando assim, as demais disciplinas do currículo escolar como algo distante dos estudantes, apresentando esse currículo aos mesmos de forma esporádica por meio de pesquisas eventuais.

Tal ensino no período da pesquisa, buscava estratégias para que a escola atingisse o que tanto esperava, o atingimento de metas, a elevação do Ideb. Isso ficou claro no decorrer da investigação pela sistematização de simulados, a ordenação das questões semelhantes à da Prova Brasil, o apostilamento dos conteúdos e a padronização de exercícios. Após essas ações sistemáticas a escola obteve um resultado “satisfatório”, isso com base em uma perspectiva pautada em habilidades e competências nos descritores da Prova Brasil.

Afirmamos isto, a partir de uma nova pesquisa que realizamos na página do Inep, pesquisa que confrontaria os resultados e as metas relacionados ao Ideb da escola. Baseado nesse

parâmetro a escola não só alcançou as metas projetadas para o ano de 2017, mas ultrapassou as mesmas. Foi com esse discurso de melhorar a qualidade da educação básica e com essas estratégias de treinamento que a escola e a série analisada obtiveram um resultado acima da média.

Conforme Almeida (2013) reduzir o currículo escolar as competências avaliadas na Prova Brasil caracteriza parcelar o conhecimento e supervalorizar as matrizes de referência da prova mencionada. A autora aponta que prestigiar essas áreas e desconsiderar outras no processo formativo é o mesmo que colocar as matrizes de referência da Prova Brasil como uma única matriz curricular.

A partir dessa perspectiva constatamos que à educação escolar, com esta concepção de ensino, atrelada as competências e as habilidades das avaliações externas estão sendo mais importantes para o mundo capitalista do que as demais áreas do conhecimento escolar como: *Geografia, Ciências, Artes, História* entre outras.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 65) aponta alguns questionamentos:

Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

4) Para você (professora) qual é o papel da escola diante das avaliações externas?

O nosso papel é ensinar né? Preparar ele (estudante) pra que ele vá fazer a Provinha Brasil, Prova Alagoas, qualquer prova que ele for fazer lá fora. Então o papel da escola é ensinar né? Mas fica difícil ensinar, que nem todo aluno tá preparado, que tem aluno que tem muita dificuldade na aprendizagem. Têm alunos que não são acompanhados como já falei, acompanhados pela família, tem aluno com dificuldade de aprendizagem por conta que às vezes é um aluno disperso, um aluno que tem dificuldade especial, hiperativo, deficit de aprendizagem. Então esse aluno fica difícil para ele fazer a provinha, mas a escola, o papel da escola é ensinar e preparar ele pra fazer a Prova Brasil (PROFESSORA, 2017).

Diante do exposto, é notável que há uma preocupação por parte da professora em relação ao nível de aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos das avaliações externas, a partir do contexto da Prova Brasil e Prova Alagoas. Essa atenção diz respeito as dificuldades que alguns alunos apresentam no cotidiano escolar, por ela identificadas como por exemplo: “deficit de aprendizagem e hiperatividade”.

Nota-se por meio da fala da mesma que a família é muitas vezes responsabilizada pelo baixo desempenho desses estudantes nas avaliações externas, destaca que não há um

acompanhamento significativo por parte dos pais ou responsáveis no processo formativo do estudante. Em seu discurso aponta, que a escola está realizando um trabalho sistemático de ensinar, uma proposta que objetiva a preparação destes estudantes para as avaliações como: Prova Alagoas e Prova Brasil, no entanto enfatiza que alguns alunos não estão preparados para tais avaliações.

Freitas (2014) ressalta que os reformadores empresariais apostam na ligação direta entre as avaliações externas e o que elas podem representar no cotidiano escolar, ou seja, escola e professores elevam o ritmo de ensino para dar conta dos conteúdos que serão cobrados nestas avaliações. Pressionados a isto, se afastam do currículo oficial da escola e desempenham uma prática pedagógica alinhada ao básico *Matemática e Português*.

Responsabilizar professores pelos maus resultados que possam vir ter a escola é um ato que não contribui para a melhoria da qualidade da educação, mas avança em uma direção conflituosa e que reforça ainda mais o desenvolvimento dessas práticas.

Desse modo, Duarte (2006 apud MARSIGLIA *et al.* 2017, p. 111) afirma:

Portanto, reiteramos a necessidade de a escola transmitir, por meio do currículo escolar, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, mesmo sem perder de vista sua validade histórica, sendo este o conhecimento que possibilita a objetivação do ser humano de uma forma cada vez mais livre e universal.

Szatkoski (2014) evidencia que as avaliações externas têm levado a escola a comprometer o processo formativo de alguns estudantes em prol de melhores indicadores. Isso acontece, quando determinados alunos com dificuldades de aprendizagem são retirados da sala de aula para que não participem desses exames. Isso com a justificativa, de não comprometer os resultados da escola e todo o esforço que desempenhou durante esse processo. Conforme Szatkoski (2014, p.62), “as políticas educacionais formuladas e incrementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação”.

Juchum e Gabriel (2009) apresentam em suas pesquisas que alguns professores visualizam a Prova Brasil como desigual e excludente, isto porque, estes testes padronizados ao que tudo indicam não respeitam as diferenças individuais dos estudantes, como por exemplo: região onde os participantes moram, regiões que muitas vezes apresentam diferentes realidades socioeconômicas e porque, alguns alunos apresentam necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. Contudo, apesar dessas informações as autoras concluem e defendem que para se obter sucesso nos testes da Prova Brasil é necessário que os professores tenham

condições de trabalho e formação adequada para este tipo de processo.

Diante dessa perspectiva, Juchum e Gabriel (2009, p. 131) explicam:

Significa que é preciso dar condições para que o professor seja, ele próprio, um leitor competente e que tenha as devidas condições de trabalho e de formação asseguradas para desenvolver o seu trabalho com competência. Garantidos esses direitos, cabe ao professor fazer bem a sua parte, ou seja, desenvolver atividades de forma dinâmica e criativa que visem ao domínio das competências e desenvolvimento das habilidades necessárias por parte do aluno para compreender o que lê, e, conseqüentemente, obter sucesso nos testes da Prova Brasil e, por que não dizer, na vida.

Com a citação acima concluímos que as autoras argumentam que para se obter bons resultados na Prova Brasil é necessário o apoio do Estado, a garantia de condições de trabalho digno e uma formação adequada que promova o seu desenvolvimento e o dos estudantes. Tal, discurso visa o planejamento e a execução de práticas que intencionem o avanço dos estudantes no que diz respeito as competências e habilidades que serão cobradas nestas avaliações. Segundo as mesmas, os estudantes não terão apenas sucesso na Prova Brasil, mas na vida. Entretanto, Freitas (2014, p. 1099), afirma que “a sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre o qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum desvio”.

Após os primeiros estudos acerca dessa temática foi levantada a hipótese de que supostamente, a Prova Brasil influenciava as avaliações internas realizadas pelo professor (formais e informais). Tal possibilidade confirmou-se quando a professora entrevistada, apontou em sua fala que seu papel era ensinar, mas que nem todos os estudantes do 5º ano estavam preparados para realizar a Prova Brasil, devido à dificuldade de aprendizagem, desatenção, hiperatividade entre outros, configurando-se a partir desse contexto a avaliação informal. Segundo Freitas (2014) a avaliação informal é um histórico do aluno, ou seja, o professor realiza essa avaliação com base em comportamentos e juízos de valores.

Conforme, Freitas (2014, p. 1096-1097):

O papel das avaliações informais é decisivo no progresso das crianças. Pode-se mesmo dizer que ao ser reprovado pela avaliação formal (seja interna ou externa) o aluno foi reprovado, antes, na relação de ensino a qual é perpassada pela avaliação informal. Este processo cria, em sala de aula, um histórico de juízos de valores que são definidores das possibilidades do progresso dos alunos, pois afetam as estratégias metodológicas seguidas pelo professor e a forma de envolvimento dos estudantes. São estes processos que conformam culturalmente o aluno ou promovem o seu afastamento. Pela avaliação informal o professor cria nas relações de ensino uma imagem da criança. e produz uma autoimagem também na criança. Autoimagem é um poderoso instrumento de motivação ou desmotivação, na dependência de seu conteúdo, e tem relação com a própria identidade cultural do estudante.

Desse modo, avaliação informal que o professor faz do aluno mediante ao seu comportamento e suas notas nas avaliações formais, desenvolve um tipo de exclusão ainda em sala de aula e por consequência afasta cada vez mais esse estudante da escola. Nesse sentido, a instituição de ensino não cumpre o seu papel social e intencional de articular as múltiplas áreas do conhecimento com as diversas problemáticas que possui como por exemplo: a falta de acompanhamento dos pais nas atividades como a professora entrevistada mencionou logo acima. “É no plano da avaliação informal que se joga o destino dos estudantes marcados por sucessivas microações no interior da sala de aula e na escola” (FREITAS, 2014, p. 1097).

5) Você (professora) considera a Prova Brasil difícil para os seus alunos?

Sim. Até porque são meninos carentes que não tem acompanhamento familiar, quando a gente trabalha com alunos que tem acompanhamento familiar as coisas fica bem mais fácil. Então ele fica preparado para fazer qualquer prova, mas no caso deles, eles não tem esse acompanhamento, eles só tem o que a gente passa pra eles em sala de aula (PROFESSORA, 2017).

Com base na fala da professora há indícios que a responsabilização pelos baixos resultados que possam vir ter a escola nas avaliações externas se dá em grande parte pela formação frágil dos alunos e do acompanhamento familiar que recebem nas atividades escolares. Recuperamos aqui a discussão sobre a culpabilização dos sujeitos (alunos, familiares, professores) uns pelos outros.

Conforme sinaliza Arroyo (2009, apud FREITAS, 2014, p.1089) os reformadores empresariais da educação vem exercendo e fortalecendo o seu controle ideológico sobre a escola, e isto se dá pelas avaliações externas e pelas práticas de responsabilização que atribuem aos envolvidos citado anteriormente. Freitas (2014) aponta que o primeiro passo para isso se deu a partir da primeira onda neoliberal onde tais empresários asseguram o papel das avaliações externas pelo INEP. O seguinte passo era controlar o par, objetivos/avaliação. Objetivos que vem padronizando a cultura escolar e ampliando os exames nacionais contra uma formação integral do sujeito. Além de restringir “a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento” (FREITAS, 2014, 1089).

Freitas (2014, p. 1089) aponta que:

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja,

responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos.

Embora, muitos docentes sejam contrários a estas avaliações, há práticas realizadas no interior da escola que vão de encontro a uma educação humanizadora, práticas que constituem-se como antidemocráticas como por exemplo: “exclusão dos alunos com baixo rendimento no dia da avaliação, planejamento de ensino baseado no mero cumprimento de metas quantitativas e elaboração de avaliações de aprendizagem nos moldes das questões e das avaliações externas e em larga escala” (SANTOS, 2017, p. 117).

Entretanto, com as novas demandas que são atribuídas a escola e ao professor, fica quase que impraticável uma prática pedagógica pautada no mais rico que a escola pode oferecer aos estudantes, uma educação transformadora. Com essas novas atribuições como por exemplo: a elevação do Ideb, a escola e os professores ficam praticamente reféns das metas e dos resultados que devem atingir nos anos que acontecem estas avaliações. O que força os mesmos a implementar mecanismos que contribuam de alguma forma para atender as metas que foram apresentadas a escola para este fim. Como por exemplo: apostilamento de conteúdos e exercícios padronizados.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 67) afirma:

Como os trabalhadores não podem ser desapropriados, de forma absoluta, do saber, é preciso que eles tenham acesso ao mínimo do saber necessário para produzirem. A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence.

Além disso, tais avaliações têm o efeito de ranquear as regiões brasileiras e seus respectivos estados, comparando a proficiência de cada um nas matrizes de referência das avaliações externas *Língua Portuguesa e Matemática* o que implica uma corrida para atingir os melhores resultados. “As reformas que alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade não deixaram de interferir no currículo da escola pública” (MARSIGLIA *et al.* 2017, p. 114).

Outra hipótese que foi levantada nesta pesquisa era que possivelmente, as avaliações em larga escala impactavam o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Tal hipótese confirmou-se por meio da literatura exposta nesse trabalho, pelas observações no período pesquisado e pelas respostas da professora em relação à entrevista. Desse modo, destacamos que as avaliações externas de fato influenciam a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, à seleção, a organização e o trato com o conhecimento estão em parte articulados e a serviço

de tais avaliações. Isso só foi possível afirmar após as observações e a entrevista com a professora.

Tal afirmação se dá, pela forma como o ensino era sistematizado, por meio de questões semelhantes ou iguais das avaliações externas, pelas avaliações internas que eram substituídas pelos simulados, pela oferta dos conteúdos e o parcelamento do currículo escolar, pelo nivelamento dos conhecimentos e pelo resultado obtido no Ideb.

Porém, é necessário ressaltamos que esse destaque deve-se ao período de pesquisa, que citamos anteriormente, não podemos afirmar que essa prática é desenvolvida durante todo o ano escolar. “Em muitos momentos estes exames se apresentam como uma tarefa a mais, à parte no processo educativo, gerando práticas mais ligadas ao treinamento dos discentes para as provas, do que enquanto meio para um aprendizado significativo” (MARTINS, 2015, p. 116).

Sendo assim, sinalizamos que estas avaliações influenciam na prática pedagógica quando o trabalho docente ocorre de modo restrito, ou seja, quando o professor limita o seu trabalho a simulados e ao treinamento dos estudantes para estas avaliações. O “[...] planejamento de algumas ações que visam a familiarizar os alunos para responderem aos testes, ou seja, os professores levam as questões da Prova Brasil para a sala de aula, aplicam os exercícios, elaboram atividades seguindo esse modelo e corrigem”(FERNANDES, 2012, p. 93).

6) Qual o seu entendimento (professora) acerca da avaliação da aprendizagem?

Pra o aluno na nossa realidade fica difícil. Eu entendo que a gente ensine o aluno e ele aprenda, mas a realidade da gente é tão difícil a gente trabalhar a aprendizagem em si. É um aluno que não tá preparado, é um aluno que tem muita dificuldade, é um aluno que a gente precisa ter muito apoio da família, infelizmente a gente não tem. Então a gente faz a nossa aprendizagem o melhor possível, a gente cria, a gente faz dinâmica, a gente senta ao lado do aluno, pra que ele adquira essa aprendizagem que a gente espera que ele tenha (PROFESSORA, 2017).

De acordo com a entrevista, a professora sinaliza que planeja um ensino pautado em uma aprendizagem significativa com as possibilidades que se apresentam em um contexto repleto de incertezas. Segundo a mesma, a única certeza que há é a realidade difícil dos estudantes e a falta de acompanhamento por parte dos pais nas atividades escolares. Apresenta um certo desânimo em relação ao baixo rendimento dos estudantes no que diz respeito aos conteúdos que são ofertados em sala de aula.

Entretanto, a professora destaca que faz o possível para que esse estudante aprenda, que a aprendizagem de fato se efetive no cotidiano escolar, uma aprendizagem por meio de di-

nâmicas e pelo ensino individualizado ao aluno. Contudo, para Fernandes e Freitas (2007, p. 22), “instaurar uma cultura avaliativa, no sentido de uma avaliação entendida, como parte inerente do processo e não marcada apenas por uma atribuição de nota, não é tarefa fácil”.

A partir desse contexto das avaliações externas, a avaliação da aprendizagem definida na Portaria SEDUC Nº 1.325/2016 do Estado de Alagoas não estava sendo realizada como deveria, ou seja, os mecanismos de avaliação que a escola adotava no período da pesquisa restringia-se a simulados e atividades padronizadas, indo na contramão de uma avaliação da aprendizagem que possibilitasse aos estudantes da série analisada avançar nos mais diversos e ricos conteúdos do currículo escolar. Entretanto, para Marsiglia e Martins (2016, p. 581), “a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orientam novos encaminhamentos, nos ajudando a ensinar mais e melhor”.

Meira (2016, p.694) faz a seguinte observação em relação a estrutura de ensino e ao funcionamento da escola:

Tanto, a estrutura do ensino nas esferas federal, estadual e municipal, quanto o funcionamento das escolas passaram por grandes mudanças ao longo da história. Sucessivas leis, diretrizes e projetos afetaram de diferentes formas a denominação e a organização dos níveis de ensino, a seriação, as formas de avaliação e progressão dos alunos, as metodologias de ensino, a distribuição dos conteúdos ao longo das séries ou anos escolares, os processos de formação inicial e continuada dos docentes, a carga horária a ser cumprida nas escolas (anual e diária), o período de escolarização obrigatória, o tratamento dispensado as crianças com deficiências, entre muitos outros pontos relevantes.

Freitas (2014) esclarece que a defesa do direito de aprender, para os reformadores empresariais deve estar relacionada com algumas funções como por exemplo: as operacionais e as ideológicas. De acordo com o autor, esse projeto empresarial de ensino visa interferir na formação de novos trabalhadores, bem como, na quantidade destes. Tal interferência corresponde diretamente no controle sobre a escola e nos conteúdos escolares avaliados nas avaliações externas nacionais.

Apesar desse movimento que é atribuído a escola Fernandes e Freitas (2007, p. 18) alertam que:

O professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes, assim como os demais profissionais devem também, em conjunto com os professores e os estudantes participar das avaliações a serem realizadas acerca dos demais processos no interior da escola.

Freitas (2014) destaca que o controle dos reformadores sobre a escola, altera o ensino, radicalmente. Pois, tal proposta não consegue eliminar a estabilidade dos professores no que diz respeito aos seus empregos. “Pois com a estabilidade ele não pode ser demitido como prevê a “eficácia empresarial” Para tal é necessário que a escola pública seja privatizada ou passe a contratar por regimes que permitam a demissão sumária do professor considerado ineficaz”. (FREITAS, 2014, p. 1103).

Conforme, Freitas (2014, p. 1090):

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender “o básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado adequado para dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, Matemática e Ciências [...].

No entanto, Saviani (1999) elenca duas funções básicas da educação na perspectiva burguesa, a primeira: consiste na formação da força de trabalho e a segunda visa a inculcação ideológica burguesa. Entretanto, o autor afirma que estas duas funções não estão separadas, mas vinculam-se diretamente, pois tratam-se de mecanismos que se dão mutuamente no espaço escolar. Ou seja, a força de trabalho vai sendo objetivada pela inculcação ideológica transmitida na escola.

Entretanto, apesar dessas duas funções estarem relacionadas entre si, Saviani (1990, p. 37), enfatiza que a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. “Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária”.

Desse modo, Saviani (1999, p. 97) esclarece que:

No processo histórico que implica o desenvolvimento e transformação da sociedade, isto é, a substituição de determinadas formas por outras, educação e política se articulam cumprindo, entretanto, cada uma funções específicas e inconfundíveis. Porque é uma relação que se trava fundamentalmente entre antagônicos, a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis. Por isso a prática política não pode não ser partidária. Em contrapartida, a educação, sendo uma relação que se trava fundamentalmente entre não-antagônicos, supõe a união e tende a se situar na perspectiva da universalidade. Por isso ela não pode ser partidária.

Luckesi (2011) em seus estudos aponta que a escola em si, apenas verifica se determinados estudantes de uma série ou ano escolar atingiram um conceito ou uma nota no que diz respeito aos conteúdos preestabelecidos em um prazo definido. Segundo Luckesi (2011, p. 53), “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da

configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele”. Segundo o autor a verificação tende a congelar o objeto, já avaliação direciona este objeto a novos encaminhamentos em relação ao ensino e aprendizagem.

Para este autor, professores, alunos e seus responsáveis/pais estão mais atentos a questão da aprovação/reprovação dos estudantes do que propriamente a aprendizagem dos mesmos. A partir desse contexto o autor sinaliza que “o modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar – sob a modalidade da verificação – reifica a aprendizagem, fazendo dela uma “coisa” e não um processo” (LUCKESI, 2011, p.54).

A partir dessa perspectiva Meira (2016, p. 693) argumenta da seguinte maneira:

A escola necessita aprofundar sua relação com pais e responsáveis porque aprender a conhecer suas necessidades, particularidades e interesses é o verdadeiro ponto de partida para a construção de projetos políticos pedagógicos capazes de sustentar processos educativos qualitativamente superiores que garantam o efetivo cumprimento de sua função social, qual seja, socializar os conhecimentos científicos para as novas gerações.

Desse modo, objetivamos à avaliação da aprendizagem, não como uma “coisa” a ser quantificada em momentos pontuais como, por exemplo: provas bimestrais, mas deveremos entendê-la e considerá-la como um processo contínuo e dinâmico.

Após essas discussões em torno das avaliações externas, em particular a Prova Brasil, passaremos agora para a conclusão deste trabalho.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou investigar e discutir quais os impactos das avaliações externas na prática pedagógica de uma professora do 5º ano de uma escola estadual de ensino fundamental do município de Maceió. Concluímos ao longo da pesquisa que a educação escolar na perspectiva crítica não deveria desenvolver-se de forma imediatista e espontaneísta, mas sim de maneira planejada e articulada com os diversos instrumentos de avaliação. Nesta perspectiva, o ensino pautado na socialização dos conhecimentos voltados à promoção do desenvolvimento dos sujeitos.

Entretanto, os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem de uma hora para outra, de forma assistemática e espontânea, necessitando de um planejamento, e correspondentes instrumentos de avaliação, intencionais a partir de objetivos claros. Afinal, defendemos a prática pedagógica na perspectiva da luta pela garantia de igualdade de condições a todos os estudantes, tendo em vista um conhecimento sistematizado.

Na seção de número três foram encontradas dezoito pesquisas que tratam do tema (artigos, dissertações e teses). Tal seção, ressaltam as avaliações externas como indutora de práticas que alteram o cotidiano escolar direta e indiretamente. A pesquisa realizada evidencia por meio da bibliografia analisada que o desenvolvimento de tais práticas como simulados, testes, exercícios e conseqüentemente o parcelamento do conhecimento escolar, focados nas matrizes de referências das avaliações externas *Língua Portuguesa e Matemática* objetivam a uma cultura de avaliação voltada a uma classificação meramente quantitativa e não em uma avaliação da aprendizagem formativa e desenvolvente.

Ressaltamos que estas práticas mencionadas a nosso ver não permitem um desenvolvimento significativo nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, estas rotinas que são realizadas no cotidiano escolar direcionam-se ao treinamento de estudantes, o nivelamento dos conhecimentos citados, uma prática pedagógica moldada e um ensino voltado exclusivamente as competências e habilidades exigidos nas avaliações externas.

Desse modo, a análise da produção em torno das avaliações externas nos indicam que tais avaliações impactam o trabalho docente, por exemplo: através do controle e da normatização do trabalho que é desenvolvido pelo professor para dar “respostas” a estas avaliações. Uma educação que baliza o currículo em conteúdos fracionados focando, majoritariamente *Português e Matemática* negligenciando as demais áreas do conhecimento em prol de números que ranqueiam escolas, professores e alunos.

Finalmente a seção 4.3 aponta que a prática pedagógica desenvolvida pela professora, no período da pesquisa, pauta-se em procedimentos pontuais como: exercícios padronizados, simulados semelhantes às das avaliações externas (Prova Brasil), questões com o objetivo de nivelar as habilidades e as competências dos estudantes, isso em prol da obtenção de resultados no que diz respeito ao Ideb da escola. Embora, o tempo de observação realizado na sala de aula da respectiva professora não nos permita afirmar que tal orientação do trabalho ocorra durante todo o ano escolar, as informações levantadas evidenciam os impactos das avaliações em larga escala na modulação e controle da prática da professora.

Afinal, na linha do que hipotetizamos no início da pesquisa, a Prova Brasil influenciou diretamente as escolhas feitas pela professora no que diz respeito à seleção, organização e o trato com o conhecimento durante o período observado.

Neste sentido, concluímos que a Prova Brasil e outras avaliações externas, tanto nacionais como estaduais, influenciam, balizam e controlam, em certa medida, a prática pedagógica realizada pelos professores na escola investigada, assim como em muitas escolas. Conseqüentemente, alteram os rumos de um trabalho docente planejado que visa ampliar a capacidade e

a compreensão dos estudantes em outras áreas do conhecimento. A ênfase e a exaltação na classificação e nos dados da avaliação mencionada comprovam que a sala de aula está tornando-se um espaço que fomenta unicamente a produção de habilidades e competências, isso para viabilizar resultados. Com isso, a escola perde o seu caráter humanizador e os processos de ensino e aprendizagem tornam-se rebaixados e precários, avançando na perspectiva de uma educação seletiva, meritocrática e excludente.

Desse modo, é necessário que professores e a escola como um todo, debatam acerca do que está sendo desenvolvido por meio das avaliações externas. Discutam que projetos de ensino querem para suas escolas, uma prática classificatória ou uma educação que possa emancipar sujeitos? Fica a pergunta. Sendo a última opção a resposta, é vital que os processos de ensino e aprendizagem que se encaminham no interior da escola não estejam descolados de uma prática social contextualizada com as diversas disciplinas do currículo escolar e com os diversos instrumentos de avaliação.

Por fim, defende-se neste trabalho uma avaliação formativa e processual, pautada na garantia do acesso aos conhecimentos universais que foram produzidos historicamente pela humanidade no decorrer de várias gerações. Conhecimentos que contribuam para a promoção do desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades dentro dos limites colocados pelas condições históricas atuais. Uma educação que promova oportunidades e garanta ao sujeito o acesso ao conhecimento nos diversos campos do saber escolar, compreendendo tal processo como fundamental à humanização.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. PORTARIA SEDUC Nº 1.325/2016. Estabelece a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/111-2016/305-portaria-seduc-n-1-325-2016>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- ALMEIDA, S. N. O. **Análise da relação entre a avaliação da aprendizagem e a Prova Brasil no 5º ano do ensino fundamental da educação municipal de São Domingos-BA a partir do conceito de competência**. Dissertação.(Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18047>. Acesso em: 09 set. 2018.
- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. W.; PACHECO, E. Rede Nacional de Avaliação da Educação Básica. – Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2005. Disponível em: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao-portal/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488043. Acesso em: 24 set. 2018.
- ASBAHR, F. S. F. O Projeto Político-pedagógico em ação: contribuições à organização da atividade pedagógica. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.s). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- BRASIL. Ministério da educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**, Prova Brasil, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.
- BRASIL, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abril, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 set. 2018.
- BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2017. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 02 de out. de 2017.
- FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre o Currículo: currículo a avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.
- CANDIDO, M. S. Q. **Concepções de Planejamento de ensino: contribuições à formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017. Disponível em: portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11596 DISSERTA%C7%C3O%20%20FINAL%20Milena.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.
- CASTRO, T. P. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em

Educação)-Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11382_Disserta%E7%E3o%20TAINARA.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

CHINIREA, A. M.; I. M. F. BARREIRO. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. n. 7. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9254/6136>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

DIAS, R. M. R. **Ideb, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos do trabalho docente em escolas de Araguari-MG**. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13969>. Acesso em: 24 out. 2018.

DITTRICH, D. D. Poder indutor do Ideb sobre as políticas educacionais do município de Curitiba. n. 25. UNOCHAPECÓ: **Revista Pedagógica**, 2010. vol.02 – jul/dez. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1216/63108>. Acesso em: out. 2018.

Disponível em: <https://www.editoramediacao.com.br/#javascript>. Acesso em: 03 de mar. 2019.

Disponível em: buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788656U8. Acesso em: 28 fev. 2019.

Disponível em: buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788188P2. Acesso em: 28 fev. 2019.

ESTADO DE ALAGOAS. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/censo/censo-escolar-2017>. Acesso em: 09 abr. 2019.

FETZNER, A. R. Avaliação e práticas avaliativas: inventários para construção de outra escola possível. n. 10. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, 2015. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/issue/view/54/showToc>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERNANDES, A. M. O. **Avaliação sistêmica da educação básica: a prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora**. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2019>. Acesso em: 01 set. 2018.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 11 jun. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. n. 129. Campinas, SP: **Educação e Sociedade**, 2014. p. 1085-1114, v. 35., 1991.

FREITAS, L. C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, L. R. S. C. **Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas**: estudo de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. Tese. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11042018-115822/pt-br.php>.. Acesso em: 26 out. 2018.

FRIGOTTO, G., O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, A. L. **Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa**: desafios na e da escola. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho Marília, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96361>. Acesso em: 24 out. 2018.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.s). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 43 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 24 set. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acesso em: 29 mar. 2019.

JUCHUN, M; GABRIEL, R. Prova Brasil na visão dos professores. n. 57. Santa Cruz do Sul: **Signo**, 2009. v. 34. p. 120-133. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/954/923>. Acesso em: 02 ago. 2018.

LARANZETTI, L. M. Uma palavra sobre o currículo na Educação Infantil. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.s). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, M. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, P. U. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação. (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências e Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2759>. Acesso em: 09 set. 2018.

MARSIGLIA, A. C. J. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico crítica. In: MARSIGLIA, A. C. J. **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. n.1. Salvador, Bahia: Germinal: **Marxismo e Educação em debate.** 2017, v. 9, p 107-121.

MARSIGLIA, A. C. J; MARTINS, L. M. Planejamento pedagógico à luz da pedagogia histórico – crítica. In. PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.s). [recurso eletrônico] **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP:** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em estudo**, v.22, n.1, p. 3-13, 2017.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 24 mai. 2017.

MEIRA, M. E. M. Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais. In. PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.s). [recurso eletrônico] **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP:** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. n. 3. Ponta Grossa: **Práxis Educativa**, 2016. v. 11, p. 641-656. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8995/5248. Acesso em: 22 ago. 2018.

OLIVEIRA, Q. C. S; COELHO, D; CASTANHA, A. P. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade. n. 19. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9386/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C; SILVA, C. R. Cuidar e Educar na escola de Educação Infantil. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.s). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros**. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>. Acesso em: 23 out. 2018.

SANTOS, U. E. **Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente**. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151977>. Acesso em: 15 set. 2018.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P.; Percurso histórico do SARESP e as implicações Para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 62, v. 26, 2015. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3006/3066. Acesso em: 05 ago. 2018.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba SP: **Avaliação**, 2014. v. 19. p. 407-420. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SOUZA, S. Z; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, n. 35. v. 20, p. 181-199, 2010. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4091/3298. Acesso em: 23 ago. 2018.

SZATKOKI, L. **A prova Brasil no Cotidiano escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10433>. Acesso em: 01 set. 2018.

TRIVINÕS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. In: TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

1. A Prova Brasil influencia nas avaliações internas que são realizadas pelo professor (a) na sala de aula?
2. O que representa a Prova Brasil no cotidiano escolar?
3. Qual o lugar das demais áreas do conhecimento escolar no processo formativo, sendo que os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática são os núcleos da Prova Brasil?
4. Para você (professora) qual é o papel da escola diante das avaliações externas?
5. Você (professora) considera a Prova Brasil difícil para os seus alunos?
6. Qual o seu entendimento (professora) acerca da avaliação da aprendizagem?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista)

Você está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa: avaliações externas e seus impactos na prática pedagógica do professor(a). Com as pesquisadoras (Adriana Jerônimo da Silva Araújo) e Carolina Nozella Gama. O estudo se destina a discutir e analisar quais as possibilidades da Prova Brasil impactar as práticas pedagógicas do professor(a) na sala de aula, e qual a sua relevância para que, os processos de ensino aprendizagem avancem. Neste sentido, a importância deste estudo e a de analisar os impactos da Prova Brasil no trabalho pedagógico do professor, tendo em vista discutir seus limites e possibilidades para a qualidade do ensino.

Deste modo, os resultados que se desejam alcançar serão os seguintes: contribuir para a problematização e investigação dos possíveis limites e possibilidades da (PB) no âmbito da sala de aula, e como sua aplicação e seus resultados podem interferir ou melhorar o ensino e aprendizagem nas séries iniciais da Educação Básica.

A coleta de dados começará em (julho) de 2017 e terminará em (meados de outubro) de 2017 e o estudo será realizado com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Maceió. A pesquisa deverá ser orientada e desenvolvida na escola por um roteiro de caracterização e investigação conduzida por instrumentos metodológicos como: entrevistas estruturadas e observação.

Desse modo, sua participação será de grande relevância para observamos como é planejado o trabalho pedagógico a partir da avaliação, nesse caso a Prova Brasil.

Sua participação será nas seguintes etapas: observação das aulas uma vez por semana e ao final das observações uma entrevista estruturada “que são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna” (SEVERINO, 2007, p. 125). Não haverá danos à sua saúde física ou mental, pois a ética e a responsabilidade deve prevalecerá na investigação.

Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, ainda que não diretamente, é levantar informações acerca dos impactos das avaliações externas no trabalho desenvolvido em sala de aula, em última instância, na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização. Que eu deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu dou o meu consentimento sem que para isso eu tenha sido forçada ou obrigada.

Endereço do participante voluntária

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Adriana Jeronimo da Silva Araújo
Graduanda do curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Alagoas
Tel. (82) 987352574
E-mail adriljeronimo@yahoo.com.br

Carolina Nozella Gama
Professora Doutora do curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Alagoas
Tel. (82) 996479545
E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

Maceió, _____ de _____ de _____

(Nome) docente participante da pesquisa