

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM E O IDEB: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

THE PROCESS OF EVALUATING TEACHING AND LEARNING AND IDEB: POSSIBLE JOINTS

Cláudia Bassoaldo Ramos*
Eliane Aparecida Galvão dos Santos**

RESUMO

O estudo é resultado da pesquisa de mestrado da primeira autora. O objetivo visa compreender como os professores que atuam no Ensino Fundamental I de escolas municipais em uma cidade da região central do RS articulam a avaliação de ensino e aprendizagem com os resultados do IDEB. A abordagem é qualitativa, de caráter documental. A interpretação dos dados baseou-se na análise de conteúdo de Bardin (1997). Os resultados revelam que não há um posicionamento equânime sobre as contribuições do IDEB no planejamento docente. Contudo, evidencia-se que esse é um desafio para (re) pensar as práticas docentes, vislumbrando possibilidades de utilizar os indicadores a favor da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação externa. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The study aims to understand how teachers who work in elementary school I of municipal schools in a city in the central region of RS articulate the evaluation of teaching and learning with the results of the ideb. The approach is qualitative, of documentary character. Data interpretation was based on Bardin's content Analysis (1997). The results reveal that there is no equitable positioning on the contributions of Ideb in teacher planning. However, it is evident that this is a challenge to (re) think of the teaching practices, to glimpse possibilities of using the indicators in favor of students' learning.

Keywords: External assessment. Teaching. Learning.

Introdução

A avaliação da aprendizagem tem protagonizado inúmeros estudos e debates no cenário educacional das últimas décadas, configurando-se em muitas conjunturas. Para

* Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana (UFN) Santa Maria/RS. maragu005@gmail.com

** Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). Orientadora do trabalho de dissertação. elianeagalvao1@gmail.com

pensar sobre o tema avaliação, primeiramente é preciso repensar a conjuntura do ensino. Dados do censo escolar do ano de 2016, referentes às matrículas efetivadas no Ensino Fundamental, revelam índices de 19,5% de reprovação, 12% de distorção idade série e 4,6% de abandono. No que se refere ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, constata-se que o 3º ano apresenta o índice de maior repetência, chegando a 10,7% de reprovação, o que revela um montante de 352.355 reprovações apenas neste ano de escolaridade.

Devido à ambiguidade com que o termo avaliação e as práticas avaliativas são entendidas e tratadas no contexto educacional, suscita-se a partir das avaliações externas, a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica, considerando que as mesmas colocam em evidência *o que* e *como* estava sendo ensinado nas redes públicas, dando visibilidade (não muito aceita pelos docentes) ao fazer pedagógico, destacando a partir dos índices, a aprendizagem, ou não, das escolas e municípios. Nesse viés, mais do que constatar, as avaliações externas têm por premissa estabelecer metas para orientar o acompanhamento e a mobilização social rumo à busca de qualidade em cada escola, rede e país.

Para alguns educadores, o ato de avaliar é apenas uma formalidade, uma exigência da escola. Para outros, é considerado uma verificação da aprendizagem, assim, cada docente, de acordo com sua formação e concepções, compreende a avaliação de um modo, muitas vezes sem aprofundamento teórico, sem critérios, sem pensar muito sobre a prática em si e isso tem reflexo diretamente nas práticas de ensino e aprendizagem, nas esferas micro e macro das políticas públicas para a educação, considerando que é por meio dela que constatamos as potencialidades e fragilidades de diferentes aspectos educacionais como: formação inicial e continuada, gestão pedagógica, currículo, planejamento, ensino e aprendizagem.

Assim, para alcançar novos patamares no ensino brasileiro é necessário que o educador tenha como premissa romper concepções arraigadas, além da disponibilidade para aprender frente aos desafios da complexidade do conhecimento, emergentes desse cenário que se impõe. É preciso entender a dicotomia que dissemina novas regras sociais, em que vivemos momentos de grandes incertezas e instabilidades. Morin (1986), menciona que é necessário estar aberto à transformação, ou seja, redimensionar nosso modo de olhar para as coisas, assim como na maneira de pensar a si mesmo, aos outros, os problemas, as culturas, enfim, transformar nossa maneira de pensar e de ser, buscando caminhos para trilhar uma educação que semeie nesse novo território, possibilidades educacionais que venham contribuir para a excelência em educação.

Considerando que a avaliação da aprendizagem ainda é uma das atividades mais complexas desenvolvidas pelo docente no âmbito escolar, esse estudo teve por premissa contribuir para a ampliação do olhar, no que concerne ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, para que haja o entendimento de que os resultados do IDEB não são única e exclusivamente responsabilidade de um ano de escolaridade ou segmento, e sim, de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, desde a educação infantil.

A partir de tal premissa, é necessário que os educadores envolvidos com o processo avaliativo tenham consciência de seu papel para o desenvolvimento e implementação de uma avaliação como processo de construção do conhecimento, vislumbrando novas possibilidades que venham contribuir para se transformar as práticas avaliativas hegemônicas em práticas reflexivas e comprometidas com a promoção de um ensino de qualidade. Assim, tece-se a seguir reflexões quanto aos pressupostos teóricos que permeiam as avaliações externas, com foco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB.

1 Reflexões teóricas acerca do IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa uma ação precursora, ao reunir num só indicador, dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Tal índice agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sucintos, com fácil entendimento, os quais visam traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, segundo o Censo Escolar e das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações da ANRESC, a Prova Brasil.

Juntamente com o IDEB e com vistas a mobilizar estados, municípios e sociedade em geral a engajar-se nessa *política* em busca da melhoria da qualidade da Educação Básica, foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, a partir do decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Tal plano criado pelo Governo Federal foi proposto para atender as reivindicações do Movimento Todos Pela Educação¹, o qual estabelece

¹ Movimento social brasileiro formado por amplos setores da sociedade, que contém metas e bandeiras ligadas em prol da democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação no país, tendo como influência o Programa Educação Para Todos da UNESCO. Em 2014 o “Todos Pela Educação” reformulou

28 metas para melhorar a qualidade da educação, destacando o IDEB como ferramenta de aferição do cumprimento e do desenvolvimento desses objetivos, conforme ilustrado em seu Capítulo II, artigo 3º:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Nesse sentido, tal índice configura-se num instrumento que objetiva auxiliar o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica. Para atingir tais metas, o Ministério da Educação - MEC estabelece que até o ano de 2021, o Brasil atinja, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) a pontuação 6,0 (média que corresponde aos sistemas educacionais de países desenvolvidos) e nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), a pontuação 5,5.

Em meio a esse cenário, emerge o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. É estruturado em vinte (20) metas que visam à garantia do direito à educação básica com qualidade, bem como a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório, à ampliação das oportunidades educacionais, à redução das desigualdades, à valorização da diversidade, à valorização dos profissionais da educação e ensino superior. No bojo desse documento, destaca-se a meta sete (07), que evidencia a necessidade de se voltar o olhar para os índices do IDEB, sendo essa a meta que se refere, de forma mais direta, à qualidade da educação.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014)

Percebe-se que tal meta constitui-se num grande desafio, considerando que para alcançá-la será necessária uma sólida e consistente articulação entre os entes federados,

seu estatuto para se tornar uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). <http://www.todospelaeducacao.org.br/>.

no sentido de desenvolver diferentes ações e mecanismos que visem à melhoria e à elevação dos índices atuais. Para isso, foram estabelecidas no Plano Nacional de Educação, trinta e seis (36) estratégias para a consecução dessa meta, o que evidencia sua grande relevância.

Conforme dados do site <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>² o IDEB (2015), nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da região central do RS, atingiu a meta estabelecida para o país, referente a rede pública, no referido ano (5,0) e cresceu (5.4), mas não alcançou a pontuação 6,0. Já nos anos finais, o índice cresceu em relação ao anterior, porém a meta estabelecida (4.7) não foi alcançada (4,4). Com base no exposto, percebe-se que apesar de tais avaliações terem como público-alvo alunos de 5º e 9º anos, essas refletem um percurso que se inicia na Educação Infantil e perpassa por todo o Ensino Fundamental.

Tal fato, denota a importância que cada profissional exerce dentro do contexto escolar, com destaque para o professor e para o gestor, que são aqueles diretamente responsáveis por identificar as fragilidades e desenvolver ações que contribuam para a qualificação do aprendizado dos educandos. Destaca-se também, a importância que cada área do conhecimento desempenha, considerando que todas desenvolvem habilidades e competências necessárias para que o educando torne-se autônomo, questionador, crítico, criativo, enfim, protagonista de sua aprendizagem.

É importante salientar que, nos últimos anos, houve uma preocupação em implementar instrumentos que evidenciasse os diferentes aspectos do contexto escolar, principalmente no que diz respeito ao nível socioeconômico, capital social e cultural dos educandos, bem como da formação docente. Destaca-se aqui, os questionários contextuais, os quais são respondidos pelos alunos participantes, pelos professores de língua portuguesa e de matemática do 5º ano, pelo professor referência e pelo diretor, com perguntas sobre eles, sobre o ensino e sobre a escola. Esse instrumento foi lançado no ano de 2013, pelo INEP, juntamente com os boletins de desempenho de cada escola participante da Prova Brasil, tendo por função auxiliar na leitura e interpretação adequada das médias: nível socioeconômico e formação docente.

Conforme Silva (2010), tais questionários objetivam identificar possíveis fatores que influenciam no desempenho escolar, bem como na qualidade, visto que os mesmos

² QEDU - é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Ele oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do Ideb e do Enem de forma simples e acessível.

abordam questões relacionadas às rotinas de estudo, ao perfil docente e de gestão, às condições de trabalho, à organização da escola, à estrutura física, entre outras variáveis que possam interferir na melhoria da qualidade do ensino. Contudo, observa-se que tal iniciativa ainda deixa muito a desejar, pois levanta as questões, mas não explora com maior rigorosidade os resultados provenientes desse diagnóstico, conforme citação de Silva (2010, p. 434):

Apesar de o nível socioeconômico ser um determinante presente no questionário de contexto aplicado no Saeb, ele não é considerado a contento na constituição, divulgação e exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo e nem considerado seriamente na agenda de redefinição de políticas públicas [...] o que se percebe é que as notas referentes ao desempenho estudantil são supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino.

A partir desse recorte, percebe-se que, embora o IDEB seja uma ferramenta importante, capaz de sinalizar as potencialidades e fragilidades existentes na escola, ele ainda apresenta grandes lacunas, considerando as “limitações” que evidencia, ao se restringir a apenas dois indicadores (fluxo e aprendizagem) para mensurar a qualidade da educação, desconsiderando desse modo, os aspectos levantados nos questionários de contextos que são aplicados juntamente com a prova.

Com isso, não se quer dizer que as avaliações externas constituem-se em algo “ruim”. Pelo contrário, elas são necessárias para auxiliar a escola a refletir sobre suas fragilidades e, a partir dos índices obtidos, realizar um grande movimento de ressignificação das práticas desenvolvidas, abrangendo gestores, professores, alunos, pais, mantenedora e demais envolvidos na educação, os quais, juntos, avaliarão possibilidades, com vistas a articular ações que promovam melhorias no processo educativo e buscar estratégias para qualificar o ensino e a aprendizagem. Contudo, deve-se ter cuidado para que tais avaliações não se consolidem apenas como mecanismos (estatística) de repressão dos entes federados, para alcançar as tão almejadas metas de qualidade e produtividade na educação, sob a “desculpa” de medir a qualidade da mesma, conforme ilustra Castro (2009, p. 34):

[...] os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para avaliar a melhora da qualidade da educação, principalmente os testes como SAEB e o Enem, adotados pelas políticas públicas, pois possuem um caráter restrito de avaliação. É importante considerar, nesse processo, não só os insumos, mas também outros indicadores como a cultura organizacional da escola, as práticas e as relações entre professores e alunos.

Assim, partindo do pressuposto de que hoje o IDEB é uma das principais políticas de avaliação da qualidade do ensino no país, urge estabelecer uma política permanente, de diálogo, reflexão e análise quanto à eficiência e eficácia desse indicador, envolvendo os principais atores do meio educacional, em nível macro e micro da educação. Nessa tessitura, é importante salientar que esse indicador, além de um avanço no que concerne à aferição de resultados de aprendizagem em nível nacional, constitui-se também em um grande convergente das práticas pedagógicas, por implicar fatores não só de cunho pedagógico, mas social, financeiro, administrativo, quantitativo, enfim, fatores que circundam a instituição escola.

Outro importante aspecto a ser considerado nesse cenário de políticas públicas de avaliação e ainda pouco evidenciado no cenário educativo é a reflexão sobre como tais políticas se inserem ou são projetadas nos processos formativos docentes. Ao se perceber a complexidade que envolve a docência, é necessário um repensar sobre a qualificação de tais processos, no intuito de fortalecer e, conseqüentemente, melhorar o trabalho desenvolvido pelo docente ao longo de sua trajetória profissional.

No entendimento de Tardif (2014), os professores constroem seus saberes a partir de inúmeras fontes, denotando um processo que começa desde o primário e perpassa toda a vida acadêmica, estendendo-se até a formação continuada. Tais saberes são adquiridos durante o percurso profissional, os quais, segundo o autor, são gradativamente incorporados, modificados e adaptados conforme os momentos e fases da vida docente, em que o professor aprende a “fazer”, “fazendo”.

Outra abordagem que contribui para a compreensão dos processos formativos dos professores é entender tal processo na perspectiva do professor como prático reflexivo. Ao abordar essa questão, Zeichner (1993) chama a atenção para a importância de se preparar profissionais reflexivos sobre sua prática pedagógica, considerando que o modo como o professor percebe sua realidade serve, muitas vezes, como barreira que o impede de reconhecer e experimentar novas possibilidades.

Os professores que não refletem sobre o seu ensino, aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem seus objetivos e para encontrarem soluções para seus problemas que outros definiram no seu lugar [...] Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Tal recorte ilustra a necessidade de o docente ter clareza e intencionalidade quanto a sua prática pedagógica, não delegando a outros o que é de sua competência, ou seja, gerir, com discernimento e responsabilidade, os caminhos a seguir.

2 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa comportou uma dinâmica de abordagem qualitativa, uma vez que buscou compreender como os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS articulam o processo de avaliação do ensino e aprendizagem com os resultados do IDEB e, assim, estabelecer um diálogo analítico com aspectos teóricos abrangentes. Estudiosos como: Gil (2008), Hadji (2001), Ludke e André (1986), Minayo (2010), Santos (2013), Villas Boas (2017), embasam a construção do caminho investigativo desta pesquisa, pois os mesmos corroboram em seus estudos, quanto a importância da valorização do contexto histórico, social e cultural na construção do conhecimento.

Isso remete à percepção de que a escola, a comunidade onde está inserida e os sistemas educacionais estão permeados por uma complexidade que ultrapassa os limites de meros dados estatísticos. Nesse estudo, elencou-se também a pesquisa documental que foi de suma importância para obter informações quanto ao panorama dos índices do IDEB na Rede Municipal de Santa Maria. Também, oportunizou conhecer, identificar, descrever e analisar como esses índices se constituem no decorrer do processo.

A pesquisa documental, segundo Gil (2008), proporciona a análise de documentos que já sofreram alguma intervenção, mas que são passíveis de outras interpretações, um novo olhar, buscando assim a compreensão da realidade de forma indireta. Como instrumento de coleta de dados optou-se pelo questionário e análise documental. O questionário foi aplicado com os professores do Ensino Fundamental I - Anos iniciais, de seis (06) escolas da Rede Municipal localizadas na região central do RS totalizando um montante de dezesseis (16) professores investigados. Salienta-se que o referido questionário foi respondido por professores regentes, que atuavam do primeiro ao quinto ano. Para preservar a identidade dos sujeitos, optamos em denominá-los numericamente. Cabe salientar, que tal escolha não privilegia este ou aquele sujeito (primeiro ou último), sendo apenas uma estratégia que visa preservar cada participante, conforme mencionado anteriormente.

Para a análise e interpretação dos dados, adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (1979), a qual afirma que a análise de conteúdo evidencia o que está em segundo plano na mensagem estudada, buscando outros significados intrínsecos na mesma. A seguir, apresenta-se os resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos dados oriundos dos questionários e documentos pesquisados.

3 Resultados e Discussão

Para responder o problema e as questões que permeiam a presente pesquisa, as respostas dos professores foram analisadas e categorizadas de acordo com os tópicos centrais do questionário, sendo eles: Concepções docentes sobre avaliação do processo de ensino e aprendizagem; Processos Formativos e Avaliações Externas. Tais categorias se convergem entre si e se desdobram em subcategorias, que visam evidenciar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental articulam a avaliação do processo de ensino e aprendizagem com os resultados do IDEB, objetivo central deste estudo.

3.1 Políticas de avaliação externa e a prática docente

Abordar-se-á nessa etapa a questão que procura desvelar possíveis respostas a provocação inicial a qual busca identificar de que maneira os sujeitos deste estudo conseguem articular o processo de avaliação do ensino e aprendizagem com os resultados do IDEB. Ou seja, esses resultados são considerados? eles servem de elementos para planejar e desenvolver a prática docente desses professores?

Nesse contexto, volta-se o olhar para os enfrentamentos que perpassam a prática docente na atual conjuntura das políticas de avaliações externas que assolam o cenário educativo, as quais direta ou indiretamente suscitam no professor a necessidade do desenvolvimento de competências crítica, reflexiva e inovadora, que contribuirão para a legitimação de uma prática docente diferenciada, que acompanhe e dê conta dessa acelerada “mutação educacional”. Assim, ao constatar a complexidade que permeia tal prática é necessário que o professor perceba a importância da reflexão constante sobre seu “fazer”, tornando-a um instrumento capaz de promover o desenvolvimento do pensamento e da prática (NÓVOA, 1992) e não uma simples ação mecânica, rotineira e sem intencionalidade.

Considerando que prática docente é deliberadamente uma prática educativa, corrobora-se com Nóvoa (1992, p. 102) ao referir que

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a forma de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e da própria história da turma enquanto grupo social.

Tal recorte, remete-nos a percepção que prática docente constitui-se numa ação intencional do professor, a qual é perpassada por inúmeras questões que desafiam o seu “fazer diário”, exigindo assim, que ele desenvolva a capacidade de reflexão, análise de casos e posicionamento frente as situações pertinentes ao contexto escolar. O planejamento, os métodos, a maneira de avaliar que o professor utilizará para dar conta dessa demanda, serão “pontes” de articulação dos conhecimentos gerais e específicos no intuito de concretizar à aprendizagem dos alunos.

No bojo dessa discussão é pertinente de voltar o olhar para as vicissitudes que permeiam os processos avaliativos num cenário educativo em transformação, ponderando os desafios, os limites, bem como as contribuições que as políticas públicas de avaliações externas podem coadunar para a melhoria das práticas docentes, ou seja, compreendê-la como mais uma ferramenta de ensino, um documento diagnóstico, que apesar de suas incoerências e arbitrariedades possam ser redimensionadoras do “fazer” pedagógico.

Ao serem impelidos a opinarem sobre os pontos fortes e fragilidades das políticas de avaliações externas, aqui, especificamente sobre os resultados do IDEB, alguns professores percebem esse indicador como uma possibilidade de mudança na educação, que levará a uma melhor qualidade do ensino, impactando inclusive na formação continuada docente. Nessa conjuntura, as fragilidades são mencionadas, mas com pouca ênfase, conforme excertos a seguir:

É uma forma de avaliação que pode contribuir, mas não pode ser a única (Prof. 07).

Pontos fortes: melhorar a qualidade do ensino, possibilitar mudança.

Fragilidade: disparidades de resultados entre as escolas (Prof. 11).

A partir dos resultados pode-se avaliar o que deve melhorar, aplicando novas práticas. Também deve ter um trabalho de sequência dos anos anteriores, essa caminhada é muito importante para o resultado final (Prof. 08).

Apesar de alguns professores terem um julgamento otimista em relação as avaliações externas, conforme ilustrado acima, há aqueles que adotam uma postura extremamente crítica quanto às mesmas, demonstrando contrariedade quanto aos critérios elencados tanto na sua elaboração, quanto em sua aplicação. É muito forte entre um grupo de pesquisados, a opinião de que tais avaliações desconsideram a peculiaridade onde as escolas estão inseridas, a condição social do aluno, nivelando a partir de um modelo pré-estabelecido de educação de qualidade. Conforme ilustram alguns excertos a seguir:

A nossa realidade é diferenciada. Já sabemos que existem muitos fatores que afetam o desenvolvimento cognitivo das crianças (Prof. 12). Não revela a condição social em que se encontra o aluno (Prof. 04). Uma das fragilidades pra mim, são as realidades muito diferentes dos alunos que são avaliados da mesma forma (Prof. 02).

Outros pontos elencados como frágeis, referem-se ao “ranqueamento” entre as instituições, o que de certa forma constrange as escolas que não atingem a meta estabelecida, conduzindo assim, a rivalidade e competição, atitudes essas, não condizentes com os pressupostos de tais políticas.

Os que não são bem classificados, são criticados, muitas vezes sem análise do contexto envolvido (Prof. 10). Deveria ser elaborada por regiões, cidades, evidenciando a realidade da mesma. Deveria ser um meio de avançar o que precisa e não somente mostrar resultados. (Prof. 03).

As inquietações de tais professores encontram eco nos ditos de Villas Boas (2017), ao mencionar que esse modelo de avaliação externa, devido sua forte ênfase na função reguladora, se defronta com os propostos preconizados na formação inicial e continuada, as quais buscam desenvolver propostas metodológicas que ensejam práticas avaliativas de caráter mais formativo. Dessa forma, pensar um modelo de avaliação mais coerente com uma perspectiva formativa e emancipatória, implica por parte de todos os protagonistas da educação um comprometimento pedagógico e político que seja, de fato, pautado por uma lógica de diálogo, mediação, inclusão, participação, autonomia e responsabilidade em promover uma educação democrática e de real qualidade.

Quando questionados a respeito dos tipos de atividades avaliativas que utilizam habitualmente, alguns professores não opinaram, outros opinaram, mas não especificaram as atividades desenvolvidas, afirmando apenas que avaliavam diariamente a partir dos propostos em sala de aula. Contudo, um grupo de professores descreveu as atividades mais empregadas em sua prática pedagógica, dentre as quais destacaram-se as provas e

testes, trabalhos em grupo, participação (oral, eventos, passeios promovidos pela escola), pesquisa, atividades em aula, entre outros, conforme fragmentos dos excertos abaixo:

[...] Testes escritos, jogos, observação e acompanhamento individual na medidas do possível. [...] (Prof. 01).

Avalio a participação e o interesse dos alunos diariamente. Registros escritos (provas, testes, trabalhos, cadernos) [...] (Prof. 04).

[...] trabalhos avaliativos, mas junto a isso, outros pontos são avaliados...Desde a participação, assiduidade, responsabilidade, criatividade, capricho, entre outros (Prof. 03).

No que concerne ao planejamento dos instrumentos avaliativos (provas, testes, trabalhos, outros), os professores quando questionados se ao planejarem levavam em consideração os descritores das avaliações externas, dos dezesseis investigados, a maioria afirmou que observam os descritores com vistas a preparar os alunos para realização das citadas avaliações, conforme ilustrado por alguns excertos a seguir:

Procuro trabalhar com os descritores para que os alunos possam ter condições de realizar a prova (Prof. 12).

Observando o tipo de exercício que é cobrado na Prova Brasil, pego alguns exercícios e adapto para a realidade da escola, dos alunos (Prof. 04).

Tenho todos os descritores xerocados de português e matemática que fiz com meu dinheiro e carrego como se fosse uma bíblia. Me auxiliou muito para melhorar minhas ações e obter resultados melhores (Prof. 01).

Evidencia-se, que apesar de muitos professores relatarem que levam em consideração os descritores das avaliações externas, ainda é muito tênue a percepção que esses possuem quanto a real contribuição de tais avaliações como contributo ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, fica claro em alguns momentos que trabalhar a partir de tais avaliações, constitui-se muitas vezes num “treinamento”.

Na contramão do acima exposto, há professores que relatam não terem por prática incluir no seu plano de trabalho questões que reproduzam os descritores das avaliações externas, embora as observem para adaptá-las à sua práxis, conforme ilustrado nos excertos abaixo:

Leio o PPP da escola, o plano de curso, as orientações municipais e os descritores da Prova ANA (Prof. 13).

Levo em consideração os objetivos que são importantes para que ele saiba, o que realmente quero que ele aprenda sobre determinado assunto (Prof. 03).

Levo em consideração os descritores construídos por nós em nível de Rede. Também observo questões das avaliações externas (Prof. 16).

Em meio a tantos relatos, percebe-se que o planejamento de muitos professores fica de certo modo, balizado pelas políticas de avaliação externas, como se essas fossem, por si só, promover a aprendizagem. Uma crítica nessa direção é feita por Perrenoud (2002, p. 75):

[...] não se pode confundir obrigação de resultados e desenvolvimento da qualidade. Esse último compreende ainda outras medidas, como a elaboração de um projeto de estabelecimento, a instauração de uma cultura de cooperação profissional [...]. A obrigação de resultados pode servir a fins de controle, de legitimação e sanção, fins que, cada um em si, se afastam do objetivo essencial: fazer com que os alunos aprendam melhor.

Nesse sentido, há de se traçar estratégias que concorram para uma educação que tenha por finalidade a aprendizagem do aluno, onde o resultado das avaliações externas possam ser debatidos, analisados e redimensionados, tornando-se norteadores de uma prática pedagógica intencional e propulsora de significado e não um simples “treinamento”.

Nesse entendimento, legitima-se a necessidade do desenvolvimento de uma prática docente intencional e significativa no que concerne a articulação da avaliação da aprendizagem desenvolvida no âmbito escolar com os resultados do IDEB. Para tanto, buscou-se compreender de que modo os professores, efetivamente, articulam os resultados oriundos das avaliações externas com o processo avaliativo de ensino e aprendizagem, no chão da sala de aula. Aqui, especificamente, ao serem questionados se consideravam em seu planejamento os resultados do IDEB, os professores, assim se manifestaram:

Traçamos metas no início do ano, baseados na nota que o IDEB irá considerar e trabalhamos o ano todo focados para não baixar a nota da escola. Nem sempre conseguimos o máximo porque fatores externos fogem ao nosso controle e temos limitações (Prof. 01).

Sim. A escola faz uma análise em conjunto com todos os professores e analisamos em que aspecto precisamos retomar para atingir os objetivos que podem ter um melhor resultado (Prof. 02).

Ao analisar os excertos acima, percebe-se o envolvimento da gestão escolar, ao proporcionar momentos de reflexão para que o corpo docente, em conjunto, possam ponderar as variáveis oriundas de tais indicadores, com vistas a enfrentar os desafios e definir possíveis ações para alcançar os resultados previstos (Prof. 01 e 02). Nessa direção, percebe-se também o quanto o cotidiano escolar está demasiadamente regulado

por uma cultura de treinamento que objetiva alcançar a melhor colocação no “ranking” dos índices. Uma crítica nesse sentido é feita por Gadotti (1991, p. 1) ao ponderar:

A avaliação da aprendizagem não pode ser separada de uma necessária avaliação institucional, mesmo que elas sejam de natureza diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela refere-se mais especificamente ao rendimento escolar do aluno. São distintas, mas inseparáveis. O rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola.

Não cabe aqui tecer julgamentos, mas ponderar os efeitos positivos e/ou negativos que ações isoladas, no âmbito das políticas de avaliações externas, podem acarretar no contexto escolar, tanto no ponto de vista educativo, como ético. Considerando a forma como esta é praticada, pode tornar-se um elemento que agrega/qualifica ou um fator de não aprendizagem e/ou resistência. A parcela de professores que apontou não utilizarem os resultados dos IDEB em sua prática docente ou que raramente os utilizam, assim se posicionaram:

Acho que as provas nem sempre estão dentro da nossa realidade, da nossa cultura (Prof. 09).

Utilizo como incentivo: índice alto para manter e aumentar. Índice baixo: para reverter (Prof. 16).

De que forma se faz isso? (Prof. 15).

Observa-se nos excertos supracitados, que embora as avaliações externas façam parte do contexto educativo das escolas públicas a mais de dez (10) anos, ainda não há um posicionamento equânime, por parte de muitos professores, quanto a importância de utilizar as contribuições de tais indicadores para planejar sua prática docente. Observa-se também, que muitos não percebem esses indicadores como uma ferramenta, a mais, capaz de contribuir para a efetivação de uma aprendizagem que faça sentido, não só para o aluno, mas para todos os envolvidos nesse processo.

Assim, apesar dos conflitos latentes, emanados por tais políticas, as mesmas nos desafiam a (re)pensar a prática docente vigente e se necessário for, ressignificá-la sob pena de, inconscientemente, contribuirmos para redução do papel da escola, e possível engessamento do currículo escolar. Com isso, não se quer dizer que tenhamos que nos submeter “passivamente” as políticas externas, mas a partir de um olhar crítico- reflexivo e criterioso, utilizá-las a favor da aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

Considerando que a avaliação da aprendizagem ainda é uma das atividades mais complexas desenvolvidas pelo docente no âmbito escolar e que a “ela”, direta ou indiretamente, vincula-se a qualidade do ensino, esta pesquisa teve por objetivo compreender como os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade situada na região central do RS articulam a avaliação no processo de ensino e aprendizagem com os resultados do IDEB. Nesse viés, observa-se, também, que o grande desafio na atualidade constitui-se na reflexão de como os resultados de tais indicadores são problematizados e imbricados no contexto escolar, em prol da melhoria da aprendizagem. A partir desses pressupostos, esse estudo não comporta conclusões definitivas e sim sínteses provisórias, que emanam novos questionamentos e necessários aprofundamentos.

A presente estudo intencionou suscitar reflexões acerca das políticas de avaliações externas, aqui com foco no IDEB, sendo possível perceber as inquietações docentes quanto tais políticas, urgindo uma maior conexão entre essas e as práticas cotidianas. Embora os professores relatem ser importante articular os resultados do referido indicador a sua prática docente não há nenhuma narrativa contundente, quanto a utilização desses resultados em prol do ensino e da aprendizagem. Percebe-se sim, uma preocupação em apropriar os alunos, principalmente dos 4º e 5º anos, quanto a realização da prova, conhecimento dos descritores, tipos de questões, enfim, um viés mais técnico que pedagógico. Cabe ressaltar também, que muitos professores acreditam ser de fundamental importância o desenvolvimento de um trabalho intencional, nessa direção, desde o início da educação básica, compreendendo que os resultados são responsabilidade de todos os envolvidos na educação e não de um ano de escolaridade, apenas.

Desse modo, reitera-se a importância do investimento permanente na formação de professores, por entender que a partir dela poder-se-á criar bases para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas dos educadores, com vistas a apropriá-los e subsidiá-los para os desafios que circundam as políticas de avaliação externas. Nessa direção, implica pensar que mesmo diante das lógicas contraditórias que permeiam a educação, até hoje, urge que se redimensione o “olhar” pedagógico a partir de tais políticas, as quais necessariamente, demandam do professor e dos profissionais que atuam diretamente com a educação uma nova postura, um reinventar-se enquanto pessoa e profissional, resignificando desse modo, as práticas docentes. Portanto, considera-se que

é a partir da ampliação dos conhecimentos docentes, bem como do estabelecimento de situações de aprendizagem diferenciadas e inovadoras, se poderá construir um cenário educativo que de fato responda aos anseios da atual conjuntura educacional, ou seja, alcançar resultados que denotam a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Decreto 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. **SAEB: Metodologia Utilizada**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

BRASIL. **INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 12 maio 2015.

CASTRO, M. H. G. de. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, E. A. G. **A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de processos formativos**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set/dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILLAS BOAS, B. M de F. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.