

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP

MICHELLY ZELA ANTONIO CAETANO

**A PRÁTICA AVALIATIVA NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ: UM
ESTUDO EM ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS**

CURITIBA

2022

MICHELLY ZELA ANTONIO CAETANO

**A PRÁTICA AVALIATIVA NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ: UM
ESTUDO EM ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção ao título de Mestre, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza.

CURITIBA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C127 Caetano, Michelly Zela Antonio.

A prática avaliativa no Município de Paranaguá: um estudo em escolas de turmas multisseriadas/ Michelly Zela Antonio Caetano; orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza.
105f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2022

1. Avaliação em larga escala. 2. Política avaliativa municipal.
3. Educação do campo. 4. Escolas multisseriadas do campo.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.26

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO
MICHELLY ZELA ANTONIO CAETANO

**A PRÁTICA AVALIATIVA NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ: UM ESTUDO EM ESCOLAS
DE TURMAS MULTISSERIADAS**

Essa dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 13 de maio de 2022



Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do PPGED UTP



Profa. Maria Antônia de Souza - UTP
Orientadora
Presidente da Banca

Banca Examinadora



Prof. Dr. Adalberto Penha de Paula – Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral



Profa. Dra. Elismara Zaias Kailer – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico ao meu querido Pai, ao meu amado Filho Valentim, à minha Professora Dr^a Maria Antônia de Souza, e em memória da minha doce Mãe...

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, pela vida que me concede todos os dias.

Agradeço à minha Orientadora e Professora Dr.^a Maria Antônia de Souza, que me conduziu até aqui, com suas orientações, reflexões, conselhos e provocações... com seu conhecimento admirável! Sem ela eu não teria concluído esta etapa da minha vida... que por muitos momentos me fez refletir e não desistir... e mesmo diante de tantas dificuldades me fazia prosseguir.

Agradeço imensamente meus Pais, especialmente em memória à minha doce Mãe, que sempre me incentivou a estudar para ter um futuro melhor, com a regra de que “não há arma mais poderosa para vencer do que os estudos”.

Agradeço a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - pelo financiamento e apoio concedido à presente pesquisa, assim como agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UTP), nível mestrado, no âmbito do PROSUP da CAPES, conforme Portaria nº. 181, de 18 de Dezembro de 2012 com o incentivo à pesquisa o qual foi concedido pela confiança na produção da Pesquisa e pela contribuição com a busca pelo conhecimento que engradece a sociedade.

Agradeço ao meu Filho Valentim, que tantas vezes chorou por querer atenção, mas esperou incansavelmente por mim com seu carinhoso abraço.

Agradeço ao Professor Dr. Adalberto Penha de Paula por todas as suas valiosas contribuições e comprometimento para conclusão deste trabalho.

Agradeço à Professora Dr.^a Elismara Zaias Kailer pelas contribuições e carinho demonstrados sempre com muita leveza e comprometimento.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, por todo o auxílio e companheirismo prestado.

Aos meus colegas de trabalho, em especial a Professora Marli Rainert Bonaldi, que incansavelmente me incentivava, apoiava e buscava informações que contribuíram muito com a pesquisa.

Agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram com a realização da pesquisa.

Agradeço à todas as comunidades das Ilhas e das Colônias, por todo acolhimento e ensinamentos.

A todos vocês, meu muito obrigada!

EXALTAÇÃO A PARANAGUÁ

(Maria Helena Mendes Nizio)

Aqui nasceu o Paraná,
Ó berço imenso de riqueza,
A própria história contará
Desta terra benfazeja

Não só pela simples beleza
De ter as carícias do mar,
Mas também pela certeza
De um grande porto lembrar

Eu canto sim, Paranaguá,
E o faço com grande ventura,
Quem vem de fora sentirá toda a sua formosura

Cidade que é de toda fascina,
Cidade que é toda canção,
Litoral que descortina
Uma real tradição

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a prática avaliativa em larga escala do Município de Paranaguá/PR que atinge às escolas de turmas multisseriadas. A intenção é compreender o processo de sistematização dos Programas de Avaliação em larga de âmbito municipal, suas características político-pedagógicas e o processo de geração de indicadores educacionais. Os objetivos específicos são: identificar a sistemática avaliativa municipal; caracterizar os indicadores de avaliação em larga escala; verificar como é feito o planejamento posterior ao processo avaliativo e diagnóstico do ensino e se há diferenciação no trato por escolas. A pesquisa tem natureza documental, com análise dos documentos de registros dos dois programas de avaliação em larga escala do município, entretanto observou-se a necessidade em realizar a aplicação de um questionário virtual. O questionário é utilizado com 46 Professores das Escolas do Campo de turmas multisseriadas, dentre os quais 12 são respondidos e devolvidos. Sobre as turmas multisseriadas, a compreensão é realizada segundo a perspectiva de Hage (2010 e 2011). Com a pesquisa é possível considerar que apesar de se ter uma política avaliativa municipal, a qual deveria estreitar as relações com as especificidades das escolas multisseriadas, o modo como se faz o uso dos resultados obtidos não viabiliza e nem evidencia ações de melhorias no ensino das Escolas de turmas multisseriadas do Campo.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Política avaliativa municipal; Educação do Campo; Escolas Multisseriadas do Campo.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the large-scale evaluation practice in the Municipality of Paranaguá/PR that affects schools with multigrade classes. The intention is to understand the process of systematization of the Evaluation Programs at a large municipal level, their political-pedagogical characteristics and the process of generating educational indicators. The specific objectives are: to identify the municipal evaluation system; characterize large-scale evaluation indicators; to verify how the planning is done after the evaluation process and diagnosis of the teaching and if there is a differentiation in the treatment by schools. The research has a documentary nature, with analysis of the documents of records of the two large-scale evaluation programs in the municipality, however, there was a need to carry out the application of a virtual questionnaire. The questionnaire is used with 46 Teachers from Escolas do Campo in multigrade classes, among which 12 are answered and returned. Regarding the multigrade classes, the understanding is carried out according to the perspective of Hage (2010 and 2011). With the research, it is possible to consider that despite having a municipal evaluation policy, which should strengthen relations with the specificities of multigrade schools, the way in which the results obtained are used does not enable or evidence actions to improve the teaching of schools. Schools with multigrade classes in the countryside.

Keywords: Large-scale evaluation; Municipality evaluation policy; Field Education; Multigrade Rural Schools.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESCOLA DA COMUNIDADE ILHA DO TEIXEIRA	42
FIGURA 2 – INTERVALO DOS ALUNOS DA COMUNIDADE DA ILHA DO TEIXEIR.....	43
FIGURA 3 - ESCOLA DO CAMPO.....	46
FIGURA 4 – MAPA DAS COMUNIDADES DOS PESCADORES (AS) ARTESANAIS DA BAÍA DE PARANAGUÁ.....	48
FIGURA 5 – MAPA DA REGIÃO DOS TERRITÓRIOS DOS PRODUTORES RURAIS DO MUNICIPIO DE PARANAGUÁ.....	50
FIGURA 6 – ALUNOS EM AULA – SALA MULTISSERIADA	53
FIGURA 7 – ILHA DO TEIXEIRA	54
FIGURA 8 – PORTFÓLIO – PROGRAMA MUTIRÃO DE LEITURA	57
FIGURA 9 – CADERNO DE LEITURA.....	58
FIGURA 10 – FICHA DE LEITURA UTILIZADA NO PROGRAMA MUTIRÃO DE LEITURA.....	59
FIGURA 11 – CAPA DA AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA DO PROGRAMA INDICA.....	70
FIGURA 12 – CARTÃO RESPOSTA – GABARITO DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA INDICA.....	71
FIGURA 13 - CADERNO DE QUESTÕES DE MATEMÁTICA – PROGRAMA INDICA.....	72
FIGURA 14 – CADERNO DE QUESTÕES DA AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS DO PROGRAMA INDICA.....	73
FIGURA 15 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA INDICA – ETAPA 1.....	75
FIGURA 16 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA INDICA – ETAPA 2	76
FIGURA 17 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA INDICA – ETAPA 3.....	77
FIGURA 18 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA INDICA – ETAPA 4.....	78
FIGURA 19 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA INDICA – ETAPA 5	79

FIGURA 20 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA INDICA	
– ETAPA DE INTERVENÇÃO.....	80

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

QUADRO 1 – ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO PARA O ANO DE 2021.....	44
QUADRO 2 - PROFESSORES DAS ESCOLAS DOS PESCADORES (AS) ARTESANAIS E DAS COLÔNIAS DE AGRICULTORES (AS) FAMILIARES: FORMAÇÃO DOCENTE.....	51
GRÁFICO 1 - REPRESENTATIVO DOS RESULTADOS DO MUTIRÃO DE LEITURA.....	60
GRÁFICO 2 – RESULTADOS DO MUTIRÃO DE LEITURA DAS ESCOLAS DAS ILHAS, 2018.....	61
GRÁFICO 3 – RESULTADOS DO MUTIRÃO DE LEITURA DAS ESCOLAS DAS COLÔNIAS, 2018.....	63
GRÁFICO 4 - RESULTADOS DO MUTIRÃO DE LEITURA DAS ESCOLAS DAS ILHAS, 2019.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPA – Associação dos Portos de Paranaguá e Antonina

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

NUPECAMP – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMEDI – Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONCEPÇÕES	25
2.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONJUNTURAS E O CONTEXTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
2.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PERSPECTIVA PARA A PRÁTICA AVALIATIVA	34
2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA COMO DETERMINANTE EXTERNO E INTERNO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	37
2.4 A CLASSE MULTISSERIADA: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS.....	40
3. OS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ: E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?.....	56
3.1 PROJETO MUTIRÃO DE LEITURA: CARACTERÍSTICAS DO PRIMEIRO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ	56
3.2 PROGRAMA INDICA	66
3.3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA MUNICIPAL PELO OLHAR DO PROFESSOR.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE - 1 MODELO DO QUESTIONÁRIO VIRTUAL APLICADO AOS PROFESSORES.....	105

1 INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala tem alcançado um número expressivo de discussões nas políticas públicas educacionais no Brasil, ainda que, necessite ampliar esses debates para aprimorar o conhecimento e a gestão, que posteriormente contribuirão para a formulação de inovações da própria política educacional e conseqüentemente da prática pedagógica e do ensino.

Nesta perspectiva, a partir do ano de 2.000, de acordo com Kailer (2017, p. 15), a “política avaliativa avançou com a criação dos sistemas nacionais de avaliação”, fomentando estados e municípios à organização dos seus sistemas próprios objetivando a ascensão da qualidade do ensino.

Desta forma, em aproximadamente “há quase três décadas avaliações externas e em larga escala vêm sendo conduzidas como elemento central das políticas educacionais no Brasil”. (SOUSA, 2018, p. 865).

Neste sentido, Sousa (2020), afirma que os processos avaliativos sempre cumprem papel indutor, e em se tratando da avaliação em larga escala, as pesquisas de Sousa, Bonamino, Werle e Kailer, entre outros evidenciam que seus efeitos nas escolas de educação básica são diversos, entretanto, também são diversos o uso dos seus dados, o que pode contribuir ora com melhorias, ora com prejuízos para o processo de ensino. Contudo, esse processo depende intrinsecamente de como se dá a apresentação e a interpretação dos resultados obtidos, da análise com olhar para promover e não para desqualificar aquelas escolas que não obtém um resultado esperado, um desafio que de acordo com Sousa (2020), precisa ser superado.

Evidencio neste trabalho, a partir da pesquisa realizada, que o papel indutor da avaliação em larga escala fomenta os movimentos populares de luta por uma educação básica de qualidade social e educacional nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, a partir das ações planejadas e desenvolvidas mediante a sistematização dos resultados. Deste modo, a avaliação em larga escala possibilita mudanças não só nas políticas educacionais, mas principalmente no processo ensino e aprendizagem como um elemento que articula com a prática pedagógica.

A partir dessas reflexões, e considerando as ações dos municípios na gestão dos seus próprios sistemas de avaliação em larga escala, e da necessidade desta iniciativa, principalmente como proposta também para a Educação do Campo, que muitas vezes tem a sua participação esquecida de forma intencional nesses sistemas

de avaliação, a pesquisa buscará descrever as características predominantes na proposta implementada pelo Município de Paranaguá, explorando seu processo e sua concretização.

As propostas Estaduais e Municipais de avaliações em larga escala tiveram sua ampliação a partir da idealização do Ideb, criado em 2007, “no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, para aquilatar a qualidade de ensino no território nacional” (SOUSA, 2018, p. 867).

Ainda de acordo com Sousa (2018, p. 867), “levantamentos recentes registram a existência de sistemas de avaliação estaduais em 23 unidades federadas e no Distrito Federal e a criação de Índices de Qualidade em dez desses estados”, proliferando a iniciativa dos sistemas de avaliação em larga escala nos municípios, e que, para a autora, “gradualmente, se propagou o seu valor na esfera da formulação de políticas educacionais e se assimilou uma dada visão do que constitui o fazer avaliativo”, ou seja, não há mais espaço para se negar e reconhecer a importância dos resultados da avaliação em larga escala para uso nas tomadas de decisões de desafios diagnosticados e que incidem na qualidade do ensino.

O problema investigado tem relação com as minhas¹ inquietações como Professora da Educação do Campo. Quando ingressei e comecei a lecionar nas Escolas Municipais do Campo, especificamente em 7 Ilhas do Município de Paranaguá, como Professora itinerante ²no ano de 2014, percebi que nada conhecia sobre aprendizagem das escolas de regime multisseriado. A formação pedagógica inicial não nos prepara e nem apresenta o regime multisseriado e a perspectiva da Educação do Campo. Também constatei que as escolas tinham a avaliação da aprendizagem diferente da ocorrida nas escolas da zona urbana, a qual estava acostumada a presenciar.

Diferente da avaliação em larga escala que conhecemos habitualmente pelo índice que lhe é atribuído, a avaliação do ensino também é conduzida de outras maneiras, com outra sistematização, assim como os processos avaliativos contínuos

¹Utilizarei a 1ª pessoa do singular, em alguns momentos, no decorrer da pesquisa, pois evidencio minha experiência enquanto Professora.

² A função de Professor Itinerante exercida por mim, consistia em atender as Escolas das Ilhas. Cada dia ia para uma Escola, onde ministrava as aulas de História Ciências e Geografia. Cumpria-se com o itinerário semanal organizado pela SEMEDI. Desta maneira, o Professor regente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tinham seu horário para planejamento escolar, denominado de hora atividade.

da aprendizagem também diferentes dos quais estava acostumada a ver, pois as escolas multisseriadas não se enquadram nos requisitos para participação nas avaliações de larga escala (SAEB), propostas pelo MEC. Não possui características necessárias à participação, a exemplo do número mínimo de alunos por ano/série que é de 20 alunos, e por estar em local tido como de difícil acesso para os aplicadores. Atualmente, os resultados coletados do ensino e da aprendizagem integram a política avaliativa de ordem municipal, com sistematização dos dados e influência deles na prática pedagógica.

Diante destes fatos, a inquietude que permeava meus dias de trabalho só aumentava, pois ficava tentando compreender de que forma eram criadas ou aplicadas políticas de ações educacionais que buscassem alavancar a aprendizagem nas Escolas do Campo, visto não ter registros que comprovassem o desenvolvimento educacional.

Refletia também sobre: a partir de quais dados obtidos e por qual avaliação em larga escala, ocorrida através de sistemas de gestão do ensino a partir da política avaliativa municipal, são realizados apontamentos sobre qualidade e melhorias?

Ainda nesse período, nós professores não tínhamos em mãos dados os quais permitissem analisar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, e por consequência das escolas das Ilhas e das Colônias, já que além de não participarem das avaliações do SAEB contavam apenas com dados do Censo Escolar, que muitas vezes já estavam desatualizados.

Também sabemos que os dados do Censo Escolar são divergentes da realidade, e que todo esse quadro contribui negativamente para que escolas não sejam contempladas com recursos e planos de ações que promovam a qualidade do ensino, tanto nas Escolas do Campo do Município de Paranaguá, como em qualquer outra escola.

Outro fator relevante, é que não se tem, de maneira clara, um controle estatístico sobre a formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, avaliação do ensino presentes no Projeto Político Pedagógico, entre outros os quais seriam pertinentes para evidenciar a educação nas Escolas do Campo.

Esta inquietude, fomentou minha curiosidade sobre o tema, o que fez com que surgisse a vontade em pesquisar sobre o assunto. A partir desta busca por informações que pudessem sanar minhas dúvidas e aprimorar meu conhecimento,

buscas foram realizadas por dados e informações no Banco de teses e dissertações da CAPES, no Banco de produções da UTP – Universidade Tuiuti do Paraná, nas produções científicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, todas compreendidas entre o período do ano de 2014, até o ano de 2020, as quais evidenciem o estudo sobre os sistemas de avaliação em larga escala nos estados e municípios, e foi constatado que o tema de pesquisa está ganhando força nos debates, e portanto nas pesquisas acadêmicas, ação que contribui com o desenvolvimento deste trabalho.

Diante das inquietações, elaborou-se o **problema que norteia esta pesquisa**, a saber: Sob quais determinações e limitações tem sido elaborado e realizado o processo avaliativo em larga escala do ensino e da aprendizagem nas Escolas Públicas do Campo com turmas multisseriadas no Município de Paranaguá?

O problema que norteia a pesquisa, passa também a ser o **objetivo central**: analisar quais e como se dão os processos avaliativos em larga escala realizados nas Escolas do Campo das/nas Ilhas do Município de Paranaguá e Colônias que compõem o quadro das as quais recebem a nomenclatura de Escolas da Educação do Campo, ou seja, como ocorre a avaliação educacional em larga escala nestas escolas, quais as suas características e seus indicadores (o que é feito com os resultados obtidos). Dentre os **objetivos específicos** estão: identificar a sistemática avaliativa municipal; caracterizar os indicadores de avaliação em larga escala; verificar como é feito o planejamento posterior ao processo avaliativo e diagnóstico do ensino e se há diferenciação no trato por escolas.

Para tanto, partimos da compreensão de que a avaliação é um elemento articulador da prática pedagógica, pois direciona o ensino a partir da sua sistematização e compreensão. E, embora a preocupação desta pesquisa seja com o processo avaliativo em larga escala no âmbito municipal, compreendemos que os resultados interferem na prática pedagógica e possivelmente nos formatos avaliativos dos conteúdos trabalhados pelos professores, e que permitem articular a prática pedagógica com o Plano Curricular, com o projeto político pedagógico e com as perspectivas políticas para a Educação do Campo.

Nesta perspectiva, a busca em evidenciar na pesquisa, especificamente na segunda seção, reflexões sobre concepções da avaliação em larga escala, dos processos avaliativos em larga escala como papel indutor, no território da Educação do Campo e no Campo, nas escolas das comunidades pesqueiras e das famílias do

agricultor do Município de Paranaguá, litoral do Paraná, para compreendermos os caminhos delineados desta política avaliativa municipal e suas contribuições.

Para delinear a pesquisa, e nortear as concepções evidenciadas a partir das minhas indagações sobre este processo, e especificamente sobre avaliação em larga escala nas escolas de educação básica, foram selecionados autores como, Gatti (2013), Kailer (2017, 2019, 2020), Sousa (2011, 2018, 2020) e Werle (2010, 2011), os quais contribuirão para a compreensão do que é avaliação em larga escala e seu objetivo primordial para a educação, como também na compreensão dos documentos que evidenciam este processo no município.

Estas concepções nos ajudarão a compreender a importância da avaliação enquanto processual, da avaliação sistemática, em larga escala, o método avaliativo municipal e conseqüentemente à reflexão da prática pedagógica, e, portanto, como acontecem essas iniciativas de avaliação educacional para as turmas multisseriadas, ou seja, observar como o município avalia a aprendizagem dos estudantes das turmas multisseriadas e qual o seu potencial em incidir na busca pela qualidade da educação.

Entretanto, quando falamos em avaliação em larga escala ou política avaliativa municipal enquanto diagnóstica do ensino, logo pensamos em avaliação de conteúdo, avaliação do trabalho do professor, exames finais, recompensas, ranking e índices como o IDEB.

Nesta perspectiva, observamos o hábito de culpar logo e unicamente a prática pedagógica exercida quando não se obtém o resultado esperado, esquecendo-se da relação com outros fatores como os sociais e econômicos que atribuem também valor estatístico aos indicadores do ensino, além de outros elementos articuladores da prática pedagógica como o acompanhamento da aprendizagem diário e contínuo.

E, no caso das avaliações em larga escala, seus dados muitas vezes se reduzem a índice de aprendizagem, a estatística, e se faz pelo Governo no Sistema Educacional como condutor de política pública em prol da educação, e utilizado como uma ferramenta única para o acompanhamento do desenvolvimento e da qualidade da educação, tornando-se uma ação determinada e determinante.

Quanto ao campo de estudo, será realizado no Município de Paranaguá, em escolas localizadas no Campo, que segundo dados da Secretaria Municipal De Educação³, o Município conta com 15 escolas, 6 destas situadas em regiões

¹Dados fornecidos pela SEMEDI / Paranaguá, 11 de maio de 2020.

denominadas de Colônias ⁴ as quais são constituídas por famílias de agricultores, que vivem do cultivo da banana, do arroz e da mandioca, da produção de farinha artesanal, da comercialização dos produtos produzidos ali mesmo, na Feira da Catedral, e em outros comércios da região e fora da região, e outras 9 escolas localizadas em Ilhas, pertencentes à Baía de Paranaguá (são as escolas das comunidades pesqueiras), formadas por comunidades pequenas, as quais sobrevivem da pesca artesanal, do siri, dos mariscos e do turismo⁵ que iniciou a pouco tempo com a gestão das comunidades.

E, para que a pesquisa transcorra de maneira satisfatória, percorreremos o caminho metodológico de pesquisa exploratória, documental, com busca e análise de documentos denominados de “memorial”, pela Secretaria Municipal de Educação, os quais são os registros do sistema avaliativo municipal realizado pela equipe técnica pedagógica para estas escolas. Este “Memorial”, primeiramente, contempla os anos de 2008 até 2019, e que, nele consta que o Projeto de Verificação da Qualidade do Ensino foi criado no ano de 2008 e neste mesmo ano envolveu as escolas da Educação do Campo, e que ficou denominado como “Mutirão de Leitura”. A análise dos portfólios, utilizados como registros de todo o sistema processual, assim como o cronograma destas visitas, serão necessários para compreensão do sistema avaliativo em larga escala e sobre suas tendências de usos de seus resultados nas Escolas da Educação do Campo.

Seguindo este caminho metodológico, para que a pesquisa se concretize, necessitará também de um estudo de cunho bibliográfico, com autores e estudiosos relacionados à temática, assim como a pesquisa de campo, a qual versará sobre análise de dados obtidos nos indicadores avaliativos, e participações em seminários e grupos de estudos voltados a linha de pesquisa PPGE da UTP e do grupo de pesquisas - NUPECAMP.

Portanto, primeiramente será realizada a pesquisa de cunho bibliográfico com a intenção de elencar e refletir sobre as discussões e teorias relacionadas com os temas de avaliação em larga escala, Educação do Campo e turmas multisseriadas,

² Turmas constituídas por mais de uma série/ano.

⁴ Colônias são bairros do Município de Paranaguá. Região rural. De colonização italiana, alemã, russa e irlandesa.

⁵ O turismo é fomentado a partir das festividades promovidas pelas comunidades como Festa do Camarão em Amparo, a “Festa do “Miraguaia na Ilha do Teixeira, do Café Caiçara e dos passeios de canoa havaiana em Piaçaguera.

abordadas por autores já mencionados anteriormente, mais os aqui apresentados como Arroyo (2004, 2013), Hage (2010, 2011) e Souza (2016, 2019).

Pelas ideias apresentadas do caminho metodológico a ser desenvolvido, a pesquisa se enquadra no modo qualitativo, pois utilizará de análise de dados, pesquisa de campo, portanto uma análise documental. Utilizarei como procedimento metodológico questionário virtual realizadas com representantes de gestão do comitê da equipe técnico pedagógica, da equipe que compõem o quadro do comitê de gestão da avaliação da Secretaria Municipal de Educação e com professores integrantes das escolas participantes da pesquisa. Em seguida, realizarei o levantamento e análise dos relatórios denominados pela SEMEDI de “memorial”, os quais evidenciam muito do processo avaliativo em larga escala e que contribuirão para a concretização da pesquisa.

É importante ressaltar que, a pesquisa qualitativa apresenta os dados obtidos de forma minuciosamente descritiva, o que exige do observador um olhar atento em todos os detalhes dos acontecimentos que o cercam, analisando com muita prudência todos os materiais coletados, é o que segundo Vianna (2003, p. 12), nos diz ser a maneira correta de observar: “Observar não basta apenas olhar”, ou seja, deve-se planejar e criar seu método de observação, constituído de anotações sistematizadas.

Para tanto, de acordo com Bardin, (1977, apud LIMA JÚNIOR et al., 2021), “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”, que adota “procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações. (LIMA JÚNIOR et al., 2021).

Ainda para o Lima Júnior et al. (2021), “a análise documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes”, dos mais variados documentos, “e não somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se” dentre eles a exemplo, leis, fotos, vídeos, jornais etc.

Neste sentido, a pesquisa utilizará diversificados documentos para análise, tendo a análise documental, de acordo com Lima Júnior et al. (2021), como “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Na segunda seção serão expostas as concepções de avaliação e avaliação em larga escala para então compreender esta iniciativa da prática avaliativa em larga escala realizada no município de Paranaguá, apresentada mais a diante.

Na terceira seção serão abordadas as iniciativas municipais de avaliação em larga escala no Município de Paranaguá, no “*Projeto de Mutirão de leitura*” e no “*Programa InDICA*”, suas características, seu processo de implementação e sua gestão. Ainda nesta seção, serão apresentadas as análises e discussões sobre o uso dos resultados dos dois Programas, suas influências e contribuições, mencionando seus limites e possibilidades na organização da prática pedagógica.

Seguindo com a pesquisa, vale ressaltar, que estas escolas, mesmo sendo consideradas em geral como Educação do Campo, por ter sua nomenclatura modificada, ainda possuem características da Escola Rural e não do Campo. Porém, para que se faça entender sobre essas concepções diferenciadas, é necessário observar as particularidades as quais exemplificadas:

[...] as duas concepções seguem fortes, na política e na prática escolar, por isso a necessidade de distingui-las para poder firmar os pés na concepção transformadora de Educação. A Escola que está no campo é a escola pública municipal e/ou estadual. Entretanto, a concepção de educação que fundamenta a prática e a política educacional é diferente e divergente, de acordo com o conhecimento e reconhecimento que se possui dos povos do campo e das suas lutas. (SOUZA, 2016, p.144)

A pesquisa de compreensão da política avaliativa da avaliação externa nestas escolas, passará também por um caminho desvelador da prática pedagógica realizada, buscando as relações de aproximação e distanciamento com o sistema processual de avaliação em larga escala enquanto indutor, e os instrumentos deste processo da aprendizagem para o desenvolvimento do ensino nas classes multisseriadas.

A justificativa da escolha do tema é pela sua relevância para o avanço das pesquisas que se relacionam com a educação no contexto das Ilhas e Colônias, das Escolas do Campo destas regiões, visto ainda ser um campo vasto e necessário de novas pesquisas. Justifica-se também a sua relevância para a contribuição nas discussões sobre as políticas avaliativas da aprendizagem em larga escala no âmbito municipal enquanto nas salas multisseriadas, proporcionando visões para uma Educação igualitária e emancipatória, através dos efeitos formativos ou somativos da

sua aplicabilidade. Há também a relevância para sanar minhas inquietações referente ao que orienta as ações de desenvolvimento da educação, enquanto Professora.

Sendo assim, o objeto de estudo **é o processo de avaliação municipal em larga escala nas escolas de turmas multisseriadas** presentes nas Escolas do Campo do Município de Paranaguá, assim como em toda a rede municipal.

A estrutura da dissertação é composta de três seções. A primeira é uma introdução às discussões apresentadas na pesquisa. A segunda, conforme já mencionado, trata das concepções de avaliação em larga escala, a caracterização e contexto do local de pesquisa e as relações com o Projeto Político-Pedagógico, e os determinantes externos e internos.

Em seguida, temos a terceira seção com a apresentação e caracterização dos Programas de Avaliação em larga escala do Município de Paranaguá, com representações das concepções dos Professores das Escolas do Campo. E finalizamos a pesquisa com as considerações finais, ou seja, as exposições das reflexões obtidas.

Na sequência é apresentada a segunda seção, que discute as concepções de avaliação em larga escala nas escolas com turmas multisseriadas, iniciando pelas concepções de avaliação, avaliação em larga escala e a relação com o uso dos seus resultados na mobilização da prática pedagógica, do projeto político pedagógico, na formação do professor, e conseqüentemente seus reflexos no ensino.

2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Ao dialogarmos a respeito do sistema processual da avaliação da qualidade aprendizagem, na conjuntura brasileira, no contexto da Educação do Campo, especificamente a respeito da educação básica, precisamos compreender algumas das concepções existente, as quais veremos neste tópico.

Para tanto, iniciamos com a compreensão de que, verificar e acompanhar a aprendizagem requer, primeiramente, a definição do objetivo da avaliação e dos indicadores para essa aferição. Assim, será possível identificar, registrar e analisar a qualidade do ensino, tendo de forma clara a reorientação do processo de ensino e aprendizagem, com a intencionalidade de fortalecer práticas individuais e coletivas no processo formativo.

Nesta perspectiva, Luckesi (2014) nos diz que o termo qualidade assume diferentes sentidos, de acordo com o contexto o qual é empregado, pois a sugestão é a importância de um ensino qualitativo para todos, independentemente dos lugares e de regiões a que se propõe.

Ainda, seguindo este pensamento de que a avaliação adotada como processual e dinâmica, podemos observar que contribui para uma prática pedagógica intencional, quando articulada com ações avaliativas e com foco na orientação do que se obtém a partir do acompanhamento, como fonte de elemento articulador, ou seja, a partir do uso dos seus resultados como caminhos para avanços na educação.

Para tanto, Nadal (2016) configura a intencionalidade como o amalgama da coletividade e, fundada nos pressupostos das diferentes teorias que tratam da educação, exige negociação para que o grupo possa compactuar-se e associar-se quanto ao 'o que', 'por que' e 'como' fazer o processo educativo, conduzindo-o ao pedagógico e ao acompanhamento, pelo uso dos resultados da avaliação em larga escala, não como ação punitiva quando se tem resultados negativos, mas como um plano de ação para direcionamento ao avanço escolar.

Efetivar o acompanhamento do ensino por uma gestão avaliativa, implica em registrar e analisar as aprendizagens de estudantes utilizando diversificados instrumentos, tendo em vista reorientar o processo de ensino por ações individuais ou coletivas. Para tanto, é indispensável que o professor tenha acesso e compreensão dos instrumentos de avaliação, organizados com a finalidade de dar subsídio para o andamento do processo de aprendizagem, sem se ater a forma exclusiva de

avaliação, ou aguardar resultados de avaliações de larga escala realizadas esporadicamente.

Desta maneira, Sousa (2020) nos diz que para o efetivo acompanhamento do ensino se faz necessário que Secretarias de Educação, diretores e coordenadores pedagógicos, professores, operem de forma estratégica e conjunta, planejando, realizando e avaliando as ações indispensáveis para a prática de uma rotina de gestão do acompanhamento com foco na qualidade do ensino e da aprendizagem.

As avaliações em larga escala deveriam assumir um caráter de diagnóstico da educação nacional, mas para tanto, necessita de sistematização do acompanhamento, com diversificados instrumentos de coleta de dados e interpretação contemporânea.

Para tanto, Neiva e Fonseca (2020) discorrem que as discussões nesse campo, acentuam-se o caráter econômico e a forma como as políticas se estruturam, ligadas a alguns termos como capital humano, flexibilização, qualidade, responsabilização, gerencialismo, prestação de contas acerca dos resultados educacionais, e que tais termos são oriundos de uma proposta educacional cunhada nos princípios da globalização e do neoliberalismo. Ainda de acordo com os autores, a introdução da avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro se faz em função das políticas públicas com viés neoliberal, implementadas na década de 1990, por causa da crise econômica e do endividamento externo.

Sobre o crescimento das avaliações em larga escala criadas pelos municípios, Bauer et. al. (2015) elucida que em pesquisa com o objetivo de caracterizar as iniciativas relacionadas às gestões educacionais de municípios e às avaliações externas em larga escala, demonstraram que as administrações municipais vêm se apropriando e utilizando os resultados das avaliações em suas gestões. Os resultados evidenciaram também que os municípios têm elaborado propostas avaliativas próprias, que são desenvolvidas pelas Secretarias de Educação ou em colaboração com empresas privadas especializadas (BAUER, et. al 2015).

Ressalto que utilizo o termo avaliação em larga escala no decorrer da pesquisa como sinônimo de avaliação externa, pois ambas visam avaliar a qualidade/nível de aprendizagem, com representação do diagnóstico da educação e fonte de contribuição tanto para políticas públicas quanto nos impactos à prática pedagógica.

Contudo, saliento a importância que esse sistema processual avaliativo ostenta, a partir de uma perspectiva positiva da avaliação da aprendizagem, tomando

como pressuposto as afirmações de Bonamino (2013), a qual assegura que bons sistemas de avaliação precisam envolver trocas coletivas e efetivas entre quem as formula, quem executa e quem pode beneficiar-se com os resultados das avaliações. No entanto, é indispensável o retorno desses dados para as escolas, para o professor, com agilidade e clareza no tratamento dos resultados, pois a importância que a avaliação toma neste sentido é o resultado de um sistema coletivo voltado para o coletivo.

No entanto, não é o que presenciamos na escola, a definição para o que ocorre de acordo com Freitas (2010), é que a avaliação “não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes,” transformando o processo avaliativo num momento de subordinação.

2.1 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONJUNTURAS E O CONTEXTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreender sobre avaliações em larga escala, se faz necessário conhecer sobre sua trajetória, realizar um retrospecto de suas iniciativas. Para tanto, Werle (2011), relata que a avaliação em larga escala no Brasil teve seus primeiros ensaios em meados de 1988 na Educação Básica, com um sistema piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep), como pioneiros os estados do Paraná e do Rio Grande do Norte. Ainda de acordo com Werle (2011), apenas em 1990 é que se tem o início do primeiro ciclo SAEP, que segue seu processo avaliativo até o ano de 1993, entretanto, já em 1992, a avaliação externa em larga escala passa para responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC, e que permanece até o momento.

Seguindo a linha cronológica descrita por Werle (2011), no decorrer do ano de 1995, o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No ano seguinte (1996), fica instituído na Lei de Diretrizes e Bases o processo avaliativo universal do rendimento escolar, ou seja, a participação de todos os estabelecimentos de ensino do território nacional.

Werle (2011) descreve que o desenvolvimento da avaliação em larga escala continua e que em 1999 o Saeb abrange, além de Leitura e Matemática, outros dois componentes curriculares, História e Geografia, mas que não foi sustentado ao longo dos anos. Após essas mudanças, a avaliação em larga escala passa a ocorrer num período de a cada dois anos, contemplando dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, das instituições da rede pública e privada. As modificações na política avaliativa referente a avaliação em larga escala continuam, e, hoje, o Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala utilizado pelo Inep para realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Ideb.

É certo dizer que, ao participarmos de avaliações em larga escala não refletimos sobre seus limites e potencialidades, analisando seus objetivos, sua composição, seus processos avaliativos, sua história. Dessa forma, observamos que é necessário haver clareza sobre esses aspectos, bem como, a necessidade de entender que as avaliações e seus respectivos usos dependem da forma como são compreendidas, e que, para tanto, precisamos de conhecimento sobre o processo avaliativo, para então buscar discussões e conseqüentemente avanços para políticas avaliativas que contemplem a avaliação em larga escala.

A não participação das escolas do campo no Saeb não impede que tenhamos um diagnóstico do aprendizado aferido, pois em 2014, no Plano Nacional de Educação – PNE, reafirma-se o compromisso dos Estados e Municípios em desenvolver sistemas avaliativos complementares que assegurem a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos. (BRASIL, 2010).

A conjuntura da política avaliativa da aprendizagem, se mantém inseparavelmente da avaliação escrita. A avaliação em larga escala, é utilizada como registro da qualidade da aprendizagem nas escolas pelos órgãos governamentais, como fonte única. Porém, não atende às práticas avaliativas e democráticas desejáveis para o contexto escolar, e aconselhadas pela literatura da especialidade, constituindo-se de práticas heterogêneas e que não favorecem a qualidade da aprendizagem.

Seguindo essas reflexões, entendo que as avaliações em larga escala, promovem melhorias nas práticas pedagógicas escolares quando se tem uma apropriação do sistema processual avaliativo, articulando, mediando a prática pedagógica, apontando melhorias e mudanças de maneira coletiva.

Para tanto, a avaliação em larga escala não pode ser colocada apenas como ferramenta única a ser realizada para se aferir e compreender o processo de aprendizagem, nem deixar como processo único a cargo do Governo Federal como fonte única da avaliação da aprendizagem, atribuindo apenas conceitos e notas, pois o problema pode ser que esteja no modo em que se é aplicada, nos seus componentes avaliativos e nas características das escolas para serem avaliadas, sem atender ao coletivo.

Ainda assim, a avaliação nos remete e nos envolve automaticamente no processo de acompanhamento da aprendizagem e no processo ensino e aprendizagem, porque se organiza em articulações indissociáveis da prática pedagógica, ou ao menos deveria.

Desta forma, é necessário mencionarmos a criação do IDEB como parte da trajetória das discussões sobre a qualidade do ensino nas escolas, aceito como elemento das discussões sobre o ato de avaliar. Visto que os objetivos primordiais do IDEB são medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, a partir dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala ou seja, uma estratégia para o desenvolvimento de uma sistematização do acompanhamento da aprendizagem.

Luckesi (2011, p. 13) nos faz refletir sobre a lógica da aferição, quando correlacionamos com o uso dos resultados, seja ela em larga escala ou não, como um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo, e por isso mesmo, retrata a sua qualidade, ou seja, sua relevância no âmbito escolar. E continua neste raciocínio quando coloca que, desse modo, a avaliação não está para solucionar nada, mas sim para subsidiar decisões sobre o ato pedagógico.

As discussões sobre como avaliar e o que se faz depois de avaliar com os resultados obtidos, continuam após a criação do IDEB em 2007, principalmente com relação ao mecanismo de avaliação imposto por esse modelo em larga escala, que se faz isolado, que segundo Luckesi (2011, p.14) o ato de avaliar a aprendizagem é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados, ela

é parte do ato pedagógico, constituindo um todo com os atos de planejar e executar, ou torna-se excludente e ineficiente.

A arbitrariedade e autoritarismo em relação ao modelo estereotipado de avaliação do ensino, não por acontecer em larga escala, mas pelos critérios de avaliação e pelo seu sistema excludente e classificatório, que não atende nem respeita os contextos sociais e educacionais, talvez também pelas distorções nos resultados obtidos que ora não são apresentados e discutidos, ora são utilizados apenas como *rankings*. Para além de discutir os resultados e sistemas de avaliação do ensino, a interpretação pedagógica dos resultados necessita fazer parte da formação inicial e contínua de professores e gestores. (KAILER, 2017).

Sobre o índice de aprendizagem das Escolas do Campo pouco se sabe, pouco se discute por não ter conhecimento sobre, por não ter reconhecimento da sua funcionalidade para o coletivo, e, que, portanto, sabemos que muitas das instituições de ensino multisseriado não participam da avaliação em larga escala presentes no SAEB, e que nos assusta ainda mais os relatos como este ocorrido no ano de 2008, numa entrevista à Revista Nova Escola, onde a ocupante do cargo na época, a Diretora de Estatísticas da Educação Básica Maria Inês Pestana, disse que: "O Ideb não é um indicador completo, pois tem uma cobertura média, e pode ter distorções nas áreas com grande concentração rural, sobretudo para as séries iniciais do Fundamental", afirma Pestana (2008). Segundo dados do Panorama da Educação do Campo, mais de 70% dos alunos do campo estão nas séries iniciais do Fundamental, fato que comprova, infelizmente, mais uma vez, o descaso com a Educação do Campo.

Ainda na entrevista, Maria Inês aponta que o maior problema para a realização da Prova Brasil, entre outras avaliações em larga escala realizadas pelo Governo, nas escolas rurais, é orçamentário. "As escolas rurais são muito pulverizadas e de difícil acesso. Seria um gasto muito grande para o ministério distribuir e enviar aplicadores para todas elas", afirma. A diretora destaca ainda que as instituições educacionais do Campo apresentam poucos alunos quando comparados aos números urbanos. "Há escolas com apenas cinco ou seis alunos, dos quais só dois ou três poderiam fazer prova porque estão no ano de abrangência do exame". Vale lembrar, que essa característica citada é pertencente a turma multisseriada, e pelo que se pode constatar na fala da entrevistada é que isso gera um problema na aferição dos dados, pois são

necessários pelo menos dez resultados diferentes por escola para se obter uma média razoável segundo o sistema de cálculo. (PESTANA, 2008.)

Nessa perspectiva, as avaliações são pensadas para o coletivo, e que para tanto, as salas multisseriadas necessitam muito mais dessa compreensão às diferenças de realidade local, contextualização e acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, necessitam de reconhecimento.

Mesmo com toda essa visão negativa, enquanto professora de Escola com turma multisseriada, acredito que há sim ensino de qualidade nas escolas do campo. Podemos elencar alguns dos fatores que comprovam como: Professores comprometidos com a Educação do Campo e com a Escola do Campo, organização escolar (planejada pelo Professor), desempenho escolar, e o estímulo ao protagonismo do aluno.

Ao buscar desvelar o processo avaliativo e seus indicadores da aprendizagem através da pesquisa, haverá uma oportunidade para demonstrar e fomentar essa desmistificação de que por ser multisseriada é ruim, e de que ao passarmos a utilizar-se de uma visão que respeite as especificidades do Campo, a empregar o Ciclo de Formação Humana nas salas multisseriadas dando ênfase à materialização do conhecimento, construiremos uma pedagogia crítica e uma nova concepção de escola, voltada ao coletivo, é o que afirma Krug:

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais professores ou professoras individualmente. (KRUG, 2001, p. 17 apud RODRIGUES, 2017, p. 110)

Como dito anteriormente, a Educação do Campo e assim também as escolas localizadas no campo, não possuem índice de aprendizagem atribuído em larga escala com participação no SAEB, com dados comprovados e elencados para o conhecimento de todos, tem-se a partir da avaliação em larga escala desenvolvida pela gestão local, ficando a avaliação da aprendizagem em algumas localidades a cargo da Secretaria Municipal de Educação, ou do Estado como é o caso do Município de Paranaguá. Sendo assim, para que haja uma compreensão inicial de como é

realizado esse processo em algumas escolas do campo, se faz necessária a exemplificação dada por Rodrigues (2017) numa escola onde se aplica o Ciclo de Formação Humana:

[...] algumas dessas atividades são avaliativas, normalmente existe a avaliação contínua, na qual os educandos são avaliados diariamente, com os seguintes instrumentos: a oralidade, provas, trabalhos em grupo e individual, entre outros. (RODRIGUES, 2017, p. 113)

Ainda de acordo com a pesquisa de Rodrigues (2017), “a reprovação é discutida a todo momento”, na escola a qual leciona, pois ainda se justifica o aprendizado atribuindo nota, como se houvesse apenas uma única ferramenta para acompanhamento da aprendizagem, mesmo que se faça a aferição da aprendizagem utilizando-se de outros métodos mais eficazes. Neste caso, os resultados aferidos pelo professor, são repassados para a Secretaria Municipal de Educação do local para conseqüentemente ocorrer discussões e apontamentos necessários à aprendizagem, tornando-se uma prática avaliativa.

No decorrer de uma leitura de dissertação, encontrei outra maneira de prática avaliativa realizada em larga escala, em turmas multisseriadas, por gestão municipal, e fica válido ressaltar que a avaliação é descrita como acompanhamento pedagógico. Esta prática descrita é realizada no Município do Rio Branco, capital do Acre:

[..] a Coordenação do Ensino Rural, responsável pelas políticas desenvolvidas nessas escolas, a partir de planejamento institucional, define a equipe pedagógica que irá se deslocar para realizar o acompanhamento pedagógico. O termo “acompanhamento” é assim definido pela Coordenação em uma contraposição à “visita pedagógica”, pois esse último não definiria os objetivos da ação, visto que “visita” caracterizaria a ação como algo breve e que não corresponde ao objetivo central do processo de acompanhamento, ao contrário do que se pretende realizar na escola. [...] Nesse caso, a utilização do termo “acompanhamento” refere-se a um acompanhamento pedagógico qualitativo e formativo, construído a partir de um diálogo com o professor, no ambiente escolar, respeitando-o como protagonista fundamental no processo de ensino-aprendizagem. (FARIAS, 2015, p. 42)

Nesse caso, o acompanhamento da aprendizagem a partir da avaliação externa, é entendido como parte do processo em que consiste em iniciar a sistematização da avaliação educacional partindo do diálogo com o professor, o qual é visto como “peça-chave” neste desdobramento.

No Município de Paranaguá, a política avaliativa educacional iniciou por volta de 2008 ⁶ com a proposta de Projeto de Verificação da Qualidade de Ensino, com o “Mutirão de leitura”, assim denominada a avaliação em larga escala idealizada pelo Município, a qual não conta com registros em avaliação escrita realizada por alunos, e tem seus dados aferidos em fichas avaliativas de leitura. Este marco envolveu no mesmo ano as Escolas do Campo, apesar das escolas não receberem a visita do Mutirão de Leitura com a mesma frequência e organização das escolas da cidade. As visitas que caracterizam uma das etapas desse programa, e também o momento da coleta de dados, são realizadas esporadicamente e sem data prevista.

Seguindo a trajetória do desenvolvimento da política avaliativa municipal, no ano de 2019, começa a vigorar em toda a rede municipal de ensino o Programa inDICA, de gestão de empresa terceirizada e que presta desde 2015 o serviço de “assessoramento pedagógico ao município”. Neste mesmo ano aplicou a primeira avaliação escrita em larga escala nas turmas multisseriadas das Escolas do Campo, como proposta de avaliação diagnóstica da aprendizagem, porém sem a mesma articulação e sistematização no tratamento das etapas e dos dados obtidos.

Conforme já mencionado, o Mutirão de Leitura ainda não é previsto no calendário escolar com data específica para acontecer, mas segue uma rotina de pelo menos 2 a 3 vezes no ano ser realizado, com a justificativa da dificuldade no deslocamento da equipe pedagógica para as regiões onde se encontram as Escolas do Campo.

Ainda sobre o Mutirão de Leitura, quanto ao seu processo⁷, a avaliação ocorre a partir da leitura realizada pelo aluno, em material confeccionado pela Secretaria Municipal de Educação, nos dias de “visita” da equipe pedagógica à escola. A leitura é indicada e registrada numa ficha de leitura avaliativa de acordo com as características apresentadas no momento da leitura, ou seja, se o aluno lê silabando, palavra por palavra, com ou sem entonação, entre outros indicadores, os quais serão evidenciados e exemplificados no decorrer da pesquisa. Quanto aos dados coletados, estes são contabilizados e apresentados hoje em formato de gráficos, pois em anos anteriores eram gerados relatórios descritivos, com exposição dos dados aos

⁶ Informações obtidas através de conversa informal com profissionais que participaram da idealização do Projeto.

⁷ Informações encontradas nos portfólios fornecidos por profissionais os quais participaram da aplicação do Projeto em gestões anteriores.

professores não só para conhecimento, mas também para discussões quanto às ações realizadas e que necessitarão ser realizadas a partir dos dados apresentados.

Como vimos até aqui, o processo de diagnóstico da aprendizagem e conseqüentemente do ensino é sistematizado diferentemente a cada localidade, não se tem um padrão a ser seguido. No entanto, a pesquisa não necessariamente fará uma qualificação do que é melhor ou pior para contribuição ao desenvolvimento do ensino no campo, mas sim a exemplificação de como ocorre a sistematização e a análise dos resultados, assim como as ações propostas para as Escolas Municipais da Educação do Campo do Município de Paranaguá, através da prática avaliativa.

O que tem ocasionado inúmeras discussões em torno da avaliação da aprendizagem é esta visão errônea que se tem na tentativa apenas de se obter índices, elevar conceitos, sem se ater ao seu significado primordial da sua intencionalidade na prática pedagógica, coloca-se a avaliação sempre como seletiva, excludente e ilusória.

Nesta linha de discussões, têm-se empregado e debatido, nas conjunturas atuais do meio educacional apenas os padrões de qualidade para a educação, há pouco diálogo de como seu processo é ou será referente a aferição, ou seja, como se obtém os resultados, e o que se faz a partir destes, além de outras iniciativas como acompanhar e aprimorar a prática pedagógica e orientar a formação continuada. (BAUER et al, 2015)

2.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PERSPECTIVA PARA A PRÁTICA AVALIATIVA EM LARGA ESCALA

O movimento impulsionado pelos anseios democráticos de uma gestão democrática da educação, originados na década de 1980, segundo Cruz e Pereira (2018, p. 42), “inscrevia a elaboração dos PPPs como constituinte de práticas de gestão democrática da educação”, desde então, as discussões sobre demasiada importância só crescem.

Para Souza (2018, p.33), “a identidade das escolas públicas no/do campo deveria estar expressa nos PPPs, entretanto, o que se nota é um recorte discursivo sobre educação, currículo e avaliação”, atendendo à uma política de desvalorização para sua construção, seguindo um modelo padrão, e, que nesse sentido, para Fontana, Rocha e Dombrat (2018, p.67) “os entraves das políticas de formação

estritamente tecnicistas dificultam elevar a consciência coletiva dos professores para engendrar projetos políticos pedagógicos emancipatórios”, dificultando as considerações referentes a singularidade dos territórios.

Nos PPPs analisados, para contribuição com a pesquisa, verificou-se a falta de uma proposta com o contexto favorável para o diálogo, com problematizações, estudo e construção conjunta do projeto, por ainda se ter uma visão errônea sobre o PPP, com instruções de padronização na sua elaboração, ou seja, segue-se um modelo e que portanto, não consideram a singularidade do território e da cultura camponesa e das comunidades dos (as) pescadores (as). Está ausente dos PPPs referências a conceitos, a autores, a obras e a legislações referentes à Educação do Campo, os quais auxiliam na elaboração de um PPP com ação política educativa, visando a autonomia e os princípios da Educação do Campo.

O último PPP elaborado pelas escolas da Educação do Campo foi no ano de 2018, sem muito tempo para discussões em conjunto, com gestão de equipes que desconhecem a Educação do Campo, e que por esse motivo, entre outros, também reveladores, como apontam Fontana, Rocha e Dombrat (2018, p. 68), ao enfatizarem a “pertinência de instituir o espaço/tempo, na escola do campo, para processos de formação continuada”, e que “beneficia a instrumentação teórico-prática dos profissionais para a práxis pedagógica consciente e alinhada aos objetivos transformadores da Educação do Campo”.

Durante a análise do Projeto Político Pedagógico, observei que se faz menção ao conceito de avaliação mais do que se descreve sobre a gestão das práticas avaliativas do município e da escola, sendo vista e descrita como acompanhamento da aprendizagem e de processo contínuo, que “possibilita analisar os avanços e dificuldades dos alunos”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018). Tem-se descrições sobre a concepção de Educação Infantil, Pedagógica, Filosófica e Psicológica, Concepção de avaliação integral da criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, concepção de cultura e de tecnologia, de conhecimento e cidadania, porém sem nenhuma relação com referências à Educação do Campo, algo de caráter intencional para questões de domínio.

Ao verificar o Projeto Político Pedagógico destas escolas pertencentes a pesquisa, constatei que além do distanciamento com as concepções para a Educação do Campo, os processos avaliativos não ficam claros, fala-se da avaliação como processo interno, sem discussão, sem gestão de acompanhamento, trata da avaliação

como a parte do processo de ensino e aprendizagem, e não como parte integrante, intencional e mediadora deste processo.

No PPP também é mencionada a avaliação como contínua e cumulativa, com uso de instrumentos diversos e coloca como exemplo exercícios, provas, trabalhos em grupos etc. E determina que o docente deverá documentar toda e qualquer prática avaliativa, mas não articula tal prática com os resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

É perceptível que não há uma programação presente no PPP como ações e iniciativas de planos de ação que articulem com a avaliação em larga escala. Não há propostas de interação entre currículo, prática pedagógica, ensino e aprendizagem e avaliação da aprendizagem, visto que os resultados oriundos da avaliação em larga escala, conduzem o aprimoramento da aprendizagem, e que para Sousa (2020), “um olhar que articule avaliações internas e externas tem potencial para contribuir com o aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos”, e que ao identificarmos recorrências e discrepâncias sempre “envolvendo o coletivo da escola, é um caminho promissor”.

Os PPPs, nas páginas 36, 37 e 38 apresentam, igualmente, o diagnóstico e as definições de metas, a síntese dos resultados do processo de ensino e aprendizagem através de gráficos, entretanto, não mensura a data de aferição destes resultados, e não se tem comparativo com resultados anteriores do diagnóstico da qualidade da aprendizagem, apenas se faz uma análise comparativa de evolução com as taxas de aprovação, relacionando qualidade da aprendizagem com índice de aprovação e reprovação, e justifica como fator determinante e prejudicial para os avanços na qualidade da educação a “sazonalidade dos trabalhos por parte das famílias”, ou seja, estão atrelando a qualidade da aprendizagem, como se a identidade e a cultura do povo do campo fosse um empecilho para o processo ensino e aprendizagem.

As iniciativas municipais de avaliação em larga escala “possibilitam os municípios a organizarem uma proposta mais próxima da realidade das escolas e, portanto, menos verticalizada” de acordo com Werle (2010), ou seja, a aproximação com a realidade contribui com o direcionamento do processo de ensino que são delineados no Projeto Político Pedagógico, para tanto Sousa (2020) reforça ao comentar que “penso que as possibilidades existem e os caminhos a serem percorridos serão específicos de cada escola, tendo em conta seu contexto e o projeto pedagógico”.

2.3 AVALIAÇÃO EXTERNA COMO DETERMINANTE EXTERNO E INTERNO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica exercida tanto nas escolas do campo como nas situadas na zona urbana visa a contribuição na construção do sujeito crítico e emancipador, considerando a sua cultura, seu conhecimento prévio, sua realidade, é o que afirma Souza:

A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social. (SOUZA, 2016, p. 38)

Sabemos que o ensino nas turmas multisseriadas das Escolas do Campo, vem sofrendo com descasos na aprendizagem por não considerarem a realidade local como um pressuposto norteador de conhecimento para a aprendizagem e seu processo de ensino. Porém, sem comprovação específica a constatação somente ocorre com dados de grupos de pesquisas ou relatos de profissionais atuantes nesta área. Assim como através do acompanhamento da aprendizagem realizado pelo próprio professor junto com o Município ou até mesmo sozinho.

Existe uma dicotomia entre práticas pedagógicas e realidade local. Segundo Saviani (2000), uma das falhas na educação que contribui para o fracasso escolar acontece por não respeitar o ser humano como um ser complexo, multidimensional constituído pelo psíquico, social, afetivo, racional e biológico, ou seja, quando não levamos em conta ou não compreendemos esta formação fragmentada, porém indissociável, jamais conseguiremos realizar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças culturais e sociopolíticas presentes no contexto educacional e necessário a ascensão da aprendizagem.

É importante termos essa compreensão fomentada para assim elucidarmos o ensino necessário para a transformação social e de superação da seriação urbanocêntrica direcionada para as salas multisseriadas. Ou seja, a prática pedagógica deve ter intencionalidade de forma a atender as especificidades locais:

[...] há, também, um conjunto de práticas que interroga a tradição, cultura e rotina escolares. Nos movimentos sociais há práticas pedagógicas que questionam o modo de produção capitalista, a produção da desigualdade social e a relação entre capital e trabalho. São práticas de resistência

marcadas por intencionalidade e experiências coletivas voltadas para processos de transformação social. (SOUZA, 2016, p 39)

As salas multisseriadas, são desafiadoras para o professor que não tem em sua formação acadêmica o conhecimento pertinente para se compreender que o ambiente multisseriado pode também ser visto como um local rico de interação entre alunos, professores e comunidade, uma provocação quanto à criticidade ao currículo imposto e ao ensino tradicional e que também pode sim ser um ambiente de aprendizagem com suas especificidades.

A Educação do Campo, em suas conjunturas históricas, vem continuamente trilhando o caminho que possa resultar em uma educação emancipatória, com a perspectiva de se desenvolver com as práticas pedagógicas presentes no contexto escolar de maneira a expelir a exclusão que se tem feito às lutas dos povos do campo, por reproduzir práticas pedagógicas inerentes e insuficientes, impostas por determinações governamentais, as quais seguem na contramão da educação democrática.

E, nesta perspectiva, sobre a intencionalidade da avaliação da aprendizagem para a prática pedagógica, rompemos com paradigmas ultrapassados e excludentes e formamos uma escola democrática.

Ainda nessa perspectiva, Nadal (2016), reforça que a intencionalidade é o alicerce do caráter pedagógico e se compõe por movimentos de uma dialética crítica que busca captar, compreender e encaminhar o trabalho educativo em sua relação teórico-prática.

Para tanto, Nadal (2016), segue exemplificando a prática pedagógica como um ato intencional a partir da análise de que se reconhecemos que a prática pedagógica é coletiva, depreende-se que também a reflexividade precisa ser coletiva porque o contexto em que se insere e que suscita a contradição é também coletivo gerando, em consequência, dificuldades teórico-práticas de ordem coletiva.

Ainda nestas mesmas linhas de considerações, Nadal (2016), reconhece a prática pedagógica como aquela que se configura pelo caráter intencional e político, coletivo, reflexivo e de organização, fundamentada assim na concepção da prática pedagógica como um processo homogêneo composto por elementos indissociáveis.

Este aspecto também é enfatizado por Souza (2016), quando destaca que a prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdo que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou

fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social. Desta forma, compreendo que a composição da prática pedagógica também se dá a partir dos elementos que compõem a coletividade.

Ainda de acordo com Souza (2016, p.38), “a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação”. Desta maneira, se tem a avaliação como um determinante para o caminho da prática pedagógica, em seus avanços e/ou retomadas, que ora sofre modificações em seus resultados pelos determinantes externos, ora são pelos externos.

Para melhor compreensão dos determinantes externos na Educação do Campo, Souza (2016) enumera a título de exemplo, três determinantes externos significativos e presentes continuamente na prática pedagógica, e nos chama a atenção para um determinante raramente considerado, mas que tem grande influência nas conjunturas sociais relevantes para a prática pedagógica, a avaliação em larga escala, a conhecimento:

- 1) o sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB), que gera o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). 2) os livros didáticos, sejam oriundos do PNLD-Campo ou não, ao lado de materiais de entidades paraestatais e multinacionais que distribuem materiais, a exemplo do Senar, Cresol e Sebrae. 3) as características das comunidades ao lado das políticas de educação. Uma situação notória é a ausência de aulas em função das precárias estradas que inviabilizam o transporte escolar dos alunos em dias de chuvas. Uma situação notória é a ausência de aulas em função das precárias estradas que inviabilizam o transporte escolar dos alunos em dias de chuvas. É um determinante externo que raramente é considerado nas análises das práticas pedagógicas escolares. (SOUZA, 2016, p.56,57).

Desta forma, ficou evidente que os determinantes externos impactam diretamente nas intencionalidades das práticas pedagógicas, porém ora de maneira positiva e significativa para uma educação emancipatória e democrática, ora de caráter negativo e significativo para o não desenvolvimento da formação educacional. Para tanto, quando negamos o reconhecimento do aluno quanto a sua identidade e a sua emancipação, nos tornamos distantes da prática pedagógica intencional voltada para o fomento do desenvolvimento não só da Educação do Campo, mas de toda uma sociedade.

2.4 A CLASSE MULTISSERIADA: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS

Como pressuposto, de acordo com Souza (2018), a Educação do Campo precisa ser entendida como um fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem, porém o que presenciamos durante a pesquisa é que as escolas são identificadas assim do ponto de vista formal, da obrigatoriedade da mudança da nomenclatura, entretanto seguem distantes dos princípios da Educação do Campo. Ainda de acordo com Souza (2018), a essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, ou seja, implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo. Neste sentido, as Escolas do Campo do Município de Paranaguá, seguem à luz da Educação do Campo, pois ainda estão imbricadas nas concepções e políticas da escola rural, e portanto da visão negativa que se tem da educação que ocorre nas Escolas do Campo. Ainda não temos presente o diálogo e as discussões necessárias para o avanço e aproximação com as concepções da Educação do Campo, mas seguimos firmes com a esperança que um dia alcançaremos muito mais do que uma representatividade.

As Escolas do Campo, em sua maioria, organizam seu ensino sob a multisseriação cujas características se definem em espaços marcados pela heterogeneidade, ao reunir diferentes faixas de idade, conhecimento e níveis de aproveitamento. (MORAES, BARROS, HAGE, CORRÊA, 2010).

As Escolas do Campo, com suas classes multisseriadas “denuncia o diálogo com a série” (HAGE, ROCHA, 2010, p. 15), em que nos força a avaliar, reprovar e aprovar milhões de crianças, com a justificativa da classificação das séries e da segmentação do conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem é prejudicado também pela estrutura física e inadequada, que acontece em espaços como salões paroquiais, varandas de residências e centros comunitários, e nos vemos a somar com o professor sobrecarregado com o seu “multiuso” quando assume e exerce as funções de faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, e ainda culpado pela qualidade do ensino que lhe parece inalcançável.

A organização escolar multisseriado é comum nas áreas rurais, “a modalidade multisseriada se constitui em uma forma predominante de oferta do ensino

fundamental no meio rural,” (TERUYA et al. 2013, p.565), porém, ainda é uma realidade ausente da formação docente, além do fator considerável de que o Brasil é um país agrário. E para que possamos compreender o ensino multisseriado precisamos levar em consideração o percurso histórico realizado pela Educação no Campo e seus dados estatísticos, como aponta (TERUYA et al. 2013, p.565), que somente no Acre, “mais de 70% das escolas, entre estaduais e municipais, são multisseriadas”, em Paranaguá o número também é expressivo, das 41 escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Séries Iniciais, 16 são escolas rurais, ou seja, aproximadamente 40% das escolas estão localizadas no meio rural., sendo as 16 escolas constituídas por turmas multisseriadas.

De acordo com Souza (2018, p. 28), “as escolas públicas no campo, ao longo da história, receberam denominações tais como isoladas, reunidas, agrupadas, unidocentes e multisseriadas”, denominações que carregam um olhar de desvalorização, imperada por relações de poder. Com o passar dos anos, e a partir da consolidação da Educação do Campo, muda-se a nomenclatura de educação rural para então Educação do Campo (SOUZA, 2018), porém sem atentar-se para a identidade da escola do campo, como se a ação em trocar o nome, mudasse sua concepção.

Nesta perspectiva, Pianovski (2018), caracteriza a escola pública que temos hoje no campo brasileiro como consequência de um processo histórico que deu prioridade as demandas do contexto urbano, ou seja, desconsidera e torna invisível o sujeito do campo, numa política reguladora.

Ainda para Pianovski (2018, p. 318), “as escolas rurais multisseriadas localizadas no campo apresentam os reflexos do processo de luta para qualificar o ensino no contexto rural, e apresentam experiências de aprendizagem inovadoras”, que à luz da superação lógica da seriação possibilita a construção de uma prática educativa na perspectiva da formação humana.

Outro dado relevante levantado durante a pesquisa, com coleta de dados através de conversas informais realizadas à campo, é o “tempo/idade” destas escolas do campo da região, duas delas, de acordo com relatos das famílias mais antigas e moradoras das comunidades, estão com aproximadamente mais de 80 anos de fundação, ou seja, a escola com turma multisseriada existe num período muito maior do que escolas localizadas no perímetro urbano do município. Nas escolas das ilhas, temos escolas com “idade” menor, mas com tempo de existência e resistência entre

30 e 50 anos. Falo de resistência, pois não se trata de uma escola qualquer; é a escola multisseriada assim denominada e construída social e historicamente. E que para tanto, é preciso compreender a sua existência e surgimento e analisar seus impasses para superá-los.

FIGURA 1 - ESCOLA DA COMUNIDADE ILHA DO TEIXEIRA –
APROXIMADAMENTE 60 ANOS DE EXISTÊNCIA



FOTO: a autora, 2019

A Escola da Comunidade do Teixeira foi inaugurada por volta de 1960, com recursos doados por um proprietário de casa de veraneio para sua construção. Relatos de moradores mais velhos da ilha descrevem a escola como um espaço deles, e contam também que a primeira sala construída era de madeira e, que, ao longo do tempo, a escola passou por inúmeras transformações de infraestrutura. Os moradores também relataram que, o espaço foi por muito tempo utilizado também como consultório médico, atendendo a população uma vez no mês. Vale ressaltar, que esta comunidade não possui posto de saúde e nem atendimento médico diário.

Nestas escolas aqui apresentadas, o pátio (espaço denominado assim, e onde geralmente acontece as recreações dos alunos em escolas urbanas), é um espaço aberto, rodeado e constituído de muita natureza nas Escolas do Campo, com infraestrutura bem diferenciada do que costumamos ver, como podemos perceber na imagem apresentada a seguir:

FIGURA 2 – INTERVALO DOS ALUNOS DA COMUNIDADE DA ILHA DO TEIXEIRA



FOTO: a autora, 2019 ⁸

Nestes espaços acontecem as brincadeiras como cantigas popular, e a troca de experiências e do conhecimento entre os alunos. Também são nesses momentos que podemos observar muito sobre a cultura local, e nos aproximarmos das vivências e experiências das comunidades, é representação de “uma escola que se articula com a vida, como deveriam ser todas as escolas, independente das especificidades dos sujeitos”. (PAULA, 2019, p.27).

Para tanto, Parente (2014), analisa e descreve este percurso histórico a partir da concepção de que a população do campo esteve sempre à margem da educação escolar, pois a partir das discussões e da democratização das políticas sociais, a municipalização do ensino ainda rural, tornou-se justificativa para o insucesso, sempre condicionando o ensino multisseriado ao fracasso escolar, mesmo tendo a comprovação de que o fracasso escolar não é exclusividade do multisseriado, pois também se faz presente no ensino seriado.

Mas afinal, quais são os reais limites e possibilidades da organização da escolarização em multisséries? Quais são as características da turma multisseriada?

O modelo multisseriado tem como característica as salas constituídas por mais de um ano/série. Nessas turmas multisseriadas, recebemos alunos do 1º ao 5º ano, e em algumas escolas há apenas uma sala de aula.

São multisseriadas por ter poucos alunos por ano/série, e ter apenas um único espaço para se ter aula, e para Souza (2018, p. 32), esse “reduzido número de alunos

⁸ Comunidade da Ilha do Teixeira; Registro do momento do intervalo dos alunos da única escola da ilha.

tem a ver com o projeto político de campo em vigência no país, que gera expulsão, expropriação e migração do campo para a cidade”.

Nestas turmas o Professor necessita preparar aulas para seus alunos de maneira incansável, sempre com a prática voltada para o ensino urbanocêntrico, o que torna a aula fragmentada e sem aproveitamento. Já o aluno precisa entender que, enquanto seu professor explica a matéria aos demais colegas pertencentes à outra série, precisam ficar em silêncio com suas dúvidas, aguardando sua vez, e que são crianças na faixa etária entre 4 e 11 anos.

Relato esses fatos para fomentar a curiosidade sobre de que forma se faz o levantamento de que escolas assim precisam urgente de novas políticas as quais contribuam verdadeiramente com o seu desenvolvimento da aprendizagem, sem que continuem dizendo que a culpa é da formação do professor que leciona na Educação do Campo e não do sistema excludente que ora escreve sobre igualdade de qualidade de ensino, ora age na prática diferentemente.

Após levantamento dos dados do quantitativo de alunos matriculados nas escolas do campo, da rede municipal de ensino, elaborei o seguinte quadro:

QUADRO 1 – ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS DO CAMPO NO ANO DE 2021

Instituição	QUANTITATIVO ALUNOS		
	Localização	Educ. Infantil	Ens. Fundamental
ALVINA TOLEDO PEREIRA	Rio das Pedras	9	18
AMPARO	Ilha do Amparo	5	15
ANTÔNIO FONTES	Colônia São Luiz	4	12
CIPRIANO	Colônia Pereira	0	27
CMEI JUVELINA NEVES	Ilha do Mel / Encantadas	22	0

CMEI MARIA DE PAULA GONÇALVES	Ilha do Mel / Nova Brasília	25	0
EUFRASINA	Ilha de EufRASINA	5	10
EULÁLIA	Ilha do Teixeira	4	11
JOSÉ CHEMURE	Colônia Maria Luiza	6	24
LUIZ ANDREOLI	Colônia Morro Inglês	5	24
NACAR	Europinha	0	3
NOVA BRASÍLIA	Ilha do Mel	0	26
PIAÇAGUERA	Piaçaguera	6	8
PONTA DE UBÁ	Ponta de Ubá	1	4
TAMBARUTACA	Ilha de São Miguel	5	17
TEODORO VALENTIM	Ilha do Mel / Nova Brasília	0	32

FONTE: Trabalho de campo, a autora, 2021.

Esse quadro evidencia a quantidade de alunos participantes das avaliações em larga escala, e do número de alunos atendidos nessas escolas, que até o momento tem um total de 328 alunos.

As classes multisseriadas das Escolas do Campo, podem-se dizer, que são resistências dos povos do campo, resistência em ser reconhecido e garantido o seu direito ao acesso e a qualidade do ensino, pois como afirma Hage (2011), as classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem, basta acabar com a experiência precarizada da educação efetivada nessas escolas, basta respeitá-las com suas especificidades.

Seguindo este pensamento, Martins (2016), retrata sua experiência de pesquisa sobre turmas multisseriadas a partir da afirmação de que o principal caminho para organizar o ensino nessas turmas multisseriadas, é abordar a diferença como vantagem pedagógica, e então transgredir.

Nesse intuito, de acordo com Pianovski (2018, p.334), quando consideramos a “inserção do vínculo com a vida no campo, o trabalho com a terra e a cultura da comunidade como objeto de estudo”, criamos um fator que permite ao aluno pensar e atuar na própria realidade. Esta realidade é aquela sobre conhecer períodos de plantio e colheita, de pesca, de tecer uma rede, de músicas cantadas enquanto se descasca o aipim, ou enquanto move o moinho e vai preparando a farinha.

Os alunos destas Escolas, tem em sua fala muito do seu modo de vida, sempre interligam as aulas com respostas as quais evidenciam o trabalho dos pais e características e descrições do seu dia a dia. A seguir, uma imagem para representar estes espaços, que muito se parecem na disposição de sua infraestrutura.

FIGURA 3 – ESCOLA DO CAMPO



Fonte: a autora, 2020.

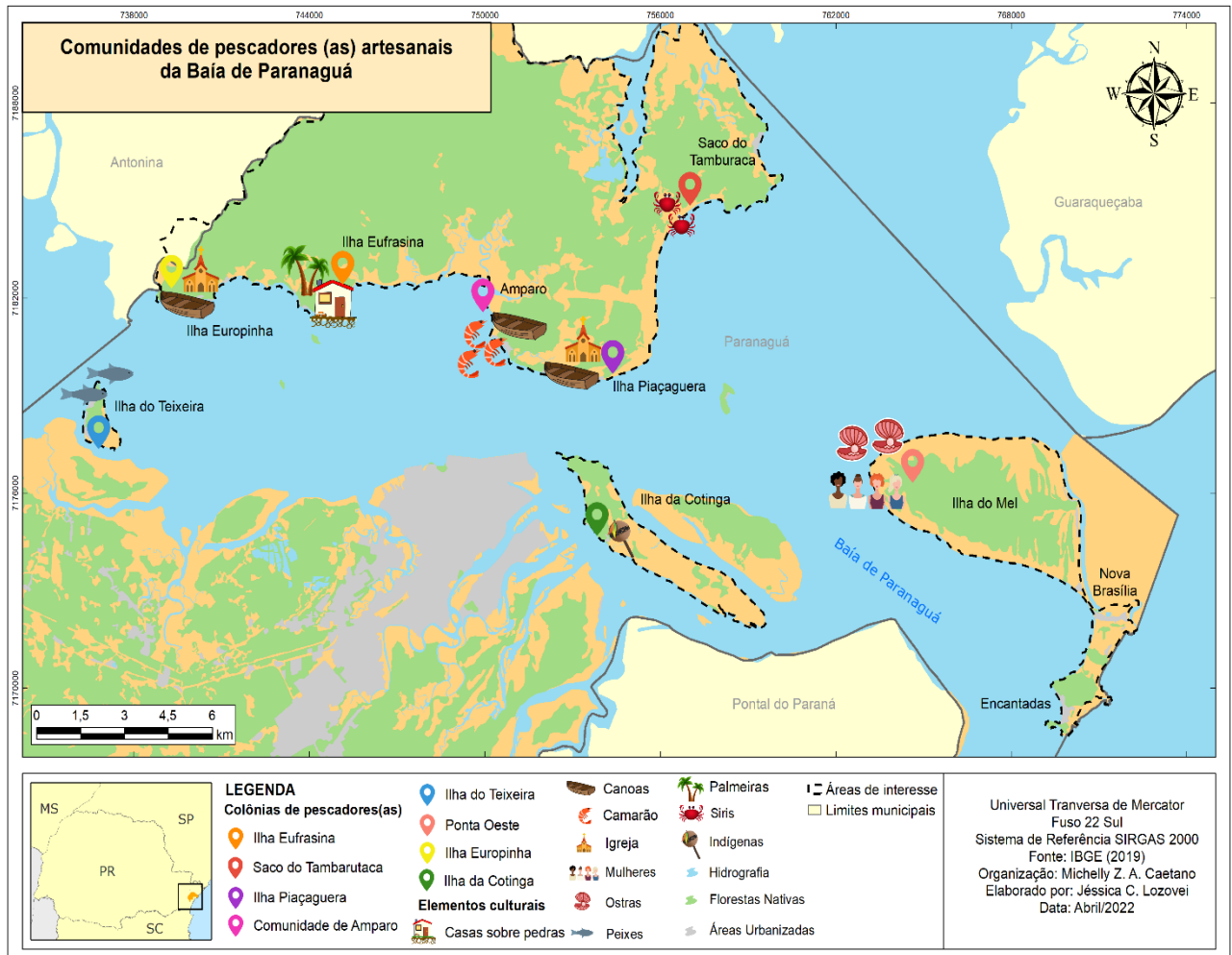
Nas Escolas que compõe o quadro da Educação do Campo do Município de Paranaguá, a presença das escolas com turmas multisseriadas é bastante comum. A maioria das escolas possui uma ou duas salas de aula para atender os alunos do 1º ao 5º ano, separando as turmas entre os períodos da manhã e tarde, e em algumas localidades há apenas uma sala de aula.

Há também, escolas onde se tem um professor regente para lecionar com todas as turmas daquele ano letivo, mesmo tendo mais de uma sala de aula, estes professores, em sua maioria, não moram próximos da escola, ou precisam se deslocar utilizando algum meio de transporte como moto e carro (região das Colônias), ou precisam utilizar barco para chegar até as escolas⁹, como no caso das professoras das escolas nas ilhas.

Ainda sobre as escolas das e nas ilhas, temos as localizadas na Baía de Paranaguá, conforme mapa que retrata a localização de cada comunidade, onde também estão as escolas de turmas multisseriadas, local da nossa pesquisa:

⁹ O transporte é ofertado pela Secretaria Municipal de Educação diariamente para os professores que lecionam nas ilhas. Ida e volta, com um tempo médio entre 30 e 40 minutos para cada viagem realizada pela maré.

FIGURA 4 – MAPA DAS COMUNIDADES DOS PESCADORES (AS) ARTESANAIS DA BAÍA DE PARANAGUÁ



Fonte: a autora, 2022.

Neste mapa, podemos observar a região da Ilha do Mel, local que tem sua economia gerada pelo turismo “predatório”, mas que também tem uma forte representação da resistência e das lutas dos povos do campo na região denominada de Ponta Oeste. É neste território que “configura-se, assim, como espaço de disputa e resistência para os povos do campo, das águas e das florestas e, neste entendimento, a escola do campo tem papel fundante na formação destes sujeitos”. (PAULA, 2019, p. 32). É neste espaço que temos as pescadoras, o cultivo da ostra realizado por elas que resistem ao domínio do capitalismo.

Nesta Ilha, conforme já dito, temos duas escolas e um CEMEI, uma escola fica na Praia de Encantadas, e a outra na Praia de Nova Brasília. As três instituições possuem ensino multisseriado, e algumas das professoras não moram na ilha, se deslocam de barco até a localidade, permanecendo durante a semana em pousadas, já que a distância do continente não permite que retornem no mesmo dia.

Como representação das comunidades, principalmente em respeito ao que usam como referências para os seus territórios, demarcamos cada localidade com o que a própria comunidade elencou como principal referência, e assim temos:

- Piaçaguera: Igreja e Escola; Lenda da Igreja (a noiva que desaparece no poço localizado no terreno da igreja);
- Amparo: Festa do Camarão (movimenta toda a comunidade, e os moradores transformam suas casas em pousadas);
- Eufrasina: Têm como principal referência as festividades, cultos e encontros realizados na igreja;
- Europinha: têm como referência também a igreja;
- Teixeira: Festa do Miraguaia (peixe típico da região).

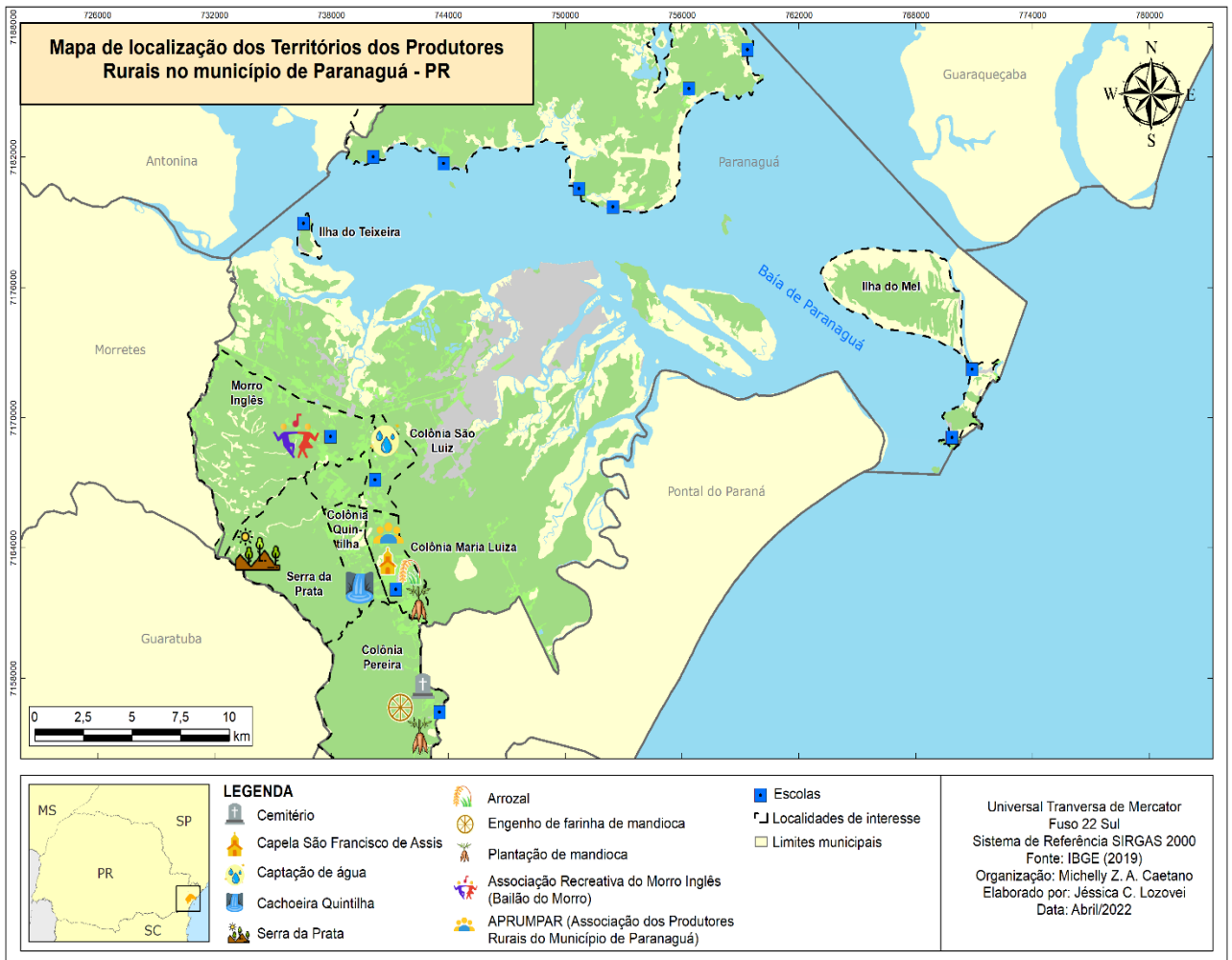
Infelizmente, Eufrasina e Europinha seguem para expulsão de suas comunidades. Nessas localidades já vemos muitas casas abandonadas, muitos migrando para a região urbana de Paranaguá. Os motivos para tal acontecimento sempre estão vinculados a renda familiar, as dificuldades local como queda da energia constantemente, falta de saneamento, inexistência em algumas ilhas de postos de saúde, falta de escolas que ofertem o ensino médio ou até mesmo os anos finais do ensino fundamental, ou seja, da desvalorização do sujeito do campo.

Enquanto que em Piaçaguera, Amparo e Teixeira as casas de veraneios tomam espaço e expulsão moradores, o que vai se repetindo em outras comunidades.

Para chegar até essas comunidades, os professores também necessitam utilizar transporte náutico, que nesse caso, é fornecido pela Prefeitura Municipal de Paranaguá, diariamente, ou seja, com ida e volta no mesmo dia. Percorrem a maré de barco, conforme já descrito anteriormente, e que cumpre um itinerário até chegar nas localidades, o que pode se tornar um tanto quanto cansativo para estes Professores.

Na próxima imagem temos a representação das Colônias. Suas representações são a partir das referências apontadas pelos moradores:

FIGURA 5 - MAPA DA REGIÃO DOS TERRITÓRIOS DOS PRODUTORES RURAIS DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ



Fonte: a autora, 2022.

No mapa, evidenciamos o que os produtores rurais utilizam como referência. São locais que fazem parte das histórias desses povos, e que os utilizam como fortalecimento para sua permanência e resistência no Campo.

É importante tomarmos ciência de alguns aspectos das escolas do Campo, para melhor compreensão de suas características e funcionamento. Para tanto, dispomos a baixo o quadro de Professores da Educação do Campo, cujo quantitativo até a data da pesquisa é de 46 Professores e 5 Educadores Infantil. Deste quadro de professores, ao realizar o levantamento junto a SEMEDI da escolaridade destes professores, aferi os seguintes dados com quantitativo aproximado:

QUADRO 2 – PROFESSORES DAS ESCOLAS DOS PESCADORES (AS)
ARTESANAIS E DAS COLÔNIAS DE AGRICULTORES (AS) FAMILIARES:
FORMAÇÃO DOCENTE

<u>MAGISTÉRIO</u> (NÍVEL MÉDIO)	<u>GRADUAÇÃO</u>	<u>ESPECIALIZAÇÃO</u>	<u>MESTRADO</u>	<u>DOCTORADO</u>
<u>6</u>	<u>40</u>	<u>22</u>	<u>3</u>	<u>0</u>

FONTE: trabalho de campo, 2021

Sobre a formação docente dos professores, até o momento, não há curso de graduação com formação específica em Educação do Campo para trabalhar na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. O que se tem são cursos de Licenciatura em Educação do Campo com formação por área de conhecimento e Pedagogia do Campo, Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas. Por esse motivo, não se tem, até o momento, professores com essa formação na rede municipal de ensino e nas Escolas do Campo de Paranaguá.

A graduação apresentada pelos Professores, são em sua maioria, do curso de Pedagogia, com alguns também com formação em Educação Física, Letras e História.

Em relação a especialização, apenas uma professora possui em Educação do Campo. Contudo, os programas, e a política municipal tentam de alguma maneira chegar até os professores das Escolas do Campo. Entretanto, sem sucesso.

Há alguns anos, iniciou-se uma parceria entre SEMEDI e a UFPR – Litoral, com o intuito de melhorar a oferta de formação aos professores das Escolas do Campo, no entanto, o número de vagas ofertado é baixo e a frequência nos cursos geralmente não coincidem com horários disponíveis em que todos os professores que compõe o quadro docente das Escolas do Campo, ou em sua maioria, possam cursar.

Vale ressaltar, que as Diretrizes Municipais Operacionais ¹⁰ para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR, garantem as formações continuadas vistas à valorização e aperfeiçoamento profissional para os docentes que

¹⁰ Parecer (2011) Diretrizes Municipais Operacionais para a Educação do Campo do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá/PR. (https://www.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/comed/del01_11%20e%20parecer%2003_11.pdf). Acesso em: 30 mai. 2022.

atuam em Escolas do Campo, mas infelizmente, na prática, não vemos a sua aplicabilidade.

Ainda nestas turmas, o livro didático utilizado é o mesmo das escolas urbanas seriadas, ou seja, livros e materiais didáticos direcionados para turma seriada. Até o momento, não se utiliza de material didático que contemple o ensino no campo, especificamente no ensino multisseriado, o que faz o ensino multisseriado parecer sempre retrógrado, dificultoso. Paula (2019, p.29), dialoga com essas reflexões ao exprimir que a “dicotomia (campo/cidade), construída pelo capital, deixa explicitadas as intenções de marginalizar e subjugar preconceituosa e violentamente determinados territórios. Sobre essa fala Martins (2018), afirma que seja em classes multisseriadas ou não, para oferecer desafios sob medida e favorecer que todos os estudantes façam progressos, precisamos romper com o ideal da homogeneidade da turma, ou seja, como se ensinasse a um só.

Nesta perspectiva, é importante relatar que durante minha passagem pelas escolas das ilhas, enquanto professora itinerante, foi perceptível que para tirar proveito dos diferentes saberes presentes na sala, alguns dos professores trabalham em alguns momentos suas aulas com a disposição das carteiras dos alunos em equipe, com projetos que evidenciam e contextualizam com a cultura local, tentando superar e transgredir o multisserialismo, mas ainda falta “espaço” de tempo para utilizar-se mais dessa prática, de inovar a prática pedagógica, pois a vontade esbarra em fatores externos e políticos determinantes, como por exemplo a infraestrutura, a formação, os materiais didático e a falta de ações que viabilizem a ascensão do ensino. E que para tanto, aproximar “o território à dinâmica da escola, enquanto produto de uma cultura, situada em determinado tempo histórico, pressupõe que os modos de ser e viver de uma comunidade serão afetados por este novo elemento agregador de experiências da vida social que é o território”. (PAULA, 2019, p. 34).

Para evidenciar e aproximar o leitor da realidade, como da disposição dos alunos, materiais e espaço nestas escolas, conforme descrito, apresentamos a seguinte imagem:

FIGURA 6 – ALUNOS EM AULA – ESCOLA DE TURMA MULTISSERIADA



FOTO: a autora, 2019.

O tempo também é outro fator determinante, tanto os professores como os alunos, necessitam passar por caminhos (trilhas) até chegar na escola, como exemplo os alunos das escolas das Ilhas, que precisam caminhar entre trilhas para chegar até a escola, ou quando a maré permite, se deslocam de barco ou canoa, já os das Colônias, ou vão de ônibus escolar, ou a pé, ou de algum meio de transporte próprio, mas que também precisam percorrer distâncias não muito pequenas e que por vez podem atrasar sua chegada à escola.

No âmbito deste cenário, pouco animador e desafiador, há sentimentos e ações de resistência, de quebra de paradigmas contra a realidade da política da precariedade, do fracasso escolar, da luta pelo reconhecimento e respeito a identidade do sujeito do campo, das águas e das florestas, realizado dia a dia pelo Professor que possui a esperança de transcender e transformar a Escola do Campo num local de socialização do conhecimento.

Nesta perspectiva, Paula (2019, p. 96) elucida que “esta escola da/na ilha não se produz no sentido de separar-se da concepção de escola do campo, mas sim para fortalecer este movimento maior que é a Educação do Campo”, compreendido pelo significado que a escola tem para a comunidade.

Neste sentido, para Souza e Mendes (2017) a escola pública ainda não é do campo no Brasil e no estado do Paraná, pois a escola que está no campo, é ainda a escola rural, instalada historicamente com base em ideologias capitalistas com a visão de que o campo é um lugar de atraso, com pessoas que necessitam de estudo para melhorar as condições de vida fora do campo, com expulsão e com conteúdo escolares voltados para a concepção de uma educação urbanocêntrica, e que para

Paula (2019, p. 27) isso ocorre pelo “imaginário que a cidade é o espaço do progresso, do desenvolvimento”.

FIGURA 7 – ILHA DO TEIXEIRA – ÚNICO ACESSO A ILHA SE FAZ POR MAR OU RIO, COM UTILIZAÇÃO DO TRAPICHE CONFORME MOSTRADO NA FOTO



FOTO: a autora, 2019.

Para tanto, precisamos compreender, enquanto educadores, que a educação não acontece somente no espaço escolar, pois segundo Arroyo (2004), acontece também nos movimentos sociais, na família, no trabalho e principalmente na vivência cotidiana e que o poder público precisa compreender e relacionar estes aspectos sociais e contextualizá-los com a prática.

Assim ocorre nas escolas de turmas multisseriadas, as quais são fortemente presentes no campo, estas ainda sofrem com o rótulo da negatividade, da exclusão e da incapacidade na qualidade do ensino e da aprendizagem, do material que sobra e que ganha o destino das escolas do campo, fatores que não são específicos das multisseriadas, mas são colocados como tal:

Uma primeira lição: as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos. A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade... Difícil superar essas visões tão negativas do campo e de suas escolas, porque reproduzem visões negativas dos seus povos e das instituições do campo. (ARROYO, 2010, p. 13).

Para tanto, entendemos que a avaliação, enquanto intencional para um processo formativo da aprendizagem, seja para o coletivo, seja para buscar incluir, seja para as salas multisseriadas ou não, considera as experiências de vida, ressignificando saberes e práticas e que “os significados pedagógicos desse mergulhar nas experiências vividas à procura de seus sentidos vêm sendo uma das disputas mais esperançosas da garantia do direito a todo conhecimento em sua rica e plural diversidade.” (ARROYO, 2013, p.132).

No próximo capítulo, apresentaremos os dois Programas utilizados pela SEMEDI para verificação da qualidade de ensino, objeto de estudo da pesquisa. Serão feitas as descrições dos programas a partir das análises dos documentos disponibilizados para a pesquisa, com algumas demonstrações em imagens dos materiais coletados e analisados.

3. OS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ: E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Nesta seção apresentamos as características e o trajeto de desenvolvimento dos dois programas de avaliação em larga escala que vigoram no Município de Paranaguá e sua relação com as Escolas do Campo, tanto na aplicabilidade das etapas que constituem os programas, como de que maneira se faz uso dos resultados nas ações de desenvolvimento das políticas públicas que atendam as especificidades das Escolas do Campo. Por fim, exemplificamos com algumas falas descritas de alguns Professores, por meio de questionário eletrônico, que compõem o quadro docente destas escolas de ensino multisseriado, as concepções que se tem sobre a avaliação em larga escala e o uso dos seus resultados, considerando os aspectos territoriais dos quais fazem parte.

3.1 PROJETO MUTIRÃO DE LEITURA: CARACTERÍSTICAS DO PRIMEIRO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

A Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral-SEMEDI, percebendo a necessidade de possuir informações sobre a qualidade de ensino de suas escolas, num programa de gestão municipal, para que pudesse ocorrer a aproximação com o contexto educacional do município e visando diagnosticar o nível de desempenho escolar dos alunos, elaborou o que pela SEMEDI é considerado um indicador municipal de desempenho educacional, denominado “Verificação da Qualidade de Ensino”, tendo como instrumento de avaliação em larga escala o **Mutirão de Leitura**.¹¹

Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados com o objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade conforme seus próprios critérios e prioridades.

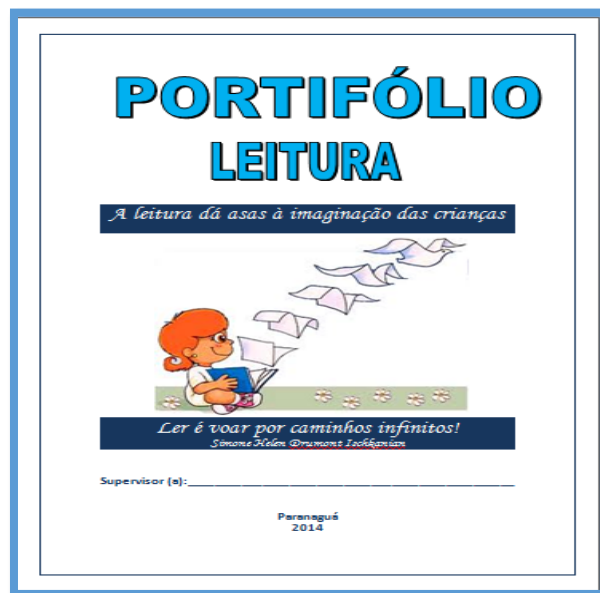
¹¹ Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores, tais como febre, dor, desânimo etc. A variação dos indicadores possibilita-nos constatar mudanças. (INDIQUE, 2013).

O Município de Paranaguá, iniciou com Projeto Mutirão de Leitura no ano de 2006, segundo relatos obtidos através de conversas informais ocorridas com uma das integrantes da equipe técnico pedagógica daquele ano, idealizadora do projeto, e que cedeu informações como objetivos, justificativa, entre outras descrições presentes em documentos do programa, gentilmente contribuindo com a pesquisa.

O Projeto descrito não tem seus dados de resultados publicados, apenas apresentados aos professores de cada escola pela equipe técnico pedagógica da SEMEDI, quando se faz, e ainda não foi instituído por Decreto, ou seja, formalizado, e não dispõe de um documento que fundamente a sua elaboração, o que dificultou a análise dos documentos, um dos objetivos metodológicos da pesquisa, que auxilia na compreensão do sistema desta avaliação educacional.

O conjunto de textos selecionados pela equipe era chamado também de portfólio, assim como todos os registros anuais do Projeto.¹² A seguir apresentamos a capa do Portfólio de leitura, neste documento são organizados os textos que serão utilizados na tomada de leitura realizada pelos supervisores técnicos da SEMEDI.

FIGURA 8 – PORTFÓLIO – PROGRAMA MUTIRÃO DE LEITURA



FONTE: SEMEDI, 2014.

¹² Portfólio é o conjunto de trabalhos desenvolvidos por profissionais de diversas áreas ou estudantes, com o objetivo de organizar e demonstrar todo o processo realizado. (SACCONI, 1996).

Vale ressaltar, que o Projeto Mutirão de Leitura não necessita de licitações para ocorrer, pois é realizado pelos profissionais que integram a equipe pedagógica da SEMEDI, ou seja, não há licitações nem tão pouco financiamento à terceiros com dinheiro público.

Os registros que serviram para as análises documentais necessárias para a compreensão deste projeto são os portfólios, denominados como “relatórios” pela SEMEDI, compostos de gráficos, imagens, fotografias e anotações. Esses registros não são organizados com os dados desde a primeira utilização do projeto, entretanto os registros existentes apresentam a organização deste indicador municipal dos anos de 2014, 2017, 2018 e 2019.

Para realização do Mutirão de Leitura, a equipe técnico pedagógica, responsável pela gestão de todo o processo da avaliação, selecionava textos os quais acreditava-se estarem de acordo com o ano escolar e nível de aprendizagem adequados. Na imagem a seguir, temos a representação de um dos textos selecionados no ano de 2014 para a tomada de leitura dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, de maneira individual:

FIGURA 9 – CADERNO DE LEITURA



FONTE: SEMEDI, 2014.

A leitura destes textos é realizada individualmente em espaços da escola de uso coletivo e sempre na companhia de um supervisor técnico da SEMEDI, o qual registra os dados da turma e a aferição da leitura realizada pelo aluno na “Ficha de Leitura” conforme na imagem vista a seguir:

FIGURA 10 – FICHA DE LEITURA UTILIZADA NO PROGRAMA MUTIRÃO DE LEITURA

FICHA DE LEITURA DO 1º e 2º ANO								
Escola:								
Pedagogo(a) C.P.:						Data: / / 2014		
						Leitura de texto		
Ano	Nome do Professor (a)	1. Falta	2. Transferido	3. Ainda não lê	4. Reconhece as vogals	5. Reconhece as consoantes	6. Lê silabando	7. Lê com fluência

FONTE: SEMEDI, 2014.

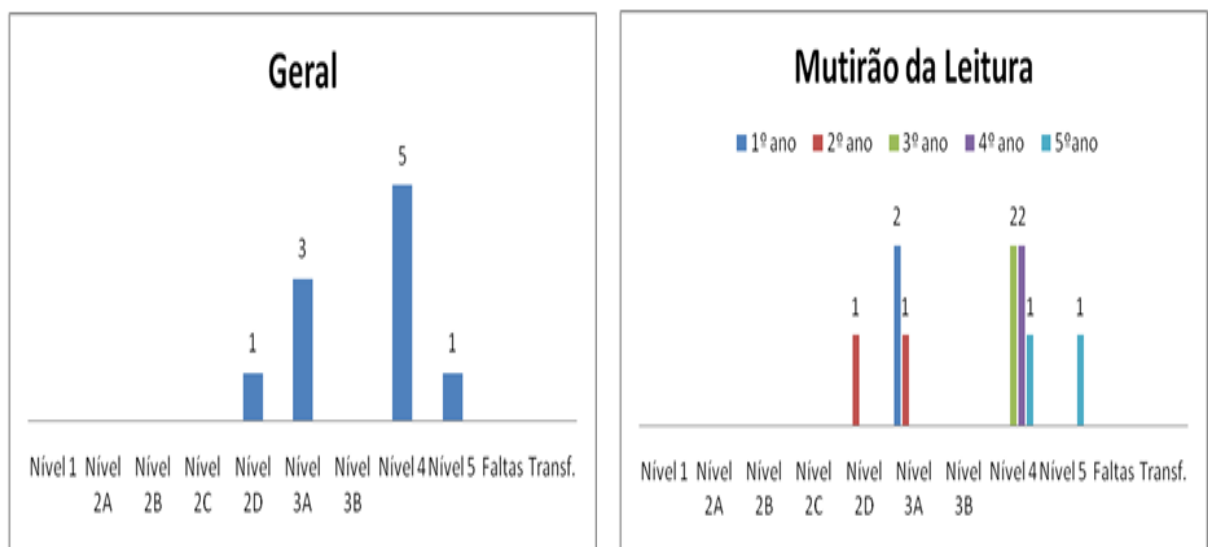
É a partir dos registros realizados na “Ficha de leitura” que se originam os gráficos os quais serão apresentados aos professores e equipe pedagógica de cada escola. Esta ficha também é disponibilizada ao professor da turma ao término das leituras, como cópia, sendo a original encaminhada a SEMEDI.

Após as leituras serem realizadas, a equipe técnica pedagógica conversa rapidamente com a professora da turma sobre o quantitativo dos resultados obtidos, mas sem discussão ou explanação mais alongada.

O tratamento dos dados, e a análise dos resultados demoram, a meu ver, para chegar até aos professores e escolas. Por vezes vi esses resultados apenas no ano seguinte e sem comparativos com anos anteriores.

A última etapa deste processo de verificação da qualidade, é a apresentação dos resultados representados em gráficos como na imagem a seguir:

GRÁFICO 1 - REPRESENTATIVO DOS RESULTADOS DO MUTIRÃO DE LEITURA



Nível 1- Não lê

Nível 2A- Reconhece as vogais

Nível 2B- Lê as Junções

Nível 2C- Não reconhece todas as letras do alfabeto

Nível 2D- Reconhece todas as letras do alfabeto

Nível 3B- Lê com dificuldade (hesitando)

Nível 4- Lê com fluência. Não domina entonação e pontuação

Nível 5- Lê com fluência. Domina entonação e pontuação

Faltas-

Transferidos-

FONTE: SEMEDI, 2014.

Este gráfico representa o quantitativo geral da verificação da leitura nas Escolas do Campo no ano de 2014, referente as escolas de turmas multisseriadas, anterior a

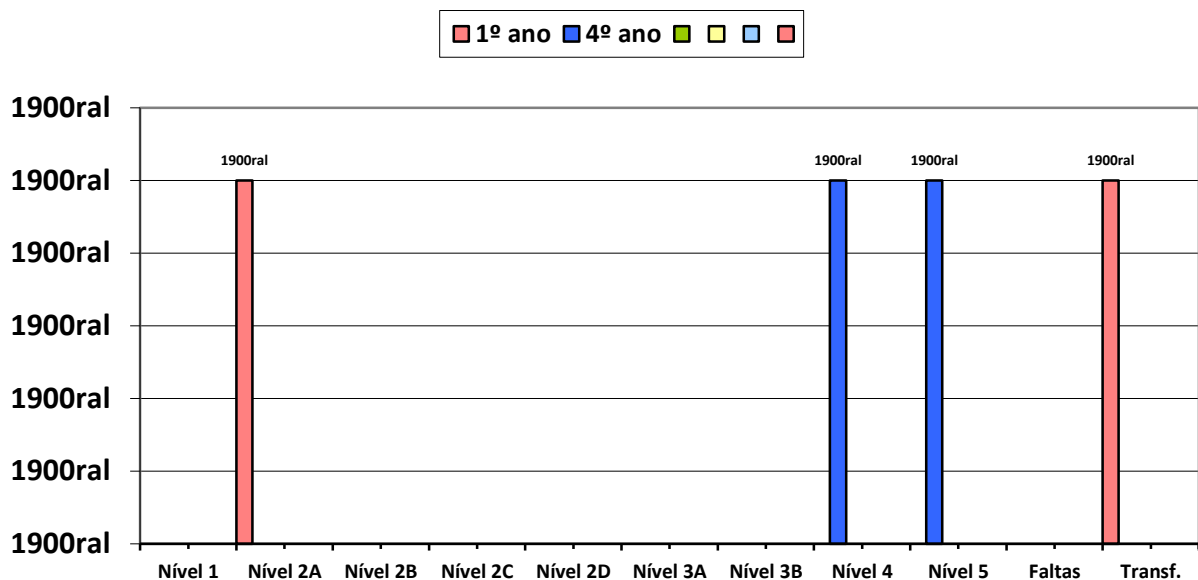
este ano não foi encontrado registros do indicador para estas escolas, mesmo com relatos de que foram aferidos.

Observando os gráficos sem uma explicação mais detalhada dos dados apresentados, entre outros registros, fica um pouco difícil a compreensão deste momento do processo, para analisar e discutir sobre avanços e ações desenvolvidas que foram utilizadas naquele ano, visto que a equipe técnico pedagógica já não é mais conduzida pelos mesmos profissionais, o que atrapalha o diagnóstico da qualidade da aprendizagem, de modo que não se constrói um caminho progressivo e evolutivo do ensino e da aprendizagem sem acompanhamento e monitoramento.

A seguir, tem-se o gráfico de uma das escolas do campo pertencente ao território das Ilhas dos pescadores (as) artesanais, é do ano de 2018, e não há representação de alguns dos anos escolares como 2º, 3º e 5º ano, por não ter aluno matriculado para nenhum destes naquele período. Entretanto, não há comparações com os avanços de anos anteriores, mesmo referentes a essa série escolar, o que dificulta mais uma vez a articulação entre resultado e ação.

GRÁFICO 2 – RESULTADOS DO MUTIRÃO DE LEITURA DAS ESCOLAS
DAS ILHAS, 2018

Escola Municipal do Campo / Ilhas



FONTE: SEMEDI, 2018.

Nível 1- Não lê

Nível 2A- Reconhece as vogais / Nível 2B- Lê as Junções

Nível 2C- Não reconhece todas as letras do alfabeto

Nível 2D- Reconhece todas as letras do alfabeto

Nível 3A- Lê com dificuldade (silabando)

Nível 3B- Lê com dificuldade (hesitando)

Nível 4- Lê com alguma fluência. Não domina entonação e pontuação

Nível 5- Lê com fluência. Domina entonação e pontuação /

Faltas- Transferidos- **13**

A partir da observação e análise, fica evidente neste modelo de apresentação dos resultados, a falha neste momento tão importante, onde se articula o resultado obtido com ações de desenvolvimento. Esse aspecto de falha, e que dificulta as discussões, são os níveis elencados nos gráficos, como representação do quantitativo e do qualitativo, e o que deveria servir para facilitar a compreensão das informações obtidas, torna-se um emaranhado de elementos inutilizáveis. Não há determinações nem orientações sobre a leitura das legendas apresentadas, o que nos distancia da interpretação.

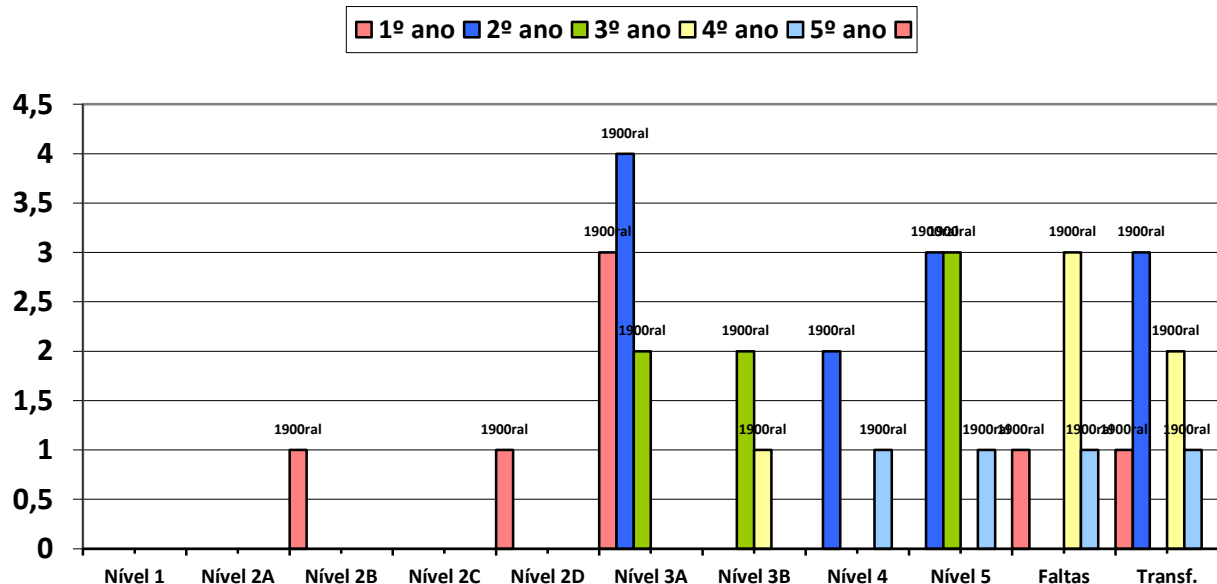
Não é possível compreender os resultados quando não se tem explicações sobre a legenda e seus significados, visto que as escolas de turmas multisseriadas não tem momentos de explanações e discussões sobre estes dados, sempre com a justificativa de que o Professor é que deve realizar essa interpretação cada qual em sua escola, sem o acompanhamento da equipe pedagógica, pois são escolas consideradas distantes e que desprendem gastos e movimentação das equipes pedagógicas.

Esse aspecto perpetua desde a criação do Mutirão de Leitura, como podemos observar nos gráficos a seguir e que não sofre alterações com o passar do tempo, nem no tratamento dos dados nem na dinâmica do processo. A legenda continua com os mesmos níveis exemplificados como qualidade, como se pode observar no gráfico a seguir:

¹³ Esta legenda mostra o que foi avaliado na leitura e classifica como “NÍVEL” a maneira como o aluno lê. Está presente também na ficha de leitura.

GRÁFICO 3 – RESULTADOS DO MUTIRÃO DE LEITURA DAS ESCOLAS
DAS COLÔNIAS, 2018

Escola Municipal do Campo / Colônias



FONTE: SEMEDI, 2018.

Nível 1- Não lê

Nível 2A- Reconhece as vogais

Nível 2B- Lê as Junções

Nível 2C- Não reconhece todas as letras do alfabeto

Nível 2D- Reconhece todas as letras do alfabeto

Nível 3A- Lê com dificuldade (silabando)

Nível 3B- Lê com dificuldade (hesitando)

Nível 4- Lê com alguma fluência. Não domina entonação e pontuação

Nível 5- Lê com fluência. Domina entonação e pontuação

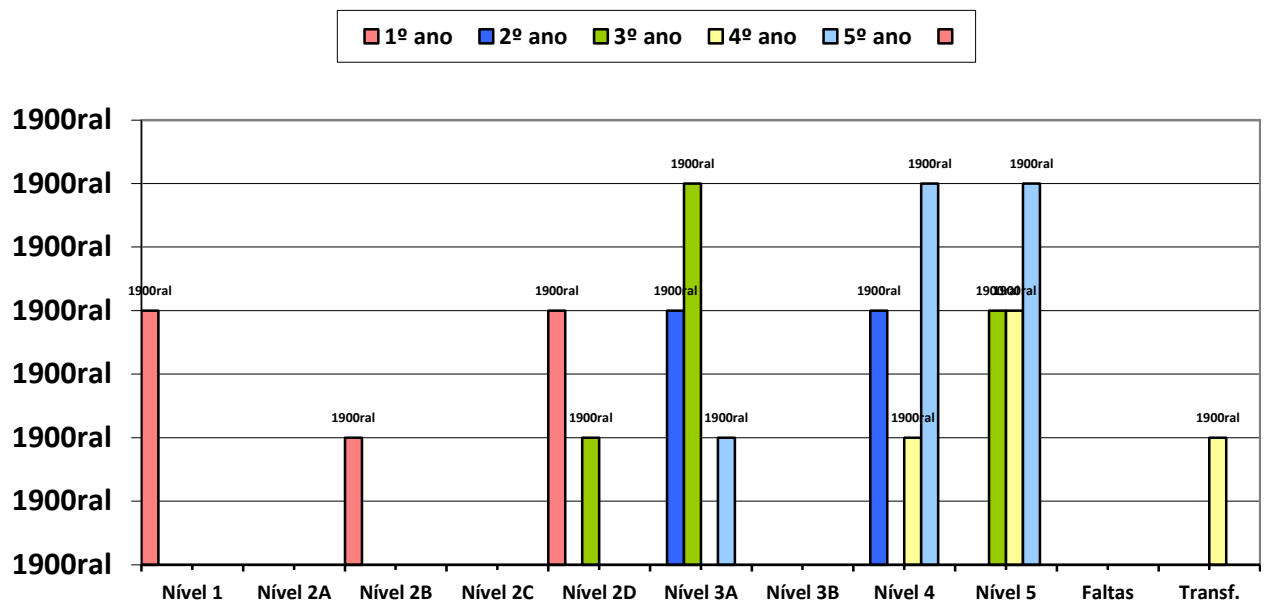
Faltas- / Transferidos-

Já o gráfico a seguir, são representações dos resultados obtidos no Programa Mutirão de Leitura nas escolas das Colônias e Ilhas referentes ao ano de 2019. Nestas

escolas a aferição ocorreu nas turmas do 1º ao 5º ano, e possuem um número maior de alunos matriculados em relação as outras, por esse motivo foram selecionadas para essa demonstração, pois facilita a compreensão desta etapa quanto ao que é verificado e como são apresentados aos professores os resultados, assim como a estagnação na dinâmica do processo.

GRÁFICO 4 - RESULTADOS DO MUTIRÃO DE LEITURA DAS ESCOLAS DAS ILHAS, 2019.

Escola Municipal do Campo / Ilhas



FONTE: SEMEDI, 2019.

Nível 1- Não lê

Nível 2A- Reconhece as vogais / Nível 2B- Lê as Junções

Nível 2C- Não reconhece todas as letras do alfabeto

Nível 2D- Reconhece todas as letras do alfabeto

Nível 3A- Lê com dificuldade (silabando)

Nível 3B- Lê com dificuldade (hesitando)

Nível 4- Lê com alguma fluência. Não domina entonação e pontuação

Nível 5- Lê com fluência. Domina entonação e pontuação

Faltas- / Transferidos-

Observamos nesse gráfico que os alunos são apenas números e quantidade. Entretanto, nem a quantidade fica expressa de forma clara, pois é utilizado o gráfico em barra e que não acompanha na legenda informações sobre o quantitativo presente no gráfico.

Na apresentação dos resultados às professoras das escolas do campo, as vezes se faz a leitura dos gráficos pela equipe técnico pedagógica da SEMEDI. Porém, não se tem data prevista no calendário escolar para essa explanação, elas acontecem durante “reuniões pedagógicas”, esporadicamente. É durante essas reuniões que deveriam se discutir as ações desencadeadas pelos resultados, sem qualificar como bom ou ruim, mas com olhar do que precisa ser modificado e melhorado, no entanto não é assim que ocorre, e na maioria das vezes é apenas entregue (via e-mail) às escolas.

Cada escola determina as iniciativas que terão impacto na prática pedagógica e conseqüentemente no ensino, e aguardam uma nova avaliação para compreender os impactos durante este tempo, e que para Sousa (2011), “os resultados das avaliações em larga escala são um dos indicadores de avanços e deficiências das redes e escolas e trazem evidências da eficácia das próprias políticas implementadas”. Mas algumas escolas não conseguem chegar até esses dados, pois como sempre são enviados por meios eletrônicos e as escolas do campo, em sua maioria, não possui acesso a rede de internet, são impedidas de fazer uso desses resultados.

Vale dizer que, as “Fichas de Leitura”¹⁴ são disponibilizadas aos professores para que utilizem essa prática avaliativa no decorrer de todo o ano letivo, pois acredita-se (SEMEDI), que ao tornar um hábito a maneira como é realizada, contribui para resultados positivos no mento da avaliação externa.

Ademais, é importante considerar, que a equipe a qual realiza a etapa da leitura e posteriormente o tratamento dos dados, muda constantemente, o que pode trazer dificuldades neste processo, já que não se mantém uma equipe de gestão direcionada para esse trabalho, e que gera limitações ou até acomodações. Assim, Ball, Maguire e Braun apud Kailer (2017, p. 85), “indicam que, na medida em que os sujeitos da escola interpretam e contextualizam a política, estes podem moldar, limitar ou

¹⁴ Conforme apresentado na Figura 10 da Página 54.

possibilitar novas maneiras de organização dos processos de ensino e aprendizagem”, e que para tanto precisam estar envolvidos com este processo.

Neste sentido, a Escola do Campo, precisa ser reconhecida como “um território que apresenta singularidades, com bandeiras de lutas específicas para construir uma escola do campo emancipadora, com práxis transformadora, forjando um currículo que supere visões dominantes e hegemônicas”. (PAULA, 2019, p. 29).

Para tanto há necessidade de aproximação com a realidade, ação que pode ser favorecida quando adotada uma política pública a qual visa o reconhecimento do sujeito em seu território.

A seguir, será apresentado o novo programa em vigor de avaliação em larga escala do e no Município, com sistema conduzido por agente externo contratado.

3.2 PROGRAMA *inDICA* DE GESTÃO DA AVALIAÇÃO

O Programa *inDICA* é uma iniciativa recente de avaliação em larga escala utilizada pelo município de Paranaguá, realizada por serviço terceirizado, que está sendo desenvolvida desde o ano de 2019, com a participação de todas as escolas da rede municipal de ensino do 2º ao 5º ano.

A empresa a qual subsidia este processo é a mesma que oferta o material didático para toda a rede municipal de ensino, assim como é responsável pela avaliação da aprendizagem com testes padronizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para todas as escolas, com atribuições de nota e índice.

O Grupo Opet é o idealizador do programa, assim como o detentor de todo o assessoramento pedagógico prestado a rede municipal de ensino. O município de Paranaguá não é o único a utilizar esta ferramenta, outros municípios também estão adotando esta política avaliativa de avaliação em larga escala gerenciada por agente externo com financiamento de dinheiro público. Ação preocupante, que distancia cada vez mais o ensino das necessidades específicas do território das Escolas do Campo.

Dos sete municípios que compõem a região litorânea do Paraná, apenas dois utilizam programas de avaliação em larga escala de âmbito municipal, que são Matinhos e Paranaguá, e que mesmo numa crescente de iniciativas do municípios em adotar sistemas avaliativos próprios, ainda permanecemos com o pensamento de dependência dos sistemas de avaliação em larga escala de âmbito nacional.

De acordo com Sousa (2020, v.23, p.7), devemos nos atentar para avaliações externas e em larga escala, sejam elas estaduais ou municipais, “acompanhadas de criação de índices de qualidade”, e que “têm sido concebidas e desenvolvidas por agentes externos às redes”, pois as consequências desta iniciativa ocasionam o desconhecimento do processo pelos professores, pedagogos e gestores acarretando problemas na interpretação e uso dos resultados.

O processo avaliativo ocorre a partir de uma empresa que se caracteriza como especializada em testes, simulados, avaliações externas, que seguem a seguinte proposta relatada pela equipe técnico pedagógica da SEMEDI:

São aplicados dois simulados anuais. No primeiro, os resultados devem ser avaliados com cautela, posto que a aplicação da 1ª edição acontece no início do ano letivo e o SAEB é aplicado sempre ao final dele. Por se tratar de um simulado diagnóstico que tem como principal objetivo fornecer insumos para a intervenção pedagógica, as ações planejadas devem se dar de forma qualitativa. Ou seja, mais que observar as notas obtidas e ranquear alunos, deve-se atentar a todo o processo de ensino e de aprendizagem que derivou tais resultados, levantando hipóteses para cada caso analisado e propondo estratégias pedagógicas para subsidiar a intervenção prática. (EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA, 2021, não p.).

O Programa Indica, acredita que o segundo simulado deve servir para uma análise pedagógica que apoie as práticas já aplicadas, validando-as ou reestruturando-as. E a comparação com a escala do SAEB Nacional, é mais segura, uma vez que os alunos já estão concluindo o ano. Ressaltam também que dessa forma chegarão a uma visão mais ampla que embasará replanejamentos mais assertivos.

Acreditamos que a presença da Assessoria Pedagógica, em visita, privilegia o diálogo e a interlocução, para assimilação dos dados e efetivação da parceria no encaminhamento das ações de intervenção pedagógica a nível de rede, escolas, ou, até mesmo, especificidades de turmas, disciplinas e alunos. O propósito da Assessoria Pedagógica é auxiliar os gestores na leitura dos dados, promovendo, para além de uma análise quantitativa, uma minuciosa observação dos resultados obtidos. Nesse sentido, é necessário um tratamento qualitativo e quantitativo de comparação, análise, interpretação e cruzamento de informações, de modo que não se tenha somente inferências de cunho quantitativo e, conseqüentemente, reducionista. (EQUIPE GESTORA DO PROGRAMA INDICA, 2021, não p.).

A avaliação de desempenho do aluno e a correção das questões, são realizadas a partir da “DISTRIBUIÇÃO DE DESEMPENHO - Teoria Clássica de Teste (TCT), que se baseia unicamente no número de acertos do aluno (escore). Nesse caso, tem-se a nota do aluno por disciplinas e por habilidades em termos brutos e/ou percentuais.¹⁵

A TCT, de acordo com a gestão do Indica, “pode ser de grande valia pois permite uma visão mais descritiva dos erros e acertos dos alunos nos simulados”. Mediante os resultados, acredita-se que “gestores passam a ter insumos para fazerem análises pontuais junto ao corpo docente, visando uma prática pedagógica que contribui com o desenvolvimento de habilidades dos alunos”. (EQUIPE GESTORA DO PROGRAMA INDICA, 2021).

No entanto, Sousa (2020) nos alerta mais uma vez para essa prática, “esse modo de conduzir as avaliações abalam a gestão pública da escola pública”, e, portanto, “é fundamental que os profissionais das redes se apropriem das contribuições e limites das avaliações em larga escala, o que não é favorecido quando avaliações são conduzidas por agentes contratados”, ou seja, externos às redes. (SOUSA, 2020, v.23, p.7).

Esta prática se associa com a proposta do Município de Goiás, localizado no estado de Goiás, formulada em 2015, e inspirada nas escolas *charter*¹⁶. As propostas seguem a mesma linha de pensamento, acreditam “melhorar o IDEB por meio da desburocratização e da privatização da gestão”, Nazareth (2020). Ainda de acordo com o autor, no caso dos contratos de gestão, os índices de proficiência transformam-se em cláusulas contratuais, aprofundam a responsabilização e servem de justificativa para a adoção do programa, pois empresas privadas costumam prometer milagres com os resultados na qualidade da aprendizagem.

De acordo com Nazareth (2020), as políticas privatizantes que objetivam aumentar a participação na educação pública crescem nas últimas décadas e chegam no Brasil com a promessa da eficiência. Ainda segundo Nazareth (2020), esse aumento se constituiu quando diferentes estados e municípios instituíram seus

¹⁵ Para os percentuais de acerto, a Teoria Clássica de Teste, utiliza os seguintes quantitativos: 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100% de acerto, ou seja, para cada resposta há um valor de acerto.

¹⁶ O modelo *charter*, criado nos Estados Unidos da América, assume diferentes desenhos, tendo como característica em comum a gestão privada com financiamento público. (NAZARETH, 2020).

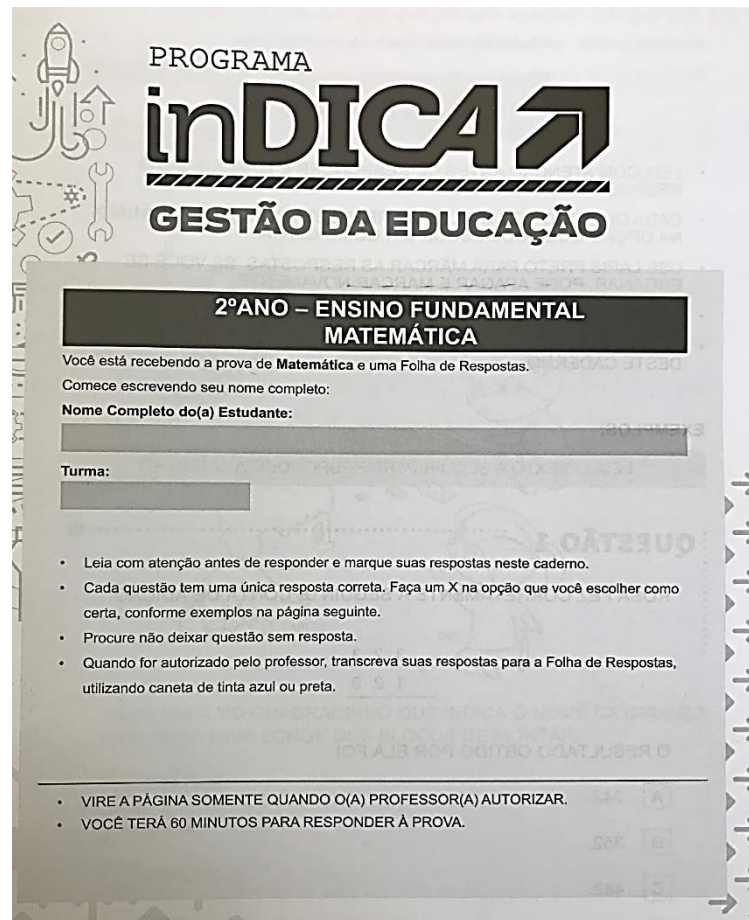
próprios sistemas de avaliação em larga escala com o incentivo financeiro por desempenho.

Dito anteriormente, essa prática se torna perigosa, visto que padroniza o ensino, os resultados, as ações, e contribui para o distanciamento do contexto social do educacional e conseqüentemente induz a exclusão a partir de que se coloca números como sinônimo de qualidade, visto que, Moreira e Kramer (2007, apud NAZARETH, 2020), exemplificam a qualidade da educação como um fenômeno complexo e polissêmico, e que possui determinações intraescolares e extraescolares, ou seja, envolve currículo, capital econômico e cultural, formação docente, e que tudo isso vai muito além da gestão escolar enquanto índice.

Vale relatar, que para aplicar esses testes as turmas não são separadas, ou seja, permanecem na mesma sala realizando a avaliação ao mesmo tempo em que os outros alunos de anos distintos também passam pelo mesmo momento, sendo que o professor necessita ser o mesmo aplicador para mais de uma série, ou seja, numa mesma sala de aula há duas ou mais turmas, visto que estamos descrevendo a avaliação nas escolas de turmas multisseriadas das Escolas do Campo, e que mesmo sendo um programa desenvolvido por serviço terceirizado e para toda a rede municipal de ensino, não se tem equipe responsável e direcionada para aplicar os testes nas escolas do campo, ficando sob a responsabilidade dos professores regentes das escolas a aplicação e devolução do material de avaliação.

Também faz parte da responsabilidade do Professor destas escolas a retirada nas dependências da SEMEDI dos cadernos de avaliações, assim como a entrega, utilizando sempre recursos próprios para esse deslocamento, algo diferente do ocorrido nas escolas da cidade, que conta com equipe responsável por esta parte do processo, ou ao menos deveria contar, pois está presente no contrato de prestação de serviço a descrição desta etapa como responsabilidade da empresa gestora.

A seguir, apresento imagens da avaliação escrita do Programa *inDICA* para facilitar a compreensão e fomentar as discussões sobre tal prática que mesmo com falhas, consegue chegar as Escolas do Campo:

FIGURA 11 – CAPA DA AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA DO PROGRAMA *inDICA*

FONTE: a autora, 2021

Nos chama a atenção, as semelhanças presentes na capa com relação às avaliações do SAEB. Isso reforça o pensamento de que testes realizados por empresas privadas, podem apenas serem reproduções de um sistema ou prática já existente, e que, portanto, não se pode acreditar como algo inovador.

Além disso, quando se busca por esses cadernos conforme supracitado, junto da lacre no pacote em que se encontram essas avaliações, vem descrito que são para “multisseriadas”, no entanto não se diferencia em nada das turmas seriadas, apenas vem misturadas todas as provas num único malote, algo quase que inacreditável.

A próxima imagem é do “cartão resposta”, assim denominado pelo Programa. Na imagem é possível observar falhas na elaboração, o que pode trazer sérios prejuízos para todo o processo. As falhas consistem em erros no cartão resposta, o qual é divergente do caderno de prova que não dispõe das opções de resposta

conforme estão no cartão resposta. Há também questões com mais de uma resposta certa, e enunciados com falta de informações, o que confunde e compromete o raciocínio do aluno.

FIGURA 12 – CARTÃO RESPOSTA – GABARITO DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA inDICA

INSTRUÇÕES:

- O caderno de prova contém 20 questões.
- Verifique se o caderno de questões está completo.
- Para cada questão são apresentadas 4 opções de resposta e somente uma delas é a correta.
- Preencha este cartão pintando todo o círculo da resposta, conforme o exemplo abaixo.

Exemplo:

(A) ● (C) (D)

- Antes de entregar este cartão, verifique se todas as questões foram respondidas.
- Qualquer dúvida, chame o professor ou a professora que está em sua sala.

RESPOSTAS
PROVA DE MATEMÁTICA

1	(A)	(B)	(C)	(D)
2	(A)	(B)	(C)	(D)
3	(A)	(B)	(C)	(D)
4	(A)	(B)	(C)	(D)
5	(A)	(B)	(C)	(D)
6	(A)	(B)	(C)	(D)
7	(A)	(B)	(C)	(D)
8	(A)	(B)	(C)	(D)
9	(A)	(B)	(C)	(D)
10	(A)	(B)	(C)	(D)
11	(A)	(B)	(C)	(D)
12	(A)	(B)	(C)	(D)
13	(A)	(B)	(C)	(D)
14	(A)	(B)	(C)	(D)
15	(A)	(B)	(C)	(D)
16	(A)	(B)	(C)	(D)
17	(A)	(B)	(C)	(D)
18	(A)	(B)	(C)	(D)
19	(A)	(B)	(C)	(D)
20	(A)	(B)	(C)	(D)

www.editoraopet.com.br

FONTE: a autora, 2021.

O cartão resposta segue o mesmo padrão de outros testes. O aluno precisa preencher com caneta ou lápis preto as respostas que determinar como certas e

entregar preenchido ao professor que está como aplicador ao final da prova. O cartão não pode ter rasuras, e pode ser substituído caso necessário.

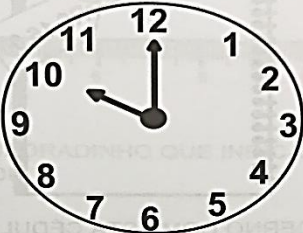
No caderno de questões permanecem as semelhanças com os testes elaborados pelo SAEB. É neste caderno que o aluno fará leitura do enunciado e buscará encontrar a resposta, marcando primeiramente no caderno e em seguida transferindo para o cartão resposta. Para os alunos do 2º ano, o aplicador poderá realizar leitura dos enunciados para a turma.

FIGURA 13 - CADERNO DE QUESTÕES DE MATEMÁTICA – PROGRAMA inDICA


PROGRAMA inDICA - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM.


QUESTÃO 10


A PROFESSORA DO 2.º ANO COLOCOU UM FILME PARA OS ALUNOS ASSISTIREM, QUE COMEÇOU NO HORÁRIO INDICADO NO RELÓGIO REPRESENTADO A SEGUIR.




FAÇA UM X NO QUADRADINHO QUE MOSTRA, NO RELÓGIO DIGITAL, O HORÁRIO QUE O FILME COMEÇOU.









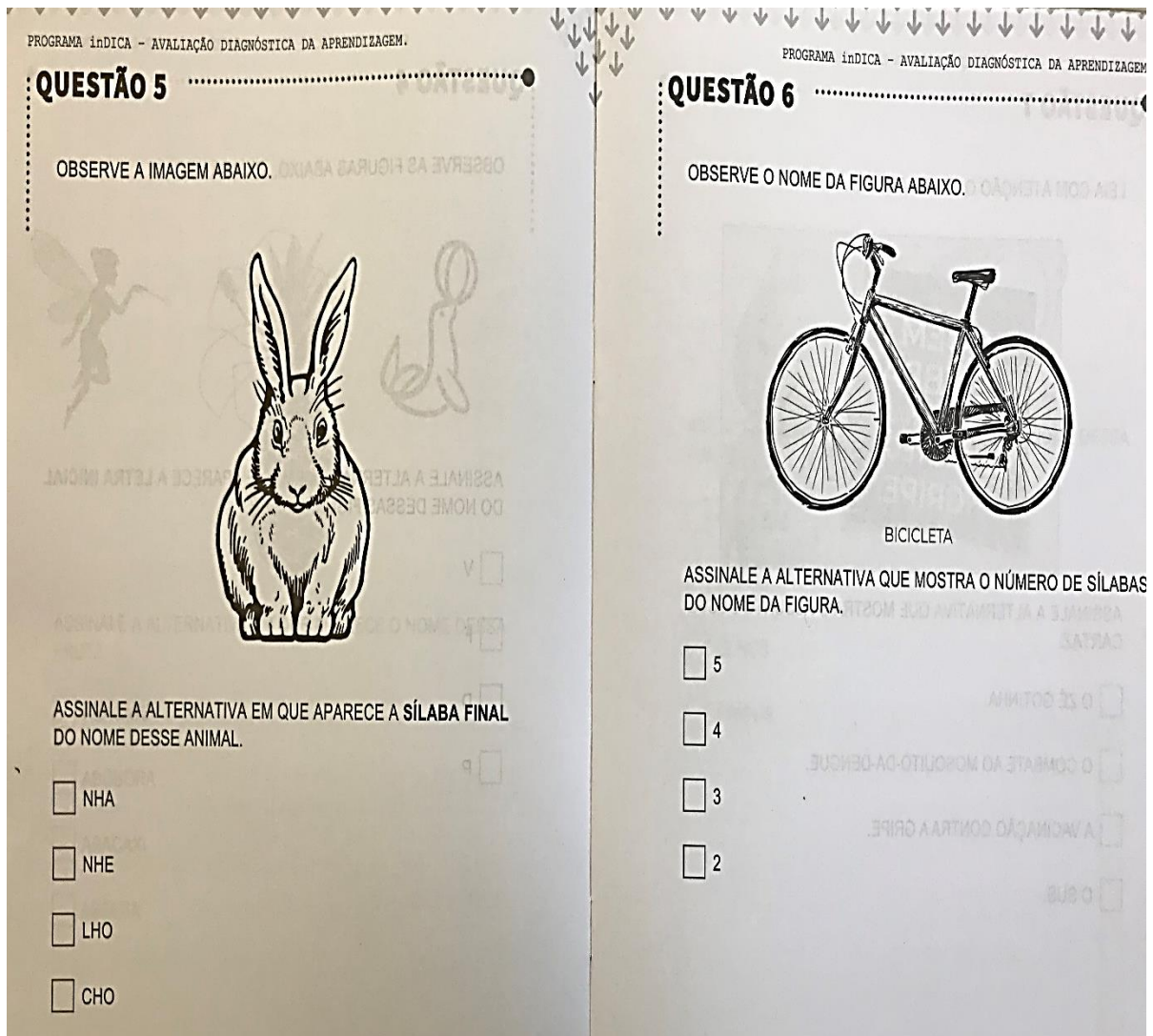
MATEMÁTICA · 2º ANO 17

FONTE: SEMEDI, 2021.

Na imagem apresentada na página anterior, temos a representação de como são os exercícios presentes nas avaliações, a disposição do enunciado e das respostas. Podemos observar que não há alternativa demarcada com letras (A B C D), conforme está no cartão resposta, o que pode ocasionar confusão e posteriormente prejuízos ao aluno e aos resultados.

O mesmo ocorre nas avaliações da Disciplina de Língua Portuguesa, porém apenas nas avaliações do 2º ano, conforme representação na imagem a seguir:

FIGURA 14 – CADERNO DE QUESTÕES DA AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS DO PROGRAMA INÍCIA



FONTE: SEMEDI, 2021.

Os alunos dos anos 3º, 4º e 5º, realizam os exercícios individualmente e sem intervenção do professor. Apenas os alunos com necessidades especiais é que

podem ter ajuda do professor na leitura, e no preenchimento do cartão resposta. Não há formação para a aplicação das avaliações, nem mesmo acompanhamento por algum membro da equipe do Programa inDICA nas escolas do Campo, as orientações aos alunos e a ação perante a todas as intercorrências durante o processo são realizadas pelo Professor.

Após o término das avaliações o Professor responsável organiza as avaliações, os cartões respostas e a ata da aplicação, preenchida por ele mesmo, coloca num envelope que deverá ser lacrado e encaminhado à SEMEDI. Finalizada esta etapa, as avaliações seguem para correção, realizada pela empresa gestora do programa, e por fim, sem data prevista, entretanto no página oficial da empresa aparece a informação de que haverá um prazo entre 30 e 60 dias para a disponibilização e contabilizam dos resultados e os apresentação, em forma de gráficos, aos gestores e professores. Junto com esses gráficos também serão elaboradas e apresentadas as intervenções recorrentes dos resultados.

Os resultados do ano de 2019, ano de inserção do programa no município, ainda não foram apresentados aos professores e às escolas do campo, e no ano de 2020 não ocorreu a avaliação pelo motivo da Pandemia. Já em 2021, a primeira avaliação, no início do mês de outubro, sem data prevista para a segunda avaliação, conforme cronograma do Programa. Porém, a SEMEDI cedeu gentilmente os resultados de 2019, para serem apresentados na pesquisa, e auxiliar no entendimento do processo da avaliação em larga escala realizado.

A seguir continuamos a descrever as etapas desse processo, utilizando sempre imagens para melhor compreensão do leitor, imagens que seriam apresentadas às escolas, em slides, se não fosse o momento atual vivido, com a suspensão das aulas em decorrência a pandemia causada pelo vírus COVID -19.

Seguindo o processo avaliativo, posterior à análise dos dados, serão apresentados aos professores e equipe gestora os planos que definirão o trabalho a ser realizado pelas escolas, serão cinco planos no total, a começar pela análise dos resultados, “momento para ver o que foi bom e o que precisa melhorar”. A discussão ajuda a definir as ações desenvolvidas na escola”. (PROGRAMA INDICA, 2019).

FIGURA 15 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA
inDICA – ETAPA 1



FONTE: SEMEDI, 2019.

No plano 1, conforme figura 15, estão descritas as etapas referentes as análises dos resultados como os responsáveis para como elaborar essa apresentação e conduzir a análise, o que discutir, o tempo proposto para essa explanação e análise, onde encontrar os recursos metodológicos para a elaboração das ações a serem desenvolvidas e quem deve monitorar as ações. Neste caso de monitoração, vale lembrar, que nas escolas do campo, esta etapa é realizada pelos próprios professores, pois não há equipe composta por diretor e coordenador pedagógico presente em cada escola, é o professor quem desempenha as funções de diretor, coordenador e orientador na escola.

Para o plano 2, figura 16, ficam estabelecidas as etapas a seguir, semelhantes ao 1 na nomeação, as fases determinam como quem irá participar, o que farão, o prazo para esse momento, quais os resultados esperados e os recursos (onde encontrar), porém não tem o campo monitoração das ações.

FIGURA 16 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA inDICA – ETAPA 2



FONTE: SEMEDI, 2019.

No terceiro plano, figura 17, as indicações para as etapas a serem cumpridas, se mantém, porém surgem duas etapas: o encaminhamento e as estratégias.

Há modificações no como agir em cada uma das fases do plano 3, que passam a delinear o caminho metodológico da prática pedagógica conforme a gestão do programa acredita ser a melhor maneira.

As estratégias são direcionadas para a disciplina de língua portuguesa, e o prazo para a ação se estende para seis meses, contando como fator principal a formação do professor voltada para a elaboração de estratégias e uso do material didático com maior intencionalidade.

FIGURA 17 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA inDICA – ETAPA 3



FONTE: SEMEDI, 2019.

Na figura 18, as ações são voltadas para melhorar as práticas do ensino de matemática. As fases deste plano continuam iguais às do terceiro como prazos, encaminhamento e estratégias para o ensino.

FIGURA 18 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA inDICA – ETAPA 4



FONTE: SEMEDI, 2019.

Para finalizar as etapas e o caminho delineado pelo programa, tem-se a figura 19 (o Plano 5), que trata das formações continuadas do professor conforme apresentado a seguir:

FIGURA 19 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA
inDICA – ETAPA 5



FONTE: SEMEDI, 2019.

As estratégias delineadas no plano 5 foram de acordo com os resultados das avaliações do ano de 2019, e assim ocorrerão com as do ano de 2021.

E como se pode perceber, as estratégias giram em torno do professor, especificamente da formação continuada para o professor, com foco na BNCC e matriz curricular de referência, ou seja, todos deverão aprender no mesmo tempo e os mesmos conteúdos, e mais uma vez somos acometidos pela padronização do ensino e da aprendizagem, como se todos aprendessem da mesma forma e no mesmo tempo.

É válido dizer que ainda não vivenciamos todo esse processo determinado e delineado pelo Programa Indica aqui apresentado, visto que houve uma pausa devido a Pandemia¹⁸. No entanto, tenho a impressão de que estamos iniciando todo esse processo neste ano de 2021, ainda que mal orientados pela SEMEDI por desconhecer o Programa.

Para a gestão do Programa Indica, a intervenção na prática pedagógica acontece a partir das provocações nas fases vivenciadas neste processo através do roteiro estabelecido como mostra a figura a seguir:

FIGURA 20 – REPRESENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DO PROGRAMA
inDICA – ETAPA DE INTERVENÇÃO



Intervenção na Prática

PROVOCAÇÕES

- Quais ações mais relevantes que desenvolvemos no semestre.
- Quais foram os gêneros trabalhados?
- Quais os pactos/metabolos estabelecidos com os docentes?
- Qual a proporção de impacto x esforço que estamos tendo?

FONTE: SEMEDI, 2019.

É seguindo esse roteiro que as Escolas do Campo terão que planejar ações as quais farão uma retomada nos conteúdos que não tiveram um bom aproveitamento segundo os resultados das avaliações.

¹⁸ A pandemia de Covid-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus.

Vale destacar, que neste ano de 2022, os Professores das Escolas do Campo tiveram o primeiro contato com a nova plataforma apresentada pelo Programa inDICA. No entanto, mais uma vez esbarra-se no quesito rede de internet, pois o acesso a esta plataforma se faz em modo online. Outra vez sentimos o quanto se faz distante das Escolas do Campo uma gestão da educação terceirizada, e uma gestão municipal da educação alienada às necessidades das Escolas do Campo, onde não se observa a especificidades locais, e que portanto impede a renovação das políticas públicas as quais deveriam contemplar as Escolas do Campo, e por consequência suas turmas multisseriadas.

Nos chama a atenção o fato de que a preocupação é exclusivamente com o conteúdo, com o cumprimento do que se tem na matriz curricular, sem nos preocupar com a formação social e humanizada que deveria estar intrinsecamente indissociável deste processo. É uma fixação em torno dos resultados, e que envolve apenas índices de proficiência, num sistema mecanizado e regulador.

Para Nazareth (2020), é necessário ponderar que esse indicador, quando destacado de outros, se torna menos capaz de servir ao propósito de uma efetiva avaliação e expressa uma confusão entre proficiência e aprendizagem. O autor ainda acrescenta que, o nível medido de proficiência expressa o desempenho acadêmico, mas não necessariamente a aprendizagem, portanto, “o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito.” (BARRIGA, 2008. apud NAZARETH, 2020).

A escola não se resume em índices de proficiência, ou em testes padronizados, com ações padronizadas, pois índice não é sinônimo de qualidade, não significa melhorar a escola, pelo contrário, desqualifica, interfere na autonomia e desvaloriza o trabalho docente.

No próximo texto, teremos representações das concepções dos professores das escolas do campo referente aos programas de avaliação em larga escala do município. As informações foram coletadas a partir de questionário virtual realizado com os 46 Professores das Escolas do Campo, via link e sem registro de identificação para assegurar a identidade dos participantes. No entanto, apenas 12 Professores responderam o questionário e realizaram a devolutiva.

3.3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA MUNICIPAL PELO OLHAR DO PROFESSOR

Para que haja compreensão de como os professores interpretam a avaliação em larga escala, foi realizado um questionário semiestruturado, cujas respostas representam o conceito, ou que podem servir como ferramentas, para compreendermos o olhar que o Professor tem para a avaliação em larga escala do Município e de quem trabalha com a Educação do Campo. As justificativas, os apontamentos e as palavras utilizadas nas respostas à esses questionários, têm referência direta com experiências e sujeitos que constituem a dinâmica educativa das escolas do campo, e representam mediações de interpretação dessa dinâmica.

As compreensões sobre avaliação em larga escala expostas a seguir, sinalizaram as relações as quais os professores fazem sobre o uso das avaliações a partir de seus resultados, assim como as intenções destes programas desenvolvidos pelo Município, e que ainda se mostra distante do contexto educacional local, com visões estabelecidas de domínio e exclusão. A análise dessas respostas é um momento delicado, pois a intenção não é criticar o professor a partir de suas respostas, mas sim compreender as concepções que estes tem sobre a avaliação em larga escala e sobre os programas de avaliação realizados no município e o uso dos resultados no contexto escolar.

Para a representatividade das respostas referentes de qual definição se tem por “avaliação em larga escala”, apresentamos algumas das seguintes compreensões:

“Designada a uma grande quantidade de sujeitos e geralmente elaborada por profissionais que não fazem parte do cotidiano da escola”.

(Professora 1 das Ilhas)

“Uma avaliação abrangendo muitas escolas ao mesmo tempo”.

(Professora 2 das Colônias)

“Avaliação em larga escala da forma como vem sendo analisado parece ter o objetivo de avaliar a ação do professor, o trabalho do professor em sala de aula, quando na verdade deveria diagnosticar as falhas na aprendizagem e o que precisa ser melhorado como um todo nas escolas para que o educando aprenda”.
(Professora 3 das Ilhas)

“Uma maneira do governo acompanhar como está o desenvolvimento educacional no país”. (Professora 3 das Colônias)

“A avaliação em larga escala é uma possibilidade de diagnóstico educacional, pode apresentar análises mais profundas e mais consequentes para as práticas pedagógicas”. (Professora 4 das Colônias)

De um modo geral, as respostas desvelam a compreensão do Professor para a avaliação em larga escala como uma ação reguladora, e abrangente. Com idealização e elaboração de um agente externo, com intenções de diagnosticar e avaliar, principalmente o trabalho do Professor, entendido e sentido pelo Professor como pressão sobre seu trabalho, e sobre a padronização do que é ensinado. Neste sentido, Sousa (2020), nos faz refletir sobre a pressão exercida pela avaliação, o que a torna como indutora de uma padronização do que o aluno deve aprender, ou seja, também do que o professor deve ensinar, incitando a competição e a meritocracia enquanto domínio, e que para tanto, nos ancora em um projeto neoliberal num contexto ultraconservador contra o caráter público da educação.

Os relatos supratranscritos, também expressam que há uma compreensão por parte dos Professores de que a avaliação externa tem por um de seus objetivos a verificação da aprendizagem dos alunos, a partir do desempenho apresentado nos resultados, ou seja, caráter diagnóstico.

Ao analisar essas definições mencionadas pelos Professores, observa-se a confusão existente entre avaliação em larga escala e avaliação da aprendizagem, e que para tanto, temos a definição de Sousa (2020), quando caracteriza a avaliação da aprendizagem como “a avaliação realizada no âmbito da escola, tendo como principal responsável por sua condução, o professor”, e segue com a descrição:

“ocorre de modo contínuo e tem como função nuclear e diagnosticar o desenvolvimento do aluno”. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem se constitui em subsídios para o planejamento e replanejamento do trabalho escolar, ou seja, sugere e permite intervenções contínuas. Nessas descrições, “as avaliações em larga escala são concebidas e conduzidas por órgãos externos à escola, com testes padronizados, abrangendo redes de ensino”, onde os desempenhos apresentados pelos estudantes são apreciados com base em escalas de proficiência que estabelecem aprendizagens esperadas ao final de um dado ano escolar”, ou seja, não tem caráter processual e contínuo, e a depender da metodologia usada, sustentam comparações dos resultados obtidos pelos estudantes no decorrer do tempo e também entre grupos.

Para tanto, as avaliações em larga escala e as avaliações da aprendizagem, desempenham funções distintas em suas finalidades e abrangência, e que para tanto, Sousa (2020, p 5.) afirma que “é fundamental que a avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala sejam tratadas em suas especificidades”, pois somente assim, “podem contribuir para a melhoria da educação”.

Nessa perspectiva, foram selecionadas mais cinco respostas de Professoras das Escolas do Campo para representarmos suas compreensões sobre os sistemas de avaliação em larga escala municipal e nacional a partir de suas contribuições para melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem a partir de seus resultados, conforme explicitado a seguir:

“São estatísticas que não agregam em nada em sala de aula, por não conseguir solucionar problemas específicos de cada escola e de sua região”.
(Professora 1 das Ilhas)

“Sempre esperamos que acontecimentos como este da avaliação em larga escala nos mostre como está sendo e entendido o aprendizado dos alunos”.
(Professora 2 das Ilhas)

Sim, quando há uma avaliação interna também, para refletir diante do diagnóstico obtido da escola e individualmente, articulando novas metodologias, assim aplicando estratégias eficazes no processo ensino- aprendizagem”.

(Professora 6 das Colônias)

“Sim. Uma vez que diagnosticada as falhas na aprendizagem é possível fazer a retomada no processo de ensino, fazendo todas as mudanças necessárias como, capacitação dos professores, da equipe pedagógica, reformulação dos conteúdos a serem trabalhados, a infraestrutura, organização” ... (Professora 5 das Ilhas)

“Sim. Pois apresenta análise mais profunda das práticas pedagógica”.
(Professora 1 das Colônias)

Ao analisarmos as respostas referente ao questionamento, observamos que prevalece o entendimento de alguns dos objetivos da avaliação em larga escala a partir dos resultados, como análise e articulação com o currículo escolar, com a formação e a capacitação do Professor, com estratégias de delineamentos que incidirão na qualidade da educação. Apenas uma resposta, a da Professora 1 das Ilhas nos remete ao pensamento e a visão negativa que se tem das avaliações externas, e que pode ser consequência da maneira como se vem conduzindo a prática da avaliação em larga escala no município, principalmente no uso dos resultados. Para tanto, Sousa (2020), afirma que a “avaliação é um caminho promissor” para concretização do direito à educação, ou seja, direito a educação não é garantir sua permanência, mas todo um processo que viabilize tal ação, entretanto, o uso dos resultados necessita de cuidado para se não se reduzir a apenas como responsabilidade única de alunos e professores (SOUSA, 2020).

Neste mesmo sentido, Werle (2010, apud KAILER, 2017, p.16), assinala que a possibilidade de o município elaborar sua proposta de avaliação externa, possibilita referências e reflexões mais contextualizadas com a realidade local, ou seja, auxilia na resolução de questões mais específicas de cada região e se distancia de situações retratadas nas respostas apresentadas anteriormente.

Sobre as compreensões a respeito das discussões referentes aos resultados da avaliação em larga escala, incluindo em que momento se faz e quais seriam essas discussões, temos os seguintes relatos:

“Não, já houve momentos de discussões sobre avaliação realizada na escola, mas não de larga escala”.
(Professora 2 das Ilhas)

“Na medida do possível tentamos realizar reuniões, online ou presencial para que haja trocas de experiências sobre os resultados das avaliações”.
(Professora 3 das Ilhas)

“Não há”.
(Professora 1 das Colônias)

“Não, porque a interferência vem das avaliações feitas pela escola e não do resultado das avaliações em larga escala”.
(Professora 5 das Ilhas)

“Não temos”.
(Professora 3 das Colônias)

Diante de tais respostas, podemos observar o distanciamento que o Professor ainda tem do conhecimento das etapas que compõem a avaliação em larga escala, e a importância das discussões do uso dos resultados e seus delineamentos. Para tanto, segundo Sousa (2020), difundir os resultados das avaliações é um passo importante para potencializar os seu uso pelas escolas, porém é neste momento que muito se perde de toda uma gestão de verificação da educação para promover e aprimorar o ensino. Ainda neste sentido, para a autora a interpretação dos desempenhos dos estudantes pode se transformar em um dos elementos que mais contribuem nas decisões que visam a melhoria do trabalho escolar, sendo um indicador na avaliação do trabalho escolar, e que desta forma se torna fundamental, que os profissionais da rede se apropriem das contribuições e limitações da avaliação em larga escala, seja em âmbito municipal ou esfera federal, pois a participação de agentes externos dificulta o deslanchar desse processo, enquanto que, a participação de agentes internos em domínio tanto na formulação quanto na interpretação dos resultados alavanca.

Nesta perspectiva, Bonamino e Sousa (2012), expõe a “crença” de que “o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação”, e desta maneira gera desenvolvimento não só no ensino, mas em toda a educação.

Diante das expectativas e determinações no uso dos resultados a partir de suas discussões, Vianna (2013), afirma que o impacto da avaliação sobre o sistema, gera novos comportamentos e novas ações, refletindo no que tange em qualidade.

Seguindo com a análise das respostas apresentadas pelos Professores das Escolas do Campo, referentes as intervenções elaboradas após os resultados das avaliações em larga escala serem apresentados, assim como de que maneira são realizadas, temos:

“Não há planos de ação direcionadas aos resultados dessas avaliações”.
(Professora 1 das Ilhas)

“Tentamos estipular metas para que estas sejam alcançadas e também com muitas trocas de experiências entre os docentes”.
(Professora 2 das Ilhas)

Com equipe pedagógica nesses últimos anos não houve.
(Professora 1 das Colônias)

“As intervenções e planos para trabalhar com os alunos na intenção de recuperar o que não foi satisfatório parte de nós professores, dificilmente a equipe pedagógica apresenta um plano, outras vezes parte da própria rede de educação, querendo assim abranger todas as escolas do município. Com formações direcionadas para trabalhar o material didático contemplado pela rede”.
(Professora 3 das Ilhas)

Nas Escolas do Campo no Município de Paranaguá, não há a presença de Diretor, Coordenador ou Supervisor pedagógico, essas funções são desempenhadas pelos Professores que compõem cada escola. Por esse motivo, é que se faz presente nesses relatos os argumentos de que não há intervenções pedagógicas realizadas por equipe pedagógica, ou seja, quando ocorre delineamentos para intervenções parte exclusivamente dos Professores as medidas a serem tomadas. Sendo assim, como observado nos relatos supracitados, fica a cargo dos Professores decidirem se

vão ou não articular o trabalho pedagógico com os resultados da avaliação em larga escala, e como argumenta Sousa (2020), os resultados são indicadores e indutores nas ações pedagógicas.

Um outro aspecto que nos chama a atenção nesses relatos supracitados, é quando se fala numa típica ação realizada pela gestão de educação municipal, a de padronizar o ensino a partir do material didático utilizado em toda a rede, produzido pela mesma empresa de serviço terceirizado, a qual produz as avaliações do Programa inDICA e toda a gestão da avaliação externa.

Vale lembrar, como já citado anteriormente na pesquisa, que o processo avaliativo em larga escala inicia-se com o material didático (apostilas bimestrais), de uso em toda a rede, com avaliações da aprendizagem também padronizadas em forma de “caderno de avaliação”, com exercícios reproduzidos das apostilas, finalizando com a elaboração das avaliações em larga escala, que também são reproduções dos exercícios do material didático. Além disso tudo, interpretam os resultados separadamente ou distante de qualquer diálogo ou discussão, com aprontamento dos relatórios que visam orientar os professores em atividades didáticas.

Para tanto, Sousa (2020, v.23, p.9), afirma que “conduzir as avaliações em larga escala dessa maneira, abalam a gestão da escola pública, não só devido a transferência de recursos públicos para empresas terceirizadas, mas principalmente por comprometerem toda uma gestão pública de ensino, resultando em ações negativas para as escolas.

Para Freitas (2005), as avaliações externas tem perdido seu papel de instrumento indutor de melhorias na e para a política educacional, sob a perspectiva de uma política educacional meritocrática, a qual valoriza os seus partícipes a partir dos indicadores obtidos por meio daqueles dispositivos avaliadores, considerando-os como resultados de intervenções.

Continuando com os relatos e concepções das Professoras referente aos conteúdos abordados e métodos utilizados na avaliação dos programas de avaliação em larga escala do município, com aproximação da realidade do aluno, temos as seguintes declarações a partir da seguinte indagação: “Os conteúdos abordados nas provas e os métodos utilizados para a realização da avaliação em larga escala contemplam a realidade do aluno”? Temos:

“Não, são conteúdos muito bons para serem avaliados por crianças que tem um padrão de vida diferente da realidade da maioria das crianças que hoje frequentam as escolas públicas, muito se exige e pouco se investe em educação nesse país e certamente os resultados de desempenho serão fora do esperado, como sempre é visto, crianças desnutridas, com desestrutura familiar, com déficit, professores sem formação específica e desestimulados, são inúmeras condições que acabam contribuindo para esses resultados”.
(Professora 1 das Ilhas)

“Muitas vezes não, principalmente os nossos alunos que vivem em uma comunidade pesqueira”.
(Professora 2 das Ilhas)

“Não”
(Professora 1 das Colônias)

“A maioria não”.
(Professora 2 das Colônias)

“Nesse momento, onde os alunos estão retornando a aula presencial, com bastante defasagem na aprendizagem, vindo da aula remota, as avaliações aplicadas não estavam de acordo com o momento. Já em outras ocasiões podemos afirmar que sim, que os conteúdos abordados estavam dentro da realidade escolar do aluno, ou seja, de acordo com o ano escolar”.
(Professora 3 das Colônias)

Diante destas respostas, podemos analisar e refletir sobre a intrínseca relação do currículo com a avaliação em larga escala, quando se cria a expectativa errônea em que se resumem as avaliações em larga escala em meras reproduções e prescrições de conteúdo. Neste sentido, Bonamino e Sousa (2012), alertam para uma prática de estreitamento do currículo escolar, pois como já mencionado anteriormente, essa prática se torna uma mera reprodução, e que neste caso é uma reprodução de habilidades presentes no currículo a serem alcançadas como ranking e expostas como sinônimo de qualidade.

Ao conversar com estes Professores, posterior à coleta destes dados, foi possível enxergar onde está uma das preocupações destes profissionais, que seria

no número de habilidades a serem atingidas e que são apresentadas nos resultados do Programa Indica. É importante lembrar, que estas habilidades estão presentes no currículo escolar como códigos, e que trazem em suas descrições objetivos de aprendizagem, e conteúdos que serão trabalhados em cada uma destas. E que portanto, precisam ser cumpridos em maior número possível, pois desta forma são vistos como “escola boa” e “professor bom”. Nesta conversa, conseguimos compreender o motivo pelo qual se acredita que o conteúdo e os exercícios não estão de acordo com a realidade do aluno, que segundo esses profissionais “fica difícil compreender um enunciado que fala da compra de uma bicicleta ou de um percurso realizado de bicicleta ou de automóvel, numa localidade onde fica quase impossível se locomover com um destes meios de transporte”. Ou então, “se fala de placas de trânsito, onde se locomove de barco ou a pé”. E, diante destes relatos, compreendo o “NÃO”, como forma de resposta para essa questão, visto a distância que se encontra o currículo do aluno.

Sobretudo, para Neiva e Fonseca (2020, v.23, p.14), currículo e avaliação devem estar assentados em uma educação como processo, que envolve tempos, espaços, ritmos, a qual é dinâmica como a vida, que problematiza e estabeleça ligações entre o saber científico e o empírico, ou seja, é preciso construir outra relação educativa, uma educação que esteja, de fato, em sintonia com a realidade social que vivenciamos, que desnude essa lógica da escola como empresa, dos estudantes como clientes, do privilégio ao conhecimento técnico (NEIVA; FONSECA, 2020, v.23, p.14), com significação e sentido, a serviço da emancipação.

Prosseguindo com as representações e análises das respostas obtidas neste questionário, a partir da indagação: “Você considera importante ter formação continuada específica sobre os programas de avaliação em larga escala municipal? Temos:

*Não especificamente, eu considero importante o investimento em todos os setores da educação, formação inicial, formação continuada, estrutura escolar, gestão escolar, equipes de ensino e governos comprometidos em mudar os resultados, para que realmente seja melhor o desenvolvimento educacional do país.
(Professora 1 das Ilhas)*

*Sim muito importante, pois sempre temos que renovar nossos conhecimentos.
(Professora 2 das Ilhas)*

*Sim. Pois contribuirá para evolução constante do trabalho docente.
(Professora 3 das Colônias)*

*Sim, porque muitos profissionais não conhecem o que está sendo avaliado e de que forma, ficam apreensivos como se fossem os únicos responsáveis da avaliação, sem um objetivo real.
(Professora 3 das Ilhas)*

*Sim, nas formações nos preparamos para trabalhar com o aluno em sala de aula, nos apresenta a forma em que os conteúdos aplicados serão cobrados do aluno, também os objetivos a serem alcançados em cada conteúdo dado.
(Professora 6 das Colônias)*

As respostas tem algo em comum ao expressar a vontade e a necessidade que o Professor tem em obter conhecimento sobre os processos de avaliação em larga escala que ocorrem no município. Mas que para tanto, precisam que as políticas voltadas para a gestão da avaliação em larga escala, enxerguem como parte intrínseco do processo, a capacitação do professor, seja ela na formação inicial, ou na contínua, para que então possa se conhecer e discutir as ações necessárias para cada etapa a ser desenvolvida, com momentos de reflexão e conscientização sobre suas potencialidades, perspectivas e capacidades a partir dos resultados obtidos. Sabemos que por meio das discussões construímos saberes e adquirimos experiências com potencialidades inovadoras, o que nos permite evoluir em qualquer que seja a área.

Neste sentido, Sousa (2020), afirma ser necessário que o Professor se aproprie das contribuições e limites das avaliações em larga escala, ação que só ocorre a partir da formação continuada ofertada para esses profissionais, mas que no entanto não vem ocorrendo, visto que empresas terceirizadas costumam vir com todas as etapas prontas, dispensando abruptamente as discussões e a participação efetiva de todos na construção e busca pela qualidade da educação.

Continuando com as representatividades, obtemos as seguintes respostas a partir da seguinte pergunta: “Na sua opinião, quais são as possibilidades e os limites

para o uso dos resultados da avaliação em larga escala no contexto da prática pedagógica”?

“Seria importante a apresentação dos resultados específicos para os professores, gestores de cada escola, de cada município, para que juntos todas as esferas envolvidas pudessem se unir e buscar planos de ação para que onde há problemas, pudessem ser resolvidos”.
(Professora das 1 Ilhas)

“Isso depende muito da transparência das equipes pedagógicas”.
(Professora 6 das Ilhas)

“Não vejo limites, quando há estratégias e reflexões positivas ao resultado e não usado como fracasso ou como desempenho do professor em sala de aula”.
(Professora 3 das Ilhas)

“Com esses resultados de avaliação em larga escala, nós professores podemos reformular e direcionar nosso plano de aula para conteúdos cujos resultados não foram satisfatórios, fazer mudanças necessárias na didática com objetivo de que o aluno aprenda, compreensão do educando e melhores resultados numa próxima avaliação”.
(Professora 1 das Colônias)

Quando formulamos a questão supracitada, refletimos muito sobre a colocação do termo “em sua opinião”, ou seja, sobre o impacto que obteríamos nas respostas dos Professores em consequência de oportunizar estes profissionais em relatar as suas concepções, as quais são consequências das experiências adquiridas por quem está vivenciando todos esses processos, mas que infelizmente não são ouvidos.

Observamos nos relatos que mais uma vez há uma unanimidade no que se refere a importância do momento da análise dos resultados, das discussões necessárias, do delineamento das ações a serem tomadas, dos impactos causados na prática pedagógica, dos investimentos na formação continuada do Professor, das reflexões sobre o currículo e sobre as diretrizes curriculares municipais, do projeto político pedagógico, ou seja, todas as possibilidades de evolução na educação, frente ao uso desses resultados de maneira democrática. Com esta perspectiva, reforçasse a importância deste momento de diálogo e compreensão sobre os limites e possibilidades delineados em conjunto, e que para tanto Kailer (2019), intensifica

essas argumentações quando coloca que nesta perspectiva a avaliação pode nos proporcionar reflexões mais contextualizadas, e portanto mais próximas da realidade local, ou seja, das necessidades específicas para cada momento vivenciado da escola ou de uma rede.

Advertimos que a falta de discussão, e os diálogos esquecidos, delimita de forma negativa o uso dos resultados para aprimoramento da educação, do ensino e das políticas públicas educacionais, ou seja, inviabiliza seus usos e a compreensão de como e em que pontos precisa melhorar. (KAILER, 2019, p. 80).

No decorrer das conversas realizadas logo após a entrega dos questionários, muitas Professoras demonstraram insatisfação em não participarem de discussões referentes aos resultados e as etapas seguintes, como determinações, delimitações e possibilidades surgidas em decorrência destes resultados, o que distancia todo o processo de gestão da realidade local. A insatisfação também decorre da falta de orientação quanto a consulta e acesso aos resultados obtidos nos dois programas de avaliação do município, sendo que o acesso a plataforma necessita de rede de internet, porém não está disponível para as escolas do campo esta ferramenta, o que dificulta ainda mais o acesso e apropriação dos resultados. As condições materiais e físicas das escolas do campo inibem e limitam o uso dos resultados das avaliações em larga escala, tendo o Professor, em inúmeras vezes, utilizar de recursos próprios e fora do seu horário de trabalho para acessar e obter conhecimento de muitos dos dados e resultados destes programas. Outra situação que vale ser mencionada, diz respeito a equipe técnico pedagógica responsável pelas Escolas do Campo, que não apresenta outras maneiras, outros caminhos, para que o Professor tenha acesso a todos esses resultados, pois ainda dispõe do envio de orientações somente por uso da internet.

Neste sentido, apesar das críticas atribuídas a esse sistema de avaliação proposto pelas políticas educacionais, “é importante resgatar o objetivo das avaliações no ambiente escolar, reforçando a sua importância para o desenvolvimento de uma boa gestão escolar” (ROCHA; NOGUEIRA, 2020, v.23, p.15.).

Prosseguindo e finalizando com as apresentações de algumas das respostas obtidas no questionário, em referência a questão: “Quais sugestões você teria, enquanto professora, para contribuir com o sistema municipal da avaliação em larga escala? Temos:

Que ele tivesse um formato avaliativo recorrente a realidade dos alunos, que fosse bem estudado, antes de ser aplicado, com o objetivo de ajudar a escola como um todo.

(Professora das 1 Colônias)

Que essas avaliações fossem formuladas junto com um representante de cada escola, ou que as escolas pudessem contribuir sugerindo questões que fazem parte das avaliações do professor em sala de aula para englobar no todo.

(Professora 2 das Ilhas)

Investir na formação e na capacitação de professores e o acompanhamento do desempenho dos alunos deve ser realizado frequentemente pelos docentes.

(Professora 2 das Colônias)

Diante destas sugestões, podemos constatar que as sugestões e reclamações estão sempre intrinsicamente atreladas a formação do professor, e ao diálogo, ou seja, do conhecimento que se deve ter sobre os Programas, sobre suas ações e objetivos, sobre suas discussões necessárias para ganhar movimento e tecer caminhos que direcionem ações de fomento para garantia da qualidade do ensino.

A necessidade mais evidente na fala dos Professores das Escolas do Campo, está na apresentação dos Programas de avaliação em larga escala presentes no município, pois alguns relataram que desconhecem a função de avaliação externa tanto para o Mutirão de leitura, como para o Programa inDICA. A justificativa talvez esteja na falta de informação que não ocorre devido à ausência de formação continuada específica sobre determinados assuntos.

Esse distanciamento desanima o Professor e o faz se sentir excluído e distante das políticas públicas, pois não compreende suas finalidades, de onde advém tais determinações e como utilizá-las, fragilizando e impedindo o movimento das discussões necessárias para o fortalecimento da Educação do Campo.

A partir destas concepções relatadas pelos Professores, em todas as questões apresentadas, observamos muitas falhas nos dois Programas, principalmente na sua efetivação na rede municipal de ensino, em especial nas Escolas do Campo, mesmo estando como ainda em processo de desenvolvimento, e que vem atrapalhando os avanços necessários para a educação ser promulgada como de qualidade.

Ao realizarmos a pesquisa, constatou-se que as Escolas do Campo estão a mercê, com o propósito do esquecimento em evidência. O descaso nas reflexões e discussões dos resultados obtidos é inadmissível, mas acontece e está presente nas Escolas do Campo. Nesta condição, as escolas de ensino multisseriado se aproximam cada vez mais do ensino fragmentado e direcionado pela prática do cumprimento ao currículo estabelecido, indo na contra mão da Educação do Campo.

No decorrer das discussões que permeavam o levantamento das respostas referente as concepções que estes Professores têm, permanecem as evidências das intencionalidades políticas de dominação e de visões negativas que se tem das escolas de ensino multisseriado, quando se observa que equipes de técnicos pedagógicos não chegam até essas escolas por motivo banal de se percorrer longas distâncias, do descaso em fazer uso do repasse de informações referentes a resultados e ações a partir de acesso a plataformas online. Lembrando que estas plataformas necessitam de rede de internet para acesso, entretanto as escolas estão localizadas em áreas que não possuem sinal de telefone, muito menos a escola usufrui de internet, fato que não é desconhecido pelos gestores das Escolas do Campo, no entanto é algo que não se reconhece como fator determinante para condição imposta.

Nos parece ser mais uma vez um ato intencional, em que o ensino multisseriado é condicionado ao negativismo imposto pela dinâmica social da inexistência, da política do tanto faz, do desprezo em não reconhecer a territorialidade do Campo em sua produção e socialização do conhecimento. Nesta perspectiva que acontece os dois programas, em que o professor é o aplicador, o analista de resultados, o assessor pedagógico, a equipe pedagógica, e portanto se vê num monólogo, se torna apenas um mero espectador, um indivíduo sem ação, sem voz.

A negligência em não propiciar as discussões necessárias para o movimento da Educação do Campo, referentes aos dados e indicadores das avaliações externas do modo como estão sendo conduzidas nestes programas, afeta os processos indispensáveis para os processos de construção e afirmação da identidade das salas multisseriadas através do planejamento curricular, da formação continuada, da reformulação do PPP das políticas que respeitem as especificidades da Escola do Campo, com a compreensão de que os sujeitos têm história e identidade, promovendo a tão sonhada educação de qualidade que contribua com a formação do homem e da

mulher, agentes autônomos de seus próprios destinos, seja ele aluno da escola de turmas multisseriadas ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como um dos objetivos desvelar e descrever a política avaliativa municipal, ou seja, dos dois Programas de Avaliação externa conduzidas pelo município e por agentes externos, e que chegam até as escolas do Campo, desvelando cada etapa e conhecendo todo o processo do Projeto e do Programa de avaliação em larga escala, e desta forma contribuir com o avanço das discussões sobre a avaliação em larga escala no município, principalmente para as escolas do Campo, assim como suas articulações com o currículo e a prática pedagógica, no uso dos resultados.

A fim de desvelar essas características, também procuramos compreender as percepções que os Professores têm sobre as etapas que constituem os dois programas, e de que maneira os resultados incidem sobre o ensino a partir do uso dos seus resultados, o que ficou muito evidente nas respostas obtidas no questionário apresentado aos docentes, as quais corroboraram com as análises e entendimento dos impactos da avaliação em larga escala na perspectiva e no trabalho do Professor.

Observou-se também, a partir das evidências encontradas no decorrer da pesquisa, que cada escola tem se organizado tanto com a aplicabilidade das avaliações, como também no tratamento e uso dos resultados obtidos, até mesmo pelo motivo de que não tem equipe pedagógica presente nas Escolas do Campo para auxiliar na condução dos Programas e suas etapas. E que portanto, o Professor necessita trilhar todo esse percurso em carreira solo ou em conjunto com os demais docentes presentes nas escolas. Neste momento, sem muita orientação e conhecimento sobre os Programas, visto que não se tem formação direcionada para o uso das avaliações em larga escala, o Professor sofre com a desqualificação e com a pressão sobre seu trabalho, onde ocorre uma transferência de responsabilidade, que fica exclusivamente atrelada ao trabalho do Professor.

Dessa forma, o uso dos resultados, fica comprometido, parte tão importante deste processo, e que deveria incidir em diálogos que sobretudo delineasse novos rumos, estratégias e ideias inovadoras que atendessem as demandas de mudança e aprimoramento da política educacional, aproximando da realidade local e conseqüentemente corrigindo rumos, providenciando recursos, redirecionando metas para superação de problemas detectados com a adequação de procedimentos.

Constatou-se também, que a avaliação em larga escala quando desconhecida pelos Professores e equipe pedagógica, impacta nos sistemas avaliativos de forma negativa, e portanto, não provoca mudanças nas políticas públicas municipais, ou seja, não contribui com o avanço do ensino e da educação, além de ter dados e momentos importantíssimos desperdiçados pela falta de apresentação dos Programas como objetivos de cada etapa, a importância das discussões acerca das intervenções pedagógicas e do papel indutor que exerce os resultados da avaliação em larga escala. Vale ressaltar, que o descontentamento do Professor com esses dois Programas, evidenciado em algumas respostas e conversas obtidas no decorrer da pesquisa, não é fruto das ações dos docentes, e que independe da sua vontade de acontecer, mas sim de falhas pertinentes tanto no Mutirão de Leitura, quanto no Programa Indica. Para tanto, essas falhas se dão pela falta de formação contínua de Professores e Coordenadores pedagógicos, pela utilização de agentes externos na gestão dos programas, o que distancia muito dos diálogos tão necessários para a evolução e emancipação da educação, e que ocasionam limitações na concretização do papel indutor que as avaliações em larga escala exercem.

Outro fator preponderante, constatado com a realização da pesquisa, é a necessidade de se formalizar a existência do Programa Mutirão de Leitura, com apresentação de que se trata do primeiro indicador da qualidade do ensino desenvolvido pelo município, por profissionais que já integraram ou ainda integram o quadro de docentes da rede municipal de ensino. Marco importante para a gestão pública municipal. Essa necessidade está em formular e apresentar a política de avaliação, desde sua formulação até a sua evolução e suas contribuições para a educação do município. Pois nesse sentido, muitos Professores destacam a importância de se pontuar, caracterizando de maneira sistematizada as finalidades e as contribuições que o Programa faz incidir na educação local.

Identificamos também, a partir da pesquisa realizada, a necessidade do fomento das discussões e do dialogo ocorrerem com frequência, com sistematização dos dados, apresentação dos resultados e caracterização das ações a serem desenvolvidas, seja no projeto político pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas, com o intuito de gerar ações integradas e que impliquem nos desdobramentos das políticas públicas educacionais, seja para a Escola do Campo ou da cidade.

Pode-se destacar também, que as dificuldades com o conhecimento, compreensão e uso dos resultados por parte das Escolas do Campo, se tornam mais frequentes e evidentes com a justificativa por parte dos gestores de que não possuem equipe pedagógica para auxiliar nesse trato, assim como estão localizadas em locais de difícil acesso, e sem disponibilidade de algumas ferramentas como ingresso a plataforma do Programa Indica que se realiza por meio do acesso a internet, portanto estão como invisíveis para essas gestões. As discussões sobre o resultados e seus usos, se perdem em meio a estas justificativas, assim como os avanços que poderiam ser frutos dessas discussões. Neste sentido, as Escolas do Campo são tratadas de maneira diferenciada das escolas da cidade, pois as avaliações são aplicadas e devolvidas para correção pelos próprios Professores que compõe cada escola, e não possuem momentos oportunos para as discussões necessárias, visto que se localizam em regiões distantes uma das outras, e não dialogam ou possuem momentos de encontro onde pudesse acontecer tal ação.

Outra constatação, é a ausência dos Programas de Avaliação em larga escala dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, sendo entristecedor, já que hoje, a avaliação em larga escala está sendo utilizada como fonte de reformulação das políticas públicas e que conseqüentemente alavancam a educação. Neste cenário, os resultados das avaliações não dialogam com as escolas e seus processos, e conduzem o currículo escolar como fonte de cumprimento de habilidades e preenchimento de planejamentos, sem momentos para discussões e falhas nas ações que se tem por desconhecida as suas origens.

Por fim, destacamos mais uma vez a importância da aproximação dos docentes e equipe pedagógica dos Programas de Avaliação em larga escala, a apropriação dos sistemas intensifica a sua aplicabilidade com o cumprimento da sua função e promove mudanças necessárias para o desenvolvimento da educação e por conseguinte o alcance da qualidade esperada para sua promoção e emancipação, desconstruindo conceitos de negatividade e exclusão, pois independente da escola estar no Campo ou na cidade, a busca pela qualidade deve estar sempre presente e em movimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. In: HAGE, Salomão Mufarrej; Rocha, Maria Isabel Antunes. (Orgs.) Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada. 1. Ed. Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez Currículo, território em disputa. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 1.ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; NETO, João Luiz Horta; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação em larga escala em Municípios Brasileiros: o que dizem os números? Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.18222/eae266203207>>. Acesso em: 10 de jun.2021.

BONAMINO, Alícia Catalano de. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A; GATTI, B. (Orgs). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.

BONAMINO, Alícia Catalano de; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4.ed. ampliada. 92 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de metas compromisso todos pela educação: guia de programas. Brasília. 61p. Disponível em: <[www.http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 05 ago.2021.

CRUZ, Rosana Aparecida da; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Projetos político-pedagógicos das escolas localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba: entre a burocracia e o lançar-se para a frente. In: SOUZA, M. A. de (org.) Escola pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico. Curitiba: UTP, 2018.

FARIAS, Adriana de Araújo. Organização da educação do campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico. F.84. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora CAED-Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública, Juiz de Fora, 2015.

FONTANA, Maria Iolanda; ROCHA, Luciane Pereira; DAMBRAT, Ana Maria Santos. Investigação-ação na escola do campo: formação e reestruturação do projeto político-pedagógico. In: SOUZA, M. A. de (org.) Escola pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico. Curitiba: UTP, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola” Educação: teoria e prática. Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 89, 11. Brasil - eISSN: 1981-8106. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>> Acesso em: 04 de ago. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 de ago. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej; Rocha, Maria Isabel Antunes. Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada. 1. Ed. Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

INDIQUE, Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4ª edição ampliada. http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE_ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf >. Acesso em 30 mai. 2022.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; Oliveira, G. S; Santos, A. C. O; Schnekenberg, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021.

KAILER, Elismara Zaias. Programa Avaliação: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. 2017. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi: 10.11606/T.482018.tde-08052018-104133. Acesso em: 06 de maio.2020.

KAILER, Elismara Zaias. BARBOSA, B.V. As influências das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar: práticas pedagógicas em busca da qualidade da educação. Revista Transmutare, v.1, p. 62-73,2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Adriane Presaniuk. A produção acadêmica sobre avaliação em larga escala no brasil: análise de teses e dissertações. XXVII Encontro Anual de Iniciação Científica. IV Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior, Ponta Grossa, 2018. Disponível em <<https://siseve.apps.uepg.br/storage/eaic2018/13>>. Acesso em 07 maio.2021.

NADAL, Beatriz Gomes. Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores: Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-3.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Escolas charter, contratos de gestão e avaliação: IDEB como cláusula contratual. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, e-2020.15211.209209224521.0424, 2020. Disponível em <<https://www.uepg.br/olhardoprofessor>>. Acesso em 23 de ago. 2021.

NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabrício; FONSECA, Eliana Gonçalves da Silva. Avaliações em larga escala e a intrínseca relação com o currículo. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-17, e-2020.16811.209209229650.0903, 2020. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardoprofessor>>. Acesso em 20 maio.2021.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/>. Acesso em 30/06/2021.

PAULA, Adalberto Penha de. Relações entre educação do campo e o território: significados da escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Acesso em 10 de jan. 2022.

PESTANA, Maria Inês. Revista Digital Nova Escola, 2008. Acesso em 15 de maio de 2020. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/372/no-campo-oensino-e-pior>>.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas. In: SOUZA, M. A. de (org.) Escola pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico. Curitiba: UTP, 2018.

ROCHA, Maria Aparecida Rodrigues da; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Avaliações em larga escala: impactos na atuação do professor coordenador pedagógico na rede municipal de educação de Belo Horizonte (Minas Gerais). Revista: Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, e-2020.14869.209209227143.0623, 2020. Disponível em <<https://www.uepg.br/olhardoprofessor>>. Acesso em 23 de ago. 2021.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SACCONI, Luiz Antonio. Minidicionário Sacconi da língua portuguesa. São Paulo: Atual, 1996.

SAVIANI, Dermeval Escola e Democracia. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEMEDI. Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. Paranaguá, 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 63 | p. 863-878 | out./dez. 2018 Santa Maria Disponível em: Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781/pdf> >

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. Roteiro, v.36, n.2, p. 309 – 314, 2011. Disponível em: [//portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1184](http://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1184). Acesso em: 20 de set. 2021.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. ZAIAS KAILER, E.; BUHRER MARTINS, C. Reflexões sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos no contexto educacional. Olhar de Professor, v. 23, p. 1-7, 21 out. 2020.

SOUZA, Herbert José de. Como se faz análise de conjuntura. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores: Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

SOUZA, Maria Antônia de; MENDES, Marciane Maria. Educação do Campo no Paraná: 17 anos fazendo história. In: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geyso Dongley (Orgs.). Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: UFPR, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico/ org. Maria Antônia de Souza. – Curitiba: UTP, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Veiga, Adriana Almeida. Prática pedagógica na escola pública no/do campo: determinantes externos em foco Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 21 n° 2, 2019. e-ISSN: 1982-3010. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24456>>. Acesso em: 19 de dez. de 2020.

TERUYA, Teresa Kazuko. et al. Classes Multisseriadas no Acre. Rev. Bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013. Disponível em: << <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BjnmtFsfqBwDtcH6S8ZZk6H/abstract/?lang=pt#>>>>> Acesso em: 15 de jul. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em Educação: a observação. Brasília, v.4 Plano Editora, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, Brasília, Plano Editora 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Avaliação em larga escala: foco na escola. 1ª ed. São Leopoldo; Oikos; Liberlivros, 2010.

APÊNDICE 1 – MODELO DO QUESTIONÁRIO VIRTUAL APLICADO AOS PROFESSORES

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA / QUESTIONÁRIO VIRTUAL COM PROFESSORES

VOCÊ LECIONA NAS ESCOLAS DAS: () ILHAS () COLÔNIAS

TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

COMO VOCÊ DEFINE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA?

VOCÊ CONSIDERA QUE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NACIONAL E MUNICIPAL CONTRIBUEM PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM? POR QUÊ?

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA SÃO UTILIZADOS POR VOCÊ NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA? SE SIM, DE QUE FORMA?

OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA SÃO DISCUTIDOS NA SUA ESCOLA? HÁ MOMENTOS DIRECIONADOS PARA ESSAS DISCUSSÕES? QUAIS SERIAM AS DISCUSSÕES?

HÁ INTERVENÇÕES E PLANOS DE AÇÃO ELABORADOS APÓS OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES SEREM APRESENTADOS? QUAIS? E COMO SÃO REALIZADOS?

OS CONTEÚDOS ABORDADOS NAS PROVAS E OS MÉTODOS UTILIZADOS PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA CONTEMPLAM A REALIDADE DO ALUNO?

VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE TER FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA SOBRE OS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA MUNICIPAL? POR QUÊ?

QUAIS SUGESTÕES VOCÊ TERIA, ENQUANTO PROFESSORA, PARA CONTRIBUIR COM O SISTEMA MUNICIPAL DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA?