



GEOGRAFIA ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE¹

Marcelo Augusto Rocha²
Shirley Barros Felipe³
Léia Aparecida Veiga⁴

RESUMO: As avaliações externas foram implementadas no território brasileiro na década de 1990, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, tendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, como órgão coordenador. Neste estudo, objetivou-se investigar, as percepções de professores que atuaram em sala de aula nos anos de 2020 e 2021, a respeito dessas avaliações e seus impactos na geografia escolar. Em termos metodológicos, adotou-se abordagem qualitativa, com procedimentos secundários (levantamento junto a trabalhos científicos e documentos) e primários (levantamento com questionário junto a professores da rede estadual de ensino no Paraná). Entre os resultados verificou-se que, parte dos professores respondentes acredita que o problema reside no fato dos conteúdos abordados nas avaliações não serem trabalhados antes com os estudantes e, por outro lado, há professores que discordam da forma como são concebidas e aplicadas essas avaliações externas, por acreditarem que estas acabam por comprometer a autonomia docente subordinando o cotidiano escolar as necessidades impostas pelas agendas dessas avaliações. Conclui-se que as avaliações externas podem ser um instrumento importante para a melhoria do ensino público, desde que sejam repensadas a partir da realidade escolar e de suas particularidades e não o contrário.

Palavras-chave: Geografia Escolar, Avaliações Externas, Políticas Curriculares, Neoliberalismo, Paraná.

INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB foi implantado em 1990 no território brasileiro e tem sido coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP. Esse sistema faz parte de um projeto de educação pública

¹ PIBIC Unila

² Professor no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA. Foz do Iguaçu, PR – Brasil. Email.: <marcelo.rocha@unila.edu.br>.

³ Licencianda em Geografia pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). E-mail sb.felippe.2017@aluno.unila.edu.br

⁴ Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado e doutorado) da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Londrina – PR – Brasil. E-mail: leia.veiga@uel.br



que está sendo repensado para atender as mudanças da lógica de regulação capitalista na América Latina (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006; KALMUS; SOUZA, 2016).

No bojo desse contexto neoliberal, as reformas realizadas no âmbito da educação na maior parte dos países latinos americanos foram resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa, articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimo financeiro para a região. Ou seja, a construção de um conjunto de políticas mais amplas para a Educação nos países da América Latina - incluso o Brasil -, após 1990, ocorreu segundo as prescrições de órgãos internacionais, em particular do Banco Mundial.

As políticas educacionais, elaboradas no decorrer dos últimos trinta anos “[...] fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como Consenso de Washington” (GIROTTO, 2017, p. 427). Ainda segundo o autor, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, entendidos como representantes legítimos do capital transnacional, tem tido papel de destaque na difusão da lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina. E essa influencia das agências internacionais, principalmente do Banco Mundial, por meio de recomendações pautadas em uma lógica economicista-instrumental, acabou por atribuir certo “[...] caráter homogêneo e homogeneizador - tanto na compreensão das realidades nacionais quanto em suas propostas, padronizando a política educacional na região” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 675).

É nesse contexto que se encontra a atual política curricular brasileira, que tem sido imposta de forma orquestrada desde 2016, momento do golpe político, que levou e mantém (até 2021) no poder representantes intimamente comprometidos com o mercado e com a implementação de medidas neoliberais. Ou seja, os documentos curriculares em curso no Brasil nos últimos cinco anos, refletem os desejos e ideias de frações de classes que compõem a sociedade para a qual o currículo escolar tem sido pensado e produzido.

Em meio aos instrumentos utilizados para por em prática as políticas curriculares que atendam aos interesses do mercado, chama-se a atenção nessa pesquisa para as avaliações externas no âmbito nacional e estadual da rede de ensino público. No estado do Paraná tem sido desenvolvido e aplicado um sistema próprio de avaliação externa das escolas, com claro objetivo de ‘treinar’ os estudantes para as provas criadas pelo SAEB. Assim, esta pesquisa com abordagem qualitativa e pautada no materialismo-dialético, tendo por base o contexto de avaliações externas, questiona: quais percepções professores que lecionam no estado do Paraná têm sobre as avaliações externas? E quais os impactos dessas avaliações na geografia escolar?

Reflexões a respeito das avaliações externas, de políticas educacionais e currículo mínimo na geografia escolar, nos permite avançar no debate sobre os conteúdos essenciais de geografia na BNCC, “[...] compreendendo sua articulação com um projeto social mais amplo e que envolve uma concepção de sujeito e a educação a ser fomentada em detrimento de tantas outras possíveis” (GIROTTO, 2017, p. 420).



Os resultados indicam que, parte dos professores participantes da pesquisa acreditam que o problema reside no fato dos conteúdos abordados nas avaliações não serem trabalhados antecipadamente com os estudantes. Do mesmo modo, há professores que discordam da forma como são concebidas e aplicadas as avaliações externas, por acreditarem que estas acabam por comprometer a autonomia docente subordinando o cotidiano escolar as necessidades impostas pela agenda dessas avaliações.

Na sequência apresenta-se alguns aportes teóricos que, não apenas fundamentam a discussão sobre currículo, mas também vêm alertando, há algum tempo, para as implicações que a globalização dos currículos pode provocar em nossa sociedade.

APORTE TEÓRICO

Ao discutir sobre políticas educacionais e currículo ou diretrizes curriculares nacionais, é importante destacar que esses documentos são produzidos em um determinado tempo e espaço, refletindo assim desejos e ideias de grupos que compõem a sociedade para o qual o currículo escolar ou do ensino superior foi pensado, portanto, o mesmo não é neutro. Apple (1994, p. 59), reforça o caráter de não neutralidade do currículo ao afirmar que o mesmo é seletivo, sendo “[...] resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

O currículo é, para Silva (1996, p. 23), “[...] um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”. De acordo com Sacristán (1999) a definição de currículo tem estreita relação com a sociedade na qual a escola e a educação estão inseridas, “[...] entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p. 61). Silva (2005) afirma que o currículo “[...] é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2005, p. 15).

Partindo das definições dos autores supracitados, é possível entender que o currículo escolar não é somente uma lista de conteúdos que devem ser trabalhados no decorrer do ano letivo. O currículo é território de poder, definido e delimitado a partir de relações de poder. Entender o currículo enquanto território é assumir que o conceito de território vai além da materialidade de tal espaço, pois o mesmo também contém sentidos, significados e funções.

Trazendo para o campo da Geografia, a discussão de currículo no ensino básico nessa pesquisa, será realizada tendo por base a categoria território, no sentido discutido por Marcelo Lopes de Souza (2007). Para o autor, o território “[...] resulta das relações de poder, de encontro-desencontro de atores, de superposição de escalas de atuação, de influência ideológica, de administração e gestão” (SOUZA, 2007, p. 78).



Sendo um território de disputas, o currículo é uma construção social realizada por um grupo de sujeitos e no cotidiano escolar passa a ser “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2008, p. 16), sendo essas atividades essenciais e que garantem a especificidade da escola segundo o referido autor. É igualmente importante destacar que a construção do currículo envolve uma ou mais teorias do conhecimento escolar e que a opção por este ou aquele conteúdo para compor determinado currículo está diretamente ligada a um processo de disputas de poder por associações, de conflitos culturais e de interesses dos diferentes círculos de professores (LOPES, 2006).

Partindo desse entendimento de currículo, pode-se afirmar que a atual política curricular ao considerar as avaliações externas como um dos elementos suleadores⁵, tem considerado os interesses da classe dominante e dos órgãos internacionais como FMI e Banco Mundial em detrimento da classe trabalhadora. Isso porque tais avaliações além de serem pensadas e construídas por agentes distantes da realidade escolar nas diferentes escalas regionais, ao serem produzidas em larga escala, são censitárias e padronizadas, comprometendo todo o processo pedagógico.

E para além da padronização, há outra problemática: até o presente momento avaliam apenas algumas disciplinas e alguns conteúdos das mesmas. Isso tem causado o estreitamento ou afunilamento curricular, ou seja, as escolas são obrigadas por pressões externas (política e da sociedade) a dar prioridade a conteúdos específicos das disciplinas avaliadas, no caso Língua Portuguesa e Matemática (SILVA JR., 2016). E soma-se a isso, os apostilamentos e cursos de formação continuada focados na metodologia para os professores, já que muitas redes de ensino vêm fazendo o uso de materiais apostilados voltados para as matrizes de referências das avaliações externas.

A subordinação do cotidiano escolar aos resultados das avaliações externas tem causado retrocesso em termos de produção do currículo no país, e em particular no estado do Paraná. Até alguns anos atrás a política curricular paranaense era pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, produzida com a participação de docentes da rede estadual de ensino entre os anos de 2003 e 2008, sendo implementada até os anos de 2010, quando o governador Beto Richa passou a comprometer, mandato após mandato, a continuidade das diretrizes curriculares no cotidiano escolar, abrindo assim um profícuo caminho para a implementação de políticas curriculares fortemente neoliberais por seu sucessor, o atual governador “Ratinho Junior” que assumiu o cargo a partir de 2019.

No Paraná, desde então, tem-se verificado que as diretrizes curriculares estaduais estão fortemente alinhadas com as orientações da BNCC e com as avaliações em larga escala. A narrativa governamental com foco em um currículo escolar neutro e apolítico, trás em seu discurso que, ao adotar princípios técnicos estes resultarão em eficiência e em qualidade do ensino. Concepção essa amplamente veiculada na mídia e também nos canais internos de comunicação com docentes e equipes pedagógicas conforme relatos de professores da rede estadual.

⁵ Sulear = um termo que coloca o Sul como orientador, retirando o radical da palavra “norte”, ao estabelecer que o Sul também é um referencial.



Concorda-se com Ferreira (2009, p. 26), quando afirma que a retomada de um discurso curricular técnico e prescritivo, “[...] transmite uma ideia de neutralidade cuja preocupação central encontra-se na especificação dos objetivos da educação considerados desejáveis e a definição dos conteúdos a serem transmitidos na escola para se atingirem tais objetivos”. Essa tendência conservadora discutida por Bobbitt (1918) e consolidada por Tyller (1949), encontra-se cristalizada no Brasil até os dias atuais segundo Silva (2005).

No contexto atual, de políticas curriculares neoliberais na escala nacional e, em particular no estado do Paraná, a definição do currículo oficial tem ficado a cargo de grandes empresas do ramo gráfico/editorial privado, de instituições financeiras. Algo preocupante do ponto de vista pedagógico, tendo em vista que é através do currículo que se determina o que deve ser ensinado/aprendido e, conseqüentemente o que não ensinar/aprender nos estabelecimentos de ensino.

O currículo acabou subordinado aos resultados das avaliações de larga escala ou avaliações externas. Essa padronização promovida pelas avaliações que insistentemente divulgam resultados abaixo do esperado do ensino público brasileiro fundamentou em parte a narrativa para implantação de uma base nacional comum curricular, já prevista na LDB/1996.

A seguir apresenta-se a metodologia da pesquisa e os referenciais teóricos suleadores de cada etapa, desde a construção da análise aos resultados.

METODOLOGIA

Essa pesquisa de abordagem qualitativa (RICHARDSON, 1999), foi realizada tendo por base o método materialismo dialético como lente de interpretação da realidade, por este ser capaz de abranger a totalidade e apresentar a realidade como síntese de múltiplas determinações (GIL, 2012).

Os procedimentos de pesquisa, ou seja, as técnicas para o levantamento de informações foram estabelecidas a partir de fontes secundárias e primárias. O levantamento em fontes secundárias como trabalhos acadêmicos, livros e documentos oficiais referentes a temática foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica. E o levantamento junto a fontes primárias foi realizado com a técnica do questionário aplicado de forma *on line* devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia da Covid 19.

A amostra do tipo não-probabilística foi definida por meio da técnica Bola de Neve Virtual - que é uma forma de amostra que utiliza cadeias de referência (VINUTO, 2014, p. 201). Buscou-se inicialmente docentes do círculo de convivência acadêmica dos pesquisadores e, por seguinte, estes indicaram outros respondentes. O universo pesquisado foi o de professores de Geografia do Ensino Fundamental II, residentes e



atuantes no estado do Paraná. Para a formatação do questionário, geração de *link*, captação e armazenamento dos dados foi utilizada a ferramenta *Google Forms*.

O questionário ficou disponível no período de 06/04 à 11/05 de 2021. As perguntas visaram além de identificar o perfil profissional dos pesquisados, captar o entendimento destes sobre o objetivo das avaliações externas, a percepção sobre a realização desses objetivos, a compreensão do impacto das avaliações no ensino, e o parecer deles em relação ao modelo adotado pelo Estado do Paraná.

Em relação a amostra, 13 sujeitos aceitaram responder o questionário da pesquisa. Em termos de formação acadêmica, todos cursaram Licenciatura Plena em Geografia. Apenas 1 não possuía curso de pós-graduação e entre os demais constatou-se 6 com especialização, 4 com mestrado e 2 com doutorado.

Em junho de 2021, momento no qual foi aplicado o questionário, 2 entrevistados não estavam lecionando, 2 professores não estavam atuando no ensino de Geografia e os demais (9) lecionavam Geografia somente ou em conjunto com outras disciplinas. Apenas um entrevistado atuava em uma instituição não formal e com regime de trabalho diferenciado, estando todos os demais sob o regime de quadro próprio do magistério ou atuando por meio de aprovação em processo seletivo simplificado. Importa destacar que, a maioria dos respondentes atua em escola pública e que a maioria das turmas desses professores participou de mais de uma avaliação externa, a maior parte participou da Prova Paraná (turmas de 11 professores), da Prova Brasil (turmas de 9 professores) e do SAEB (turmas de 9 professores) e algumas turmas, participaram ainda da Olimpíada de Geografia (turmas de 4 professores).

Além do questionário, outra técnica utilizada foi a entrevista do tipo semiestruturada (GIL, 2012) com um representante da Secretaria estadual de educação do Paraná, via *google meet*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista realizada junto a um dos representantes da coordenação de avaliações da SEED/PR, esclareceu que há um grupo de profissionais na SEED/PR responsável pelas avaliações externas estaduais, Paraná, Paraná +, Fluência e seus indicadores, avaliações de larga escala nacionais e internacionais e seus indicadores; logística; estruturação dos dados e divulgação para os departamentos da SEED e pela formação dos técnicos de avaliação dos núcleos regionais

Um dos procedimentos que chamou a atenção é que tem sido adotada a elaboração da matriz de referência da prova, com base no CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense e na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, com seus descritores e habilidades e por fim os itens, tudo conjuntamente. A aprovação final só ocorre quando todas as necessidades contratadas e os envolvidos estão satisfeitos, passando para a fase de impressão e produção dos cadernos. A prova Paraná tem três edições anuais, a prova



Paraná + tem edição anual, sendo que em 2019 foram incluídas outras disciplinas, entre elas Geografia. Existem dois tipos de análise de dados ou análise de avaliação de larga escala a TCT - Teoria Clássica dos Testes e a TRI - Teoria de Resposta ao Item. A Prova Paraná tem sua matriz de referência elaborada para uma análise TRI, mas a SEED faz a análise pela TCT. Nem todos os descritores utilizados no SAEB são utilizados na prova Paraná já ela é uma avaliação trimestral aplicada a todas as séries enquanto o SAEB avalia somente as séries de saída (5º e 9º ano do fundamental e 3º ano do médio). Já a prova Paraná + é analisada pela TRI em consonância com o SAEB.

Em se tratando da avaliação externa estadual, no caso a Prova Paraná e a Prova Paraná +, verificou-se no decorrer da entrevista que a concepção e elaboração tem sido realizadas pela coordenação de avaliação da SEED em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora (última edição - 2019). Os técnicos da SEED elaboram a matriz de referência da prova, discutem junto aos técnicos disciplinares de cada componente curricular do estado e com os técnicos do CAEd. Em seguida, elabora-se uma matriz de referência junto com os descritores e as habilidades, depois os itens posteriormente passam por uma validação; ou seja, é uma política vertical. Segundo informações fornecidas durante a entrevista pelo representante da SEED, os técnicos de avaliação dos núcleos regionais (devidamente formados pela coordenação) juntamente com os coordenadores pedagógicos regionais e a partir dos resultados das avaliações, propõem um desenvolver pedagógico para as escolas.

No decorrer da entrevista ficou evidente que, para os técnicos da SEED a avaliação externa é concebida como diagnóstica e objetiva, ao passo que, visa prover um reforço pedagógico e a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem. Foi destacado pelo entrevistado que em 2019 o estado do Paraná teve a maior evolução no IDEB saindo, no ensino fundamental, do 7º lugar (4.7) para 3º (5.1), atingindo a meta proposta pelo INEP. Os dados obtidos são tabulados pela SEED e utilizados para identificar problemas de participação das escolas nas avaliações. Mediante isso, os técnicos responsáveis pesquisam e divulgam boas práticas de escolas com bom desempenho participativo.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEB) foi efetivamente implementado em 2012, tendo suas primeiras provas aplicadas no dia 22 de novembro desse mesmo ano. Em 2013 entraram em vigor, modificações da Matriz Curricular das séries finais do Ensino Fundamental sem o devido debate com profissionais da educação ou entidades representativas (SILVA JR., 2016).

A Instrução nº 020/2012 da Superintendência da Educação SUED/SEED, por exemplo, alterou a autonomia das escolas na elaboração de sua matriz curricular, prevista Instrução nº 011/2009 da SUED/SEED, impondo uma matriz única para estas séries. Enquanto o documento mais antigo definia uma carga mínima de 2 horas/aula semanais e máxima de 4 h/a semanais para as disciplinas da base nacional comum e preconizava o princípio de equidade entre elas conforme previa as Diretrizes Curriculares Estaduais, o documento mais recente aumentou a carga horária de Português e Matemática para 5 h/a semanais em todas as séries e as outras disciplinas com 2 ou 3h/a semanais, distribuídas de acordo com a série. (SILVA JR., 2016).



Em relação aos conteúdos de Geografia, estes, até o momento, ainda não foram abordados nas avaliações externas nacionais, a não ser de maneira experimental. E somente em 2019 passaram a ser avaliados pela Prova Paraná

O discurso em defesa das avaliações externas também foi apontado nas respostas de 54% dos/as docentes respondentes do questionário (quadro 1 – respostas destacadas). Os mesmos argumentaram que as avaliações externas são necessárias e tem por objetivo avaliar, quantificar e qualificar o aprendizado/conhecimento de alunos e professores ao investigar o domínio de competências e habilidades mínimas e assim aferir o processo de ensino-aprendizagem. E que também é possível identificar eventuais defasagens nos processos de ensino e de aprendizagem na rede escolar, compreender o conceito denominado “efeito escola” no desempenho do aluno e obter parâmetros sobre a aprendizagem destes para melhorar a aquisição de conhecimento, criar estratégias para desenvolver um ensino de qualidade e para o professor reavaliar sua metodologia e práticas pedagógicas (quadro 1).

Quadro 1. Respostas para a questão: Qual o objetivo oficial das avaliações externas? Para você, esse objetivo tem sido alcançado?

Entrevistado 1 – Avaliar o conteúdo trabalhado, o conhecimento dos alunos e o professor, os objetivos estão longe de ser alcançados.
Entrevistado 2 – Depende da forma como se é avaliado, naturalmente as avaliações são pontuais e podem não dar conta de se chegar ao resultado esperado dadas as realidades diversas.
Entrevistado 3 – Não, pois infelizmente as avaliações não estão dentro das realidades de ensino locais, o que se torna muito superficial.
Entrevistado 4 – Serve de parâmetro para o aprendizado do aluno.
Entrevistado 5 – Não.
Entrevistado 6 – Melhorar o conhecimento do aluno e também oportunidade para o professor reavaliar sua metodologia.
Entrevistado 7 – Medir o conhecimento dos alunos para órgãos externos a escola, muitas vezes como forma de pressão por resultados, não acho que favoreça o trabalho docente em si, pelo contrário, bagunça parte do planejamento da escola.
Entrevistado 8 – Compreender o conceito ‘efeito escola’ no desempenho do aluno e conseqüentemente no resultado obtido pelo Ideb. Sim.
Entrevistado 9 – Quantificar e qualificar. Sim os objetivos são eventualmente alcançados devido ao direcionamento que damos visando exatamente esse resultado.
Entrevistado 10 – Avaliar o aprendizado, verificar domínio de competências e habilidades mínimas e identificar defasagens no processo de ensino-aprendizagem da rede.
Entrevistado 11 – O objetivo dessas avaliações externas é para saber se realmente está ocorrendo o ensino-aprendizagem, independente do local aplicado, ou seja, se é diferente de outro. Quanto ao resultado das avaliações, é importante para os professores repensarem as suas práticas pedagógicas, embora em alguns casos, tais provas não condizem com a realidade escolar.
Entrevistado 12 – O objetivo oficial é fazer o diagnóstico sobre a aprendizagem dos alunos, tendo os resultados voltados para as estratégias que desenvolvam uma educação



de qualidade. Ultimamente o objetivo não tem sido alcançado porque as instituições competentes, não discutem essas avaliações com os profissionais da educação. Deveria ter uma discussão ampla sobre todos os processos avaliativos que ocorrem no ambiente escolar. Infelizmente, vem tudo de cima para baixo. Mesmo tendo resultados considerados baixos, não vejo ações por parte das instituições competentes para poder melhorar o ensino aprendizagem dos nossos alunos.

Entrevistado 13 - Acredito que não.

Fonte. Levantamentos de campo, 2021. Org. Autores, 2021.

Ainda em relação ao quadro 1, pode-se verificar que 15% entrevistados afirmaram que os objetivos almejados pelas avaliações estão sim sendo alcançados. Para um único entrevistado alcançar tais objetivos depende da forma como a avaliação é feita já que “*as avaliações são pontuais e podem não dar conta de se chegar ao resultado esperado dadas as realidades diversas*”. Para 23% dos entrevistados os objetivos não estão sendo alcançados porque as avaliações são superficiais, pois não contemplam as realidades locais de ensino, porque os órgãos responsáveis não discutem amplamente o processo avaliativo com os profissionais da educação denotando o caráter vertical do procedimento e porque não há ações por parte das instituições competentes na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda pergunta buscou levantar junto aos professores se as avaliações externas impactam nas aulas e na rotina escolar (quadro 2). Entre os respondentes, 23% afirmaram que as avaliações externas impactam positivamente nas aulas e na rotina escolar, acrescentando e proporcionando maior foco aos professores em períodos próximos as avaliações. Um dos respondentes afirmou ainda que “*Os resultados são apresentados, analisados e considerados no Plano de Trabalho Docente/PTD e Projeto Político Pedagógico/PPP, além de gerar ações específicas de recuperação de defasagens*” (quadro 2).

Quadro 2. Respostas para a questão: levando em consideração a realidade da sua escola, De que forma as avaliações externas impactam nas aulas e na rotina escolar?

Entrevistado 1 - Impactam sobre a mudança do planejamento e a necessidade de realizar treinamento para os alunos de como responder essas avaliações, a conscientização da importância dessas avaliações para a escola e para eles.

Entrevistado 2 - Na organização e escolha dos conteúdos.

Entrevistado 3 - Os alunos se souberem que terá essas avaliações não vão a escola, normalmente não é comunicado na maioria das escolas q trabalhei

Entrevistado 4 – Nenhuma.

Entrevistado 5 - A escola vive em função dessas avaliações.

Entrevistado 6 - Só vem acrescentar, se existir mais tecnologias.

Entrevistado 7 - Faz a escola reprogramar os conteúdos a serem trabalhados, em alguns casos, prepara semanas específicas voltadas aos conteúdos que caem nas avaliações externas.



Entrevistado 8 - Pelo fato dos estudantes não estarem preparados, notas baixas e há pouco interesse da parte dos mesmos.

Entrevistado 9 - Em período próximo à realização de exames ficamos ainda mais focados no ensino.

Entrevistado 10 - Os resultados são apresentados, analisados e considerados no PTD e PPC, além de gerar ações específicas de recuperação de defasagens.

Entrevistado 11 - Como respondi na questão anterior, é importante para se repensar na prática pedagógica, mas sempre levando em consideração a realidade escolar de cada sala de aula e também da Escola e comunidade escolar.

Entrevistado 12 - Na minha humilde opinião, não há um impacto significativo tanto nas aulas como na rotina escolar. Talvez não tenha entendido o sentido da pergunta.

Entrevistado 13 - Atrapalhando o planejamento.

Fonte. Levantamentos de campo, 2021. Org. Autores, 2021.

Para os outros 77% dos respondentes indicaram haver impactos na rotina escolar pois a escola vive em função das avaliações que interferem na organização e escolha dos conteúdos, atrapalhando o planejamento, reprogramando os conteúdos, preparando semanas específicas voltadas à conscientização, conteúdos e treinamento dos alunos para as avaliações externas.

Em relação a pergunta: você concorda com os modelos de avaliações externas adotados atualmente no Estado Paraná? O que poderia melhorar? Aproximadamente 38% afirmaram que concordam com os modelos avaliativos adotados no Paraná e apontam que deveria ser ampliado o acesso as tecnologias para os estudantes e ter um tempo para preparação deles para as avaliações externas (quadro 3).

Quadro 3. Respostas para a questão: você concorda com os modelos de avaliações externas adotados atualmente no Estado Paraná? O que poderia melhorar?

Entrevistado 1 – Não concordo, poderia melhorar em todos os requisitos, as avaliações que foram aplicadas possuíam erros grosseiros na elaboração das questões.

Entrevistado 2 – As avaliações poderiam ser organizadas de forma que os professores de todos os níveis participassem ativamente da escolha dos conteúdos assim como da forma de aplicar as mesmas.

Entrevistado 3 – A Secretaria de Educação deveria conhecer realmente o chão da escola e realizar os investimentos necessários para um melhor desenvolvimento dos estudantes, eles ficam pautados em índices e esquecem do essencial o ser humano estudante e professor.

Entrevistado 4 – Em partes.

Entrevistado 5 – Não.

Entrevistado 6 – Sim, ampliar mais o acesso tecnologias, onde o aluno possa consultar, pesquisar.

Entrevistado 7 – Não, o modelo fere a autonomia da escola, pois exige muito dos alunos, esgota professores e gera competição infundada entre escolas, com realidades totalmente diferentes, colocando a pluralidade da comunidade escolar em 2º plano. No meu ponto de vista, não haveria necessidade de avaliações do governo do Paraná todo



trimestre, uma vez que nem mesmo as avaliações externas do governo federal são anuais, e mesmo assim são consideradas parâmetro de qualidade.
Entrevistado 8 – Sim, são ótimos. Só deveria ter um tempo de preparação com os alunos.
Entrevistado 9 – Eu concordo, são bem elaboradas e com questões estimulantes. Muitas vezes respondidas por raciocínio lógico.
Entrevistado 10 – Não. A práxis ainda é diferente do que se cobra (competências e habilidades) precisa um alinhamento
Entrevistado 11 – Sim, concordo, porém os conteúdos cobrados nessas provas deveriam ser definitivamente enfatizados antes das mesmas, nas Escolas, para que se tenha maior aproveitamento do material e da realização do trabalho como um todo.
Entrevistado 12 – Concordo parcialmente. Deveria no caso, as avaliações que são implementadas pelo Estado do Paraná, realmente passar por uma consulta e discussão sobre principalmente, os resultados dessas avaliações e de como podemos melhorar esse índice do processo de ensino aprendizagem na educação. Mais uma vez reitero que todas essas questões vêm de cima para baixo, sem nenhuma análise ou consulta com os profissionais da educação.
Entrevistado 13 - Sim.

Fonte. Levantamentos de campo, 2021. Org. Autores, 2021.

Outros 30% concordaram parcialmente com o modelo avaliativo e apontaram a falta de participação dos professores de todos os níveis na escolha do conteúdo, na forma de aplicação das avaliações e na discussão dos resultados e proposição de soluções para a melhoria na educação.

E, por fim, dentre os respondentes cerca de 30% discordaram do atual modelo de avaliação externa, apontando problemas como: erros grosseiros de elaboração das questões, desalinhamento entre o que é ensinado e o que se cobra nas avaliações (competências e habilidades), desconhecimento da realidade e necessidades das escolas por parte da Secretaria de Educação e a consequente falta dos investimentos necessários, prejuízos da autonomia da escola e geração de competição infundada entre as mesmas. Ainda, de acordo com um dos respondentes: “*não haveria necessidade de avaliações do governo do Paraná todo trimestre, uma vez que nem mesmo as avaliações externas do governo federal são anuais, e mesmo assim são consideradas parâmetro de qualidade.*” (quadro 3).

As avaliações externas têm influenciado na rotina escolar e no currículo ao passo que os conteúdos específicos das disciplinas avaliadas, no caso Língua Portuguesa e Matemática, conforme discutido por Silva Jr. (2016), acabam tendo prioridade no dia-a-dia escolar. Além disso, é possível verificar certa padronização do que deve ser ensinado nas escolas, sob alegação de que estudantes consigam bons resultados nas avaliações externas.

No quadro 3, os respondentes 8 e 11 indicam que professores acreditam na importância de trabalhar os conteúdos que serão abordados nas avaliações externas antes da aplicação da mesma. Essas respostas evidenciam a retomada (ou permanência) nos dias atuais de um discurso curricular técnico e prescritivo (FERREIRA, 2009), que encontra-se cristalizado no país mesmo nos dias atuais, conforme discutido por Silva



(2002). Por outro lado, no mesmo quadro 3, alguns respondentes indicaram a importância de ser repensar essas avaliações externas a partir da realidade escolar, sinalizando assim para a concepção de um currículo pautado em atividades e demandas oriundas da comunidade escolar, conforme discutido por Saviani (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que não predomina uma única visão entre professores quando se trata das avaliações externas. Parte acredita que as avaliações são válidas e que o único problema é o fato deles não terem a oportunidade de trabalharem antes com os conteúdos que serão abordados nas avaliações. Esta percepção simplista e fracionada da questão indica pouco ou nenhum conhecimento teórico a respeito do debate que tem sido construído sobre currículo, sobretudo na academia, nos últimos anos. Por outro lado, mesmo com pouco conhecimento teórico a respeito, há professores que discordam da forma como esse tipo de avaliação tem sido concebida e aplicada nas escolas, com destaque para a falta de participação de docentes da rede básica de ensino e do distanciamento do conteúdo dessas avaliações externas das diferentes realidades escolares.

Em se tratando da geografia escolar, os resultados da pesquisa indicam uma maior preocupação da escola com os conteúdos do campo da Matemática e da Língua Portuguesa, pelo fato de a geografia não compor diretamente o conteúdo abordado nas avaliações externas. Essa preocupação faz com que estratégias de ensino no cotidiano escolar sejam direcionadas para atender tais disciplinas em detrimento das demais. A escola ao priorizar determinadas disciplinas em tempos de retomada da concepção de um currículo tecnicista, pode comprometer a geografia escolar ao passo que passa a predominar uma visão conteudista. Isso porque na concepção tecnicista não se pode perder tempo com práticas pedagógicas e cursos de formação continuada que demandem reflexão e leitura da realidade.

Outro aspecto interessante verificado entre os respondentes é que a maioria dos professores não se posicionou contra a existência de avaliações externas, embora acreditem que esse tipo de avaliação deve levar em consideração as diferentes realidades regionais assim como estaduais e municipais, de forma que estas avaliações sejam instrumentos que proporcionem retratos fidedignos das escolas e sirvam de fio condutor para construir suas próprias excelências pedagógicas.

Ademais, defende-se que as avaliações externas desenhadas nos atuais moldes governamentais, não sejam os únicos instrumentos a serem levados em consideração para definir políticas públicas educacionais adequadas para o ensino brasileiro. Outros meios elaborados por pesquisadores das universidades e por representantes da própria educação básica podem compor esse momento de avaliação externa das escolas públicas, a exemplo do Atlas Escolar do estado de São Paulo produzido pelo prof. Eduardo Giroto (USP) em conjunto com pesquisadores que atuam no ensino superior e na educação básica.



REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOBBITT, F. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- FERREIRA, W. A. **O currículo de Geografia: uma análise do documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ**. 2009. 154 f. Dissertação (mestrado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP. 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-08022010-151640/publico/WASHINGTON_ALDY_FERREIRA.pdf
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2012.
- GIROTTO, E. D. Dos PCNs A BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0053.pdf>. Acessado em: junho de 2020.
- KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf>. Acessado em: junho de 2020.
- LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SACRISTAN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA JR., S. B. da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos 2011/2012 (governo Beto Richa)**. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.
- SOUZA, M. L. de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- TYLER, R. W. **Principios basicos del currículo**. Buenos Aires: Torquel, 1949



XIV ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM
GEOGRAFIA

XIV ENANPEGE
CAMPUS DIGITAL

VINUTO, J.. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014