

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ângela Mara de Oliveira Fernandes

**AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO  
DE JUIZ DE FORA.**

Juiz de Fora  
2012

**Ângela Mara de Oliveira Fernandes**

**AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO  
DE JUIZ DE FORA.**

Dissertação apresentada como requisito do título de Mestre em Educação na Área Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da Professora Doutora. Maria da Assunção Calderano.

Juiz de Fora  
2012

Fernandes, Ângela Mara de Oliveira.

Avaliação sistêmica da educação básica: a prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora / Ângela Mara de Oliveira Fernandes. – 2012.

140 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

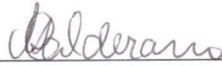
1. Avaliação da educação. 2. Educação. I. Título.

CDU 371.26

**ÂNGELA MARA DE OLIVEIRA FERNANDES**

**AVALIAÇÃO SISTÊMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO  
DE JUIZ DE FORA.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



---

Profa. Dra. Maria da Assunção Calderano  
(Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



---

Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa  
Programa de Pós-Graduação em Educação, USP



---

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 17 de setembro, de 2012.

Dedico este trabalho a Deus e aos meus pais

Manoel e Angelina por tudo que tenho e sou

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muita leitura, escrita e de inúmeras reescritas. Para concretizá-lo, foi preciso aprender teorias com muitas pessoas, mas também foi preciso o apoio incondicional, que tive de muitas outras. Por isso, agradeço em especial:

A Deus, por estar comigo em todos os momentos.

À professora Maria da Assunção Calderano, a quem dedico meu reconhecimento e minha admiração pelo profissionalismo na orientação da pesquisa. Sem o seu olhar crítico e desafiador este trabalho não teria assumido a presente forma.

Aos professores Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Rubens Luiz Rodrigues, pelo valioso apoio e pelas sugestões feitas durante o Exame de Qualificação, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada.

À professora Bernardete Angelina Gatti, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Política Educacional” – FORPE, em especial à Elita, Margareth, Fabiana e Gláucia, pelo apoio e pela amizade.

Aos colegas do programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, em especial a Amanda, Luiziane e Eduardo, que compartilharam experiências, conhecimentos e as etapas de suas pesquisas.

Aos meus pais, Manoel e Angelina que, com seu afeto e sua proteção constantes, permitiram que essa minha longa jornada pudesse acontecer sem muitos percalços.

Às minhas irmãs Mariane e Aline, o meu mais profundo reconhecimento. Obrigada pelo constante apoio, encorajamento e compreensão.

Ao meu amigo Rafael Lotério, pela amizade, incentivo e por compartilhar comigo suas experiências. Às amigas Talita e Camila pelas suas sugestões que contribuíram para a elaboração do anteprojeto de pesquisa.

Aos amigos Nélia Barros e Paulo César pelas inúmeras conversas que me deram mais força nos momentos difíceis.

Às escolas que abriram suas portas para a realização da coleta de dados e, em especial, às professoras que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, expondo seus conhecimentos, suas angústias e incertezas diante da difícil tarefa de ensinar.

A todos os amigos e demais familiares que torceram por mim todo o tempo.

## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo mapear a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e identificar se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá. A pesquisa aconteceu em seis escolas no município de Juiz de Fora: cinco da rede municipal de ensino e uma da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A metodologia proposta foi entrevistar duas professoras através de um estudo exploratório em que buscamos, por esse contato, obter as primeiras impressões apresentadas por elas acerca da avaliação sistêmica. Foi necessário também realizarmos cinco entrevistas de aprofundamento, para buscarmos respostas aos nossos objetivos propostos. O presente trabalho consta de análise documental e revisão bibliográfica sobre a avaliação sistêmica no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil. As entrevistas realizadas com as professoras das escolas pesquisadas apontaram a estratégia de disseminação da Prova Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep como inadequada, devido aos *rankings* que promove e pelas informações geradas nesta avaliação, que têm se concentrado na expressão numérica das médias de desempenho e do Ideb, apresentando um baixo potencial explicativo e propositivo de estratégias para mudar a realidade diagnosticada, pois as professoras possuem dúvidas sobre a avaliação, especialmente quanto à utilização das informações por ela produzidas. Foi constatado que, para as professoras, a Prova Brasil não favorece a melhoria da educação básica, pois esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade da unidade escolar e orientar o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino. Além disso, as professoras não demonstram interesse sobre o tema avaliação sistêmica, pois este assunto não faz parte da gama de leitura por elas feitas, tanto no que se refere às obras dos pesquisadores que estudam o tema quanto aos documentos oficiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Prova Brasil. Professores da Educação Básica.



## **ABSTRACT**

The Search have for main objective scan the professor's vision who work in elementary school about ProvaBrasil and this evaluation conceptions how it works and recognize if the results require modifications on its pedagogical practices, and in case is possible modify, how it happens. This search occurred in six schools at Juiz de Fora city: It was divided in five belonging to the Juiz de For a city and one belonging to the state of Minas Gerais. The method applied for this search was interview with two teachers through an exploratory study which we believe obtain the first impressions shown by they about the systemic evaluation. After exploratory study we also needed realize five interviews in order to deepen and find for answers for our objective. This search is compound for documental analyses and review of historic about systemic evaluation in Brazilian educational public policies context. The interviews realized with the teachers of the school in this research shown the strategy to disseminate of ProvaBrasil made by Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep is inappropriate. Due to the rankings that promote the information generated of this evaluation have your focus on statistic, performance and IDEB, it shows it has low explicatory potential and strategy to change this reality diagnosed, because the teachers have doubts about the evaluation, especially how to use this information. Was found that the teachers the ProvaBrasil doesn't offers improvements for elementary school, because this kind of evaluation doesn't show the reality of school neither guide a strategy of action in order to improve the teaching in schools, As a consequence the teachers don't show interest about systemic evaluation, because it not take party in their reading neither the official documents.

**KEYWORDS:** Evaluation. Prova Brasil. Basic Education Teachers.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Cartaz de desempenho da Prova Brasil de uma escola - 2005 .....	52
Figura 2 - Níveis da Escala de Proficiência Saeb/Prova Brasil .....	53

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Anos das avaliações do Saeb e instrumentos: de 1990 a 2003 .....	50
Quadro 2 – Perfil das professoras do estudo exploratório .....	66
Quadro 3 – Síntese das entrevistas com as professoras das escolas pesquisadas no estudo exploratório. ....	66
Quadro 4 – Participantes da entrevista de aprofundamento .....	69
Quadro 5 – Perfil profissional das professoras que participaram da entrevista de aprofundamento .....	69
Quadro 6 – Perfil acadêmico das professoras que participaram da entrevista de aprofundamento .....	70
Quadro 7 - Localização e níveis de ensino das escolas pesquisadas.....	70
Quadro 8 - Síntese das entrevistas de aprofundamento com as professoras das escolas pesquisadas .....	72

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Escolas da pesquisa .....	65
Tabela 2 – IDEB 2009 das Escolas em Juiz de Fora .....	68

## LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CF – Constituição Federal  
EF – Ensino Fundamental  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM - O Exame Nacional do Ensino Médio  
EUA – Estados Unidos da América  
FCC – Fundação Carlos Chagas  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FORPE - Formação de Professores e Políticas Educacionais  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MARE – Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado  
MEC - Ministério da Educação  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDRE – Plano Diretor de Reforma do Estado  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROUNI – Programa Universidade para Todos

SABE – Sistema de Avaliação Baiano de Educação  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco  
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul  
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SAVEAL – Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas  
SE/JF – Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora  
SEE/DF – Secretaria Estadual do Distrito Federal  
SIADE – Sistema de Ensino do Distrito Federal  
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará  
UF - Unidade da Federação  
UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO E AS POLÍTICAS A ELA RELACIONADAS</b> .....	20
1.1 Estudos e pesquisas sobre a avaliação sistêmica .....	20
1.2 As políticas públicas educacionais e de avaliação no contexto da reforma do Estado a partir de 1990.....	25
<b>2 AVALIAÇÃO SISTÊMICA: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS</b> .....	39
2.1 Funções e características da avaliação sistêmica .....	39
2.2 A constituição do SAEB .....	42
2.3 A constituição da Prova Brasil .....	50
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	60
3.1 Objetivos do estudo .....	60
3.2 Abordagem, tipo de pesquisa e métodos .....	61
3.2.1 O Estudo Exploratório .....	64
3.2.1.1 Caracterização dos sujeitos do estudo exploratório .....	65
3.2.1.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados no estudo exploratório .....	66
3.2.2 As entrevistas de aprofundamento .....	67
3.2.2.1 Caracterização dos sujeitos da entrevista de aprofundamento .....	68
3.2.2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados através da entrevista de aprofundamento .....	71
<b>4 O QUE O CAMPO NOS DIZ SOBRE O SAEB, A PROVA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS NA ESCOLA BÁSICA</b> .....	73
4.1 Apresentação do estudo exploratório.....	73
4.1.1 Sensação.....	73

4.1.2 Opinião .....	75
4.1.3 Implicação.....	78
4.1.4 Ação .....	80
4.1.5 Alguns apontamentos a partir do estudo exploratório .....	84
<b>4.2 A Prova Brasil sob o olhar das professoras nas entrevistas de aprofundamento .....</b>	<b>85</b>
4.2.1 Prova Brasil: Concepção sobre a avaliação .....	86
4.2.2 Prova Brasil: Como os resultados chegam às escolas .....	91
4.2.3 Os possíveis impactos da Prova Brasil no trabalho pedagógico .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – E ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO .....	120
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO ESCOLA – E ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO .....	121
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTUDO EXPLORATÓRIO COM OS PROFESSORES .....	122
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO COM OS PROFESSORES .....	124
ANEXO A – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO NA PROVA BRASIL	127
ANEXO B - NOTÍCIA SOBRE O RANKING DAS ESCOLAS COM AS MELHORES E COM AS PIORES NOTAS NO IDEB .....	136

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é mapear a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e identificar se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá.

A partir do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear, através de um estudo exploratório, a visão do professor que atua na escola básica sobre a Prova Brasil e as concepções de avaliação nela presentes;
- Comparar tais visões e concepções com aquelas apresentadas pelos pesquisadores da área;
- Identificar, por meio de entrevistas de aprofundamento, como os professores interpretam os resultados da Prova Brasil no contexto da unidade escolar em que atuam;
- Buscar possíveis relações entre o reconhecimento da Prova Brasil pelos professores enquanto instrumento de avaliação da escola e o tipo de resultado obtido por ela;
- Identificar se os resultados das avaliações demandam mudanças no trabalho docente, sobretudo nas práticas pedagógicas em sala de aula, pelos professores e, em caso positivo, como isso se dá.

Este trabalho vem dialogar com a seguinte investigação em andamento, realizada pelo grupo de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais – FORPE/UFJF: “A formação, trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: Interpretando os constructos junto aos professores”, coordenada por Calderano (2010). Acreditamos que a aproximação entre as duas pesquisas em andamento é pertinente, pois os temas e as questões explorados por cada uma das investigações se articulam, embora guardem também suas especificidades. Em função deste intercâmbio, teremos a oportunidade de nos aproximarmos ainda mais da temática relativa ao trabalho realizado nas unidades escolares, ampliando o universo de análise das escolas focalizadas no presente estudo.

O interesse pelo tema – Prova Brasil – surgiu após um estudo exploratório realizado como parte das atividades da disciplina Grupo de Estudos em Educação, Pesquisa e Análise de Dados, no ano de 2009. Nessa ocasião, o estudo se deu sobre a utilização dos resultados da Prova Brasil em duas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Juiz de Fora. Através dele, concluímos que ambas as escolas se preocupavam com essa avaliação sistêmica e que seus professores eram orientados por seus coordenadores pedagógicos e diretores para que incorporassem à sua prática pedagógica itens similares aos das provas realizadas pelo MEC –Ministério da Educação e Cultura, a fim de replanejar o trabalho realizado e observar o que poderia melhorar para se obter resultados mais consistentes aliados à efetiva aprendizagem dos alunos. Desde então, nos indagamos se os resultados da Prova Brasil podem ou não implicar em aprendizagem mais efetiva dos alunos.

O presente projeto, pois, teve sua origem na graduação, guiado por uma hipótese, segundo a qual a avaliação sistêmica tem se constituído em uma importante estratégia de regulação da educação básica. Tal hipótese se ancora na constatação apontada pelos autores Behring e Boschetti (2008) de que a mudança do papel estatal frente à condução das políticas públicas é uma consequência da crise vivenciada pelo sistema capitalista, nos anos 1970.

Na década de 1970, com o colapso do modelo político-administrativo que norteou o desenvolvimento econômico no *Welfare State*, passa-se a questionar o Estado sobre suas reais funções e a eficácia de sua intervenção na realidade social.

Sob a influência da doutrina neoliberal, os Estados Nacionais iniciam um amplo processo de reforma que buscava diminuir sua intervenção no plano econômico, conter os gastos e aumentar o controle dos resultados de suas políticas, a fim de garantir a melhoria da eficiência e excelência nos serviços prestados.

Nesse contexto, as avaliações assumem uma posição estratégica nas agendas governamentais, pois se acreditava que elas contribuiriam para a qualidade da administração pública e dariam sustentabilidade à reforma. Isto porque as atividades avaliativas permitiam controlar os resultados obtidos, responsabilizar os prestadores de serviço pelos resultados a partir da prática do *accountability*<sup>1</sup>, bem

---

<sup>1</sup> *Accountability* é um termo da língua inglesa, sem tradução exata para o português, que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Outro termo usado numa possível versão portuguesa é



como transmitir a imagem de um Estado que se preocupa e respeita os interesses dos cidadãos.

A avaliação sempre foi uma atividade presente em todos os setores sociais, tornando-se o eixo norteador do processo regulatório estatal, no qual rege o controle de resultados nas iniciativas da administração pública. Entretanto, foi no campo educacional que as avaliações ganharam destaque, pois o conhecimento passou a ser elemento importante para o desenvolvimento da economia mundial, que acompanhava o ritmo das mudanças tecnológicas, das descobertas científicas e inovações (SOUSA; ARCAS, 2010; FREITAS, 2005; DALBEN, 2010). Nesse período, começaram a surgir muitos questionamentos sobre a necessidade de melhorar o ensino público, visando a preparar de forma adequada os jovens para o ingresso no mercado de trabalho (MACHADO, 2010).

A partir dessa ótica, o Estado reconfigurou a sua gestão e responsabilidade para com os serviços educacionais, promovendo a reorganização gerencial da educação. A Constituição Federal – CF de 1988, artigo 206, fixou os princípios do ensino brasileiro, entre os quais há destaque para a garantia de padrão de qualidade, prevista no inciso VII. Ao mesmo tempo, para tornar as instituições escolares mais eficientes e produtivas, a CF, nos artigos 211, 212 e 213, estabeleceu, respectivamente, a organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos, a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais e os recursos públicos que seriam destinados às escolas. Tal garantia constitucional possibilitou ao Estado criar mecanismos para que a melhoria da qualidade educacional se concretizasse, através do aumento do controle sobre o funcionamento da escola por meio das avaliações e da responsabilização das instituições de ensino pelos resultados obtidos.

Seguindo o comando dos organismos internacionais, no final dos anos 1980, os países latino-americanos colocaram em ação os processos de avaliação, também articulados às intenções de reforma estatal. A partir de 1990, no Brasil, houve a

---

responsabilização. *Accountability*, podemos traduzir também para o português, deficientemente, por prestar contas. Significa que quem desempenha funções de importância na sociedade deve regularmente explicar o que anda a fazer, como faz, por que faz, quanto gasta e o que vai fazer a seguir. Não se trata, portanto, apenas de prestar contas em termos quantitativos mas de auto-avaliar a obra feita, de dar a conhecer o que se conseguiu e de justificar aquilo em que se falhou. A obrigação de prestar contas, neste sentido amplo, é tanto maior quanto a função é pública, ou seja, quando se trata do desempenho de cargos pagos pelo dinheiro dos contribuintes. (SODRÉ, 2009, p.7).

implantação de sistemas de avaliação em larga escala, em esfera nacional, por iniciativa MEC. Com a sua consolidação, cria-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Neste contexto, há uma intensificação do monitoramento nacional e internacional da educação, para prestação de contas à sociedade e para o desenvolvimento de subsídios à formulação de políticas educacionais. Surge, pois, em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, também criado em 2007. O Ideb, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (2011)<sup>2</sup>, surgiu para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão. O Inep elaborou esse indicador que considera conjuntamente dois fatores: o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica e as médias pelo Saeb e pela Prova Brasil. Essa combinação entre fluxo e aprendizagem expressa, em valores de 0 a 10, o andamento dos sistemas de ensino em âmbito nacional, unidades de federação e municípios. Desse modo, quanto menos repetência, maior o índice; quanto mais escores na Prova Brasil maior o índice.

Em junho de 2007, já era possível consultar o Ideb por sistemas e por unidades escolares. Foram projetadas metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso *Todos pela Educação*, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica.

A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. (INEP<sup>3</sup>, 2011, p.2).

---

<sup>2</sup>Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 25 ago. 2011.

<sup>3</sup> Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf). Acesso em: 25 ago. 2011.

Segundo o Inep (2011), os resultados da Prova Brasil permitem aos professores verificar, em Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam ser melhoradas. Portanto, os educadores podem ter acesso às informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, “criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino.” (INEP, 2011, p. 2).

Tendo em vista que um dos objetivos da Prova Brasil é que “os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidiem a melhoria da qualidade educacional dos sistemas” (INEP<sup>4</sup>, 2011, p. 2), aprofundaremos nosso estudo a fim de obtermos respostas à pergunta norteadora da investigação empreendida, delineada pelos objetivos específicos no início desse estudo.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro apresenta algumas pesquisas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros sobre a avaliação sistêmica. Partindo do pressuposto de que a avaliação sistêmica é uma das políticas de Estado, nesse capítulo são contextualizadas algumas das redefinições dos papéis estatais no período de 1929 a meados dos anos 1990.

O Capítulo 2 privilegia o debate sobre a origem e as características da avaliação sistêmica. Nele, discute-se a constituição do SAEB e da Prova Brasil, pretendendo também esboçar o entendimento de avaliação sistêmica, destacando os condicionantes históricos da instituição do sistema de avaliação nacional e as características da Prova Brasil.

No capítulo 3, é apresentado o percurso da pesquisa, oferecendo informações mais detalhadas sobre os procedimentos metodológicos, sua descrição, justificativa e os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

No capítulo 4, são expostas as análises feitas a partir de um estudo exploratório que pretendeu identificar e, de certa forma, compreender, como as professoras têm reagido aos resultados da Prova Brasil. Os dados coletados, organizados e analisados a partir do foram analisados tendo em vista o

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/perguntas-frequentes>. Acesso em: 25 ago. 2011.

aprimoramento da pesquisa, reorientando as entrevistas de aprofundamento, que foram realizadas e também refletidas, centralmente, nesse capítulo.

Neste capítulo, tomamos como referência os objetivos específicos da pesquisa e seu aporte teórico e documental, a fim de analisar cuidadosamente os dados coletados no e nas entrevistas semiestruturadas.

Por fim, no capítulo final, prevê-se uma síntese em que os principais achados da investigação são destacados, na expectativa de que se possa propiciar subsídios para a política de avaliação educacional e o aprimoramento desse processo.

## 1 ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO E AS POLÍTICAS A ELA RELACIONADAS

Nesse capítulo, serão desenvolvidos dois tópicos principais. Primeiramente, serão abordados alguns estudos e algumas pesquisas sobre avaliação. Em seguida, serão focalizadas as políticas educacionais, sobretudo aquelas relativas à avaliação no contexto da reforma do Estado a partir de 1990.

### 1.1 Estudos e pesquisas sobre a avaliação sistêmica

A palavra *avaliação* é usada na maioria das situações cotidianas. Avaliam-se possibilidades, condições, coisas, atributos, preços, enfim, quase tudo é avaliável, no sentido de que podemos conferir valores e com isso dirigir nossas ações, escolhas, preferências etc.

A avaliação educacional, de acordo com o foco de interesse, pode ser classificada como interna ou externa. A avaliação interna é aquela realizada por pessoas que fazem parte da unidade escolar, ao realizarem, por exemplo, a avaliação bimestral ou trimestral de seus alunos. Também pode ser chamada de avaliação escolar, ou seja, concentra-se na avaliação de situações de aprendizagem, quando o aluno é submetido a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude (BELLONI; MAGALHÃES E SOUSA, 2007). Há também a avaliação interna relacionada ao próprio trabalho realizado pela escola. Esse tipo de avaliação Gonçalves (2009) denomina de *autoavaliação*, “como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem em discussão a sua escola, a fim de melhorar a qualidade do ensino e promove um exame/reflexão sobre o espírito e o clima da sua escola.” (GONÇALVES, 2009, p.44).

Já a avaliação externa, conforme Neto e Rosemberg (1995, p.13), “fornece informações que possam orientar as políticas educacionais de modo a apoiar ações que visam à melhoria da *qualidade do ensino*.” As informações geradas por um sistema nacional de avaliação educacional permitem verificar, ao longo do tempo, a eficiência e a eficácia do sistema de ensino e, concomitantemente, procurar explicações sobre o que possa ter influído nos resultados observados.

A disseminação das informações no âmbito da escola, onde se concretizam as ações e a prática pedagógica, e junto à sociedade, que financia o sistema educacional, constitui-se num instrumento para mudanças ou continuidade das políticas adotadas.

No entanto, em muitos países, entre eles o Brasil, persiste uma insatisfação em face da qualidade desejável e nem sempre alcançada, relacionada aos sistemas educacionais e às escolas. Os governos e seus respectivos Ministérios da Educação procuram responder aos problemas lançando reformas que ficam aquém do que seria desejável.

Possivelmente em virtude disso, entre os temas discutidos pela sociedade e de forma especial pelas diferentes mídias, a avaliação educacional tem ocupado um espaço privilegiado. Divulgam-se resultados das avaliações realizadas pelos alunos de diferentes níveis de ensino e, ao mesmo tempo, quase sempre se denuncia a má qualidade da educação; exploram-se *rankings* das melhores instituições e debate-se sobre os índices de reprovação e aprovação.

De um lado, ênfase muito forte nos melhores e piores desempenhos, com a mídia valorizando apenas a média das notas obtidas e seu respectivo resultado, e não outros até mais importantes; de outro, a parca utilização dos dados pelas redes seja por processos inadequados de visibilidade, acesso e disseminação dos dados, seja pelo hábito de, na área educacional, não se lidar pedagogicamente com esse tipo de dado. Esses problemas de utilização dos dados por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores vêm ocorrendo tanto nas avaliações estaduais quanto nas nacionais. A disseminação adequada, em suportes diferentes para audiências diferentes, entre elas o público geral e os pais, e o aperfeiçoamento da divulgação jornalística também são pontos nevrálgicos a serem resolvidos no desenvolvimento desses processos. (GATTI, 2002, p.34).

Em vários países do mundo, nomeadamente Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, França, Austrália e países escandinavos, após muitos anos de avaliações nacionais e de resultados consistentemente modestos, têm surgido críticas bastante fortes às medidas utilizadas para monitorar o desempenho dos alunos e avaliar os respectivos sistemas. Conforme Fernandes (2009), tais críticas referem-se à forma, ao conteúdo das avaliações sistêmicas, pois nelas é avaliada de forma reduzida os domínios do currículo e, por isso, não trazem resultados significativos da aprendizagem dos alunos. Desse modo, as avaliações sistêmicas acabam por ter

efeitos nefastos sobre o currículo e o ensino, empobrecendo-o, condicionando-o ao que “cai” na avaliação. Têm sido muito debatidas na literatura as características das avaliações nacionais, seu papel na avaliação da qualidade dos sistemas educacionais, suas vantagens, suas relações com a prestação de contas, suas principais funções, sua validade e confiabilidade no que diz respeito às correções das avaliações.

Tendo em vista o recorte do nosso estudo, abordaremos apenas a avaliação educacional sistêmica, situada no campo dos sistemas nacionais de avaliação, empreendida pelo Saeb, no qual a Prova Brasil se insere.

Dessa forma, podemos encontrar alguns trabalhos sobre o tema avaliação que dialogam de forma direta com a pesquisa proposta e que fundamentaram esse estudo.

Sabemos da importância da revisão bibliográfica, parte importante do todo trabalho científico, pois nela se faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, legitimando a própria pesquisa, auxiliando o pesquisador na melhoria e desenvolvimento dos conceitos estudados e construídos, bem como dos paradigmas utilizados.

Nesse contexto, o que segue é um indicativo do cenário teórico no qual o presente estudo se encontra, sem a intenção de se constituir um estado da arte sobre o tema; representa, porém, uma pequena amostra do que as pesquisas estão discutindo acerca da avaliação sistêmica no país, como por exemplo, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e o SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, destacando, nesse bojo, conceitos estruturantes do atual estudo.

Horta Neto (2006) centralizou seus estudos sobre o tema na dissertação *Avaliação sistêmica: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. Foi analisada, nessa pesquisa, a maneira como Secretaria de Educação do Distrito Federal utiliza as informações produzidas pelo Saeb, para gerir o ensino fundamental da rede pública. Na pesquisa de natureza qualitativa, os resultados indicaram que os dirigentes, apesar de conhecerem pouco o resultado dessa avaliação, reafirmam-lhe a importância para atuar sobre as fragilidades do sistema educacional. O pesquisador chegou à conclusão de que, como não existe uma atividade sistêmica de planejamento das

ações da Secretaria, parece ser tal ausência a principal razão para que os dados do Saeb não sejam utilizados. Outra conclusão é que os gestores que foram entrevistados parecem não compreender, de forma suficiente, as informações produzidas pelo Saeb.

Em outro trabalho de dissertação, *O uso dos resultados do SARESP: O papel nas políticas de formação docente*, Bauer (2006) traz um estudo sobre o uso dos resultados dessa avaliação na formulação de ações de formação de professores, no âmbito das Diretorias Regionais da capital de São Paulo. A pesquisadora analisa em que medida os resultados da avaliação sistêmica subsidiam a formulação de políticas de formação docente. Foi sinalizado que o uso dos resultados do SARESP para a elaboração de ações direcionadas à formação docente depende da equipe responsável por essa formulação no âmbito da Diretoria Regional. Nesta pesquisa, foi verificado que há dificuldades no entendimento apresentado pelos dirigentes quanto aos resultados da avaliação. Outra conclusão é que, embora as ações de formação deveriam ser diferenciadas por causa dos resultados da avaliação, acabaram por ser centralizadas pela Secretaria da Educação de São Paulo, independente dos resultados diferenciados.

Faz-se necessária a compreensão do sentido da avaliação educacional por todos os atores envolvidos no processo de avaliação da educação, ou seja, como os resultados podem auxiliar na orientação de atividades de formação contínua de professores, na compreensão dos efeitos dos resultados frente ao trabalho que tem sido realizado pelos docentes e pelas escolas.

Segundo Araújo et al., (2010) todo processo de avaliação gera impactos, efeitos, ações e reações que podem comprometer o processo educativo. Não é possível encobrir que a avaliação tem interferências nas expectativas que, por vezes, são ambíguas e contraditórias, principalmente, quando há comparações entre pessoas ou instituições de ensino. Para Araújo et al., (2010), a escola pode lançar mão das informações fornecidas pelo Ideb para comparar a si mesma, seus resultados ano a ano, além de provocar uma necessidade de promover sua avaliação institucional, ou seja, uma espécie de autoavaliação do trabalho pedagógico, rearticulando os processos de replanejamento para que objetivos e metas sejam redimensionados, repensados e, assim, readequados ao seu próprio contexto.



Ainda sobre o Ideb, Pereira (2010) apresenta no texto “As avaliações sistêmicas e sua relação com professores e escolas” a opinião de 230 professores sobre o Ideb, a fim de identificar se este indicador retrata ou não o nível de qualidade da educação de sua escola. Foi observado pela pesquisadora que há dúvidas de que o Ideb pode retratar a qualidade oferecida na escola. Os professores conhecem o Ideb, porém não reconhecem o mesmo “como capaz de dimensionar o nível de qualidade da educação oferecida na sua escola.” (PEREIRA, 2010, p. 279).

Para Freitas,

os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas. (FREITAS, 2005, p. 921).

Pela leitura dos trabalhos, pode-se perceber a busca de respostas pelos pesquisadores acerca do discurso oficial da avaliação sistêmica, principalmente na explicitação do permanente de avaliação, o Saeb.

Outro ponto a destacar é o estudo sobre como as secretarias municipais e estaduais interpretam os resultados. Nas pesquisas, percebe-se uma inconsistência teórica por parte da secretaria de educação (HORTA NETO, 2006; BAUER, 2006) e dos gestores na análise dos resultados da avaliação externa, que impede dar consequência aos resultados apresentados para uma possível mudança no processo ensino e aprendizagem.

Ao analisar os impactos das avaliações externas, Amorim e Rodrigues (2010) observaram que o IDEB e o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) “mudaram substancialmente as ações nas escolas pesquisadas, principalmente nos itens: na organização do processo avaliativo (56%) e no planejamento das atividades (64%).” (AMORIM; RODRIGUES, 2010, p.264). Para as autoras, há a necessidade do aprofundamento das discussões a respeito das concepções de avaliação e de investigar as concepções subjacentes à avaliação institucional, assim como o conhecimento que os professores têm sobre esta prática a fim de refletir sobre os benefícios advindos da mesma para o aluno e, conseqüentemente, para a qualidade de ensino.

Pretendemos, a partir dessas reflexões, dar continuidade aos estudos e sistematizações acerca de trabalhos que versem sobre políticas educacionais, sobretudo aqueles que focalizam a avaliação educacional de modo a propiciar mais consistência teórico-analítica e sintética dentro do estudo proposto.

## **1.2 As políticas públicas educacionais e de avaliação no contexto da reforma do Estado a partir de 1990**

Neste item, iremos discutir a avaliação sistêmica no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil. Nosso objetivo nesse momento é entender alguns condicionantes históricos e extrair deles elementos que contribuam para a discussão e análise das avaliações sistêmicas e, em especial, a Prova Brasil.

Como argumenta Höfling (2001), para compreendermos uma política implementada por um governo, devemos levar em conta as ações e posturas de intervenção estatal que o sustentam.

Serão apresentadas as políticas educacionais no contexto da reforma do Estado a partir de 1990<sup>5</sup>. Portanto, discutiremos sobre algumas concepções de Estado, visando demarcar a percepção da ação estatal no que se refere às políticas públicas e debateremos sobre o *Estado avaliador* e sua influência no campo da política de avaliação nacional.

A discussão sobre o tema Estado e seu papel frente à sociedade não é apenas debatido na área educacional, mas também nos mais diversos segmentos da sociedade, tais como em sindicatos, associações, movimentos sociais, empresas, ambientalistas, meios de comunicação, partidos políticos, entre outros.

O termo Estado, etimologicamente, deriva-se de um substantivo do latim, *status*, que relaciona com o verbo *stare*, e significa “estar firme” (CUNHA, 1986). Portanto, muitas vezes, o conceito de Estado é utilizado para designar determinada sociedade política estável, que é orientada e controlada por um soberano, seja ele um monarca, presidente ou grupo detentor do poder em dado território.

---

<sup>5</sup>Optamos por este recorte temporal, pois, nas literaturas lidas, é nesse tempo e contexto que a avaliação sistêmica estava ganhando centralidade nas políticas educacionais no Brasil em função das reformas educacionais dos anos 1990.

O Estado se constituiu com o papel de administrar os interesses dos diferentes grupos presentes na sociedade. Portanto, Estado e sociedade desenvolveram vínculos pautados nas relações sociais, tanto no sentido econômico, como político e cultural.

Para Carnoy (1988), o Estado, emergindo das relações de produção, não representa o bem-comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. O Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classes, mas profundamente envolvido neles.

Nesse sentido, podemos entender que o Estado é constituído por um conjunto de diferentes e contraditórios interesses das classes e grupos sociais dominantes, incluindo civis e militares, nacionais e estrangeiros. Temos, assim, a existência de uma espécie de “bloco de poder” que conduz o Estado e a vida da população.

Podemos perceber que a concepção de Estado centra-se na relação de poder exercida pelo mesmo dentro de determinado território. Esta preocupação de estudar o Estado tendo como foco a elaboração das políticas públicas, sobretudo as sociais (PEREIRA, 2008), ocorreu quando o capitalismo apresentou seus primeiros sinais de crise.

Com a finalidade de reerguer o sistema capitalista, há um movimento de reconfiguração das ações e papel do Estado, a fim de buscar a manutenção de sua estrutura e poder. Nesta dinâmica, vão surgindo diferentes modelos de Estado, nos quais as políticas sociais, inclusive as de educação, assumem função estratégica.

Conforme Machado (2010) o Estado revê suas atribuições. Há um questionamento sobre o papel que esta instituição deve exercer em relação à sociedade. Portanto, a palavra de ordem é a reforma.

A necessidade de pôr em prática as teorias de reforma do papel do Estado foi impulsionada pela crise que o Estado adentrou, em 1973 – a crise do petróleo. No entanto, há destaque também para a *grande depressão*<sup>6</sup>, em 1929. Os Estados

---

<sup>6</sup>Em 1929, a *grande depressão* caracterizou-se como um enorme declínio econômico que assolou o mundo. A crise teve início no sistema financeiro americano, quando foi registrado o primeiro dia de pânico na Bolsa de Nova Iorque, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. O mundo sentiu os efeitos dessa crise, que variou sua intensidade de país a país e acelerou o processo de industrialização (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

foram forçados a buscar novas estratégias para conduzir suas ações, alterando as relações econômicas, políticas e sociais que vigoravam até então.

Apesar de haver similaridades nos processos de redefinição dos papéis estatais, cada Estado nacional realizou mudanças seguindo seu próprio ritmo e de acordo com as particularidades de seu contexto. Diante das redefinições nas funções estatais, vão se configurando modelos ou modos diferentes de funcionamento do Estado.

No final da Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1970, houve um período de hegemonia da concepção de que o Estado deveria intervir em diversos setores da sociedade (MACHADO, 2010). Os países capitalistas desenvolvidos, assim como os socialistas e alguns do terceiro mundo, teceram altas taxas de crescimento.

O modelo de Estado adotado nesse período, nos países europeus e norte-americanos, era o *Welfare State*, que tinha como características,

organizar e implementar políticas sociais, alterar o livre movimento e os resultados adversos do mercado e substituir a renda daqueles que a tinham perdido temporária ou permanentemente. Por ter assumido estas funções, o modelo de Estado intervencionista entrou numa profunda crise fiscal, que atingiu o ápice com o surgimento de outra crise, a do petróleo. (MACHADO, p.24, 2010).

Com a crise do petróleo, as políticas do *Welfare State* começam a declinar e os neoliberais encontram um terreno fértil para difundir sua doutrina como possibilidade de reerguer os países.

O modelo neoliberal começou a ser colocado em prática na Inglaterra a partir da eleição de Margareth Thatcher, no ano de 1979, e nos Estados Unidos em 1980, com Reagan. As ações adotadas por esses países buscavam restaurar os lucros e impulsionar o crescimento da economia internacional por meio da contenção do poder sindical, do ataque às formas de solidariedade social que prejudicassem a competitividade flexível do mercado, do desmantelamento das políticas do *Welfare State* e da privatização das empresas públicas.

Segundo Behring (2003) nesse período há uma desmotivação dos trabalhadores, burocratização, sobrecarga de demandas e o excesso de expectativas. E a conclusão neoliberal é: mais mercado livre e menos Estado Social, a partir de final dos anos de 1970, quando assumem governos claramente

identificados com a programática conservadora. Decorre nesse período uma inflexão na receita e no gasto público. Ocorre que, entre os aspectos da intervenção estatal, foram ampliadas, no ciclo expansivo, as fronteiras da proteção social, seja por pressão dos segmentos de trabalhadores excluídos do pacto *welfareano* pela universalização dos gastos sem contrapartida, seja dos incluídos no mesmo pacto – trabalhadores dos setores monopolistas – com correções de benefícios maiores que a inflação, em função de seu maior poder de barganha. Os trabalhadores dos países de capitalismo central, estimulados pela condição do pleno emprego, reivindicaram uma cobertura maior e mais profunda no âmbito do *Welfare State* (BEHRING, 2003).

A ideologia propagada pelos neoliberais advoga que, para solucionar a crise econômica, os Estados nacionais deveriam ser reformados, redefinindo suas estratégias de ações e estruturas. Os ideólogos dessa doutrina apregoavam que era o Estado quem estava em crise devido a sua ineficiência e descontrole fiscal e não o capitalismo. Por esse motivo, para reerguer o capitalismo, estimulavam a reforma dos Estados nacionais por meio de ajustes fiscais, redução do aparato estatal, desregulação, descentralização de suas atividades e redução de políticas sociais. O papel do Estado deveria ser apenas o de controle e fiscalização, selecionando os serviços públicos que ofertaria diretamente a partir de seus interesses políticos e econômicos (BEHRING, 2003).

A partir dos anos 1980, os países da América Latina encontravam-se imersos na crise da dívida externa. Com isso, eram concedidos empréstimos aos países periféricos, sob a justificativa de inseri-los na nova realidade econômica mundial e, conseqüentemente, na modernidade.

Promovem-se as reformas econômica, fiscal, previdenciária, educacional por intermédio do Plano Diretor de Reforma do Estado – PDRE. A prerrogativa das reformas consistia em diminuir as ações do Estado como o responsável pela efetivação dos direitos sociais e desenvolvimento econômico, passando a exercer a função de regulador do desenvolvimento, gerando condições para abertura dos mercados nacionais para o capital internacional, com o intuito de acionar o enxugamento da máquina estatal, efetivando um considerável corte nas despesas sociais.

Para Behring Boschetti, (2008) foram empreendidas medidas para a reforma no âmbito de suas políticas sociais, pautadas no trinômio: descentralização, privatização e focalização/seleção.

Por meio da descentralização, o Estado transfere as suas responsabilidades para os órgãos intermediários e locais, como um mecanismo que assegure maior eficiência e eficácia dos gastos públicos, em menor escala de tempo. Com a privatização, o Estado repassa ao setor privado, considerado mais eficiente, a oferta de serviços públicos que eram de seu encargo. A focalização/seleção está relacionada à necessidade de direcionar o gasto público para setores prioritário, especialmente a partir de setores mais pauperizados da sociedade.

Sobre isso, nos reportamos à intensa reformulação da política de educação superior em nosso país a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias. Historicamente, as reformulações da política de educação superior que vamos destacar ocorreram a partir de 2004; no entanto, podemos avistar a gênese delas no período das privatizações no Brasil. Lima (2008) destaca o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes em 2004; o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; o Programa Universidade para Todos – ProUni em 2005, que trata da ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior.

A fundamentação teórica desta reformulação está expressa em algumas nucleações básicas como (i) a noção da educação como “bem público”; (ii) a diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e das fontes de financiamento e (iii) as concepções de desenvolvimento, expansão e avaliação da educação superior brasileira. A noção da educação como um descaracterizado “bem público” cria as bases políticas e jurídicas para a diluição das fronteiras entre público e privado: se a educação é um “bem público” e instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não-estatal), está justificada, por um lado, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e a ampliação da isenção fiscal para estas instituições, e, por outro, o financiamento privado das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas (LIMA, 2008, p.2).

Para Lima (2008), o empresariamento da educação superior que foi iniciado com o governo Collor-Itamar (1990 - 1992) ganha nova racionalidade com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e foi conduzido no governo Lula (2002-2010), assim como no atual governo Dilma Rousseff, a partir de um duplo

mecanismo: a ampliação do número de cursos privados e a privatização interna das instituições públicas.

Portanto, no setor educacional não houve maiores entraves para as reformas educacionais, pois era fundamental interferir na educação:

De um lado poderiam preparar as crianças e jovens para a competitividade nacional e internacional. Por outro lado, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. (LIMA, 2008, p. 12).

Outro aspecto da realidade educacional que requeria mudanças está relacionado com o rápido processo de expansão escolar, que não levou em conta a qualidade do ensino ofertado, resultando em um alto índice de evasão e reprovação. Com base nisso, os neoliberais buscavam difundir no imaginário social que a lógica da competitividade do mercado, quando transferida para área educacional, permitiria superar os fracassos e alcançar a qualidade e modernidade almejadas.

Silva (2007) explica que, para os neoliberais, a *crise* educacional era resultante de uma má gestão e desperdício de recursos pelos poderes públicos e da improdutividade dos professores e gestores escolares que utilizavam métodos e currículos ultrapassados. Portanto, os problemas políticos e sociais que circundavam as escolas, e ainda circundam, foram reduzidos a questões de ordem puramente técnica: redefinição curricular e controle de resultados por meio das avaliações.

Essas ideias serão amplamente difundidas e vão impactar, inclusive, a formulação do sistema avaliativo brasileiro, tendo em vista que a base para a criação do SAEB foi oriunda, em grande parte, das experiências norte-americanas.

Como podemos perceber, a ideologia neoliberal teve reflexos mundiais, influenciando a reforma dos Estados nacionais, porém cada um em seu próprio ritmo. Considerando as mudanças no foco das políticas públicas, particularmente o uso sistemático das avaliações educacionais, após as reformas estatais, é relevante elencar alguns elementos próprios da reforma do Estado brasileiro.

No Brasil, o movimento de reforma teve início nos anos 1990. Para Machado (2010), as primeiras tentativas de adequar o Brasil à agenda mundial de reforma do Estado tiveram origens na presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Porém, consolidam-se nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002).

No período FHC, os discursos das autoridades do governo se alinham às críticas neoliberais sobre a ineficiência do Estado. A administração pública estatal, de forma mais contundente, será contestada por sua lentidão, burocracia e falta de qualidade na condução do País rumo ao desenvolvimento econômico. Com base no argumento da falta de qualidade dos serviços prestados pelo Estado, as autoridades brasileiras defenderam uma reforma estatal centrada no modelo gerencial.

Conforme Silva e Souza (2008) o gerencialismo se define no Estado brasileiro, como

resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, que, por sua vez, apontava os problemas associados aos modelos das administrações anteriores. Isso contribuía, enormemente, segundo o entendimento governamental, para justificar que o País necessitava de um novo modelo de gestão, cujo foco estivesse pautado na qualidade dos serviços, na redução de gastos públicos e na cultura do gerenciamento. (SILVA E SOUZA, 2008, p.68).

O governo de FHC criou, em 1995, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado –Mare, com o objetivo de orientar, instrumentalizar e coordenar a reforma, lhe conferindo maior sistematização e concretude. Na direção do Mare, o economista Luiz Carlos Bresser Pereira (1995-1998) publicizou as propostas para a reforma administrativa materializadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado – PDRAE, aprovado em setembro desse mesmo ano.

Conforme Bresser Pereira (1997), defensor da reforma da administração pública, o Estado protege os direitos sociais e promove o desenvolvimento econômico. É um Estado liberal, pois, com o controle do mercado e menos controle administrativo, realiza seus serviços sociais e científicos, principalmente através de organizações não governamentais.

O Estado flexibiliza o processo de gestão através dos programas de privatização, terceirização e *publicização*, ou seja, a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado.

Outro ponto importante da reforma é a redução da interferência do Estado através da desregulação que aumenta o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a



competição internacional. Para Bresser Pereira (1997, p. 22), “reformular o Estado significa, antes de mais nada, definir seu papel, deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas.” Desse modo, o Estado não deve executar diretamente uma série de tarefas, entre elas a educação.

Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública – sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (BRESSER PEREIRA, 1997, p.25).

A defesa ao Estado não intervencionista, efetivada pelos defensores do neoliberalismo, na busca de uma minimização da atuação do Estado ao que se refere às políticas sociais, na sua redução é vista como a solução do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. Tal reforma é defendida através do discurso de modernização e racionalização do Estado, tendo como objetivo a superação dos problemas do mundo contemporâneo, como o desemprego e a alta inflação.

Para Behring (2003), a reforma do Estado é uma contrarreforma, pois “implicou um profundo retrocesso social, em benefício de poucos.” (BEHRING, 2003, p. 22). Para a autora, há uma contrarreforma estatal porque permitiu à iniciativa privada transformar quase todas as dimensões da vida social em negócios, ao definir de modo inferior o que são as atividades exclusivas do Estado. Implementam-se políticas sociais com objetivo de manter a ordem, em que se difunde a ideologia dominante que interfere no cotidiano da vida dos indivíduos em sociedade e, portanto, reforçam-se a internalização de normas e os comportamentos legitimados socialmente.

As políticas sociais entram, neste cenário, caracterizadas como: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e, de preferência, devem ser acessadas via mercado, transformando-se em serviços privados. (BEHRING, s.d, p.9).

O Estado tem o cidadão como um contribuinte de impostos e cliente de seus serviços e não garantiu a superação completa das deficiências dos modelos anteriores. É uma contrarreforma, pois a população é obrigada a conviver com os

problemas da corrupção e do clientelismo. Conforme Behring, a degradação dos serviços públicos e o corte dos gastos sociais levam a um processo de privatização induzida. Conseqüentemente, as instituições e as políticas sociais que garantem os direitos dos trabalhadores se transmutaram em negócios que promovem lucratividade para o capital. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente disseminada apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (DOURADO, 2002).

Diante deste cenário, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas que são apresentadas a ela. É fortemente perceptível a regulação por parte do Estado das políticas educacionais, pela regularização e ampliação dos exames nacionais, pela gestão escolar com a participação da comunidade, marcada pelo aumento da participação na escola, nos processos decisórios.

É nesse contexto que precisamos analisar as políticas educacionais que foram fomentadas nos anos 1990. É fundamental ressaltar a organização das políticas educacionais, quando em consonância com a reforma do Estado, e em busca de sua modernização se implementaram novos modelos de gestão. Esses modelos de gestão “fundados na descentralização administrativa, na autonomia financeira e no planejamento flexível, buscam introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista.” (OLIVEIRA, 2000, p.331).

Portanto, as reformas na área educacional da década de 1990 e dos dias de hoje não podem ser analisadas de uma maneira desvinculada do processo de globalização, uma fase contemporânea de internacionalização do capital. Essa fase vem provocando inúmeras controvérsias, em que a questão do Estado, seu poder de intervenção no processo econômico e a amplitude de suas ações aparecem como um dos temas centrais, indicando-nos não só a complexidade do problema, mas a diversidade de interesses em jogo e que tem traçado novas formas de gestão econômica e controle social (OLIVEIRA, 2005).

Oliveira (2000) apresenta fontes que considera importantes, no que diz respeito às justificativas colocadas por diferentes segmentos que influenciam as políticas públicas no Brasil: a) Os princípios norteadores nos programas políticos

orientados pelas agências internacionais; b) Os programas governamentais, incluindo os dispositivos legais que regulamentam a política sobre a Educação Básica (OLIVEIRA, 2000, p.104).

A primeira fonte é sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, financiada pelo Banco Mundial que faz referência à: educação para todos; universalização da educação básica atendendo às necessidades básicas de aprendizagem; educação básica como alicerce de aprendizagens posteriores e melhoras às condições de aprendizagem. Os países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil, tiveram que criar estratégias de elevação dos investimentos na mesma proporção.

É nesse período que se denota o principal eixo das reformas educacionais: a educação para a equidade social. Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, o Brasil, com vistas a expandir a educação básica, aumenta o atendimento às populações, sem, no entanto, aumentar na mesma proporção os investimentos.

A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Os países participantes da Conferência Mundial de Educação para Todos elaboraram dez artigos que fazem parte da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Destacamos aqui o artigo nove: *Mobilizar os Recursos*.

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis

para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores. Como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação.

Acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico. (UNESCO, 2007, art. 9).

É enfatizada a estratégia de alianças entre os diferentes segmentos da sociedade para a concretização da educação; não é apenas uma necessidade individual, mas um bem a ser atingido por toda a sociedade. Pode-se perceber que a UNESCO coloca a perspectiva de financiamento da educação também para o mercado. Essa mobilização descrita em prol da educação não é uma proposta que vem sinalizar o distanciamento do Estado e uma aproximação cada vez maior de segmentos da sociedade que tenham interesse na educação?

Na segunda fonte, no que diz respeito aos “programas governamentais, incluindo os dispositivos legais que regulamentam a política sobre a Educação Básica” (OLIVEIRA, 2000, p.104), a autora faz referência ao artigo 208 da Constituição Federal sobre o dever do Estado com a educação e suas garantias. Ela salienta que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB n. 9.394/96 ampliam o conceito de Educação Básica e pressupõem a responsabilidade do Estado para a Educação Infantil até ao Ensino Médio. No ano de 1993, em Nova Delhi, o então Ministro de Estado da Educação, Murílio de Avellar Hingel (1992-1995), apresentou o Plano Decenal para Todos do Brasil (1993-2003). Entre os objetivos para a educação básica, o Plano define meios para universalizar o acesso, padrões de aprendizagem a serem alcançados, estabelece as metas de desempenho dos planos curriculares, entre outros.

Em 2001 é criado o Plano Nacional de Educação – PNE<sup>7</sup>, em vigência até 2011. Nesse tempo também é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. No entanto, o PDE não leva em consideração o disposto no PNE, apesar de se apresentar como um instrumento que visa a alcançar as metas do PNE. Além

---

<sup>7</sup> Conforme Oliveira (2011, p. 483), “iniciamos a segunda década do século XXI com um desafio da mais alta relevância para o futuro do Brasil, o que nos impõe uma necessidade imediata e objetiva: aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado para os próximos dez anos (2011-2020)”. No entanto, o PNE acabou não se configurando, em função dos interesses predominantes da contrarreforma, como por exemplo, uma das vinte metas do PNE: as reformulações da política de educação superior: Sinaes e ProUni.

disso, como se denomina “plano”, acaba por projetar a falsa ideia de que pode substituir aquele.

Para Saviani (2007), planos PNE e PDE e fundos (FUNDEB e FUNDEF<sup>8</sup>) são criados, mas a descontinuidade na política de educação atual se faz presente e as metas são adiadas, e o país ainda não consegue eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental.

Confrontando a estrutura do PNE com o do PDE, Saviani (2007) afirma que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio, mas sim um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.

O PDE foi formulado de forma paralela e sem considerar o que já estava organizado no PNE. Com a adoção do PDE como um plano, projeta a percepção de que se trata de um novo plano para a educação, sendo colocado no lugar do PNE.

Seria necessário que fosse aprovada uma nova lei que revogasse o atual PNE, substituindo-o por um novo plano que absorvesse as características do PDE. Mas não é disso que se trata. O PDE é lançado num momento em que se encontra formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado. (SAVIANI, 2007, p. 1241).

Mas o que o PDE traz de novidade que não se encontrava no plano anterior? Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira. A identidade própria do PDE está dada pelo IDEB, tendo como destaque os programas “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”.

Saviani (2007) afirma que o PDE assume, plenamente, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, com iniciativa da sociedade civil que conclama a participação dos vários setores sociais. Esse movimento se constituiu tendo os grupos empresariais como representantes com patrocínio de diversas entidades.

A finalidade é mobilizar a sociedade, implementando o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

---

<sup>8</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, respectivamente.

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Plano tem por objetivo criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cômico de seu papel num mundo cada vez mais globalizado. (BRASIL, 2008, p.4).

Para alcançar esse objetivo, o PDE se sustenta em seis pilares: visão sistêmica, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Assim,

o PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento sócio-econômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. (PDE, 2008).

Entre as ações da Educação Básica, o PDE destaca três programas<sup>9</sup>, porém será destacado o programa *Avaliação e Responsabilidade: O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)*. Nele, é proposto medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações de larga escala (Prova Brasil e ENEM) e em taxas de aprovação. O objetivo desse programa é que o país alcance a nota 6,0 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

No Plano de Metas: Planejamento e Gestão Educacional, o MEC dará assistência técnica e/ou financeira a todos os Municípios e Unidades Federadas que organizarem a análise da realidade educacional local e o seu Plano de Ações Articuladas – PAR. A vinculação será feita por meio da assinatura do Termo de Adesão voluntária, no qual estão expressas as 28 diretrizes (que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação) a serem adotadas e a meta de evolução do Ideb.

Os educadores, em todo o país, discutem a questão da qualidade na educação há muitos anos. Entretanto, a elaboração do PDE se restringiu aos

---

<sup>9</sup>A Formação de Professores e Piso Salarial Nacional; Financiamento: Salário-Educação e FUNDEB; Avaliação e Responsabilidade: O IDEB, e O Plano de Metas: Planejamento e Gestão Educacional.

intelectuais do MEC e do movimento do empresariado. Para Dourado (2007), não houve na sua elaboração a participação efetiva de setores organizados da sociedade brasileira, de representantes dos sistemas de ensino e de setores do próprio Ministério.

O PDE apresenta indicações de grandes e importantes ações direcionadas à educação nacional. No entanto, não está balizado por fundamentação técnico-pedagógica suficiente e carece de articulação efetiva entre os diferentes programas e ações em desenvolvimento pelo próprio MEC e as políticas propostas. (DOURADO, 2007, p.928).

O PDE, desse modo, evidencia seus limites, ao lançar mão de ações que se distanciam e se desarticulam da realidade concreta vivenciada nas escolas, reduzindo as questões educacionais a uma “ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira.” (DOURADO, 2007, p. 928). Além disso, as ações previstas pelo PDE configuram uma mudança na cultura organizacional de cada escola. A centralização das ações na gestão escolar altera as finalidades de uma gestão que se pretende democrática e participativa ao prever a eficácia e a racionalização das práticas pedagógicas, ligando-as a uma lógica de mercado, secundarizando, assim, a participação da sociedade na escola. Dessa forma, torna-se um problema pensar na autonomia escolar, quando se pautam as ações numa perspectiva gerencialista e centralizadora. As várias políticas agrupadas ao PDE, na intenção de se formular um plano executivo, são colocadas como a melhor e única forma de se elevar a qualidade da educação no país. Entretanto, a melhoria dessa não se restringe às ações, que muitas vezes estão em descompasso com a realidade da escola e são descontinuadas ou superpostas no campo educacional.

## 2 AVALIAÇÃO SISTÊMICA: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

Nesse capítulo, inicialmente serão apresentadas algumas características e funções da avaliação sistêmica. Em seguida, será focalizada, em particular, a constituição do SAEB e depois da Prova Brasil, apresentando-lhes a origem e as características.

### 2.1 Funções e características da avaliação sistêmica

Com a expansão do ensino no Brasil e em outros países da América Latina a partir de 1980, houve a necessidade de conhecer a qualidade dos processos e também dos resultados das instituições escolares dentro dos sistemas educacionais. No entanto, agregar os dados das avaliações internas não era suficiente, pois cada instituição de ensino segue critérios e padrões distintos.

A avaliação sistêmica, como o próprio nome sugere, é construída e realizada por pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais da instituição avaliada. Esse tipo de avaliação, na maioria das vezes, focaliza o desempenho educacional, contextualizado as escolas na condição de redes institucionais, programas e políticas educacionais, sistemas nacionais de avaliação, o currículo, entre outros.

Esse tipo de avaliação, segundo Fernandes (2009), desempenha um conjunto variado de funções que são normalmente referidas como:

*a) certificação*, que cumpre o papel de comprovar que um dado candidato, ao fim de determinado período de tempo, demonstrou ter um dado conjunto de aprendizagens;

*b) controle*, que permite que os governos, mediante exames padronizados por ele controlados, assegurem que conteúdos semelhantes sejam lecionados nas escolas do país de acordo com o previsto no currículo nacional;

*c) monitoração*, muito associada à prestação de contas e a qual, em alguns países, consiste na utilização dos resultados dos exames para pedir *contas* às escolas e aos professores. Normalmente promove-se a publicação de *rankings* das escolas de acordo com seu desempenho nos exames nacionais.



Ainda de acordo com sua função, a avaliação sistêmica pode ser longitudinal ou transversal. A longitudinal acompanha um mesmo grupo de estudantes ao longo de vários anos, e identifica o progresso da aprendizagem ou o progresso escolar de cada um. A transversal faz um corte no período de escolaridade que se pretende avaliar; por exemplo, todos os alunos que estão terminando o 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e seu foco é o desempenho escolar.

Definidas as funções da avaliação, é importante serem apresentadas as etapas da avaliação sistêmica. Tendo em vista o grande número de pessoas envolvidas em cada uma de suas etapas, a avaliação sistêmica também é chamada de avaliação em larga escala. Seguem algumas etapas: a) elaboração do projeto de avaliação; b) construção de instrumentos padronizados (testes e questionários); c) validação estatística dos instrumentos; d) constituição e treinamento das equipes de trabalho; e) execução e monitoramento simultâneos da avaliação em diferentes instituições pelo território nacional; f) processamento dos dados e disseminação de resultados; e g) repercussão dos resultados na sociedade (FERNANDES, 2009).

Embora as avaliações se pautem na mesma fonte de informação (alunos, professores, por exemplo) e finalidade de uma avaliação interna, a organização é bem mais complexa, devido ao número de participantes, do público para os quais se destina e da abrangência das questões que pretende responder.

Conforme Fernandes (2009) é possível identificar um conjunto de características das avaliações sistêmicas que são comuns a um elevado número de países. Ele identifica as seguintes:

a) as avaliações são preparadas e controladas por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem;

b) a administração das avaliações é normalmente controlada pelo governo, ou, no mínimo, por ele supervisionada;

c) as avaliações são elaboradas a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Geralmente, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;

d) a maioria das avaliações tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar;

e) normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados das avaliações são tornados públicos.

Outro aspecto a ser considerado nas avaliações sistêmicas é o método utilizado para selecionar a população, que pode ser amostral ou censitário. O método amostral compõe-se de amostras probabilísticas de alunos e de amostras relacionadas, ou seja, os alunos que são selecionados para participar do sistema de avaliação têm a mesma probabilidade de seleção, e seus professores e diretores são automaticamente selecionados para responder aos questionários. Sua intenção é de subsidiar os decisórios sobre a evolução do sistema educacional. O método censitário tem a função de gerar informações para subsidiar as escolas em seu trabalho pedagógico, além de permitir que os gestores públicos conheçam a qualidade dos estabelecimentos de ensino que compõem sua rede.

Pode-se dizer que o uso das avaliações sistêmicas decorreu das experiências com os surveys educacionais. Esse tipo de pesquisa de base quantitativa e caracterizado pela aplicação de testes e/ou questionário de múltipla escolha, nos anos 1950 a 1960, passou a ser adotado pelos países industrializados, especialmente nos EUA, Inglaterra e França. Tinham o objetivo de conhecer o funcionamento do sistema escolar. Os testes de múltipla escolha acabaram por afirmar no contexto norte-americano, em particular após a descoberta dos instrumentos de leitura ótica das respostas nos anos de 1950, mas rapidamente foram-se disseminando por muitos sistemas educacionais em todo o mundo. As razões para seu aparente sucesso, segundo Fernandes (2009), estavam relacionadas com o fato de permitirem examinar um grande número de alunos em pouco tempo e, sobretudo, porque a confiabilidade da correção era total dado que as perguntas, supostamente, eram todas objetivas.

Segundo Nevo (1997), nos EUA – o berço da moderna avaliação é o país que dispõe da maior indústria de testes do mundo – a avaliação forneceu as bases conceituais e as soluções metodológicas para o movimento de responsabilização. Apoiou-se a ideia de propor necessidades de avaliação como forma de controlar as escolas, e ajudou-se a criar a ilusão de que a instrução pode ser determinada através de testes.

O Brasil recebeu influência norte-americana sobre este tipo de avaliação. Entretanto, a primeira experiência significativa nessa área pode ser percebida a partir da década de 1960 e se consolida nos anos de 1990 com a criação do sistema de avaliação nacional, como será aprofundado na próxima seção. Podemos dizer

que existiu uma tendência dos países mencionados em adotar a avaliação em larga escala para subsidiar as decisões políticas.

## 2.2 A constituição do SAEB

A avaliação sistêmica, desde o início do século XX, nos países centrais, foi assinalada como um importante mecanismo para a melhoria da capacidade dos sistemas educacionais de responderem as demandas políticas, econômicas e sociais.

No Brasil, segundo Gatti (2002), a avaliação sistêmica começou a ser realizada nos anos de 1960, porém, em 1990<sup>10</sup> o modelo de avaliação sistêmica acontece no Brasil de forma mais intensa, o que já vinha sendo desenvolvido nos EUA em 1930. Perante a influência internacional, o Estado brasileiro, em um curto espaço de tempo, colocou a avaliação no topo da lista de prioridades das políticas estatais, pois era e ainda é considerada instrumento estratégico para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

A organização de levantamentos educacionais foi uma tendência difundida a partir de estudos desenvolvidos em outros países. Uma das experiências mais relevantes ocorreu em 1930, nos Estados Unidos, onde Ralph Tyler coordenou a realização de um estudo longitudinal que envolveu 30 escolas do estado de Ohio. Este estudo tornou-se conhecido como *Eight Years Study* e veio influenciar o desenvolvimento de uma série de levantamentos em vários países, inclusive no Brasil.

Também nos Estados Unidos, em 1965, foi realizado o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, promovido pelo governo norte-americano e que deu origem ao chamado Relatório Coleman. O relatório culminou com a publicação intitulada *Equality of Educational Opportunity* (Igualdade de Oportunidades Educacionais), mais conhecido como *Coleman Report* (Relatório

---

<sup>10</sup>No Brasil, desde o início do século XX, já são observados procedimentos avaliativos com a finalidade de checar a aprendizagem dos alunos em seus diversos níveis. As primeiras medições brasileiras datam em 1907 com a intenção de coletar dados para abastecer o Anuário Estatístico do Brasil com informações acerca do ensino privado (HORTA NETO, 2006).

Coleman). Este estudo envolveu 645 mil alunos, distribuídos em cinco níveis de ensino, com o objetivo de verificar a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de diferentes escolas. Pela primeira vez, verificou-se que o diferencial de conhecimentos entre os alunos era explicado mais por variáveis socioeconômicas do que por variáveis escolares (BONAMINO; FRANCO, 1999).

O estudo de Coleman foi orientado pela hipótese de que as crianças das escolas com ampla oferta de recursos obtinham resultados superiores àquelas que frequentavam escolas com poucos recursos. No entanto, entre as conclusões da pesquisa, a principal afirmava que a escola não faz diferença, contrariando a visão da educação como redentora da vida social. Os estudiosos dessa área criticavam os dados do Relatório Coleman, defendendo que as escolas faziam diferença na vida do aluno, uma vez que a abertura de oportunidades educacionais favorecia a melhoria da própria qualidade social de parcela significativa da população.

É interessante observar que os estudos empreendidos, posteriormente, pretendiam conhecer os processos em torno da educação escolar, com vistas a subsidiar as políticas educacionais para que alcançassem maior eficácia. Desse modo, o congresso americano criou, em 1969, o *National Assessment of Educational Progress* – Naep – Avaliação Nacional do Progresso em Educação. Essa avaliação de modo amostral das escolas americanas de educação básica pautou a instituição do Saeb, na qual está circunscrita a Prova Brasil, foco de nosso estudo.

Nos anos de 1980, a avaliação em larga escola no Brasil ganha destaque, conforme Horta Neto (2006). Foram avaliados os cursos de graduação e pós-graduação por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Ainda nos anos 1980, o Ministério da Educação – MEC realizou a avaliação com o intuito de verificar o desempenho escolar dos alunos da 3ª série do Ensino Médio em Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba, apoiado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Banco Mundial (MACHADO, 2010).

O ensino fundamental também foi avaliado com o financiamento do Banco Mundial. Foi uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas – FCC para avaliar o rendimento escolar do Projeto Edurural. O projeto visava melhorar as condições de ensino na zona rural dos Estados do Nordeste. Conforme Machado (2010), este estudo veio avaliar os alunos em Português e Matemática que cursavam a 2ª e 4ª série.

Como o objetivo de avaliar nacionalmente o ensino fundamental, em 1987 o MEC fez um convênio com Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (MACHADO, 2010). O MEC contratou a Fundação Carlos Chagas para medir a aprendizagem de 69 municípios em diferentes estados. Nessa avaliação, através do levantamento das “informações dos programas de ensino e livros didáticos adotados foi possível conhecer os conteúdos mínimos ministrados e, através de resultados obtidos, conhecer os padrões de qualidade do ensino básico.” (MACHADO, 2010, p. 75).

No início dos anos 1990, a avaliação já ganhava relevância como política de estado em todo o mundo, principalmente a partir da Conferência de Educação para Todos em Jontien, Tailândia, coordenada pela Unesco. A partir das resoluções estabelecidas nessa conferência, os países em desenvolvimento (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) empreenderam reformas em seus sistemas de ensino. Dessa forma, a avaliação consolidou-se um dos elementos estruturantes na implementação de políticas públicas.

Nesse período, há um movimento nas formas de financiamento na elaboração de um currículo comum, razão que levou o governo brasileiro a produzir os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN na avaliação educacional, pelo fato de ser pauta do Banco Mundial e dos setores empresariais com interesse da universalização de uma educação de qualidade (BONAMINO; FRANCO, 1999).

O SAEB foi implantado em 1990, com a primeira prova e levantamento de dados em nível nacional. Buscavam “abordar questões relativas à universalização (...) do ensino; valorização do magistério e democratização da gestão.” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.113). No ano de 1993, segundo o INEP (2001), ocorreu a segunda aplicação das provas, em três eixos de estudo:

1. Rendimento do aluno;
2. Perfil e práticas docentes;
3. Perfil dos diretores e formas de gestão escolar.

Na terceira aplicação das provas, em 1995, houve inovação em alguns aspectos, como a inclusão do Ensino Médio e da rede particular de ensino; foram adotadas modernas técnicas de medição do desempenho e a incorporação de instrumentos de levantamento de dados acerca das características culturais e socioeconômicas e hábitos de estudos.

O SAEB tinha objetivos que foram divididos em quatro ciclos. Tanto no 1º ciclo (1990) quanto no 2º ciclo (1993), é enfatizada a descentralização em que há a participação de equipes de professores e especialistas das secretarias estaduais de educação, ao se responsabilizar tanto na aplicação quanto na correção das provas, segundo instruções elaboradas pela Fundação Carlos Chagas, tendo o objetivo “de validar localmente os conteúdos das provas, como de determinar se os itens contidos nestas formavam parte do que se considerava conteúdo mínimo para a Unidade Federativa.” (BONAMINO; FRANCO, 1999). Nos dois primeiros ciclos, os conteúdos avaliados foram os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para os alunos da 1ª, 3ª, 5ª, 7ª séries do Ensino Fundamental.

A partir do 3º ciclo (1995), foram avaliados apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Modifica-se sua característica em que se dá ênfase na produção de resultados que possam contribuir para a monitoração da situação educacional brasileira e para subsidiar os formuladores de políticas públicas. Portanto, neste momento, o Estado aumentaria a centralização do planejamento e do controle dos resultados por meio da elaboração de avaliações nacionais. As palavras-chaves são: melhoria da qualidade, equidade, eficiência, monitoramento das políticas brasileiras. Foi a partir do 3º ciclo que o sistema de avaliação “tornou-se mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais. Desde então, o BIRD<sup>11</sup> financia o Saeb.” (ALTMANN, 2002, p.83).

A implementação de ações está em sintonia com as propostas de melhoria da qualidade educacional propagadas pelo Banco Mundial, tais como: (a) a elaboração da Emenda Constitucional n.º 14/199643, que expressa as responsabilidades educacionais de cada ente da federação e instituiu o Fundef, Lei n.º 9.424; (b) a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em 1996, pelo MEC, com o propósito de estabelecer um plano nacional de estudos escolares; e (c) as reformas educacionais consolidadas por meio da instituição da LDB, Lei nº 9.324/1996, com sua ênfase na qualidade do ensino e na avaliação educacional.

Há o aumento da capacidade de regulação, com destaque, para a elaboração dos PCN, os quais nortearão os conteúdos mínimos dos currículos escolares, tal

---

<sup>11</sup>O BIRD, juntamente com a Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), forma o que é tradicionalmente conhecido como *Banco Mundial*.

como previsto no artigo 9º, inciso IV, da lei. Na análise de Afonso (2003), essa definição

prévia de objetivos curriculares nacionais torna-se também um pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de controle. Como é sabido, sem objetivos claros e previamente definidos não é possível criar “indicadores” que meçam as performances dos sistemas educativos num movimento que se caracteriza precisamente pela exigência de acompanhamento dos níveis da educação, aos quais se atribui, em última instância, a capacidade competitiva das economias nacionais numa época de crescente globalização. (AFONSO, 2003, p. 91).

Deste modo, os PCN, em conformidade com a tendência internacional, permitiram ao Estado brasileiro a padronização dos conteúdos trabalhados pelos professores nas escolas. Também foi possível aperfeiçoar seu sistema de avaliação para um controle mais preciso do desempenho escolar. Seguindo a lógica da regulação de controle que se instaurava, o INEP, ainda em 1996, montou um grupo de trabalho, o qual teve a participação de técnicos do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de educação, de professores da rede pública e de especialistas em cada área do conhecimento, no intuito de construir uma Matriz de Referência do Saeb para pautar a elaboração dos testes que comporiam a ciclo da avaliação no ano seguinte. A intenção era que nesta matriz contivessem conteúdos convergentes entre todos os currículos (BRASIL, 1999).

A Matriz de Referência do SAEB é um documento organizado a partir da consulta aos PCN, currículos desenvolvidos e livros didáticos trabalhados pelas 27 unidades de federação. Para sua construção, foi elencado um conjunto de competências e habilidades, de cada disciplina avaliada, consideradas mínimas comuns e de domínio desejável ao término de cada ciclo de conclusão da educação básica – 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Diante do novo cenário traçado com a promulgação da LDB/1996, no quarto ciclo do Saeb, em 1997, ocorreu um esforço para consolidar a TRI<sup>12</sup> e a elaboração dos testes

---

<sup>12</sup>Pela TRI – Teoria de Resposta ao Item, as questões da prova são divididas em três categorias: fáceis, médias e difíceis. Depois, todas as questões são pré-testadas, ou seja, aplicadas a alunos que não façam parte do público-alvo da prova. Com base na TRI, o Inep calcula as notas dos estudantes. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/rss\\_enem/-/asset\\_publisher/oV0H/content/id/76818](http://portal.inep.gov.br/rss_enem/-/asset_publisher/oV0H/content/id/76818). Acesso em: 30 set. 2011.

pautados nas Matrizes de Referência – um documento em que estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. Conforme o BIRD, elas deveriam enfatizar as habilidades “concernentes à linguagem, à ciência, às matemáticas e, adicionalmente, aquelas habilidades problemáticas da área da ‘comunicação’.” (LAUGLO, 1997, p.16). Foram avaliados os conteúdos de Português, Matemática e Ciências para os alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Nas provas aplicadas aos alunos do 3º ano do ensino médio, além das disciplinas da 4ª e 8ª séries, foram incluídos os conteúdos de Física, Química e Biologia.

A elaboração das Matrizes de Referência iniciou-se com uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar (BRASIL, 2001).

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma idéia para qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo. (MIRANDA, 1997, p.41).

Para Dourado (2002), o Banco Mundial, ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, indica que o discurso da centralidade do conhecimento configura-se na adesão às premissas do neoliberalismo, que reduz o processo de formação numa visão de racionalidade técnica, restrita e funcional diante do conhecimento universal historicamente produzido. É possível afirmar que, para além da centralidade do conhecimento, está a centralidade do trabalho, das formas de exploração capitalista. Dessa forma, por mais que a sociedade do conhecimento se afirme como algo inteiramente novo (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão), torna-se, portanto, incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista.

Em continuação do histórico do Saeb, no ano de 1999 foram incluídas as disciplinas de História e Geografia nas provas para os alunos da 3ª série do ensino



médio. Em 2001, o SAEB passou a avaliar os alunos apenas em Língua Portuguesa (ênfase em leitura) e Matemática (ênfase na resolução de problemas). No ano de 2003, se manteve com as mesmas características metodológicas. Em 2005, sobre o qual aprofundaremos a discussão na próxima seção, o SAEB é reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações distintas, porém complementares: uma, nos moldes das aplicações realizadas até então, chamada de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e outra, chamada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Com a criação da Anresc ou Prova Brasil, pela primeira vez as escolas passam a receber resultados sobre o seu desempenho nas avaliações.

De 1990 a 2009, o Saeb foi se aprimorando e se firmando como instrumento de política pública. Os dados gerados pelas aplicações delinearão informações e permitiram aos governantes o planejamento e a elaboração de políticas e programas centrados nos problemas detectados. Todas as iniciativas tomadas a partir da avaliação tinham o objetivo de contribuir, direta ou indiretamente, com o aumento dos níveis<sup>13</sup> alcançados nos testes do Saeb e, assim, com a qualidade do ensino ofertado nas escolas.

Como prevê o artigo 9º, inciso III, da LDB/1996, alguns estados e municípios foram criando seus próprios sistemas de avaliação. Podemos citar os seguintes sistemas de avaliação implementados no âmbito das Secretarias de Estado de Educação (SEE), com a finalidade de obter dados mais precisos sobre as suas redes de ensino:

- Sistema de Avaliação do Ceará, em 1992. O sistema é ampliado a partir de 1996 e passou a ser denominado de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará –Spaece;
- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp, em 1998;

---

<sup>13</sup>Para cada nível de desempenho, tem-se a descrição do que os estudantes que o atingem são capazes de fazer (ANEXO A).

- Projeto de Avaliação Externa do Ensino Fundamental no Estado da Bahia, em 1999. Este projeto se aperfeiçoa e baseia a criação, em 2007, do Sistema de Avaliação Baiano de Educação – Sabe;
- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública –Simave, em 2000;
- Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas –Saveal, em 2000;
- Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco –Saepe, em 2000;
- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS, em 2007;
- Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal –Siade, em 2008.

O Saeb e os sistemas de avaliação citados acima geraram informações relevantes para gestores, pesquisadores e professores, estimulando inovações na gestão administrativa e pedagógica das escolas. Porém, ainda pouco é feito no sentido de analisar pedagógica e qualitativamente as informações geradas pelos professores e gestores, no intuito de impulsionar a transformação de práticas e ações do cotidiano das instituições de ensino (BAUER, 2003; PEREIRA, 2010; HORTA NETO, 2006). Na realidade, as experiências existentes, mesmo contribuindo para o conhecimento no campo educacional, estão mais próximas do que poderíamos chamar de “verificação<sup>14</sup>” do desempenho das escolas, na perspectiva que Luckesi (1996) atribui à expressão em destaque.

A seguir, apresentamos um resumo do público-alvo e instrumentos a partir dos anos em que ocorreram as avaliações (Quadro 1). Na próxima seção, abordaremos as características da Prova Brasil e as mudanças que ela traz para o sistema de avaliação.

---

<sup>14</sup> O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas (LUCKESI, 1996, p. 36).

ANO	PÚBLICO-ALVO	INSTRUMENTOS
1990	Alunos da 1ª, 3ª, 5ª, 7ª séries do Ensino Fundamental	Testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Questionários para gestores e professores.
1993	Idem	Idem
1995	4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio	Testes de Língua Portuguesa e Matemática. Questionários para gestores e professores
1997	4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental	Testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Questionários para gestores e professores
	3º ano do Ensino Médio	Testes Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia Questionários para gestores e professores
	4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental	Testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Questionários para gestores e professores
	3º ano do Ensino Médio	Testes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Questionários para gestores e professores
2001	4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental	Testes de Língua Portuguesa e Matemática Questionários para gestores e professores
	3º ano do Ensino Médio	Idem
2003	Idem	Idem

Quadro 1 – Anos das avaliações do Saeb e instrumentos: de 1990 a 2003  
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

### 2.3 A constituição da Prova Brasil

No ano de 2005, houve a expansão do SAEB, por meio da Portaria nº 931, de 21 de março, na qual, em seu Artigo 1º, o Ministro de Estado de Educação instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica composto por dois processos de avaliação: Aneb e Anresc, a Prova Brasil.

A Aneb conservou os procedimentos da avaliação amostral, das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A Prova Brasil (Anresc), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de

estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola, município, unidade da Federação e país.

Segundo as fontes oficiais, as informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação definem ações voltadas ao aperfeiçoamento da qualidade da educação no país e a reduzir desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As unidades escolares que têm seus alunos avaliados recebem os cadernos Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores. Esses cadernos distribuídos às escolas trazem informações para os gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de questões sobre Língua Portuguesa e Matemática dos anos que serão avaliados.

Conforme o INEP(2011)<sup>15</sup>, os objetivos gerais da Prova Brasil são:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Notamos que, em cada um desses objetivos, há uma preocupação em acompanhar e elevar a qualidade educacional, assim como de estabelecer uma cultura de avaliação nas instituições escolares. Além do controle e concentração estatal, via Prova Brasil o Saeb defende que uma avaliação que produz dados para as unidades escolares tem mais chances de promover mudanças, pois, para a

---

<sup>15</sup>Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/objetivos-das-avaliacoes-gestor>. Acesso em: 30 abr. 2010

melhoria da qualidade do sistema educacional, primeiro deve-se atingir a dimensão micro das escolas, para depois atingir a macro, das redes de ensino.

A construção, revisão e validação de todos os instrumentos da avaliação (testes, questionários, manuais de treinamento das equipes) foram realizadas pelo INEP. De posse de todos estes instrumentos, caberia à Fundação contratada sob a supervisão de técnicos do INEP, executar os seguintes serviços: 1) imprimir os materiais; 2) constituir e treinar as equipes de trabalho de campo; 3) aplicar e recolher os instrumentos da avaliação; 4) processar e constituir as bases de dados, analisando sua consistência; e 5) analisar os resultados finais.

No final do mês de novembro e início de dezembro de 2005, foram aplicados os testes da Prova Brasil. A divulgação dos resultados da primeira edição da Prova Brasil ocorreu em julho de 2006, sendo matéria de destaque nos principais meios de comunicação.

O INEP, divulgador dos resultados, apresentou à sociedade o informativo com o desempenho das escolas que fizeram a Prova Brasil em 2005. Na figura 1 é apresentado um cartaz de desempenho de uma determinada escola.

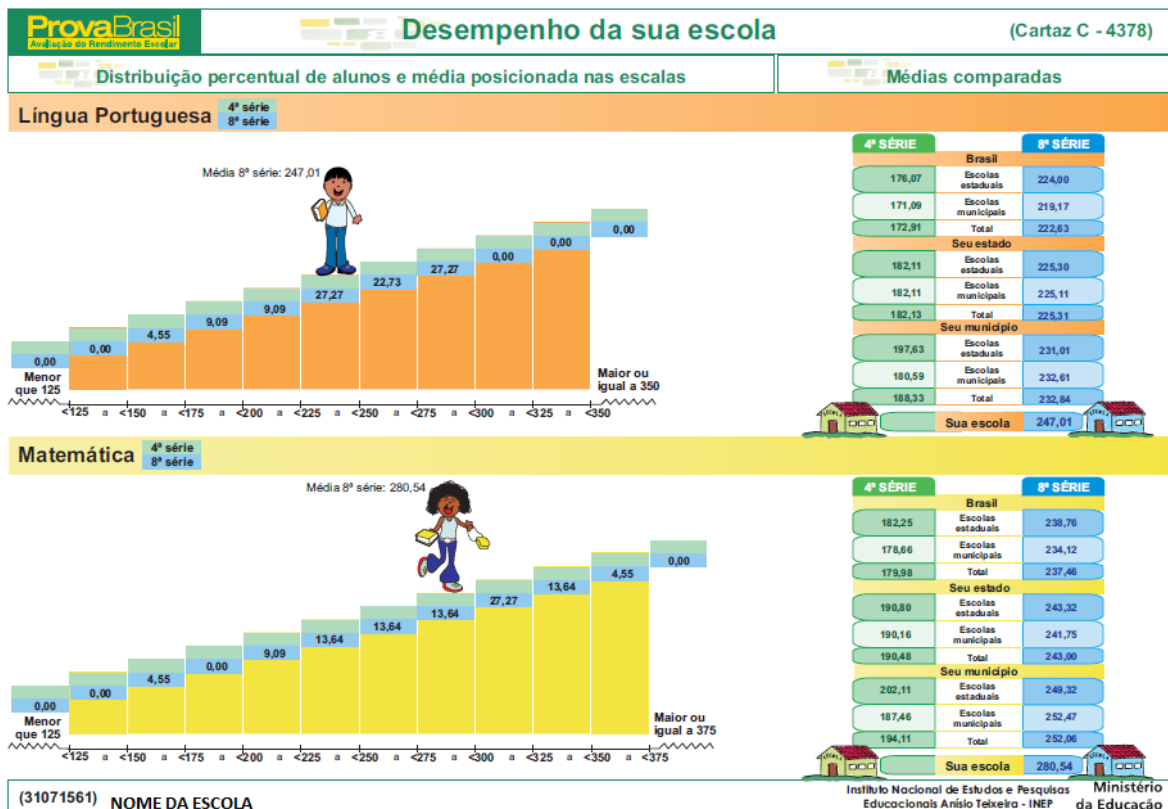


Figura 1 – Cartaz de desempenho da Prova Brasil de uma escola – 2005  
Fonte: INEP

A escala de proficiência na parte superior apresenta o desempenho da escola em Língua Portuguesa, nas (os) 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano e na parte inferior em Matemática. As imagens dos “bonequinhos” posicionados acima das duas escalas indicam a média que a escola alcançou nas séries/anos avaliados, na área do conhecimento à qual se refere a escala. Após o final da escala, à direita, estão contidas as médias das escolas e redes municipais, estaduais e federais, de forma a possibilitar uma análise comparada dos resultados.

Pode-se observar na Figura 1 que, para cada uma das áreas avaliadas, há uma escala que engloba os dois anos alvo da Prova Brasil. Para cada unidade escolar participante da Prova Brasil, é calculada uma média da proficiência dos seus estudantes que participaram da avaliação. Essa média é expressa em uma escala de 0 a 500 (FIGURA 2), em níveis ou intervalos que variam em 25 pontos. Assim, o primeiro nível vai de 125 a 150 pontos, o segundo de 150 a 175, o terceiro de 175 a 200 e assim de forma sucessível.

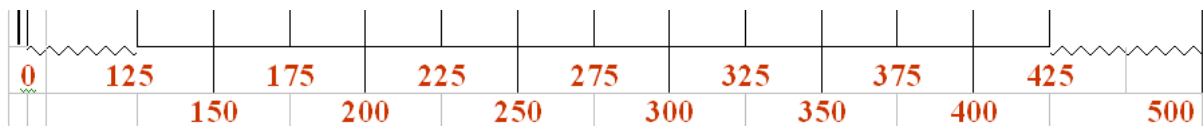


Figura 2 – Níveis da Escala de Proficiência Saeb/Prova Brasil  
Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Um nível é uma classificação utilizada para caracterizar as habilidades comuns a um grupo de alunos que realizam a avaliação, de forma a permitir a identificação de determinada competência, seja em português ou matemática, já construída por esse grupo de alunos (BRASIL, 2009).

A competência citada anteriormente caracteriza-se pelo conjunto de habilidades que esses alunos já possuem. Na Prova Brasil, os resultados do processo avaliativo orientam a definição dos níveis. Desse modo, os alunos são agrupados por competência construída por conhecimentos em português e matemática e demonstrados através da prova que realizam individualmente.

A análise é realizada em função das capacidades que os alunos individualmente mobilizaram em cada item para responder adequadamente às questões propostas. Os resultados são agrupados identificando-se quais habilidades são comuns a um grupo de alunos, distinguindo-os de outro, em função do grau de complexidade das atividades que conseguiram desempenhar adequadamente em cada item proposto. Esse grau de complexidade é que determina a competência demonstrada por um grupo de alunos na avaliação, e, portanto, o nível de proficiência apresentado pelos alunos desse grupo (BRASIL, 2009, p.10).

Portanto, é esperado pelos elaboradores desses níveis de proficiência que estes sejam analisados pela equipe pedagógica das escolas, pois, para o SAEB, estes níveis podem oferecer à escola informações mais específicas a respeito de quais são as habilidades já constituídas pelos seus alunos e orientar a ação pedagógica dos professores para que possibilite aos alunos a constituição, o aprofundamento e a ampliação de diferentes habilidades em português e matemática.

A esse respeito, o estudo empreendido por Horta Neto (2006), que buscou compreender como a Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal – SEE/DF utiliza as informações produzidas pelo Saeb, constatou que uma das dificuldades dos gestores estava relacionada à falta de informações mais precisas sobre todos os aspectos da avaliação, de maneira que pudessem qualificar os resultados gerados.

Outra crítica é o fato de a divulgação dos resultados não ser acompanhada de uma análise pedagógica, o que favoreceria uma hierarquização das médias de desempenho. De acordo com a análise realizada pelo autor, os relatórios de divulgação de resultados do Saeb apontavam apenas os dados numéricos da avaliação, o que se considera um reducionismo. No entendimento dele, seria necessário investir em estudos complementares à avaliação, de maneira que os gestores pudessem ter uma visão mais clara dos problemas educacionais.

Os resultados da Prova Brasil trouxeram grande impacto na sociedade brasileira, pois as principais matérias veiculadas na mídia exibiam *rankings* das escolas, dando ênfase àquelas com os maiores e os menores desempenhos. Esse tipo de divulgação tende a não ter em devida conta seus pontos de partida. Segundo Fernandes (2009), não considera o tipo de alunos que a frequentam, nem as qualificações dos respectivos professores, nem os recursos materiais ou as condições físicas das escolas. É evidente que os professores e as escolas têm

responsabilidades sobre a aprendizagem dos alunos, porém não podemos julgá-los apenas baseados em classificação.

Conforme Vianna (2005), a divulgação global dos resultados de uma avaliação sistêmica costuma causar um grande impacto na sociedade, mas, ao mesmo tempo, gera interpretações que podem ser distorcidas, especialmente pela mídia, que nem sempre está interessada no fato científico, mas na repercussão que terá com o público.

Não adianta apenas oferecer dados para os administradores da educação, se não ajudam os professores a analisar os resultados para que, buscando analisar, revejam seus métodos de ensino e práticas de avaliação. Para Nevo (1997), as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo.

No ano de 2007, foram divulgados os primeiros resultados da Prova Brasil. Teve uma grande repercussão nos meios de comunicação, em propagandas com alcance nacional, pois a mesma foi divulgada juntamente com o PDE, já discutido na seção anterior. Um dos programas do PDE é o Ideb – índice, que varia de 0 a 10 pontos, e utiliza os dados de fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações realizadas pelo Inep. Apesar da grande divulgação desse índice, atingindo inclusive os pais dos estudantes, não se abriu um espaço para a discussão dessa qualidade e o foco continuou nos *rankings*. Nesta perspectiva, percebemos que o Estado instaura um mecanismo mais eficaz para controlar se as unidades escolares estão atingindo os níveis de qualidade difundidos pela regulação transnacional. Isto porque, a partir de um indicador numérico, desencadeia a responsabilização das escolas que passam a monitorar e trabalhar em função de avançar rumo à meta estipulada.

Em novembro de 2007, foi realizada a segunda aplicação da Prova Brasil. Os objetivos dessa avaliação foram os mesmos, com exceção da quantidade mínima de alunos na série avaliada, que passou de 30 para 20 alunos. Conforme o Inep, houve alteração para possibilitar que aproximadamente 400 municípios que não fizeram a primeira edição da avaliação pudessem ser incluídos e ter seus Ideb calculados. Do mesmo modo, as escolas rurais que tivessem um mínimo de 20 alunos na (o) 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental também participariam desse ciclo da avaliação.



Participaram 5.553 municípios de todas as Unidades Federativas, avaliando 4.109.265 alunos das (os) 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, em 164.604 turmas, num total de 48.730 escolas<sup>16</sup>. A divulgação dos resultados ocorreu no mês de julho de 2008, semelhante à primeira aplicação da avaliação, acrescentando ao livreto informativo explicações mais detalhadas e didáticas sobre a montagem dos testes e de interpretação dos resultados na escala de desempenho.

Neste segundo ciclo da avaliação, há um esforço do MEC e Inep em mobilizar as unidades escolares e a sociedade pela avaliação. De acordo com o Ministro da Educação, Fernando Haddad (2005-2012), “A Prova Brasil é uma radiografia do sistema educacional que ajuda a transformar os estabelecimentos de ensino.”<sup>17</sup> Nos sites do MEC e Inep era enfatizado que a novidade da Prova Brasil estava na devolução de resultados para cada instituição, no intuito de colaborar com o planejamento das ações pedagógicas.

Embora haja o discurso de que as informações produzidas pela Prova Brasil abrem novas perspectivas para as escolas, os gestores e os pesquisadores repensem o trabalho pedagógico a partir da análise do desempenho das escolas, a disseminação dos resultados centralizou na comparação e nos *rankings* de médias e notas do Ideb. Nos materiais de divulgação, não são apresentados os mecanismos para que a escola atente para suas especialidades, a fim de conhecer os pontos fortes e eficazes do seu trabalho, assim como detectar os pontos frágeis que precisam ser aperfeiçoados.

Temos que reconhecer que não é atribuição do Inep fazer encaminhamentos pedagógicos, visto que na estrutura do governo federal esta função seria do MEC. Entretanto, para que esta avaliação efetivamente venha a “transformar os estabelecimentos de ensino”, segundo o então Ministro Fernando Haddad, é imprescindível que a disseminação dos resultados se ajuste numa perspectiva de avaliação formativa que, segundo Belloni e Belloni (2003),

---

<sup>16</sup>Disponível em: [http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse\\_acoes\\_mec.pdf](http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse_acoes_mec.pdf). Acesso em: 25 out. 2011

<sup>17</sup>Depoimento divulgado em <http://www.secom.unb.br/unbclipping2/2006/cp061221-09.htm>. Acesso em: 24 out. 2011.

deve ser orientada por uma lógica de mudança, visando a construção da qualidade e da excelência não excludentes, mediante a identificação dos acertos e das dificuldades, com a finalidade de melhoria institucional. (BELLONI; BELLONI, 2003, p. 14).

Em 2009, ocorreu a terceira edição da Prova Brasil. A Portaria nº 87, de 7 de maio, de 2009, estabeleceu a sistemática para a realização da avaliação. No Capítulo I, Artigo 2º, § 1º, o Inep apresentou os objetivos específicos:

- I - aplicar instrumentos (provas e questionários) em escolas da rede pública de ensino das zonas urbana e rural, que possuam pelo menos 20 alunos matriculados nas escolas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 08 anos e, nas escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o ensino fundamental regular, em turmas de 5º e 9º anos;
- II - aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- III - fornecer informações sobre as unidades escolares, que sejam úteis aos gestores da rede a qual pertençam às escolas avaliadas;
- IV - produzir informações sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;
- V - fornecer dados para cálculo do Ideb (BRASIL, 2009).

Destaca-se a inclusão de todas as escolas rurais que atendem ao corte de 20 alunos por série avaliada. Podemos supor que a inclusão das escolas rurais na avaliação esteja relacionada às demandas dos municípios para terem seu Ideb calculado e, assim, entrarem na lista dos possíveis recebedores de auxílio técnico e /ou financeiro do MEC.

Outro ponto a destacar é sobre a aplicação dos testes de Matemática e de Língua Portuguesa definidos nas Matrizes de Referência. Em 2009, foi distribuído

nas escolas o material *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Há uma ênfase e um esforço do governo federal em divulgar as Matrizes e, de certa forma, mobilizar as escolas para que as utilizassem no cotidiano dos trabalhos.

No que se refere “fornecer dados para cálculo do Ideb”, as médias de desempenho da terceira edição da Prova Brasil são encontradas apenas nas tabelas que trazem as pontuações obtidas no Ideb 2009 e suas projeções até 2021. Temos assim uma explícita ênfase no controle do alcance das notas projetadas para o Ideb até 2021.

Na crítica de Sacristán (1998), os sistemas educacionais que utilizam a avaliação externa deixam de se pautar nos debates e discussões críticas, para usar procedimentos que tornam os seus professores mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional.

Qualquer avaliação que se faça desde fora, pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo ficarão relegadas. (SACRISTÁN, 1998, p. 320).

A crítica feita por Sacristán (1998) diz respeito à possibilidade dos currículos escolares se reduzirem ao básico, ao que vem ser cobrado nas matrizes de referência das avaliações externas. É fundamental que debates e investigações sejam cultivados para determinar o que é a qualidade do ensino para cada contexto escolar. É no ambiente da unidade escolar que as reais necessidades educativas e sociais são identificadas e definidas. Desse modo, a relação estabelecida entre a avaliação e o monitoramento das redes deve contemplar uma diversidade de fatores que possam estar integrados ao desempenho das escolas e que não estão, necessariamente, explícitos nos índices gerados.

Acreditamos que para concretizar o monitoramento, a articulação entre as esferas governamentais deve também atingir as unidades escolares, pois são nelas que as políticas se firmam. Desse modo, para que a avaliação educacional atinja seu objetivo, as ações dos dirigentes públicos devem ao mesmo tempo mobilizar e envolver as escolas.

A avaliação sistêmica durante anos foi praticada distante das escolas, porque seu objetivo era produzir subsídios para o controle e planejamento das políticas públicas, como realizava o Saeb amostral. A criação da Prova Brasil representou a possibilidade do envolvimento da escola e sua comunidade com os dados coletados nas avaliações nacionais, na perspectiva de auxiliar no aprimoramento do trabalho pedagógico e uma possibilidade de aperfeiçoar o planejamento das políticas públicas pelos gestores, visto que podem conhecer o desempenho individualizado das escolas de sua rede.

A partir do próximo capítulo, temos o intuito de conhecer as possíveis implicações da Prova Brasil nas unidades escolares. Para tanto, apresentaremos o caminho metodológico percorrido para a elaboração do estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi necessário percorrer um caminho metodológico que possibilitasse apreender com maior fidedignidade o fenômeno estudado. Desta forma, este terceiro capítulo está organizado em sete seções: na primeira seção, apresentamos os objetivos, o tipo e a abordagem de pesquisa escolhidos para o desenvolvimento deste estudo. Na segunda seção, justificamos a escolha do , realizado com duas professoras do Ensino Fundamental. Neste estudo, realizamos entrevistas exploratórias nas quais as professoras selecionadas responderam questões relacionadas à aplicação e divulgação da Prova Brasil em suas respectivas escolas. Este estudo gerou alguns questionamentos no que diz respeito à avaliação sistêmica no interior das escolas. Por isso, na terceira e quarta seção, apresentamos, respectivamente, as características dos sujeitos do e os instrumentos e procedimentos de coleta de dados desse estudo.

Na quinta, sexta e sétima seções, respectivamente, explicitamos a forma de seleção dos sujeitos pesquisados e os instrumentos de coletas de dados utilizados nas entrevistas de aprofundamento.

#### 3.1 Objetivos do estudo

Como anunciado na introdução deste trabalho, o objetivo geral do estudo ora apresentado é identificar se os resultados da Prova Brasil demandam mudanças de práticas pedagógicas pelos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental e, em caso positivo, como isso se dá.

Esse objetivo geral se apoia em cinco objetivos específicos:

- Mapear, através de um estudo exploratório , a visão do professor que atua na escola básica sobre a Prova Brasil e as concepções de avaliação nela presentes;
- Comparar tais visões e concepções com aquelas apresentadas pelos pesquisadores da área;

- Identificar, por meio de entrevistas de aprofundamento, como os professores interpretam os resultados da Prova Brasil no contexto da unidade escolar em que atuam;
- Buscar possíveis relações entre o reconhecimento da Prova Brasil pelos professores enquanto instrumento de avaliação da escola e o tipo de resultado obtido por ela;
- Identificar se os resultados das avaliações demandam mudanças no trabalho docente, sobretudo nas práticas pedagógicas em sala de aula, pelos professores e, em caso positivo, como isso se dá.

### 3.2 Abordagem, tipo de pesquisa e métodos

Para a realização do estudo, foram definidos os pressupostos metodológicos que demarcaram a pesquisa. Aproximamo-nos da perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, em que a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo, estabelecem e apontam as possíveis contradições internas entre os fenômenos investigados. Ele fornece as bases para uma interpretação ativa e totalizante da realidade, pois estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos de forma isolada, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais.

Esse método de interpretação da realidade fundamenta-se sob três princípios: quantidade à qualidade, interpenetração dos contrários, negação da negação<sup>18</sup> (SILVA JUNIOR, s.d; MASSON, 2007; MARTINS, 2006). Nesse trabalho, enfatizaremos dois desses três princípios que orientam em particular a nossa pesquisa, ao entendermos que: 1) Passagem da quantidade à qualidade: no

---

<sup>18</sup>Do caráter provisório da verdade resulta que se não há uma verdade imutável e definitiva, também não há uma antinomia que possa ser considerada irreduzível. Na visão da dialética marxista o espírito procede por afirmação, negação e síntese da afirmação e da negação, ou seja, pela negação da negação. A síntese, como a verdade, é sempre provisória, pois é uma afirmação que suscita a negação que a contradiz, num processo que se desenvolve indefinidamente. Teorias científicas e doutrinas filosóficas nada mais são que momentos da história do pensamento na interminável tentativa de explicar o mundo. (SILVA JUNIOR, n.p.).

processo de desenvolvimento, as coisas não mudam no mesmo compasso, o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos e por períodos de aceleração, ou seja, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por “saltos”, modificações radicais (GIL, 1999); 2) Interpenetração dos contrários: as coisas não podem ser compreendidas de forma isolada sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes e consigo mesmas. Logo que as conexões se constituem, prevalecerá no fenômeno um lado ou outro da sua realidade (MASSON, 2007).

Segundo Löwy (1996), praticar ciência é praticar tentativas de conhecimento da verdade. A pesquisa científica é um constante e dinâmico processo que se aproxima da verdade, que assinala o conhecimento científico como conhecimento verdadeiro, pois “a verdade absoluta jamais será conhecida, todo o processo de conhecimento é um processo de acercamento, de aproximação à verdade.” (LÖWY, 1996, p.110).

Portanto, a ciência é um processo de produção do conhecimento da verdade. É a busca da essência do fenômeno para além da aparência. Este mundo de aparência, que parece nos mostrar o todo, não reconhece a essência verdadeira. O mundo real encontra-se oculto, mas precisa ser desvelado para se tentar a aproximação com a verdade.

A pesquisa de natureza qualitativa permitirá identificar nesse estudo a compreensão, as implicações e ações dos professores acerca da Prova Brasil. O contexto escolar em sua dinâmica interna está, em certa medida, condicionado a forças externas. O estudo de tal temática busca contemplar as relações interdependentes entre os contextos internos e externos das escolas estudadas, a fim de analisar o impacto da avaliação em larga escala nos processos escolares, quanto às influências e aos efeitos na dinâmica da organização escolar e suas implicações no trabalho docente, na perspectiva desse coletivo.

Segundo Creswell, (2007), a abordagem qualitativa é, em grande parte, um processo investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno social ao contrastar, comparar, reproduzir, catalogar e classificar o objeto do estudo.

As informações qualitativas resultam de procedimentos ligados à observação e organização dos fatos ou fenômenos, que derivam da observação direta e da

análise documental. Conforme Haguette (2003), o método qualitativo proporciona uma profunda compreensão de certos fenômenos sociais, apoia-se no “pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais seja a incapacidade estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.” Para a autora, os métodos quantitativos supõem uma população de observação comparável entre si, e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser. (HAGUETTE, 2003, p.55).

A presente pesquisa apresenta três fases de investigação: revisão da bibliografia; ; entrevista individual de aprofundamento com professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental.

A revisão da literatura foi a primeira etapa iniciada e concentrou-se na leitura de livros, periódicos, resumos de dissertações em meio digital e impresso acerca de estudos sobre avaliação educacional e políticas públicas. A participação no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais – FORPE, e as aulas do Mestrado contribuíram muito para o desenvolvimento do trabalho.

A revisão de literatura objetiva-se, conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2007), contribuir para a explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico, buscando esclarecer os significados e as implicações das proposições consubstanciadas nas diretrizes, estratégias e linhas de ação da política examinada. Além disso, deve possibilitar a identificação das concepções orientadoras da política e suas prioridades concretizadas, o que remete à integração da análise documental com a análise de resultados, inclusive quantitativos. Assim, a análise documental deve contribuir, também, para a interpretação dos resultados apresentados nos vários tipos de relatórios, especialmente aqueles relativos à consecução dos objetivos visados.

O objetivo do pesquisador é coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica. Para Bodgan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, pois as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. A abordagem de investigação qualitativa exige que o local seja examinado com a ideia de que todos têm potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.



Haguette (1997, p. 86) define a entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.” Através da entrevista, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos.

Todo o trabalho desenvolvido estará alicerçado pelo embasamento teórico proveniente da leitura de diversos autores e descrito com afinco ao longo da pesquisa. Como afirmam Lüdke e André,

a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

A investigação qualitativa exige do investigador extrema dedicação e preocupação com a fidedignidade dos aspectos analisados. Isso vai demonstrar o rigor e seriedade do seu trabalho. Dessa forma, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p.67), "o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto."

### 3.2.1 O Estudo Exploratório

A pesquisa propôs a participação dos *sujeitos da pesquisa*, pois acreditamos que seria impossível fazer uma análise dos impactos de avaliações sistêmicas no contexto da escola sem ouvir os professores.

Desse modo, pensamos em um instrumento, aqui chamado de , em que buscamos, através de entrevistas das professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental, obter as primeiras impressões apresentadas por elas acerca desse tema.

Segundo Gil,

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (GIL, 1999, p. 43).

Esse instrumento foi escolhido com o fim de elucidar situações cotidianas e ajudar no processo de construção do instrumento de pesquisa que vamos desenvolver na próxima etapa do estudo.

Ao propor um a partir das dimensões – sensação, opinião, implicação e ação – o que se pretende é entender se as **sensações** iniciais ante a prova Brasil, por exemplo, materializam-se em **ações** concretas quando se reflete sobre o tema dentro da dimensão da prática pedagógica e se elas (sensações) modificam-se internamente no processo de construção da própria reflexão acerca da temática proposta. (CALDERANO, 2011).<sup>19</sup>

### 3.2.1.1 Caracterização dos sujeitos do estudo exploratório

Os sujeitos deste estudo foram duas professoras do Ensino Fundamental. Para efeito de melhor identificação das informações, sempre que os dados forem procedentes das professoras, utilizaremos os nomes fictícios Alice e Sofia para garantir o anonimato dos sujeitos do estudo. As duas professoras trabalham em duas escolas urbanas da rede pública (E1 e E2) em Juiz de Fora, cidade localizada na Zona da Mata mineira.

**Tabela 1 – Escolas da pesquisa**

ESCOLAS	REDE DE ENSINO	IDEB EM 2009 ANOS INICIAIS DO EF
Escola 1	Estadual	5,1
Escola 2	Municipal	3,8

Fonte: INEP (2011)

No Quadro 2, estão dispostas informações das professoras sobre a rede de ensino, vínculo empregatício, tempo de trabalho e tempo de trabalho na atual escola.

<sup>19</sup> Notas de orientação do estudo.

PROFESSORA	REDE DE ENSINO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	TEMPO DE TRABALHO	TEMPO DE TRABALHO NA ATUAL ESCOLA
Alice	Estadual	Contrato temporário	3 anos	3 anos
Sofia	Municipal	Efetivo	22 anos	19 anos

Quadro 2 – Perfil das professoras do  
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

O perfil das professoras participantes caracteriza-se da seguinte maneira: Alice trabalha há três anos nessa escola, sendo este seu primeiro emprego. Seu vínculo empregatício é de contrato temporário, na rede estadual de ensino. Sua formação acadêmica é o Normal Superior, Licenciatura em Filosofia e Especialização em Ciência da Religião. Ela leciona dezoito horas/aula como professora regente com as disciplinas de Português e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental.

Sofia tem vinte e dois anos de experiência em educação básica e trabalha na mesma escola por dezenove anos. Seu vínculo empregatício na instituição é efetivo na rede municipal de ensino. Sua formação é o Normal Superior. É professora regente com quinze horas/aula no 5º ano do Ensino Fundamental.

### 3.2.1.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados no estudo exploratório

As entrevistas exploratórias foram feitas seguindo um roteiro de questões que foram gravadas, com o uso de um aparelho de MP3, sendo posteriormente transcritas (APÊNDICE C). As entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram nos horários em que os alunos estavam em atividades com outro professor.

PROFESSORAS ENTREVISTADAS	TEMPO DE GRAVAÇÃO	Nº DE PÁGINAS TRANSCRITAS	AUTORIZAÇÃO
Alice	23'53"	5	Escrita
Sofia	30'18"	5	Escrita
<b>TOTAL</b>	54'11"	10	...

Quadro 3 – Síntese das entrevistas com as professoras das escolas pesquisadas no estudo exploratório. Fonte: Dados da pesquisa (2012)

O roteiro das entrevistas do estudo exploratório contemplou os seguintes aspectos: a) A sensação da escola no dia da aplicação da Prova Brasil; b) A opinião

quanto à divulgação dos resultados; c) A implicação dos resultados no trabalho da escola; d) As ações desenvolvidas a partir dos resultados. Neste sentido, foram selecionadas quatro categorias de análise para que pudéssemos utilizar como referenciais nas reflexões acerca dos dados, “buscando identificar, a partir de uma explicitação espontânea das opiniões quanto ao assunto, o seu núcleo central gerador de interpretações e posicionamentos diversos quanto aos temas trabalhados.” (CALDERANO, 2011).<sup>20</sup>

### 3.2.2 As entrevistas de aprofundamento

Diante dos diferentes procedimentos de coleta de dados adotados na pesquisa, temos o objetivo de organizar, descrever e interpretar as informações. A partir das diferentes fontes – literatura, documentos consultados e – identificamos as diversas faces do objeto, ampliando, assim, nossa percepção, o que nos levou a utilizar as entrevistas de aprofundamento.

Considerando o interesse em identificar se os resultados da Prova Brasil demandam mudanças de práticas pedagógicas pelos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental e, em caso positivo, como isso se dá, o primeiro passo adotado foi escolher escolas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Uma vez escolhido o município, pesquisamos na base de dados do INEP<sup>21</sup> os resultados da Prova Brasil das escolas desse município no ano de 2009<sup>22</sup>.

Para investigarmos, do universo de 101 instituições em Juiz de Fora<sup>23</sup> foi necessário fazer alguns recortes, tendo em vista os objetivos e as próprias limitações do estudo. O primeiro corte realizado foi para separar apenas as escolas que participam da Prova Brasil – aquelas que ofertam o 5º ano e/ou 9º ano do Ensino Fundamental. Considerando que o foco de nossa análise está nos anos iniciais, selecionamos, entre as escolas, as que ofertam esta etapa de ensino. No total, são 61 escolas e, desse grupo, retiramos 4 escolas. As unidades escolares escolhidas partiram dos seguintes critérios:

---

<sup>20</sup>Notas de orientação do estudo.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2012

<sup>22</sup> Optamos pelo ano de 2009, por ser o último resultado fornecido pelo INEP.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/se/escolas/diretores.php>. Acesso em: 27 abr. 2012

- a) Pesquisamos o Ideb do Município de Juiz de Fora<sup>24</sup>;
- b) Comparamos a média de desempenho das escolas que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na edição da Prova Brasil, em 2009;
- c) Ao compararmos o Ideb destas escolas, optamos por duas escolas que apresentam a menor pontuação no Ideb do município e duas com a maior pontuação no Ideb;
- d) A escolha dessas duas escolas em cada subconjunto se deu de modo aleatório.

Na sequência, na Tabela 2, apresentamos esse conjunto de escolas com seus respectivos Ideb. No intuito de preservarmos a identidade das instituições, chamamos de Escola Ametista, Escola Quartzo, Escola Ônix e Escola Jaspe.

**Tabela 2 – IDEB 2009 das Escolas em Juiz de Fora**

ESCOLAS	REDE DE ENSINO	IDEB EM 2009 ANOS INICIAIS DO EF
Escola 1	Estadual	5,1
Escola 2	Municipal	3,8

Fonte: INEP (2011)

A opção de coletar os dados com os professores do 5º ano justifica-se, porque a Prova Brasil é aplicada neste ano do ensino, existindo uma maior probabilidade desses profissionais conhecerem a avaliação.

### 3.2.2.1 Caracterização dos sujeitos da entrevista de aprofundamento

No que tange aos sujeitos envolvidos na entrevista de aprofundamento, buscamos selecioná-los levando em conta os que trabalham diretamente com os alunos em sala de aula, os professores.

No total foram selecionadas cinco pessoas. Para cada uma delas, criamos código de identificação, tal como demonstra o Quadro 4, pois as informamos

<sup>24</sup> O IDEB do Município de Juiz de Fora conforme o INEP é 5,1: [http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=7](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=7). Acesso em: 28 mai. 2012.

previamente, por questões éticas, que a identidade de nenhuma delas seria divulgada.

ESCOLA	PROFESSOR
Ametista	Mabel
Quartzo	Susana
	Helena
Ônix	Nárnia
Jaspe	Luna

Quadro 4 – Participantes da entrevista de aprofundamento  
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

No intuito de traçarmos um perfil dos participantes pesquisados, buscamos conhecer a situação funcional, tempo de trabalho como professora da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF e tempo no atual escola, tal como disposto no Quadro 5.

PROFESSORA	VÍNCULO SE/JF	TEMPO DE TRABALHO SE/JF	TEMPO DE TRABALHO COM O 5º ANO NA ATUAL ESCOLA
Mabel	Efetivo	20 anos	20 anos
Susana	Efetivo	7 anos	1 ano
Helena	Efetivo	8 anos	2 anos
Nárnia	Contratado	11 anos	1 ano
Luna	Efetivo	24 anos	2 anos

Quadro 5 – Perfil profissional das professoras que participaram da entrevista de aprofundamento  
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Como podemos observar, somente uma professora não é servidora do quadro efetivo da Secretaria de Educação e a média de tempo de trabalho é de 14 anos. Diante do tempo de atuação dessas profissionais na rede de ensino de Juiz de Fora, acreditamos que elas estão familiarizadas com a dinâmica de trabalho da Secretaria. Além disso, algumas puderam vivenciar as três edições da Prova Brasil (2005, 2007 e 2009) no âmbito da rede, mesmo não estando diretamente envolvidas com a avaliação.

Sobre a formação acadêmica das professoras (Quadro 6), todas possuem diploma de nível superior com predomínio do curso de Pedagogia. Apenas as professoras Helena e Luna cursaram o Magistério, em nível médio, e somente uma professora não possui pós-graduação *lato sensu* na área educacional.

SUJEITO PESQUISADO	NÍVEL MÉDIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
Mabel	...	Pedagogia	Arte- Educação
Susana	...	Pedagogia	Educação Inclusiva – Deficiência Visual
Helena	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
Nárnia	...	Normal Superior	...
Luna	Magistério	História	Psicopedagogia

Quadro 6 – Perfil acadêmico das professoras que participaram da entrevista de aprofundamento.  
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Quanto às escolas pesquisadas, estão localizadas na área urbana de Juiz de Fora. Com base nos dados do censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE do ano 2010<sup>25</sup>, a cidade tem cerca de 500 mil habitantes, sendo considerado um importante polo da economia da zona da mata mineira. A rede municipal de Juiz de Fora atende 39.177 alunos na zona urbana e 2.257 na zona rural, distribuídos na modalidade Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA<sup>26</sup>.

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO
Ametista	Zona sudeste	Ensino Fundamental e EJA
Quartzo	Zona sul	Ensino Fundamental e EJA
Ônix	Zona sudeste	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Jaspe	Zona norte	Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA

Quadro 7 – Localização e níveis de ensino das escolas pesquisadas  
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Em termos de características do seu entorno, as escolas estão próximas de áreas residenciais e de fácil acesso. Com relação à comunidade escolar, as professoras Mabel e Luna, da Escola Ônix e Jaspe, respectivamente, relataram que há uma frequência significativa de pais e/ou familiares nas reuniões escolares, na participação das festividades promovidas no contexto escolar.

<sup>25</sup> Disponível em: [http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados/index.php?uf=31](http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=31). Acesso em: 25 mai. 2012.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 25 mai. 2012.

Além disso, nas referidas instituições Ônix e Jaspe, as entrevistadas enfatizaram as existências de parceria e coesão no trabalho empreendido pela escola, sendo isso apontado como expressão da qualidade do ensino ministrado pelos professores e estímulo para os responsáveis manterem os alunos ali matriculados.

No entanto, as professoras das escolas Ametista e Quartzito mencionaram ter dificuldades de realizar atividades extraescolares, tendo em vista o baixo poder aquisitivo da maioria dos estudantes. Ainda, citaram o forte problema que enfrentam com a indisciplina dos alunos e falta de acompanhamento dos familiares, o que despende um longo trabalho de conscientização com a comunidade escolar.

### 3.2.2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados através da entrevista de aprofundamento

Para determinar os procedimentos metodológicos que forneceriam informações expressivas sobre o objeto de estudo pesquisado, levamos em conta a abordagem qualitativa para a pesquisa, como ressaltada anteriormente.

Quando elegemos, para a entrevista de aprofundamento, os professores que lecionam nas escolas da SE/JF como locus de investigação, partimos do pressuposto de que estas, tendo o contato direto com a aplicação da Prova Brasil, tivessem informações relevantes sobre o tema proposto.

Os documentos elaborados por determinado órgão ou instituição constituem um fonte rica de dados; portanto, a análise documental teve como propósito levantar informações nos documentos oficiais disponíveis para consulta, que nos permitiram conhecer, através dos documentos disponíveis do Governo Federal, as diretrizes e os objetivos da Prova Brasil expressos nas portarias, o Projeto Básico da avaliação e os relatórios publicados pelo INEP e MEC.

A partir da análise documental e do , os dados levantados nessa etapa são cruzados com a percepção das professoras, pois a nossa intenção era compreender se demandam mudanças de práticas pedagógicas pelos professores via resultados da Prova Brasil, a partir da ótica dessas professoras. Sendo assim, para conhecer o



que fazem e pensam sobre essa a avaliação nacional, elegemos a entrevista semiestruturada.

Optamos por essa técnica de coleta de dados, pois ela permite o levantamento de questões sobre os principais tópicos estudados e, ao mesmo tempo, o aprofundamento de outros elementos que surgem nas falas dos entrevistados. Conforme Szymanski (2002), a entrevista não é um instrumento com destino já fechado; ao contrário, ela ganha vida com o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, pois o potencial da pergunta não se encerra em seu limite.

A entrevista de aprofundamento semiestruturada foi orientada por um roteiro, variando de 09 a 14 perguntas que deram cobertura às questões da pesquisa. Elaboramos um tipo de roteiro para as professoras responderem (APÊNDICE D). Tais questões selecionadas para compor o roteiro da entrevista de aprofundamento semiestruturada são resultantes de todas as informações coletadas sobre o fenômeno estudado, através principalmente dos estudos realizados e entrevista exploratória.

Para solicitarmos o agendamento e autorização das entrevistas, entregamos nas quatro escolas uma carta de apresentação (APÊNDICE B). Antes do início de cada entrevista, tanto a direção quanto as professoras entrevistadas foram informadas do objetivo do estudo, o tempo médio de duração e organização do roteiro de entrevista. Também solicitamos e registramos a autorização das professoras pesquisadas, para a gravação da entrevista (APÊNDICE A).

A seguir, o Quadro 8 apresenta as informações sobre as entrevistas de aprofundamento.

<b>PROFESSORAS ENTREVISTADAS</b>	<b>TEMPO DE GRAVAÇÃO</b>	<b>Nº DE PÁGINAS TRANSCRITAS</b>	<b>AUTORIZAÇÃO</b>
Mabel	19'58"	5	Escrita
Susana	26'16"	5	Escrita
Helena	11'03"	4	Escrita
Nárnia	18'03"	5	Escrita
Luna	08'31"	4	Escrita
<b>TOTAL</b>	1h23min51s	23	...

Quadro 8 – Síntese das entrevistas de aprofundamento com as professoras das escolas pesquisadas  
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

## 4 O QUE O CAMPO NOS DIZ SOBRE O SAEB, A PROVA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS NA ESCOLA BÁSICA.

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados durante o percurso da pesquisa. A análise dos dados está alicerçada nos aportes teóricos estudados e nas reflexões a partir destes estudos.

Primeiramente, serão analisados os dados coletados através da primeira fase do . A seguir, apresentamos as análises das entrevistas de aprofundamento.

### 4.1 Apresentação do estudo exploratório

Com o objetivo de captar a fala das professoras de forma espontânea, realizou-se uma entrevista coletando dados no que diz respeito à sensação, opinião, implicação e ação acerca da Prova Brasil, tendo como parâmetro a experiência das professoras, ou seja, interessou-nos saber que sensação cada professora expressa diante da prova, qual sua opinião, as implicações e ações desenvolvidas a partir da Prova Brasil. Ao iniciar a entrevista exploratória, foi proposto às entrevistadas que respondessem em poucas palavras o que viesse à memória acerca de algumas questões.

Apresentamos, a seguir, trechos das entrevistas realizadas. A análise das falas não segue a ordem exata em que as questões foram feitas, mas orienta-se pelas dimensões *Sensação, Opinião, Implicação e Ação*.

#### 4.1.1 Sensação

Centramos nesse primeiro momento nossa atenção em trechos relacionados às respostas da dimensão *Sensação* — Perguntamos a cada professora como se sentia no dia da aplicação da Prova Brasil:

*A Prova Brasil manifesta um sentimento de “apreensão”. (ALICE, RE<sup>27</sup>).*

---

<sup>27</sup>Registro de Entrevista.

Na fala da Alice, o sentimento de apreensão traz o significado de preocupação, receio, temor. Isso é percebido na resposta seguinte:

*No dia da aplicação da Prova Brasil você se sente “com certa expectativa, apreensão, porque isso que vai dotar (provar) se ele é bom professor ou não”.* (ALICE, RE).

Nesta resposta sobre o dia da aplicação da Prova Brasil, percebe-se que, para a professora, ser bom professor ou não está relacionado ao resultado da avaliação sistêmica. Qual será o motivo de a professora interpretar que os resultados das avaliações sistêmicas servem para julgar o trabalho do professor como bom ou não? É importante questionar quais efeitos produzidos na unidade escolar ao tomar conhecimento dos resultados. Precisamos analisar se, ao receber os resultados, a escola procura fazer uma autoavaliação. E se a faz, de que forma? É interessante analisar se esses resultados motivam um sentimento de frustração por não ter alcançado o que se esperava, e se motivar tal frustração, como o professor trabalhará a partir desses resultados.

Para Sofia, a Prova Brasil manifesta um sentimento de “verificação”. (SOFIA, RE). A avaliação é entendida como uma averiguação de quais habilidades os alunos desenvolveram: “Já estou acostumando, no início era mais tenso, agora já faz parte do cotidiano.” (SOFIA, RE). Na visão desta professora, a avaliação é habitual, ou seja, está presente na vivência do dia a dia.

Será que o professor se sente alienado de sua força de trabalho? Ou a experiência qualifica o professor para interpretar o processo de modo diferente? Para Marx, o trabalho é um ato que se passa entre o homem e a natureza. Ao mesmo tempo em que o homem age sobre a natureza e a transforma, transforma também a si próprio. Então, se é pelo trabalho que os homens criam suas condições de existência, a maneira como se organizam, o modo de produção tem a ver, nesse sentido, com a qualidade dessas condições materiais de sua produção. A separação entre elaboração e execução do trabalho ocasiona a alienação do trabalhador, pois a falta de controle do seu próprio processo de trabalho faz com que o trabalhador deixe de seguir seus próprios interesses e, portanto, trabalhe segundo o interesse dos outros.

O grande nó do trabalho docente é o seu trabalho vir a passar à execução de determinadas atividades, sem uma reflexão. Nos últimos anos, devido às novas exigências e interesses do mercado, o sistema educacional passou por profundas

transformações e reformas, no interior das quais o modelo gerencial, que estabelece um padrão orientado para o mercado capitalista, foi tomado como modelo de gestão educacional. Nesse contexto, no qual as políticas educacionais estão submetidas aos princípios do processo de reestruturação produtiva sob a tutela do neoliberalismo, a alienação do trabalho docente encontra-se ainda mais exacerbada (BORGES, 2010, p.89).

Os fundamentos em que se sustentam as políticas educacionais estão em frequentes inadequações com a realidade social na qual a instituição escolar está inserida. Os que formulam tais políticas pouco têm estado atentos ao que sabem os docentes em exercício. A instituição escolar não pode ser considerada fenômeno organizado de forma independente do seu entorno, nem como organizações que se adaptam a ele. Há uma interação dialética entre a instituição escolar e seu entorno político e social.

Por isso que estudos sobre as circunstâncias que são favoráveis e também desfavoráveis, identificadas pelos professores, no contexto da prática, assumem importância nos debates sobre a educação, a escola e as políticas.

#### 4.1.2 Opinião

Na dimensão *Opinião* apresentamos as respostas oriundas de opiniões a partir de situações cotidianas e estruturais relacionadas à avaliação sistêmica. Para que obtivéssemos, junto às professoras, suas opiniões acerca do tema, utilizamos o seguinte procedimento: lemos a notícia divulgada no site do G1<sup>28</sup> (05/07/2010) – *Veja escolas do Rio com as melhores e com as piores notas no Ideb* (ANEXO B). Ao terminarmos a leitura, pedimos que a professora Alice comentasse a matéria:

Eu acho que não é bom, porque você está colocando como superior e outra inferior, não considerando o valor socioeconômico, algum comprometimento de saúde (laudo), o que influencia diretamente no resultado. Quando se coloca o ranking das escolas, é uma visão exclusivista, valorizando umas e excluindo outras. (ALICE, RE).

---

<sup>28</sup>G1 é um site de notícias do Globo Comunicação e Participações. A notícia está disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/07/veja-escolas-do-rio-com-melhores-e-com-piores-notas-no-ideb.html>. Acesso em: 25 mar. 2011.

Alice considera injusta a divulgação destes resultados tais como foram apresentados na notícia, por desconhecer e desconsiderar fatos e situações primordiais e até antecedentes aos resultados alcançados – dados socioeconômicos, por exemplo. Sofia também tem uma resposta semelhante:

Não concordo, porque está havendo uma classificação. Se a educação é para todos, se a gente trabalha pra promover o conhecimento, a cultura de todos, então esse ranking é um tipo de classificação, por isso não concordo. (SOFIA, RE).

Precisamos considerar que a imprensa, ao divulgar tais notícias, as apresenta de forma rápida e superficial, sem uma análise mais detalhada do contexto de cada escola, não levando em consideração os índices dos anos anteriores, sem levantar questões que envolvem a responsabilização de governos e sistemas. Creditam à educação pública o fracasso por não atender as metas estabelecidas. Será que as escolas e os professores que trabalham em situações adversas podem ser identificados como os responsáveis pelo mau resultado alcançado?

Questionamos, então, para que serve esse tipo de avaliação e percebemos, mais uma vez, a professora dar ênfase ao “ranqueamento” que se faz sobre os resultados das avaliações sistêmicas.

Além de classificatória, ela serve também para comparar. Do ponto de vista da aprendizagem, é um pouco cedo pra dizer se foi feita de uma forma séria (no que diz respeito à aplicação), porque, se foi, é um retrato da realidade. (ALICE, RE).

Quando a professora responde que “é um pouco cedo pra dizer se foi feita de uma forma séria no que diz respeito à aplicação” (ALICE, RE), refere-se à dúvida sobre a seriedade da aplicação das provas concernente às possíveis intervenções de professores no momento em que os alunos estão realizando os testes. Ela acredita que pode haver influência dos professores aplicadores nas respostas dos alunos de modo a favorecer o sucesso nos resultados. Também percebemos em sua resposta que, se “foi feita de uma forma séria”, a avaliação reflete um “retrato da realidade.” Então, a avaliação legitima a realidade escolar? Será que ao utilizar os resultados das avaliações sistêmicas eles ajudam a desenvolver o conhecimento da realidade educacional presente na unidade escolar?

Apresentamos uma situação que ocorreu em uma escola no município de Juiz de Fora – *A família veio cobrar da escola respostas sobre os resultados de baixo desempenho alcançado no IDEB de 2009*<sup>29</sup>. Na fala da Sofia, há uma preocupação quanto à importância de mostrar à família que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e que é preciso manter uma característica própria no ato de trabalhar com os alunos, pautada na própria realidade.

É a hora de trabalhar com a família, de mostrar que é um trabalho difícil, que envolve todos, que os alunos têm diferentes ritmos. Porque quando há um respeito ao tempo do aluno, ele sente mais feliz. Quando há uma pressão, ele se sente pressionado, tenso, até pode ter uma regressão, são infelizes. (SOFIA, RE).

Essa situação relatada indica que as unidades escolares não podem ser avaliadas apenas nos resultados aferidos das avaliações sistêmicas. Os dados quantitativos acerca dos resultados obtidos não deixam de ser importantes; porém, os indicadores por eles utilizados não são os únicos que apontam e/ou revelam a qualidade da educação oferecida nas escolas. Segundo Freitas (2007), explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o cotidiano, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados, distantes da escola. Na opinião de Alice, percebemos um outro olhar sobre a cobrança da família acerca do baixo desempenho alcançado pela escola.

É fato que a família vem mesmo cobrar, porque estão divulgando os resultados para todos. Mas o que percebemos é a cobrança, sem o comprometimento da família em estar ajudando o aluno. Até que ponto a família tem responsabilidade para estar cobrando da escola? (ALICE, RE).

Onde e como delimitar o papel da escola? Sabemos que a família é de fundamental importância na educação e na escolarização dos filhos. Atribuir à família a responsabilidade dessa escolarização não seria, de certa forma, uma atitude de desobrigação da escola, desqualificando seu papel na escolarização? Por outro lado, até que ponto as famílias são informadas dos desafios enfrentados pela escola e até que ponto ela se coloca como parceira, ou apenas cobradora? Quando

---

<sup>29</sup> Ocorreu em uma escola do município de Juiz de Fora a seguinte situação: a responsável por um aluno, ao ler uma notícia sobre a divulgação do Ideb, dirigiu-se à escola para reclamar do baixo Ideb na unidade escolar em que seu filho estuda.

o resultado é desfavorável, rapidamente a análise aponta que a família não cooperou com o processo e, por isso, obteve-se aquele resultado. Não estaríamos escondendo nossas fragilidades epistemológicas, pedagógicas e políticas ao atribuir tanta responsabilidade à família? Que escola é essa que estamos projetando? Que alunos são esses? Um tipo ideal proveniente de famílias educogêneses ou alunos reais, filhos de famílias reais com diferentes formas de constituição? Reconhecer a realidade a que estamos vinculados não seria importante para melhor situarmos nossa força de ação, tendo por base as condições reais de trabalho para atuar a partir e com elas? (CALDERANO, 2011).<sup>30</sup>

Não negamos a importância da família na educação escolar. Porém, o comprometimento do professor junto a toda a equipe pedagógica é necessário. Depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise, ou seja, a relação dialética da teoria e prática; o trabalho do professor é o resultado da ação transformadora consciente, o que pressupõe a unidade entre teoria e prática. As relações provenientes da simbiose entre escola e sociedade, bem como professor e aluno, são sempre dialéticas e tendem a se construir por graus de reflexão que se fazem pela autoavaliação.

#### 4.1.3 Implicação

Nesta dimensão, as respostas são oriundas de perguntas sobre a importância dos resultados para a escola e suas implicações a partir de um baixo ou melhor desempenho.

Na minha escola, o resultado foi muito favorável, porque como a escola teve um bom desempenho, os professores se sentiram motivados, porque viram que o trabalho foi reconhecido. Para os alunos também, pois viram que estão estudando numa escola boa, que fizeram uma boa avaliação. (ALICE, RE).

A resposta da professora Sofia sobre a importância desses resultados para sua escola foi a seguinte: “Pode mobilizar a equipe pedagógica, para dar uma

---

<sup>30</sup>Notas de orientação do estudo.

sacudida na equipe pedagógica. Tirar a acomodação. E essa mobilização é boa, pois se está evoluindo.” (SOFIA, RE).

Nestas respostas, percebemos que as professoras tendem a reconhecer, adotar e incorporar os resultados da avaliação quando eles lhes parecem favoráveis, ou seja, quando a escola vai bem, a avaliação é considerada justa, já que indica que a escola fez um bom trabalho. E se o resultado não fosse considerado favorável à escola?

Ao perguntar sobre o que pode acontecer se a escola tiver um baixo desempenho, Alice respondeu que há “muita cobrança” e Sofia afirmou: “Preocupada (toda a equipe pedagógica).” A seguir, questionamos se acaso a escola tivesse melhor desempenho: “Vai ser valorizado, reconhecido.” (ALICE, RE); “Está no caminho certo.” (SOFIA, RE). Para finalizar esse bloco de questões, perguntamos o que acontece quando a escola tem o melhor desempenho:

“Desenvolveu um melhor trabalho.” (ALICE, RE);

“Tem um grupo de alunos selecionados e os professores já têm um grau de estudo, que já faz um trabalho voltado para um melhor desempenho.” (SOFIA, RE).

Nesse agrupamento de respostas, percebemos, mais uma vez, que quando há um baixo desempenho, as palavras “cobrança” e “preocupação” são citadas. No entanto, quando os resultados são os almejados, o trabalho desenvolvido está no caminho certo, os alunos são selecionados e a capacitação dos docentes influencia no melhor desempenho.

Mas serão os professores contra ou a favor da existência da avaliação sistêmica que apresenta como fundamento a responsabilização? Ou apenas são contra quando os resultados para a sua unidade escolar não são os desejáveis pelo INEP?

A dissertação defendida por Marinho (2010) fundamenta-se na literatura sobre políticas públicas de avaliação, qualidade de ensino e avaliação externa. Teve por objetivo identificar como a implantação de políticas públicas relacionadas à avaliação externa é compreendida por profissionais da educação de algumas escolas da microrregião de Januária-MG. Nessa pesquisa, a autora pôde constatar que os profissionais da educação evidenciaram as implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico como um processo tenso, exigente e angustiante e que fora constatado processo de adoecimento dos profissionais em função da pressão por melhoria de desempenho. Também fora verificado que os profissionais



têm visões parciais, fragmentadas, não conseguindo sistematizar a complexidade e os limites das avaliações externas e suas repercussões na prática educativa.

Marinho afirma que os profissionais da educação

ficam impossibilitados de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, o que provoca uma alienação com seu trabalho, o qual vai perdendo seu significado como atividade vital concreta – como satisfação da condição humana em sua capacidade de criação, planejamento e execução.(MARINHO, 2010, p.128).

É indispensável compreender que a avaliação tem seu o sentido histórico e seu caráter dialógico e dialético como força em processo. Araújo (2010) deixa claro que é fundamental a superação da visão de “responsabilização” para uma concepção participativa e de envolvimento dos profissionais da unidade escolar. É preciso uma profunda reflexão para compreender de que maneira ocorrem as reações às avaliações externas e, mais detidamente, como seus resultados vêm influenciar o trabalho pedagógico da escola, centrando a atenção nas práticas pedagógicas voltadas para as aprendizagens dos alunos.

Portanto, é importante ouvirmos os professores acerca das ações desenvolvidas por estes sobre a avaliação.

#### 4.1.4 Ação

Nessa dimensão, apresentamos questões relacionadas às ações desenvolvidas pelas escolas quanto aos resultados, do ponto de vista da divulgação, utilização e preparação dos alunos para a Prova Brasil.

Segundo Alice, há divulgação dos resultados para a comunidade escolar; porém, se o resultado da avaliação fosse outro, questionamos se haveria a divulgação. Ela respondeu que divulga através de reuniões com as famílias dos alunos.

Reunião, mostrando os dados, depois uma reunião com a comunidade pra mostrar os resultados. Faz cartazes divulgando como foram bons os resultados. Isso vem causando a transferência de alguns alunos de uma outra escola estadual próxima para nossa escola, devido à divulgação. (ALICE, RE).

Na fala da Sofia, é referida a discussão dos resultados: “Divulga, discute os resultados; se for preocupante, há uma pressão para mudar a ação pedagógica, a coordenação leva novas técnicas e estudos. Há uma preocupação de estar envolvendo todos, os pais.” (SOFIA, RE).

Como foi citado que há divulgação dos resultados às famílias, procuramos, então, no documento oficial do INEP<sup>31</sup>, quais orientações são oferecidas aos responsáveis dos alunos. Encontramos um *link* chamado “Menu dos Pais”, com explicações sobre a Prova Brasil e o Saeb com a seguinte pergunta: *Prova Brasil e Saeb: para que servem essas provas?*<sup>32</sup>

A Prova Brasil serve para os pais avaliarem o nível da escola de seu filho. Ela foi criada sob a constatação de que educação não é responsabilidade apenas do professor e do aluno, mas de toda a sociedade. Dessa forma, é importante que a sociedade tenha meios de avaliar a qualidade da educação que está sendo oferecida. (INEP, 2011).

Em outro *link*, chamado “A melhor escola”, é apresentada a seguinte questão: *Como escolher a melhor escola para o seu filho?*<sup>33</sup>

Com muita informação, há vários itens que você poderá levar em conta, como a proximidade de sua casa, a facilidade de transporte etc. Mas há outros dados que podem ajudar. Um deles é o Ideb, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é uma relação entre as notas na Prova Brasil e no Saeb e as taxas de aprovação escolar. Há um Ideb para cada escola pública que participa da Prova Brasil.

Portanto, se no seu bairro há duas escolas e uma tem o Ideb menor que a outra, converse sobre isso com o diretor, com os professores, com os outros pais. Lute para melhorar o Ideb da escola de seu filho. (INEP, 2011).

Destacamos nas citações do Inep que, quando é referida a função da Prova Brasil, não há em nenhum dos *links* do “Menu dos Pais” algo sobre a responsabilidade do Estado<sup>34</sup>, e sim do professor, do aluno e da sociedade.

<sup>31</sup> Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/saeb-e-prova-brasil>. Acesso em: 26 mai. 2011.

<sup>32</sup> Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/para-que-servem-as-provas>. Acesso em: 25 mai. 2011.

<sup>33</sup> Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/a-melhor-escola>. Acesso em: 25 mai. 2011.

<sup>34</sup> Sobre a responsabilidade do Estado, encontramos apenas o seguinte no link: *Compromisso Todos pela Educação: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços*

Outro aspecto que chama a atenção é o “treinamento” dos alunos para responderem aos testes, criando situações de simulação do exame.

A intenção é familiarizar os alunos com o modelo da Prova Brasil. No início do ano é mostrado o que foi feito no ano anterior. A partir da conversa são elaboradas, então, estratégias para serem trabalhadas com os alunos. A prova dos alunos é feita dentro dos moldes da Prova Brasil, desde a primeira prova. Eu concordo em certo ponto porque não é isso que vai ser cobrado no final do ano? Então é dessa forma que deve ser trabalhado, com esse modelo de avaliação. Não avaliamos apenas por esse tipo de avaliação, mas se é cobrado, ela deve fazer parte do nosso cotidiano. A avaliação implica no trabalho do professor porque como o professor está sendo sempre cobrado, acaba mudando a sua postura sobre o seu trabalho. Às vezes trabalhava de outra forma, tinha outros objetivos. Então, com a avaliação externa os professores trabalham na mesma linha, com o mesmo tipo de avaliação. Então o professor elabora suas ações para atender o que cai nas avaliações. (ALICE, RE).

Sofia confirma que a escola também realiza avaliações com o modelo da Prova Brasil:

A escola trabalha de uma certa forma e o aluno é acostumado fazer um tipo, um modelo de avaliação. Se as questões foram preparadas de um jeito, foi trabalhado daquela forma, a escola tem que fazer provas semelhantes, não para prepará-los para a prova, mas para desenvolver as habilidades no aluno. Para mudar a ação pedagógica, não só enfatizando o resultado. Eu não valorizo o gráfico, mas o desenvolvimento do aluno. (SOFIA, RE).

Também fica evidente como a Prova Brasil interfere no cotidiano da escola, ao definir-lhe as políticas educativas. As professoras responderam a pergunta sobre como esses resultados da Prova Brasil poderão ser utilizados para definir políticas educativas na escola:

Através da avaliação, a supervisão pedagógica tira da sala os alunos que não conseguem acompanhar o aprendizado como a maioria dos outros alunos para uma intervenção pedagógica. Toma a leitura, escrita, com a matemática e trabalha com eles. É tudo voltado para o bom desempenho. (ALICE, RE).

Se foi negativo, rever a ação pedagógica, o que a equipe toda pode fazer, mais seriedade, ver se a ação pedagógica está atingindo o aluno. (SOFIA, RE).

Nas respostas acima, observamos indícios de que o trabalho pedagógico esteja sendo sustentado pelo desenvolvimento do currículo baseado em aspectos exigidos pela Prova Brasil. Segundo o INEP (2011), os conteúdos associados às competências e habilidades almejavéis para cada série e, ainda, para cada disciplina, foram subdivididos em descritores. Tais descritores

traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos.

As matrizes da Prova Brasil e Saeb não englobam todo o currículo escolar e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois um recorte é feito com base naquilo que pode ser aferido. (INEP, 2011).

Vivemos o momento em que se é publicada pelos órgãos oficiais a exigência de eficácia, eficiência e preparação para um mercado de trabalho exigente. Desse modo, a gestão e o trabalho docente passam a ser considerados fundamentais para que os resultados possam ser atingidos.

Na nova lógica as avaliações externas ocorrem ao final de um processo e são realizadas para medir o quanto do currículo (fixado por agências internacionais por meio de redes) é alcançado. Parece sutil a diferença mas ela é fundamental: antes a avaliação tinha uma função pedagógica, agora tem uma função mercadológica; antes a avaliação servia para verificar se o currículo estava sendo aprendido; agora o currículo é fixado a partir da avaliação, daquilo que as escolas sabem que vai ser cobrado. (MAUÉS, 2010, p. 714).

Será que a necessidade de elaborar “ações para atender o que cai nas avaliações” é entendida pelos professores como engessamento de suas atuações em sala de aula para desenvolver os conteúdos exigidos pelas avaliações sistêmicas? Redução ou ampliação do trabalho pedagógico?

Freitas aponta a “avaliação institucional<sup>35</sup> da escola como o elo entre a avaliação externa de sistema e a escola e seus profissionais.” (FREITAS, 2007, p.965). Para o autor, a avaliação sistêmica não deixa de ser um instrumento importante para monitorar as Políticas Públicas. No entanto, esses resultados devem chegar às escolas como objeto de auxílio, dentro de um procedimento de avaliação institucional. Com o uso dos dados da avaliação sistêmica, a escola faria análise dos resultados e encontraria formas de melhoria.

Caso não constituamos um coletivo nas escolas que resolva apropriar-se dos problemas destas, no sentido bilateral de responsabilização (do Estado e da escola), e não estabeleçamos um elo entre as avaliações externas e o ensino e a avaliação que o professor conduz em sala de aula, passando pelo controle social local do coletivo da escola, na forma de avaliação institucional, sob o olhar atento do poder público, corremos o risco de ocultar a má qualidade das escolas, inclusive para continuar a eleger os prefeitos, governadores e, é claro, até presidentes. (FREITAS, 2007, p. 982).

Discutir a avaliação implica, necessariamente, discutir a educação, já que é parte do “todo” educação, de forma que repensar o ato de avaliar imprime a necessidade de repensar o processo e as políticas educacionais. Entendemos que a avaliação insere-se na totalidade da educação e, assim sendo, não pode ser analisada e nem praticada de maneira apartada do processo educacional.

#### 4.1.5 Alguns apontamentos a partir do estudo exploratório

Através desse estudo exploratório, destacamos algumas impressões de professoras acerca do tema que buscamos e o aprofundamento devido na fase seguinte dessa pesquisa. Levantamos várias indagações e pretendemos investigá-las. Acreditamos que estas indagações apresentadas e discutidas com os professores em seu contexto escolar alcançaram o objetivo de entender os efeitos

---

<sup>35</sup> O termo avaliação institucional da escola, para Freitas (2007, p.978), é entendida como “um processo que deve envolver todos os seus atores com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob controle desta, ao passo que a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula.”

produzidos em seu ambiente de trabalho ao receberem os resultados das avaliações sistêmicas.

Nesta análise, apontamos algumas considerações que indicaram a necessidade de continuar o processo de investigação de modo mais preciso. A primeira fase desse veio ratificar os objetivos e levantar alguns questionamentos:

- Quais os efeitos produzidos na unidade escolar ao tomar conhecimento dos resultados? A escola realiza uma autoavaliação? E de que forma?

- Será que os professores tendem a reconhecer, adotar e incorporar os resultados da avaliação quando eles lhes parecem favoráveis, ou seja, quando a escola vai bem, a avaliação é considerada justa, já que indica que a escola fez um bom trabalho? E se o resultado não fosse considerado favorável à escola?

Esse estudo propiciou, sobretudo, o alargamento de possibilidades de análise e melhor definição do foco da pesquisa, cumprindo os objetivos da metodologia inicial proposta e abrindo espaço para as entrevistas de aprofundamento.

#### **4.2 A Prova Brasil sob o olhar das professoras nas entrevistas de aprofundamento**

Aqui serão apresentados os resultados das análises e interpretações dos dados coletados através das entrevistas de aprofundamento semiestruturadas e documentos pesquisados. O eixo condutor desse processo foi a busca por respostas para a nossa questão de pesquisa: Os resultados da Prova Brasil demandam mudanças de práticas pedagógicas pelos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental? E, em caso positivo, como isso se dá?

Ao organizar e analisar os dados coletados, nas vinte e três (23) páginas de entrevistas transcritas, percebemos que as falas das professoras entrevistadas se agrupavam em torno de três categorias: (a) concepção de avaliação; (b) resultados (c) impactos.

Portanto, a composição adotada para apresentar a análise e interpretação dos dados coletados está ligada aos cinco objetivos específicos da pesquisa. Sendo assim, este capítulo está organizado em três seções –*Prova Brasil: Concepção sobre a avaliação; Prova Brasil: Como os resultados chegam às escolas; Os possíveis impactos da Prova Brasil no trabalho pedagógico.*

Nessa fase, compreendemos o sentido da mensagem expressa pelas entrevistadas a partir do seu contexto profissional, a escola em que atuam. Por sua vez, a realização das inferências, agrupamento dos dados e identificação dos vários elementos envolvidos na mensagem nos permitiu compreender a realidade além das nossas percepções imediatas.

#### 4.2.1 Prova Brasil: Concepção sobre a avaliação

A avaliação sistêmica, segundo os órgãos oficiais, contribui com os gestores públicos, no que diz respeito ao processo de formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas. Inicialmente, requer a tomada de consciência a respeito da possibilidade concreta dessa prática e colaborar com o sucesso do sistema educacional. Consideramos fundamental o estabelecimento de um fluxo de informação que possibilite aos dirigentes das três esferas do governo, assim como os profissionais das unidades escolares, conhecerem os objetivos, estrutura e procedimentos metodológicos da avaliação e, sobretudo, saber operar com os dados produzidos para a gestão da rede de ensino e do trabalho pedagógico.

A partir de 2005, com a reformulação do Saeb, composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) com foco em cada unidade escolar, houve uma grande expectativa em torno dessa avaliação, pois, pela primeira vez no país, pelo discurso oficial, os resultados por unidade escolar apontariam os problemas e sinalizariam o caminho a ser percorrido. Diante disso, esperava-se que gerasse um maior envolvimento dos gestores, como também da comunidade escolar e dos pesquisadores da área de avaliação e políticas públicas educacionais.

Na Portaria nº 931, em 2005, estão dispostos os objetivos gerais da Anresc:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam.

Como citado nos objetivos gerais da Anresc, creditava à Prova Brasil o papel de promover uma ampla mobilização e conscientização sobre a necessidade de transformar a realidade diagnosticada, a partir do debate e análise dos resultados alcançados.

Acreditamos, então, que a avaliação sistêmica conte com uma eficiente disseminação de dados, para que, através dessa disseminação, venha a aumentar a probabilidade de se instaurar uma verdadeira articulação entre os governos federal, estadual, municipal, com vistas a um aprimoramento em benefício da qualidade educacional ofertada pelas unidades escolares. Sendo assim, conforme apontam Freitas e Sousa (2009), uma mobilização conjunta das esferas governamentais pode ser empreendida para o aperfeiçoamento institucional e do trabalho pedagógico realizado em cada estabelecimento de ensino.

Para identificarmos se os resultados da Prova Brasil demandam mudanças de práticas pedagógicas pelos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, é importante buscar o entendimento que os professores têm sobre o papel da avaliação sistêmica para a educação básica. Para isso, perguntamos nas entrevistas de aprofundamento qual a opinião das professoras sobre as políticas de avaliação nacional. De maneira geral, os depoimentos revelam que a avaliação sistêmica não favorece a melhoria da educação básica, pois esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade da unidade escolar e orientar o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino.

Eu acho que é só um meio político, porque a gente trabalha, tem uma proposta pedagógica de trabalhar com a realidade do aluno com que ele vivencia. Depois vem uma prova externa, formulada pelas outras pessoas, de outro Estado, que a gente nem conhece. Político, eu acho que é mais político. (Luna – Escola Jaspe).



Eu acho meio complicado, porque cada lugar tem a sua particularidade. E vem tudo muito pronto, geral, e não é assim. Eu acredito que não tenha muito como regionalizar. Eu acho que deveria regionalizar, até mesmo em uma própria escola muita coisa muda. Essas avaliações elas acabam dando uma solução que eu acho péssima. (Helena – Escola Quartzos).

As Professoras Susana e Mabel também demonstram insatisfação quanto à validade da Prova Brasil para as escolas.

Se fosse só para diagnosticar, e não promover políticas de responsabilização acho que ajudariam a melhorar, se o que está sendo verificado não é a realidade do aluno, pra mim é sem fundamento. Eu não acredito que essas avaliações refletem o trabalho do professor em sala de aula porque é muito diferente da realidade dos alunos, porque a gente sente que eles [alunos] ficam até assustados, apreensivos quando vai ser a Prova Brasil, como vai ser. Então é muito fora da realidade dos alunos. (Susana – Escola Quartzos).

Eu queria acreditar que fosse favorável. Eu acho que a intenção nas entrelinhas não é essa, a gente sabe disso. A forma de avaliação vem pronta e não é analisado o contexto em que acontece. Eu não vejo como uma avaliação significativa nem como uma avaliação totalmente a favor. (Mabel – Escola Ametista).

Conforme os documentos oficiais, a Prova Brasil aborda os conteúdos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e busca verificar as competências mínimas que são exigidas dos sistemas educacionais. Desse modo, poderíamos dizer que essa avaliação atende ao propósito de validação das políticas educacionais. No entanto, faz-se necessário levantarmos questões às quais a prova não atende, como as professoras nas entrevistas declaram: a desconsideração com os saberes gerados em um currículo regionalizado, bem como a carga de responsabilidade que é depositada sobre os alunos e professores com a aplicação da prova.

Um elemento presente na concepção das professoras Luna e Susana é o da avaliação estar relacionada a interesses políticos, como podemos observar em suas declarações. Na fala de Luna, o destaque dado aos interesses políticos em torno da avaliação nos revela que a mesma percebe a avaliação sistêmica como uma determinação das autoridades governamentais. Revelam que o professor não se sente participante desse processo; ao contrário, desconfia dos objetivos dessas

avaliações. Mostram que as mesmas não têm clareza sobre os objetivos que o MEC tem em relação à aplicação dessas avaliações. A maioria das professoras demonstrou incerteza em relação ao motivo dessa prova ser aplicada. Isso, provavelmente, acontece porque, até então, a escola e o professor não conseguem perceber nenhuma mudança concreta a partir dos resultados apontados pelas provas.

Também de acordo com a resposta de Susana, podemos perceber que atualmente nas funções e motivações da avaliação no sistema educacional estão articuladas a política e a cultura que visam à mensuração. Este tipo de política reflete na prática escolar, como afirma Afonso (2002, p. 44): “A avaliação dos sistemas educativos aparece associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo, pela utilização de testes estandardizados.” A mensuração antes dita é buscada por meio de testes padronizados, nos quais se julga de quem é a responsabilidade frente aos resultados.

Destacamos também nas falas das quatro professoras a palavra *realidade*. É expressivo, pois demonstram suas preocupações em relação à prova não levar em consideração os aspectos sociais, culturais e econômicos dos alunos, indiferente à real trajetória de aprendizagem de cada um. Todas evidenciam que o modelo de avaliação não está respeitando as diferenças existentes entre alunos oriundos de distintas regiões de nosso país.

Apenas a professora Nárnica da Escola Ônix demonstra que é favorável à avaliação sistêmica.

A princípio, quando iniciou esse processo eu achava muito difícil, fora da realidade do educando. Só que eu, enquanto professora, comecei a me adaptar e que meus alunos se adaptassem ao estilo de avaliação. Agora, no final da minha carreira estou aprendendo a ser professora. É favorável, positivo, eu gosto muito da prova. E depois a gente faz análise também da prova junto com a coordenadora. (Nárnica – Escola Ônix).

Nessa fala, a avaliação sistêmica é percebida como um instrumento que estabelece os parâmetros do nível de ensino que deve ser perseguido pela unidade escolar, visto que, para a professora Nárnica, a avaliação oferece uma referência para condução das atividades e que, através dela, faz-se uma autoavaliação, o que levou a professora a refletir sobre suas práticas. Pode-se dizer que a avaliação

sistêmica tem influenciado na adequação das práticas avaliativas desta professora e tem servido de modelo para a criação e a utilização das avaliações internas.

Para entendermos como as professoras se apropriam do tema avaliação sistêmica, perguntamos se elas já leram a literatura oficial do governo federal ou de pesquisadores da área de avaliação.

Já dei uma olhada sobre o que é a Prova Brasil, mas aprofundar, não. (Luna – Escola Jaspe).

Não, eu te confesso que não li. Eu tentei ler no começo do ano, é muita coisa que a gente tem que fazer. (Helena – Escola Quartzzo).

Não, muito por alto mesmo (Susana – Escola Quartzzo).

Eu já li. Na época eu estava trabalhando em outra escola, mas eu não recordo de quem não. Infelizmente não recordo no momento. (Nárnia – Escola Ônix).

Os depoimentos das professoras demonstram que o tema avaliação sistêmica não faz parte da gama de leitura delas, tanto a leitura de obras dos pesquisadores que estudam o tema quanto de documentos oficiais. A professora Mabel relatou que pesquisa em blogs, porém são modelos de atividades que venham propiciar um bom êxito nas avaliações.

Com relação à avaliação, atualmente eu não tenho procurado nenhum autor. O que eu tenho feito é buscado na internet porque é muito mais prático. Então, eu tenho focado não com o trabalho e estudo. Eu tenho lido propostas de professores em blogs onde analiso o que o professor está fazendo. Como a gente tem um tempo que voa, então eu tenho buscado o que o meu aluno está precisando. Na última reunião pedagógica eu até falei sobre um professor de outro Estado que eu tenho buscado trabalhar igual. (Mabel – Escola Ametista).

O que fica evidente nas respostas é que há uma certa confusão entre avaliação do sistema e avaliação dos alunos. Conforme Nevo (1997) aponta, isso é compreensível. Uma das razões é a história, porque a avaliação começou como uma avaliação dos alunos, por parte dos professores. Outra explicação é que a ênfase atual sobre a aprendizagem – no discurso da *avaliação da aprendizagem* – tende a manter uma ambiguidade em relação ao objeto da avaliação. Embora sejam alunos que respondem as provas e os questionários, na realidade não são os alunos que são avaliados: o que se avalia é o rendimento do sistema, por meio das

respostas destes alunos. Então, as interrogações dos estudos deveriam consistentemente orientar-se, não às pessoas que são os alunos, mas ao sistema no qual estão inseridos os mesmos.

Segundo Nevo (1997), os educadores não irão apreender muito dos avaliadores cujo objetivo seja depositar em suas mentes descrições prontas da realidade e julgamentos quanto ao seu valor. E, assim como os alunos, que não ficam motivados para usar o que aprendem através dessa forma de ensino, os educadores não se motivam a usar a avaliação que seja apresentada a eles através de um discurso coercivo de uma só via, da descrição e/ou do julgamento.

Consideramos que seja importante a União monitorar o desenvolvimento da educação nacional, por meio da avaliação. Entretanto, os delineamentos e as definições relacionados à Prova Brasil ficam centralizados no governo federal, cabendo às redes de ensino e às unidades escolares o papel de executar o que foi determinado, sem participar das definições ou discutir sobre as particularidades e prioridades locais.

#### 4.2.2 Prova Brasil: Como os resultados chegam às escolas

Nas pesquisas realizadas sobre o uso dos resultados das avaliações sistêmicas, (BAEUR, 2006; HORTA NETO, 2006) há nelas em comum a dificuldade de reflexão por parte dos dirigentes das secretarias de educação sobre tais resultados, mesmo que, em seus discursos, concordem com a lógica avaliativa. Há dificuldades de instrumentalizar os dados que foram gerados pela avaliação para desenvolver a gestão da rede de ensino. Portanto, as informações que foram produzidas pelo Saeb pareciam não ter trazido impacto no cotidiano das atividades desses gestores.

Após a reformulação do Saeb, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em 2006 e 2007, apresentou o relatório do estudo *Aprova Brasil*<sup>36</sup>. É percebido que o governo federal, através do MEC e Inep, apontam a Prova Brasil

---

<sup>36</sup> “O estudo *Aprova Brasil: o direito de aprender* nasceu com o objetivo de identificar aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que possam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos em 33 escolas participantes da Prova Brasil.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.7).

como um instrumento capaz de apresentar à sociedade brasileira as escolas que desenvolvem bons trabalhos pedagógicos. Ainda indica aos gestores públicos e escolares uma forma de analisar qualitativamente as proficiências obtidas na avaliação:

Nosso objetivo é contribuir para que os gestores educacionais e escolares, estudantes, professores, funcionários, famílias e comunidade garantam, no dia-a-dia de suas escolas, o direito de aprender de cada uma de suas crianças. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.7).

O Unicef elaborou as duas edições desse material citado acima e, em 2010, lançou o *Caminhos do Direito de Aprender*, que analisou o trajeto de cada um dos 26 municípios visitados (um de cada estado), no que diz respeito aos avanços significativos no Ideb.

Mas para as escolas, em 2007, os materiais enviados foram um livreto informativo e cartazes. No site do Inep<sup>37</sup>, encontramos essas informações:

As escolas participantes receberão os resultados, com a média geral do desempenho de seus alunos. Gestores municipais e estaduais também receberão os dados sobre desempenho. O material de divulgação contém um livreto com informações técnicas sobre a avaliação; um cartaz com informações gerais sobre o exame; um segundo cartaz, com os indicadores específicos da escola e tabela de resultados médios das demais escolas do município, da unidade da Federação e a média nacional. (BRASIL, 2006).

Os materiais elaborados pelo Inep e distribuídos para todas as escolas pelo MEC, no início do ano letivo do ano de 2009, antes do terceiro ciclo da avaliação, foram dois livros: um com as Matrizes de Referência ao Saeb/Prova Brasil, referente ao Ensino Fundamental e outro com a Matriz do Saeb para o Ensino Médio.

Pode-se observar que, nas edições da Prova Brasil, não foi dado ênfase por parte dos avaliadores antes da sua realização e sim posteriormente a ela, ou seja, o resultado. Outro ponto a destacar é que nesta terceira edição (2009) ficou restrito à divulgação do Ideb. Se os gestores e professores quisessem saber a média de desempenho alcançada em uma das áreas avaliadas na Prova Brasil, precisaria acessar a planilha de divulgação do Ideb, sendo que nenhum outro material com os

---

<sup>37</sup> Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=17152&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=17152&version=1.0).

Acesso em: 30 abr. 2012

resultados foi publicado pelo Inep. Não queremos dizer que os materiais citados não são fontes de informações importantes, pois por meio deles os professores podem conhecer os conteúdos que delimitam a construção dos testes, além de terem acesso a exemplos de itens que são utilizados nas provas.

Apesar disso, acreditamos que esta ação não é suficiente para instaurar uma reflexão da equipe pedagógica, na busca de atividades para aperfeiçoar o trabalho de gestão e do ensino. Isso pode vir a refletir sobre a falta de interesse que os professores têm pelo assunto.

Perguntamos às professoras das escolas pesquisadas se elas têm conhecimento dos resultados obtidos na Prova Brasil e de que forma isso ocorre. Das quatro escolas pesquisadas, três afirmaram que têm conhecimento sobre os resultados da Prova Brasil e há discussão em torno desse resultado.

É passado pra nós sim, na reunião pedagógica. É discutido com os professores sobre o que eles acham da Prova Brasil (Luna – Escola Jaspe).

Sim. É colocado, anexado um folheto, o percentual do resultado, é transmitido também em reunião pedagógica e discutido com relação aos resultados. (Nárnia – Escola Ônix).

Nas reuniões a gente tem muita preocupação. Quando a gente tem acesso aos resultados eles são divulgados sim. Inclusive agora, nessa ultima reunião [maio de 2012] teve um professor que realizou uma palestra falando de alfabetização natural. Justamente pra gente buscar um caminho porque temos observado que o nosso aluno está sem ler mesmo. Então, é um trabalho que tem de ser feito desde o 3º ano até o 9º ano (Mabel – Escola Ametista).

A professora Nárnia da Escola Ônix informou que o trabalho com os resultados acontece nas reuniões pedagógicas, assim como acontece nas escolas Ametista e Jaspe. Nestas reuniões, são repassadas diversas informações do cotidiano escolar e planejadas as atividades pedagógicas. Com relação ao desenvolvimento no âmbito dessas reuniões, a professora Nárnia relatou que as discussões e análises abarcam como utilizar os dados produzidos pela Prova Brasil. Ocorre também o planejamento de algumas ações que visam a familiarizar os alunos para responderem aos testes, ou seja, os professores levam as questões da Prova Brasil para a sala de aula, aplicam os exercícios, elaboram atividades seguindo esse modelo e corrigem.

Aqui, nessa escola, pegamos as questões e resolvemos. Quando o aluno diz: Eu errei essa questão ou eu acertei essa questão! Isso quando a gente tem acesso à avaliação depois de algum tempo. Então a gente faz essa análise junto com os alunos uma reavaliação. (Nárnia – Escola Ônix).

Na Escola Ametista, a discussão em torno da avaliação sistêmica varia de acordo com a visão do coordenador pedagógico, o que organiza a reunião. Segundo a professora Mabel, na coordenação não há uma pessoa fixa, pois sempre há mudança e, dessa forma, ela compromete a continuidade do trabalho que está sendo desenvolvido.

Aqui, algumas vezes é mostrado apenas o índice [IDEB]. Depende de quem coordena, da direção. Cada época é de uma maneira. Depende da visão de quem a faz. (Mabel – Escola Ametista).

Acreditamos que é positivo a discussão acontecer nas reuniões pedagógicas, pois é um espaço reservado para se discutir o que e como fazer no espaço escolar, onde coletivamente se organizem em prol da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, consideramos importantes as palavras de Freitas (2005, p.928): “É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa um caminho de melhoria e isso traz implicações no sentido de mobilizar as unidades escolares para a construção de processos de avaliação institucional participativos.” Para que as avaliações sistêmicas possam ser interpretadas internamente como um dos indicadores para propor alternativas, induzir ações para a melhoria da qualidade do ensino e não apenas ser considerado um déficit das escolas.

Diferentemente das três escolas citadas, na Escola Quartzo as duas professoras responderam de forma similar:

Eu acredito que a escola saiba sim, confesso que já apresentaram em reuniões, mas não gravei os resultados. Se não é tão divulgada deveria, afinal é a escola a mais interessada, que está trabalhando diretamente com o aluno. Eu realmente não sei ao certo se a escola tem os dados. A escola tem dificuldades de se organizar com coisas mais simples até no dia a dia, há falta de comunicação mesmo. Então essas coisas mais amplas acabam ficando mais distantes e às vezes nem é comunicado. (Susana – Escola Quartzo).

A escola tem, mas eu não sei responder pela. Eu, por exemplo, não tive retorno, ninguém sentou pra conversar sobre os dois 5º anos. Na verdade, em 2009 eu só soube que iria ter a prova [Prova Brasil]na semana. Tanto que eu corri, eu vi que não dei algo para os meus alunos (Helena – Escola Quartzo).

As professoras disseram que a escola recebe o resultado, porém o mesmo não é discutido pela equipe pedagógica. Sem a discussão em torno das avaliações sistêmicas pela direção, pela coordenação e pelo professor não há como tirar alguma vantagem delas para o trabalho em sala de aula e para a organização das atividades pedagógicas sem conhecê-las a fundo. Compreender a organização da prova, as competências e habilidades medidas e os níveis de aprendizagem estabelecidos é fundamental para poder apresentar argumentos consistentes, sejam eles favoráveis ou contrários à sua aplicação.

Como na Escola Quartzo não houve divulgação e discussão em torno dos resultados, não havia sentido perguntar às professoras que atuam nessa escola sobre a avaliação em torno do resultado da Prova Brasil, tampouco o que elas atribuíam a este resultado.

Foi feita essa pergunta às demais escolas e obtivemos as seguintes respostas:

Eu acredito no trabalho que nós temos aqui, o comprometimento, o trabalho com o grupo, equipe, até a própria comunidade também. A comunidade é muito boa. São alunos com nível social melhor, há uma participação. (Luna – Escola Jaspe).

No 5º ano eu menciono dois fatores: o relacionamento professor-aluno, envolvimento do estudante com os estudos e o fator dos pais estarem participando. Eu acredito que o fator família que tem vindo, ajudando, colocando os alunos pra estudar em aulas particulares. Eles têm acompanhamento de profissionais fora da escola. (Nárnia – Escola Ônix).

No depoimento da professora Mabel, a seguir, ao avaliar o resultado que sua escola obteve na Prova Brasil, a mesma dá ênfase a alguns fatores que vêm impossibilitar o trabalho.

São fatores múltiplos. Não quero tirar a nossa parcela de culpa, às vezes. Eu acredito que em parte também são fatores externos que contribuem. A gente tem uma clientela com carência mesmo, com diversos problemas sociais. Temos um agravante que alguns anos atrás houve uma explosão de população o que eles chamam de sem-terra. Então foram construídos ali sem nenhum tipo de infraestrutura.



Então, é um conjunto de fatores e mesmo a desvalorização do magistério. Isso é uma situação muito grave também. A escola tem computadores, alguns recursos, mas não funciona perfeitamente. A gente tem recursos? Tem. A gente pode correr atrás com relação à formação? Pode, mas é muita coisa que deveria acontecer antes. Acontece uma rotatividade de professores, muito adoecimento. Acho que a sobrecarga é tão grande que temos que suprir, várias precariedades e a ainda temos a nossa vida pessoal. Então, falta professor, não tem professor substituto. Acaba a turma ficando um mês sem um professor, eu mesma, adoeci e eles [Secretaria de Educação] não mandaram ninguém. Então, os alunos ficam sem referência, cada dia com uma professora ou então divide turma, porque a orientação é a escola se organizar. Como a escola vai se organizar? Não pode mandar o aluno pra casa, então ele fica na sala que não é de 5º ano, porque não tem espaço suficiente e eles vão para as turmas de 4º e 3º ano. É um imprevisto e isso interfere demais. (Mabel – Escola Ametista).

Podemos perceber que as escolas Jaspe e Nárnia estão satisfeitas com o resultado de suas escolas e mencionam os fatores importantes para o sucesso: trabalho em equipe, participação da família e nível social melhor. Segundo Brooke (2008), que estuda as escolas eficazes, os gestores devem dar atenção a uma série de fatores que influenciam os resultados, como a formação de professores e gestores, a infraestrutura, o clima de trabalho e o próprio funcionamento da escola enquanto instituição. Para o autor, a eficácia da escola não pode estar ligada somente a circunstâncias externas a ela, como origem e condição socioeconômica. Os fatores internos, ou seja, o que acontece na escola faz diferença no desempenho do aluno. O que é chamado efeito escola, para o autor, é composto por uma série de itens que impactam os processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, a eficácia da instituição. Brooke (2008) constatou que a relação professor/aluno é o fator que tem maior peso nessa composição. Desse modo, a formação, o comprometimento e a capacidade de ensinar desse profissional têm, de fato, poder de alterar o desempenho das turmas.

No entanto, a professora Mabel da Escola Ametista denuncia alguns fatores que ela considera cruciais para o baixo desempenho na avaliação sistêmica: nível socioeconômico baixo, falta e rotatividade de professores e sobrecarga de trabalho. Há uma intensificação de trabalho e os professores têm que aumentar a jornada; assumem turmas que não são as suas para suprir a falta de outro professor que está doente, além do preparo das aulas e correção de trabalhos escolares. A partir dos relatos apresentados, fica claro que os problemas de ordem externa às escolas

como fatores socioeconômicos repercutem decisivamente na educação e que há de se compreender que as políticas educacionais só terão um efeito positivo se conjugadas às outras políticas públicas, como no campo da habitação, emprego, saúde, entre outros.

Percebemos até o momento os posicionamentos que as escolas Ametista e Quartzito fazem com relação a fatores que limitam a melhoria do desempenho das escolas em que atuam. Mas acreditamos que há também fatores internos que podem vir a influenciar no desempenho dos alunos, como a presença de uma liderança com o comprometimento de realizar um trabalho coletivo, o bom relacionamento com a comunidade e mecanismos de autoavaliação e monitoramento das metas da escola. E ainda um ambiente focado na aprendizagem, o que envolve desde a estrutura física e a organização do trabalho até a clareza nas estratégias de ensino.

Acreditamos também que, se os resultados da avaliação sistêmica passassem a ser debatidos em termos de habilidades e competência desenvolvidas pelos estudantes, talvez a escola conseguisse retirar dados relevantes para o planejamento de suas atividades. No entanto, através dos dados coletados, podemos perceber que esse tipo de discussão sobre o significado pedagógico do desempenho ainda é muito pouco explorado pelas equipes pedagógicas. Talvez isso ocorra em virtude das diversas dúvidas existentes em torno da avaliação, como debatemos na seção 4.2.1.

#### 4.2.3 Os possíveis impactos da Prova Brasil no trabalho pedagógico

Nesta seção, serão apresentados os depoimentos e as discussões em torno da Prova Brasil e sua incorporação ou não no cotidiano escolar. Perguntamos às professoras se os resultados da Prova Brasil interferem em seu trabalho; quais fatores, na visão delas, provocam as diferenças entre os resultados nas escolas do município de Juiz de Fora e se identificam alguma diferença no trabalho, envolvendo, sobretudo, sua prática em sala de aula, antes e depois que a Prova Brasil começou a ser aplicada nas escolas.

As professoras das três escolas pesquisadas explicam que a Prova Brasil veio interferir no modelo de avaliação que aplicam aos seus alunos. Somente a

professora Luna disse que não há interferência em seu trabalho, mas cita que a escola utiliza o modelo da Prova Brasil *pra tirar uma questão ou outra*.

Não interfere, até porque a gente não fica preocupado. A gente sabe que tem escola que fica treinando alunos pra fazer a Prova Brasil. Trabalhamos os nossos conteúdos propostos, o pedagógico, sem preocupar com a Prova Brasil. A gente usa até o modelo da Prova Brasil pra tirar uma questão ou outra, mas não treinamos o aluno. (Luna – Escola Jaspe).

Nos depoimentos a seguir, as professoras dizem que os modelos das avaliações internas foram modificados após a realização da Prova Brasil.

Eu procuro não ser a professora que tem apenas um tipo de avaliar, pois eles vão para outras turmas e terá outros tipos de avaliações. As avaliações externas estão aí, no mundo vão exigir deles, que saibam interpretar, não só no português, mas na matemática. Eles têm que entender, então eu procuro por eles, não por causa das avaliações [sistêmicas]. Então eu tento ser, mais diversificada possível, não só marcando x, mas de interpretar, em qualquer disciplina. Mas eu não fico presa: Ah! Vai ter prova Brasil nesse ano, vamos fazer um simulado. Isso não. Não viso o resultado da Prova Brasil, que vai vir como consequência de um trabalho bem feito. A gente vê que o governo está apenas preocupado com os resultados, por causa da aprovação automática. Porque o nível de aprovação interfere no IDEB. Eles não estão preocupados com o nível da qualidade. Eu acho que o aluno ser reprovado/retido seguidas vezes não é bom para os alunos, mas também liberar a aprovação como se fosse só o que importasse é errado. Porque os alunos chegam às séries seguintes com uma defasagem de conteúdo. (Susana – Escola Quartzo).

Mudou quando eu vi a dificuldade deles no começo com a prova de múltipla escolha, para eles é muito difícil. Então a partir daí eu comecei a trabalhar com múltipla escolha, com lógica. A única coisa que modificou foi o tipo de prova e não conteúdo. Uma das discussões na reunião pedagógica é isso. A gente tem um tipo de aula, de material, de prova e conteúdo. E quando chega à Prova Brasil, é outro. Tem que dar conta de outro assunto. Aí a cobrança é: Você não trabalhou as questões de múltipla escolha, não trabalhou. Eu acho que você tem que trabalhar no molde da Prova Brasil. (Helena – Escola Quartzo).

Com certeza isso interferiu. Não só por ter a Prova Brasil, mas quando o aluno vai para o 6º ano ocorre uma mudança muito grande. Então as avaliações do 1º ao 5º ano são avaliações mais discursivas e o aluno tem muita dificuldade com a prova objetiva, principalmente por causa dos enunciados. Nós temos trabalhado não só por causa da Prova Brasil, mas pra colocá-lo no mundo (Mabel – Escola Ametista).

As professoras Susana, Helena e Mabel citam a dificuldade que os alunos têm em realizar avaliações de múltipla escolha, o que foi percebido após as mesmas vivenciarem essa experiência com a Prova Brasil. As cinco professoras procuram enfatizar que não estão treinando seus alunos para a avaliação sistêmica, nem realizam simulados; apenas perceberam a dificuldade dos alunos e utilizam o modelo de múltipla escolha.

Certamente treinar os alunos a realizar as avaliações sistêmicas não é o melhor caminho, pois é ineficaz para atingir os objetivos. As questões da avaliação são baseadas em raciocínio e no desenvolvimento de habilidades e competências, o que os treinos não dão conta de resolver. Outro ponto a destacar é que o treinamento inverte a lógica proposta por esse tipo de avaliação, criado para acompanhar a aprendizagem durante o período de dois ou três anos.

Segundo Casassus (2009), estas avaliações não medem o que sabem os alunos, nem o que eles sabem fazer. Para avaliar o que os alunos sabem ou sabem fazer é necessário recorrer a outros tipos de avaliações, tais como os portfólios, as provas de desempenho ou as provas de carácter construtivista.

O nível de qualidade de uma escola é proporcional à profundidade das análises que se coloquem à disposição dos alunos, do tipo de perguntas que eles possam colocar, do tipo de projectos em que se possam envolver e do tipo de problemas que são capazes de resolver. A qualidade educativa não é uma actividade centrada em obter pontuações altas. São âmbitos distintos e é um erro confundilos, pois tem consequências negativas. (CASASSUS, 2009, p.74).

Para melhorar o desempenho em qualquer teste, acreditamos que é importante fazer com que aprendam de fato nas aulas regulares. O papel da equipe gestora é ajudar os professores a detectar os problemas de ensino e ajudá-los a superar as possíveis dificuldades. Outra forma fundamental que vai além do trabalho coletivo pedagógico é investir na formação de professores, na carreira docente e na infraestrutura da escola, principalmente em itens como biblioteca e livros, que aumentam o contato dos alunos com a cultura escrita.

Quando a professora Susana cita que “*a gente vê que o governo está apenas preocupado com os resultados, por causa da aprovação automática*”, está se referindo à Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE e implementada nas escolas do município de Juiz de Fora a partir de 2011. O principal objetivo dessa resolução é garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. A resolução fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e uma de suas principais determinações é a não reprovação nos três primeiros anos escolares. Fernandes (2007) analisa que os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no país são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino. Por isso, a professora Susana enfatiza que o *nível de aprovação interfere no Ideb*.

Segundo Silva (2010), torna-se eminente a preocupação com o uso que se faz dos resultados obtidos no Ideb, pois, dependendo das estratégias utilizadas mediante tais resultados, pode-se incorrer numa camuflada indução para que as escolas evitem a reprovação dos estudantes, mesmo que eles não atinjam um nível de aprendizagem suficiente para aprovação. Não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice-versa.

Outra crítica apresentada pela professora da Escola Quartzos é sobre o conteúdo que se trabalha em suas aulas, diferente em relação à Prova Brasil: “*A gente tem um tipo de aula, de material, de prova e conteúdo.*” Sobre esse assunto, Gatti (2011), em entrevista a uma revista eletrônica, afirma:

Ao invés de implementar um currículo, fazer com que os professores conhecessem esse currículo, depois de quatro ou cinco anos, avaliássemos o que estava acontecendo, invertemos essa ordem. Fizemos uma matriz teórica sobre habilidades e competências e queríamos que essa matriz dirigisse o currículo. É uma inversão. Não tivemos nenhuma ação direta para currículo – ou melhor, houve os parâmetros curriculares nacionais, mas não houve tempo para implementação. (GATTI, 2011).

Os professores gostam de uma orientação curricular, porém é preciso ter uma muito clara, feita a partir da rede de ensino, para que os professores tenham um

guia mínimo. Ter um uma orientação curricular não impede os professores de criar em sala de aula. O que ocorre, segundo Gatti (2011), é que muda governo, para e recomeça tudo, e não há uma orientação curricular geral. As diretrizes curriculares são muito vagas. Alguns estados resolveram fazer os seus currículos para orientar os professores, assim como alguns municípios também. Resta que as avaliações correspondam a esses currículos: “Estamos num mar de dados que são sinalizadores, mas que não estão fazendo sentido para a nação.” (GATTI, 2011).

Sabendo que numa mesma rede de ensino há escolas com índices abaixo ou acima da média do município, perguntamos às professoras quais fatores, na opinião delas, provocariam as diferenças de resultados entre as escolas.

As professoras mencionaram que a origem socioeconômica, a falta de participação dos pais e a organização da escola interferem no desempenho dos alunos.

É o social. Eu acho que a participação dos pais, o tipo de comunidade, o local onde essa comunidade está localizada. Os professores são capacitados, mas trabalham lá. A comunidade influencia, o meio social influencia. (Luna – Escola Jaspe).

As demais professoras falaram de outros fatores que interferem no resultado na Prova Brasil.

Pra mim, está relacionado com a comunidade, com a localização. Se for uma periferia, tem uma interferência por causa do fator social. A escola pelo próprio trabalho, com menos rotatividade de professores, uma coordenação que desenvolve o trabalho há mais tempo, que se envolve com a comunidade. (Mabel – Escola Ametista).

São as realidades diferentes. Há realidades econômicas, familiar, do sistema de organização da própria escola. Eu acho que, o professor tem papel importante, mas não é uma coisa só, são várias coisas. Eu vi nessa ultima reunião pedagógica, quando estávamos discutindo sobre o fracasso escola, e no final das contas recaía mesmo sobre o professor. Tudo bem que a gente está ali diretamente atuando com os alunos, mas não é só isso. (Susana - Escola Quartzos).

Metodologia de trabalho do professor, a não conscientização do educando com relação à avaliação, onde ele faz de qualquer jeito, não lê as questões. (Nárnia – Escola Ônix).

Em documentos oficiais, como *Diversos caminhos para o Sucesso Educacional – Boas práticas e desempenho dos alunos na Prova Brasil: Identificando casos bem sucedidos nas redes municipais de ensino* (BANCO MUNDIAL/MEC, 2008) e *Aprova Brasil: O direito de aprender* (UNICEF/MEC, 2007), há expresso que uma função fundamental da educação é reverter o círculo vicioso de pobreza e que o sistema educacional deve contribuir para que as crianças saiam do entorno social de seu nascimento e desenvolvam habilidades e destrezas que lhes possibilitem uma vida melhor do que a de seus pais.

No entanto, na pesquisa realizada por Alves, Passador e Noronha (2007), em escolas da rede estadual da educação básica de Goiás, a partir de dados do Censo Escolar e da Prova Brasil, foi verificado que o indicador socioeconômico dos alunos influencia os resultados escolares. Na relação entre o nível socioeconômico dos alunos e a infraestrutura das escolas, os resultados mostraram que os alunos mais “ricos” estudam em escolas mais estruturadas. Como também foi observado que as escolas com melhor desempenho, em geral, têm melhores estruturas. Podemos inferir que a falta de equidade pode condenar os alunos de origem desfavorecida a continuar no ciclo de pobreza em que se encontram. Segundo Silva (2010), não podemos deixar de considerar que o nível socioeconômico pode ser um fator preponderante no desempenho dos alunos, mas temos que considerá-lo em estreita relação com outros fatores que interferem direta e indiretamente nos resultados escolares.

A pesquisa de Alves, Passador e Noronha (2007) também concluiu que existe a tendência de professores com maior nível de formação e carreira serem lotados em escolas com maiores indicadores socioeconômicos, melhores estruturas e com profissionais do mesmo nível. Embora seja óbvio um profissional procurar melhores condições de trabalho, tal tendência pode acentuar o problema da falta de equidade e a desigualdade do ensino entre os alunos de diferentes origens. Pode-se perceber a falta de cumprimento do que está nos documentos oficiais: igualdade e equidade na educação.

Diferente das outras professoras, Helena questiona a condução da aplicação da Prova Brasil na escola:

Eu posso levantar uma questão aqui. Quando eu acompanhei a pessoa aplicando a Prova Brasil, eu vi o desespero dele em ver a dificuldade dos alunos ao responder a prova. Então eu levanto esta questão. Dependendo do resultado e da escola, será que alguém ajuda? Eu não defendo ajuda. Eu sou muito honesta. Porque é melhor que saibam a verdade do que ficar mascarando. (Helena – Escola Quartzos).

A partir desse depoimento, buscamos nas fontes oficiais documentos que venham orientar os aplicadores da Prova Brasil e encontramos O *Manual dos Aplicadores* (BRASIL, 2009). Este material possui vinte e duas páginas e foi desenvolvido pelo Inep. Nele, são apresentados os procedimentos que devem ser rigorosamente seguidos pelos aplicadores. Entre os procedimentos gerais, destacamos algumas exigências para o exercício dessa função:

- a) Ser professor com formação e experiência em magistério (obrigatoriamente para as turmas de 4.<sup>a</sup> série) e/ou graduação completa (especialmente para as turmas das demais séries);
- b) não ser funcionário/professor atuante nas escolas onde realizará as aplicações;
- c) ter experiência de pelo menos um ano em avaliação em larga escala.

Desse modo, acreditamos que o aplicador da Prova Brasil possa ficar ansioso devido à ansiedade que os alunos possam vir a ter ao realizar a prova, talvez pela existência de conteúdos não ensinados ou não apreendidos em sala de aula, ou por não estarem acostumados ao modelo de prova.

Para finalizar, foi perguntado às professoras se identificam alguma diferença no trabalho delas, envolvendo, sobretudo, a prática em sala de aula, antes e depois que a Prova Brasil começou a ser aplicada nas escolas.

Sim. Este ano, no 5º ano eu já estou adotando este tipo de avaliação com marcação de gabarito e eles [alunos] já estão acostumando. Na primeira reunião eu passei para os pais a minha metodologia de trabalho. Fiz um cartaz mencionando que estaria direcionando minhas atividades em prol dos resultados da Prova Brasil. Então, os pais já estão informados do tipo de trabalho com relação à prova. Estamos objetivando os resultados satisfatórios da escola nesse tipo de avaliação [avaliação sistêmica]. (Nárcia – Escola Ônix).

As professoras Luna, Mabel, Susana e Helena não identificam diferenças em suas práticas pedagógicas depois que a Prova Brasil foi aplicada nas escolas.



Eu acho que o que interfere na educação não é a Prova Brasil, são os modismos criados por cada administração que entra. Cada secretária de educação que entra cria um modismo. Então era muito lindo o ciclo, que não deu certo. Aí vem a outra [Secretária de Educação] com o construtivismo, então vamos ser construtivista. Aí a agora é a pesquisadora sobre a alfabetização. Esse é o modismo que cada administração cria. Então cada administração vai dar adeus a esse modelo. Aí a educação está perdida nesses modismos (Luna – Escola Jaspe).

Eu acredito que não. Nesse tempo que estou aqui na escola não. A Prova Brasil é um trabalho que a gente tem que fazer, não só por ela, mas é pelo aluno mesmo, pois muda a forma de avaliar. (Mabel – Escola Ametista).

Os resultados não têm interferência nenhuma. Não tenho trabalhado em função da prova [Prova Brasil]. (Susana – Escola Quartzos).

Não. Diferença com o meu trabalho, com os meus alunos, não. Só mesmo o tipo de prova. Porque quando eu trabalho com os meus alunos, trago muito o conteúdo da realidade. Eu faço uma comparação que passa a ter sentido, eu trabalho muito assim. Eu não sei se é a Prova Brasil.... Não é só por isso, é o meu jeito de trabalhar. (Helena – Escola Quartzos).

Das cinco professoras entrevistadas, apenas uma professora diz que a Prova Brasil interferiu em seu trabalho. O objetivo da professora Nárcia é familiarizar os estudantes com os diferentes formatos dos itens aplicados na Prova Brasil, com seus comandos, textos diversos, alternativas e gabaritos. Ela tem a intenção de trazer esse modelo de questões que são aplicadas na Prova Brasil para o cotidiano de suas aulas. No entanto, tudo indica que a motivação para o desenvolvimento dessas atividades está em melhorar as notas do Ideb e a classificação da escola no *ranking*.

Nos depoimentos das professoras Mabel e Helena, há aproximação das opiniões sobre a não interferência da Prova Brasil na prática pedagógica, mas afirmam que fazem uso do modelo de avaliação sistêmica.

Temos que reconhecer que, possivelmente, ao preparar os alunos para terem bons resultados na Prova Brasil, as escolas estarão contribuindo, em certa medida, para a aprendizagem deles nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O que devemos nos questionar é se tal perspectiva de orientar a prática pedagógica pelo que é cobrado nas avaliações não ocasionará, com o passar do tempo, um reducionismo dos currículos escolares.

Desse modo, inferimos que as unidades escolares, diante dos resultados da Prova Brasil, poderiam ser orientadas a refletir e analisar os propósitos e mecanismos de avaliação que adotam, incorporando ao Projeto Político Pedagógico um projeto sobre a avaliação escolar que viesse a contemplar tanto a avaliação externa e interna. Com isso, as avaliações não seriam vistas apenas como um novo modelo de avaliação para a escola adotar, ou um *modismo*.

Tanto as unidades escolares quanto o sistema de ensino devem ser responsáveis pelas consequências da avaliação. No entanto, deve também haver um diálogo entre as avaliações sistêmicas e internas. Segundo Nevo, 1997, p. 96,

é indispensável que exista um sentimento de responsabilidade conjunta pelas consequências. Se a avaliação externa de uma escola for conduzida por uma organização nacional ou regional, e se quisermos instalar um diálogo entre a escola e aquela organização sobre a qualidade da escola, a escola não poderá ser abandonada, para encarar os resultados da avaliação. A organização de avaliação deverá comprometer-se com uma parceria plena, no desenvolvimento de soluções para os problemas que vierem a ser revelados através da avaliação. A motivação para a escola, de engajar-se em diálogo sério para o aprimoramento escolar, será muito pouca, se a sobrecarga de melhorar ficar apenas sobre os seus próprios ombros.

Se a escola se sentir abandonada para solucionar os problemas encontrados, o que ocorre muitas vezes, a consequência é a limitação para encontrar as soluções apropriadas. Isso implica no fato de que a escola será culpada e responsabilizada por aqueles problemas. E acusações, sem estímulo à solução de problemas, geram atitudes defensivas, como podemos perceber nos depoimentos antes relatados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral mapear a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e identificar se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá.

A metodologia proposta foi a de entrevistar duas professoras através de um estudo exploratório em que buscamos, através desse contato, obter as primeiras impressões apresentadas por elas acerca da avaliação sistêmica. Após o estudo exploratório, foi necessário também realizar cinco entrevistas de aprofundamento, para buscarmos respostas aos nossos objetivos propostos.

Na função de responder aos objetivos desta pesquisa, retomamos a eles para melhor visualizar seu alcance.

O primeiro objetivo foi mapear, através de um estudo exploratório, a visão do professor que atua na escola básica sobre a Prova Brasil e as concepções de avaliação nela presentes. Apuramos nas entrevistas que as professoras veem na avaliação um termômetro que mede se o professor realiza um bom trabalho ou não. Dessa forma, os professores se sentem responsabilizados pelos resultados conquistados e acabam sendo obrigados a melhorar o nível dos estudantes na avaliação. Para sair da baixa classificação, eles tendem a formatar o trabalho pedagógico com atividades que visem preparar os alunos para um bom desempenho na prova em questão e, assim, atingir os primeiros lugares no *ranking* do Ideb.

Outro destaque é a importância dada aos resultados e a influência deles no trabalho das professoras entrevistadas, assim como a crítica feita aos *rankings* divulgados pelos meios de comunicação. O estudo exploratório indicou que a imprensa tem um papel de destaque no momento da divulgação dos dados do Saeb, já que as professoras apontaram que os resultados através da mídia desconhecem e desconsideram fatos e situações primordiais e até antecedentes aos resultados alcançados. Sobre essa questão, caberia ao Inep à iniciativa de fornecer à mídia instrumentos que possibilitem a compreensão de que o processo educacional é muito mais complexo do que escalar uma posição de destaque no *ranking* da avaliação. Para tanto, é imprescindível que o Inep desenvolva informes detalhados e acessíveis que destaquem as possibilidades e os limites de um processo de

avaliação, assim como sejam esclarecidos os fatores educacionais que incidem sobre o desempenho dos alunos.

O segundo objetivo foi comparar as visões e concepções dos professores com as apresentadas pelos pesquisadores da área. Foi unanimidade nos depoimentos que as professoras não leem sobre os estudos de avaliação sistêmica, tanto as obras dos pesquisadores que estudam o tema quanto os documentos oficiais.

Constamos que as professoras desconfiam dos objetivos da Prova Brasil, têm receio e insegurança quanto ao sentido dessa avaliação sistêmica para as unidades escolares. Ficou evidente que, para as professoras, a Prova Brasil não favorece a melhoria da educação básica, pois esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade da unidade escolar e orientar o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino. Tais elementos surgem e ressurgem nas falas das professoras entrevistadas.

Em resposta ao terceiro objetivo, que foi identificar, por meio de entrevistas de aprofundamento, como os professores interpretam os resultados da Prova Brasil no contexto da unidade escolar em que atuam, foi possível perceber que as razões explicativas para os resultados, acima ou abaixo da média nas avaliações, incidem em algumas categorias relacionadas ao comprometimento dos profissionais da educação e de sua organização, mas, sobretudo, nas características das famílias dos alunos, ou seja, em ordem externa às escolas, como os fatores socioeconômicos. Percebeu-se uma dificuldade das professoras em apontar a complexidade da questão, ou seja, a presença e atuação dos vários fatores conjugados que contribuem para que algumas escolas tenham resultados diferentes.

Sobre o objetivo que buscou possíveis relações entre o reconhecimento da Prova Brasil pelos professores enquanto instrumento de avaliação da escola e o tipo de resultado obtido por ela, observamos que as professoras não reconhecem a Prova Brasil devido ao resultado alcançado pela escola. As professoras que atuam nas unidades escolares com baixo Ideb e uma com alto Ideb não crescem ou diminuem valor a esse tipo de avaliação em função dos resultados obtidos na Prova Brasil. Somente uma professora que atua em uma das escolas com alto Ideb diz ser favorável à Prova Brasil; no entanto, não demonstrou, através de suas respostas, que valoriza a Prova Brasil porque a escola em que atua possui um alto Ideb.

O último objetivo aqui apresentado diz respeito a identificar se os resultados das avaliações demandam mudanças no trabalho docente, sobretudo nas práticas pedagógicas em sala de aula, pelos professores e, em caso positivo, como isso se dá. Percebemos que houve interferência no modelo de avaliação interna. Os alunos apenas passaram a realizar avaliações de múltipla escolha. Inferimos que, embora a Prova Brasil produza resultados de desempenho por unidade escolar, a maneira de comunicá-los não tem possibilitado às escolas a assimilação das análises e a mudança no cotidiano de suas ações. Pela fala das professoras entrevistadas, podemos concluir que as informações geradas na avaliação nacional têm se concentrado na expressão numérica das médias de desempenho e do Ideb, apresentando um baixo potencial explicativo e propositivo de estratégias para mudar a realidade diagnosticada.

Queremos ressaltar que o problema não está na avaliação em si, pois ela é uma ferramenta na implementação e no monitoramento das políticas. Indagamos é a maneira como a avaliação tem sido gerida pelas autoridades estatais, quais orientações têm sido fornecidas aos profissionais envolvidos e como eles estão se apropriando e trabalhando com dados coletados a fim de promover mudanças na realidade diagnosticada.

Com o propósito de usar a avaliação como instrumento de um novo tipo de regulação, consideramos que as Secretarias de Educação poderiam construir um plano de metas a partir dos resultados da unidade escolar, da realidade socioeconômica, cultural e estrutural das escolas. As decisões sobre que práticas pedagógicas revisar, quais prioridades da comunidade atender, seriam negociadas, assumidas e controladas por todos. Desse modo, não haveria uma aprendizagem *padrão*, decretada para todas as redes de ensino. Até mesmo porque um dos princípios do ensino está no Art. 3º, inciso III, da LDB, nº 9.394, de 1996, e indica o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.”

Obtivemos respostas antes não esclarecidas e que contribuíram para o entendimento de questões relevantes sobre o desenvolvimento da Prova Brasil na visão dos professores. Acreditamos que algumas novas linhas de investigação possam ser trilhadas. Uma delas é sobre quais ações a Secretaria de Educação desenvolve tendo como base os dados por escola, obtidos a partir dos resultados da Prova Brasil.

Esperamos que as discussões e as análises empreendidas nesse estudo colaborem para o aprofundamento dos debates em torno da avaliação sistêmica e para a gradativa mudança de seu papel em relação às unidades escolares. Ao mesmo tempo, desejamos desenvolver novos trabalhos sobre a temática para futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação de escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: **Simpósio sobre organização e gestão escolar**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 83-99.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, Thiago; PASSADOR, Cláudia S.; NORONHA, Adriana B. A Relação entre desempenho escolar, condições de oferta de ensino e origem socioeconômica em escolas da rede pública de ensino. In: **Simpósio Brasileiro**, 23; Congresso Luso-Brasileiro, 5; Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 1. 2007, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ANPAE, 2007.

AMORIM, D.M.Borges de; RODRIGUES, L. Rosa. As práticas avaliativas e a análise da formação docente: Da avaliação à avaliação padronizada. In: CALDERANO et al (orgs). **Campos e Vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2010, p. 262-273.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de (et al). **Prova Brasil e IDEB: implicações das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico das escolas do ensino fundamental** In: Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos, 2010. Niterói. ISBN 978-85-60153-12-1 Disponível: <<http://www.grupalfa.com.br/congressoIII/livro.asp>>. Acesso em: 01 set. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Diversos caminhos para o sucesso educacional**. Boas práticas e desempenho dos alunos na Prova Brasil: identificando casos bem sucedidos na rede municipal de ensino. Brasília: Inep/MEC, 2008. relatório n. 43590-BR.

BARRETTO, E. S. de S.A **avaliação na educação básica entre dois modelos**. In: 23 Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu, MG. Anuário do GT Estado e política educacional.

BARROSO, Marta Feijó. **Avaliação de aprendizagem em larga escala: o PISA**, 2008. Disponível em: <[http://omnis.if.ufrj.br/~pef/aulas\\_seminarios/seminarios/2008\\_2\\_6\\_marta.pdf](http://omnis.if.ufrj.br/~pef/aulas_seminarios/seminarios/2008_2_6_marta.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP: O papel da Avaliação nas políticas de formação docente.** 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital.** Disponível em: <  
[http://www.prof.joaodantas.nom.br/materialdidatico/material/3\\_-\\_As\\_novas\\_configuracoes\\_do\\_Estado\\_e\\_da\\_Sociedade\\_Civil\\_no\\_contexto\\_da\\_cris\\_e\\_do\\_capital.pdf](http://www.prof.joaodantas.nom.br/materialdidatico/material/3_-_As_novas_configuracoes_do_Estado_e_da_Sociedade_Civil_no_contexto_da_cris_e_do_capital.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITA, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades.** São Paulo: Komedi, 2003. p. 9-57. (Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica).

BELONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.** São Paulo: Cortez, 2007, 96p.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1994. Disponível em:  
[http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/09.Bobbio,Noberto.O\\_Conceito\\_de\\_Sociedade\\_Civil.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/09.Bobbio,Noberto.O_Conceito_de_Sociedade_Civil.pdf) Acesso em: 20 jan. 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Codex, Portugal: Porto, 1994.

BONAMINO, Alicia. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – Prova Brasil: desenho, objetivo, população avaliada. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Avaliação em larga escala e Educação: modelos e fundamentos.** Livro Referência. Vol. 1. s.d, p.43-59

\_\_\_\_\_; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: O processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, nov. 1999.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 43/5, julho, 2007, 10 p.

BORGES, K.P. Alienação e identidade de classes dos trabalhadores docentes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2010.



BRASIL. Decreto número 6,094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o estabelecimento do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov.2010.

\_\_\_\_\_, INEP. Divulgados os resultados por escola da Prova Brasil. 2006. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=17152&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=17152&version=1.0)> Acesso em: 30 jul.2011.

\_\_\_\_\_, INEP. **Perguntas Frequentes**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 30 jul.2011.

\_\_\_\_\_, INEP. **Prova Brasil**: avaliação tem foco na escola. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova\\_brasil/](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/). Acesso em: 09 Abr.2009.

\_\_\_\_\_, INEP. **Prova Brasil e Saeb**. 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/saeb-e-prova-brasil>>. Acesso em 18 mai. 2011

\_\_\_\_\_, INEP. SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília, DF, 2002

\_\_\_\_\_, INEP. SAEB (Aneb e Prova Brasil) **Manual dos Aplicadores**. 2009. Disponível em: <<http://www.didomenicomath.com.br/upload/file/MANUAL%20APLICADOR.pdf>> Acesso em: 25 Mai.2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 09.abr.2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: nova LDB. (Lei no. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **Matemática**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.118 p.

\_\_\_\_\_. **Matriz de referência do Saeb 1997**. Brasília: Inep, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, Princípios E Programas. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> >. Acesso em: 09.abr.2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997. 10 v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2010

\_\_\_\_\_. PDE : **Plano de Desenvolvimento da Educação** : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)> Acesso em: 01 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRES. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001. 106p

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEE, 1997.126p.

\_\_\_\_\_. **Matemática**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.118 p.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**, Belo Horizonte, UFMG, 2008.

CALDERANO, Maria da Assunção. Avaliação da aprendizagem escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente organização**. In: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (org). Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 37-62.

\_\_\_\_\_. etall (orgs). **Campos e Vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2010.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papyrus,1988.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009

CLÍMACO, Maria do Carmo. **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em: 09.abr.2009.

CORREIA, M. V. C. **Controle social**. Disponível em:  
<[http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Controle\\_Social\\_-\\_rec.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Controle_Social_-_rec.pdf)> Acesso em 18 dez. 2010.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, mai/jun/jul/ago, 1998.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. (Org.) Apresentação. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010. v. 1. p.17.

\_\_\_\_\_. Avaliação Sistêmica. **Centro de Referência Virtual do Professor**. Disponível em:  
[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=35626&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&n4=&b=s](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=35626&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&n4=&b=s). Acesso em: 20 mar. 2011.

DELMANTO, Dileta; AOKI, Edna; Soares, FRANCISCO; *et al.* **Prova Brasil na Escola: Material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas de Ensino Fundamental 2007**. Disponível em:  
< [http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br/prova%20brasil\\_FINAL.pdf](http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br/prova%20brasil_FINAL.pdf) > Acesso em: 09.abr.2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, , p. 234-252. Set. 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 abr. 2011.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26p. 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP. 2009.

FRANCO, Francisco Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007 Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf> > Acesso em: 15 out. 2010.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. cap. 2, p. 47-49.

FREITAS, Katia Siqueira; SOUSA, José Vieira de. **Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?**. Brasília: CONSED/PROGESTÃO, módulo X, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública**. **Cad. CEDES**, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Campinas, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Qualidade Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 965-987.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. *Eccos. Revista Científica*, São Paulo, SP, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

\_\_\_\_\_. Números vazios (entrevista por Rubem Barros). In: **Revista Escola Pública: Avaliação educacional**. Set/2011, p.8-13.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Maria José Broeiro. **Avaliação externa de escolas: Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade 2009**. 221 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Departamento de Educação, Universidade de Lisboa; Lisboa: 2009.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. **CEDES**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov., 2001.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.), **Sociologia para educadores**, Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

LAGARES, Rosilene. **A educação municipal no Brasil a partir dos anos 1980: mudanças no campo das idéias, das práticas e da institucionalização** – UFT. 2010 (Texto da 33Anped)

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 100, p. 15-39, mar. 1997.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1999, 12.ed. 112 p.

LIMA, Kátia. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. 2008. Disponível em:  
<http://www.andes.org.br/2009/arquivos/universidadesociedade.pdf> Acesso em 07 de julho de 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>> Acesso em: 15 fev. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: E.P.U., 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais de São Paulo para quê?** Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MARINHO, Railma Aparecida Cardoso. **Políticas públicas de avaliação**: A avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária - MG. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontífca Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, L.M. As aparências enganam: Divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29<sup>a</sup>. **Reunião Anual da ANPED**, 2006. Cultura e Conhecimento. Disponível em <  
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2010.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. vol. 2, n.2, p. 105-114, jul/dez. 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A avaliação e a regulação. O professor e a responsabilização dos resultados. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente organização**. In: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (org). Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p. 704-792.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNICEF. **Aprova Brasil**: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova. Brasília: MEC; Unicef. 2007. 103p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios Que Melhoraram a Qualidade da Educação/Coordenação Unicef.** – Brasília, DF: UNICEF, 2010.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 49-46, mar. 1997.

NEVO, D. Avaliação por diálogo: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: Seminário internacional de avaliação educacional. **Anais...** Rio de Janeiro, dez. 1997. p. 89-97.

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 26 dez. 2011.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, jan/abr. 2005, p.5-23.

PAIVA, Wilson Alves de. **Político-administrativa da educação no Brasil: entre velhos e novos paradigmas.** Disponível em :< <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1527/1508>>. Acesso em : 26 dez. 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas e questões.** São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Margareth Conceição. As avaliações sistêmicas e sua relação com professores e escolas. In: CALDERANO et al (orgs). **Campos e Vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica.** Juiz de Fora: EDUFJF, 2010, p. 275-292.

PESTANA, Maria Inês. **O sistema de avaliação brasileiro.** Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/231/232>> Acesso em: 10. abril.2009.

SACRISTÁN. J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: GOMEZ, A. I; SACRISTÁN. J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. p. 295-348.

SANFELICE, José Luís. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro 2003

SANTOS, Lucíola Licínio. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mar.2011

SANTOS, Regina Lúcia Lourido. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Situando olhares e construindo perspectivas.** 2007. 184 f. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2007.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010

SILVA, Marcelo Soares Pereira; SOUZA, Raquel Aparecida. Reestruturações na administração pública brasileira e os desdobramentos na educação superior. Linhas Críticas: **Revista da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v.14, n.27, p. 263-282, jul/dez. 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 2007, p. 11-29.

SILVA JUNIOR. Celestino Alves da. **Dialética e Pesquisa Educacional no Brasil.** Unesp/Marília. S.d. Disponível em: <  
[http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr1/mr1\\_5.pdf](http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr1/mr1_5.pdf)> acesso em: 25 nov. 2010.

SODRE, Marcos A. R. **Avaliação Educacional: Instrumentos de formação ou seleção social.** In: IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste, 2009, São Carlos. Pesquisa em educação no Brasil: Balanço do século XX e desafios para o século XXI. São Carlos : Editora CUBO Multimídia, 2009.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.O. Caráter Discriminatório da Avaliação do Rendimento Escolar. **Revista da ADUSP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-17, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**, In: OLIVEIRA, Dalila (org.), Gestão democrática da educação, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 264-283.

\_\_\_\_\_. Das políticas de avaliação no currículo escolar. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul./ 2003

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

UNESCO. **Carta de Jomtien e o Plano Decenal de Educação para Todos**. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em: 08 jan.2011

UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coord.). Ação Educativa, 2004. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia. ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo**: revelações de escolas estaduais de São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/4091/3298> Acesso em: 25 mar. 2011.

WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 24, n. 84 (especial), 2003. p. 791-815.



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – E ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO



Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, CI nº \_\_\_\_\_, professor(a) da Escola \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, declaro que li este documento, conheci os objetivos gerais da pesquisa, entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido(a) para participar-colaborar voluntariamente nessa pesquisa, sabendo que me é garantido o anonimato. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento:

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
Local e data

## APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO ESCOLA – ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO



Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

A (o)Diretor (a) da Escola Municipal xxxxxxxx

Prezado (a) senhor (a),

Apresento a V. Sa. a aluna Ângela Mara de Oliveira Fernandes, regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Atualmente, essa aluna está realizando a coleta de dados para sua pesquisa de mestrado. Trata-se de um estudo para fins acadêmicos com o objetivo de *identificar se os resultados da Prova Brasil demandam mudanças de práticas pedagógicas pelos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental e, em caso positivo, como isso se dá* . Em função do objetivo da pesquisa, é de fundamental importância que a referida aluna realize entrevista individual com os professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

Adianto que todos os dados fornecidos serão confidenciais, e que nenhum participante do estudo será identificado em qualquer comunicação ou publicação futura. Todavia, os resultados da pesquisa serão colocados à disposição dos interessados, tão logo o trabalho esteja concluído.

Caso seja necessário, poderá ser feito contato diretamente com a acadêmica pelo e-mail xxxx e telefone (xx) xxxx ou (xx) xxxx.

Ressaltando a importância de sua contribuição para o estudo, agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Respeitosamente,

---

Profa. Dra. Maria da Assunção Calderano  
(xx) xxxx- xxxx [assuncao.calderano@gmail.com](mailto:assuncao.calderano@gmail.com)

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTUDO EXPLORATÓRIO COM OS PROFESSORES



Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

#### I – DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

1. Tempo de serviço
2. Tempo na escola
3. Vínculo empregatício
4. Rede de ensino
5. Formação Acadêmica:
  - a) Curso(s) de Graduação:
  - b) Pós-Graduação Lato Sensu (especialização):
  - c) Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e/ou doutorado):
6. Organização do tempo
7. Cargo que ocupa
8. Disciplina que leciona

#### II - PERGUNTAS

1. A Prova Brasil manifesta um sentimento de...
2. Os resultados da Prova Brasil faz a escola ficar ...
3. O que pode acontecer se a escolar tiver:
4. Baixo desempenho?

a. Melhor desempenho?

5. Em geral a escola que tem melhor desempenho ...
6. A escola que tem baixo desempenho ...
7. No dia da aplicação da Prova Brasil você se sente ...
8. E os seus alunos?
9. E a direção?
10. Quando os resultados da Prova Brasil são divulgados o que a escola faz?
11. Qual a sua opinião sobre os resultados da Prova Brasil?
12. Qual é a importância desses resultados para sua escola?
13. Como esses resultados poderão ser utilizados para definir políticas educativas na escola?
14. Em sua opinião para que serve esse tipo de avaliação?
15. Sobre os resultados da Prova Brasil qual a influência do resultado nas orientações de política?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO COM OS PROFESSORES



Universidade Federal de Juiz de Fora  
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO COM OS PROFESSORES

#### I – DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

1. Nome:
2. Situação funcional na SE/JF:
3. Tempo de trabalho na SE/JF:
4. Turma em que leciona na escola:
5. Nº de alunos na turma:
6. Tempo de trabalho com o 5º ano na atual escola:
7. Formação Acadêmica:
  - a) Curso Normal:
  - b) Curso(s) de Graduação:
  - c) Pós-Graduação Lato Sensu (especialização):
  - d) Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e/ou doutorado):
  - e) Trajetória acadêmica e profissional:

## **II – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

1. Nome da escola:
2. Endereço da escola:
3. IDEB da escola em 2009:
4. Breve descrição sobre como você vê a escola na qual se encontra – A equipe pedagógica (professores – coordenação pedagógica e direção).
5. Breve descrição sobre a comunidade escolar (alunos – família)

## **III – PERGUNTAS**

### **GRUPO I: A Política de Avaliação - Prova Brasil**

- 1.1 - Qual a sua opinião sobre as políticas de avaliação nacional?
- 1.2 - O que você diz sobre a Prova Brasil, por exemplo? Já leu alguma coisa sobre o assunto (literatura oficial do governo federal, literatura de pesquisadores da área de avaliação)?

### **GRUPO2 – A utilização dos resultados da Prova Brasil 2009 pela escola**

- 2.1 - A escola tem conhecimento dos resultados obtidos na Prova Brasil? Como isso ocorre?
- 2.2 - Como é feita a divulgação desses resultados no interior da escola?
- 2.3 - Os resultados são somente informados ou são colocados em discussão pela equipe pedagógica. Se sim, como é feito?
- 2.4 - Como você avalia o resultado da Prova Brasil obtido por sua escola? A que você atribui estes resultados?

**GRUPO 3 – Os possíveis impactos da Prova Brasil no trabalho pedagógico**

3.1 - Os resultados da Prova Brasil interferem em seu trabalho? Por quê? De que forma?

3.2 - Na sua visão, quais os fatores que provocam as diferenças entre os resultados entre as escolas do município?

3.3 - Você identifica alguma diferença em seu trabalho, envolvendo sobretudo sua prática em sala de aula, antes e depois que a Prova Brasil começou a ser aplicada nas escolas?

## ANEXO A – DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO NA PROVA BRASIL

### DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE MATEMÁTICA SAEB

#### 5º e 9º. Ano do Ensino Fundamental

Níveis de Desempenho dos alunos em Matemática	O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competência
<b>Nível 0</b> abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo do nível 125.</p> <p>Os alunos localizados abaixo deste nível requerem atenção especial, pois ainda não demonstraram ter desenvolvido as habilidades mais simples apresentadas para os alunos do 5º ano como exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Somar e subtrair números decimais;</li> <li>• Fazer adição com reserva;</li> <li>• Multiplicar e dividir com dois algarismos;</li> <li>• Trabalhar com frações.</li> </ul>
<b>Nível 1</b> 125 a 150	<p>Neste nível os alunos do 5º e do 9º anos resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.</p>
<b>Nível 2</b> 150 a 175	<p>Além das habilidades demonstradas no nível anterior, neste nível os alunos do 5º e 9º anos são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais;</li> <li>• Ler informações e dados apresentados em gráfico de coluna;</li> <li>• Interpretar mapa que representa um itinerário.</li> </ul>
<b>Nível 3</b> 175 a 200	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calculam resultado de uma adição com números de três algarismos, com apoio de material dourado planejado;</li> <li>• Localizam informação em mapas desenhados em malha quadriculada;</li> <li>• Reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal;</li> <li>• Resolvem problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias, semanas, horas e minutos).</li> </ul>
<b>Nível 4</b> 200 a 225	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lêem informações e dados apresentados em tabela;</li> <li>• Reconhecem a regra de formação de uma seqüência numérica e dão continuidade a ela;</li> <li>• Resolvem problemas envolvendo subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias;</li> <li>• Resolvem situação-problema envolvendo:</li> <li>• A idéia de porcentagem;</li> <li>• Diferentes significados da adição e subtração;</li> <li>• Adição de números racionais na forma decimal;</li> <li>• Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.</li> </ul>
<b>Nível 5</b> 225 a	<p>Os alunos do 5º e do 9º anos, além das habilidades já descritas:</p>



250	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas, desenhado em malha quadriculada;</li> <li>• Reconhecem e utilizam as regras do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e o princípio do valor posicional;</li> <li>• Calculam o resultado de uma adição por meio de uma técnica operatória;</li> <li>• Lêem informações e dados apresentados em tabelas;</li> <li>• Resolvem problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas;</li> <li>• Resolvem problemas:</li> <li>• Utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro;</li> <li>• Estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores;</li> <li>• Com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração;</li> <li>• Reconhecem a composição e decomposição de números naturais, na forma polinomial;</li> <li>• Identificam a divisão como a operação que resolve uma dada situação problema;</li> <li>• Identificam a localização de números racionais na reta numérica.</li> <li>• Os alunos do 9º ano ainda:</li> <li>• Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas e outras representações gráficas;</li> <li>• Lêem informações e dados apresentados em gráficos de colunas;</li> <li>• Conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas;</li> <li>• Associam informações apresentadas em listas ou tabelas ao gráfico que as representam e vice-versa;</li> <li>• Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações;</li> <li>• Resolvem problemas envolvendo noções de porcentagem.</li> </ul>
Nível 6 250 a 275	<p>Os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam planificações de uma figura tridimensional;</li> <li>• Resolvem problemas:</li> <li>• Estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores;</li> <li>• Envolvendo diferentes significados da adição e subtração;</li> <li>• Envolvendo o cálculo de área de figura plana, desenhada em malha quadriculada;</li> <li>• Reconhecem a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens;</li> <li>• Identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica;</li> <li>• Estabelecem relação entre unidades de medida de tempo;</li> <li>• Lêem tabelas comparando medidas de grandezas;</li> <li>• Identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos;</li> <li>• Reconhecem a composição e decomposição de números naturais em sua forma polinomial.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano também:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecem as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens" como décimos, centésimos e milésimos;</li> <li>• Identificam a localização de números inteiros na reta numérica.</li> </ul>
Nível 7 275 a	Os alunos do 5º e 9º anos:

300	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolvem problemas com números naturais envolvendo diferentes significados</li> <li>• Da multiplicação e divisão, em situação combinatória;</li> <li>• Reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas;</li> <li>• Identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e tipos de ângulos;</li> <li>• Identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo);</li> <li>• Resolvem problemas:</li> <li>• Utilizando divisão com resto diferente de zero;</li> <li>• Com apoio de recurso gráfico, envolvendo noções de porcentagem;</li> <li>• Estimam medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não;</li> <li>• Estabelecem relações entre unidades de medida de tempo;</li> <li>• Calculam o resultado de uma divisão por meio de uma técnica operatória;</li> </ul> <p>No 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas;</li> <li>• Resolvem problema com números naturais, inteiros e racionais envolvendo diferentes operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação);</li> <li>• Calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação;</li> <li>• Interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas;</li> <li>• Identificam um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.</li> </ul>
Nível 8 300 a 325	<p>Os alunos do 5º e do 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolvem problemas;</li> <li>• Envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas;</li> <li>• Desenhadas em malhas quadriculadas;</li> <li>• Envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada;</li> <li>• Utilizando porcentagem;</li> <li>• Utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml;</li> <li>• Com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo operações de adição e subtração;</li> <li>• Estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não;</li> <li>• Lêem informações e dados apresentados em gráficos de coluna;</li> <li>• Identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.</li> </ul>
Nível 9 325 a 350	<p>Neste nível, os alunos do 5º e 9º anos: reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados; resolvem equações do 1º grau com uma incógnita; identificam diferentes representações de um mesmo número racional;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calculam a área de um polígono desenhado em malha quadriculada;</li> <li>• Reconhecem a representação numérica de uma fração a partir do preenchimento de partes de uma figura.</li> </ul> <p>No 9º ano os alunos também:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizam conversão e somas de medidas de comprimento;</li> <li>• Identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras;</li> <li>• Resolvem problemas utilizando relações entre diferentes unidades de medida;</li> <li>• Resolvem problemas que envolvam equação do 2º grau;</li> <li>• Identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados;</li> <li>• Resolvem problemas:</li> <li>• Envolvendo a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, utilizando várias operações (adição, subtração, multiplicação e divisão);</li> <li>• Utilizando as relações métricas do triângulo retângulo;</li> <li>• Reconhecem que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.</li> </ul>
<p><b>Nível 10 350 a 375</b></p>	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos do 5º e 9º anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional</li> <li>• Ou não;</li> <li>• Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações;</li> <li>• Calculam o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.</li> <li>• No 9º ano os alunos também:</li> <li>• Resolvem problemas envolvendo:</li> <li>• O cálculo de área e perímetro de figuras planas;</li> <li>• O cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada;</li> <li>• Ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales e utilizando o Teorema de Pitágoras;</li> <li>• Noções de volume;</li> <li>• Relações métricas do triângulo retângulo a partir de apoio gráfico significativo;</li> <li>• Reconhecem as diferentes representações de um número racional;</li> <li>• Estabelecem relação entre frações próprias e impróprias, as suas representações decimais, assim como localizam nas na reta numérica;</li> <li>• Efetuam cálculos simples com valores aproximados de radicais;</li> <li>• Identificam uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema;</li> <li>• Interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas;</li> <li>• Reconhecem as representações dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos;</li> <li>• Identificam relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades;</li> <li>• Efetuam cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição; subtração; multiplicação; divisão e potenciação);</li> <li>• Identificam quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados</li> <li>• (paralelos, concorrentes, perpendiculares);</li> <li>• Identificam frações equivalentes;</li> <li>• Efetuam somatório e cálculo de raiz quadrada;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efetuam operações com expressões algébricas;</li> <li>• Identificam as medidas que não se alteram (ângulos) e as que se modificam</li> <li>• (perímetro, lados e área) em transformações (ampliações ou reduções) de figuras poligonais usando malhas quadriculadas;</li> <li>• Reconhecem ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.</li> </ul>
<b>Nível 11 375 a 400</b>	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações;</li> <li>• Identificam propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos;</li> <li>• Efetuam operações com números racionais, envolvendo a utilização de parênteses (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação);</li> <li>• Reconhecem expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela;</li> <li>• Reconhecem figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade;</li> </ul> <p>Identificam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A localização de números racionais na reta numérica;</li> <li>• Propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos;</li> <li>• Propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações;</li> <li>• A relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau;</li> <li>• Resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvendo noções de volume;</li> <li>• Envolvendo porcentagem;</li> </ul> </li> <li>• Utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares);</li> <li>• Utilizando relações métricas do triângulo retângulo;</li> <li>• Interpretando informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.</li> </ul>
<b>Nível 12 400 a 425</b>	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam ângulos retos e não retos;</li> <li>• Identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras (padrões);</li> <li>• Calculam o diâmetro de circunferências concêntricas;</li> <li>• Resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvendo equação do 2º grau;</li> </ul> </li> <li>• Utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares); envolvendo variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.</li> </ul>

Fonte: INEP

**DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
SAEB**

**5º e 9º. Ano do Ensino Fundamental**

<b>Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura</b>	<b>O que os alunos conseguem fazer nesse nível</b>
<b>Nível 0 abaixo de 125</b>	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa);</li> <li>• Identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos</li> <li>• (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e</li> <li>• Identificar o tema, em um texto simples e curto.</li> </ul>
<b>Nível 1 125 a 150</b>	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. E 8ª. Séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios;</li> <li>• Identificam o tema de um texto;</li> <li>• Localizam elementos como o personagem principal;</li> <li>• Estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</li> </ul>
<b>Nível 2 150 a 175</b>	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. E 8ª. Séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto;</li> <li>• Identificam o tema de um texto;</li> <li>• Inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal</li> <li>• (tirinha);</li> <li>• Interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética;</li> <li>• Identificam o conflito gerador e finalidade do texto.</li> </ul>
<b>Nível 3 175 a 200</b>	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. E 8ª. Séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador;</li> <li>• Selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;</li> <li>• Localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos;</li> <li>• Inferem a informação que provoca efeito de humor no texto;</li> <li>• Interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação;</li> <li>• Identificam o significado de uma expressão em texto informativo;</li> <li>• Inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onomatopéia;</li> <li>• Interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;</li> </ul>
<b>Nível 4 200 a 225</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.</li> </ul>
<b>Nível 5 225 a 250</b>	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. E 8ª. Séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências);</li> <li>• Inferem a finalidade do texto;</li> <li>• Distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem;</li> <li>• Distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;</li> <li>• Reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados;</li> <li>• Identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa;</li> <li>• Interpretam texto com apoio de material gráfico;</li> <li>• Localizam a informação principal.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferem o sentido de uma palavra ou expressão;</li> <li>• Estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;</li> <li>• Identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo;</li> <li>• Identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos;</li> <li>• Reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</li> </ul>
<b>Nível 6 250 a 275</b>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. E 8ª. Séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizam características do personagem em texto poético;</li> <li>• Distinguem um fato da opinião relativa a este fato;</li> <li>• Identificam uma definição em texto expositivo;</li> <li>• Estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;</li> <li>• Inferem a finalidade do texto a partir do suporte;</li> <li>• Inferem o sentido de uma palavra ou expressão;</li> <li>• Identificam a finalidade do texto;</li> <li>• Identificam o assunto em um poema;</li> <li>• Comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação;</li> <li>• Interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc);</li> <li>• Estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano (8ª. Série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto;</li> <li>• Estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc;</li> <li>• Reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos;</li> <li>• Identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;</li> <li>• Identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem</li> <li>• Informal;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos;</li> <li>• Inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas;</li> <li>• Inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.</li> </ul>
<b>Nível 7</b> <b>275 a</b> <b>300</b>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. E 8ª. Séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferem informação em texto narrativo longo;</li> <li>• Identificam relação lógico discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano (8ª. Série):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;</li> <li>• Reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão;</li> <li>• Estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto;</li> <li>• Reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema;</li> <li>• Comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.</li> </ul>
<b>Nível 8</b> <b>300 a 325</b>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. E 8ª. Séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo;</li> <li>• Inferem informações em fábulas.</li> </ul> <p>Os alunos do 9º ano (8ª. Série):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferem o tema de texto poético;</li> <li>• Inferem a finalidade de texto informativo;</li> <li>• Identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo;</li> <li>• Diferenciam as partes principais das secundárias de um texto;</li> <li>• Interpretam tabela a partir da comparação entre informações;</li> <li>• Inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos;</li> <li>• Estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;</li> <li>• Identificam a tese de um texto argumentativo;</li> <li>• Identificam o conflito gerador do enredo;</li> <li>• Reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</li> </ul>
<b>Nível 9</b> <b>325 a 350</b>	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. Série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>

## ANEXO B - NOTÍCIA SOBRE O RANKING DAS ESCOLAS COM AS MELHORES E COM AS PIORES NOTAS NO IDEB

05/07/2010 00h02 Atualizado em 05/07/2010 08h32

### **Veja escolas do Rio com as melhores e com as piores notas no Ideb<sup>38</sup>**

Dados divulgados pelo MEC incluem apenas escolas públicas. Capital tem a nota mais alta e a nota mais baixa na 8ª série.

**Fernanda Nogueira, Nathália Duarte e Vanessa Fajardo** Do G1, em São Paulo

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2009, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), nesta segunda-feira (5), mostram as diferenças no ensino que ocorrem dentro do estado do Rio de Janeiro. A lista inclui apenas escolas públicas.

**Confira o Ideb das escolas da 1ª à 4ª série (arquivo em excel)**

**Confira o Ideb das escolas da 5ª à 8ª série (arquivo em excel)**

O Ideb leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil. A escala vai de 0 a 10.

No estado, os anos iniciais, da 1ª à 4ª série (1º ao 5º ano), do ensino fundamental da Escola Municipal João de Deus, no Rio, tiveram nota 7,8, em uma escala de 0 a 10. Já a escola estadual CIEP Brizolão 144 Professora Carmem Sylvia Carneiro, em Campo dos Goytacazes, teve 1,1.

Na 8ª série, a escola federal Colégio Pedro II, no Rio, foi a melhor colocada, com 7,6 pontos. A pior foi a EEES Rio de Janeiro, também no Rio, que teve 0,7.

Confira as escolas do Rio de Janeiro com as notas mais altas e as escolas com as notas mais baixas no anos iniciais, de 1ª à 4ª série (1º ano 5º ano) do ensino fundamental, e nos anos finais, 5ª à 8ª série (6º ao 9º ano) do mesmo ciclo.

<b>Escolas com as notas mais altas no Rio de Janeiro Ensino Fundamental Regular (até a 4ª série)</b>			
<b>Nome da escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>Rede</b>	<b>Nota no Ideb 2009</b>

<sup>38</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/07/veja-escolas-do-rio-com-melhores-e-com-piores-notas-no-ideb.html>



<b>Escolas com as notas mais altas no Rio de Janeiro Ensino Fundamental Regular (até a 4ª série)</b>			
E.M. João de Deus	Rio de Janeiro	Municipal	7,8
E.M. Assoc. Balbina Fonseca	Valença	Municipal	7,7
Inst. de Aplic. Fernando R da Silveira CAP/UERJ	Rio de Janeiro	Estadual	7,5
Col. Brigadeiro Newton Braga	Rio de Janeiro	Federal	7,5
Colégio Pedro II Unidade Tijuca I	Rio de Janeiro	Federal	7,3
E.M. São João do Paraíso	Cambuci	Municipal	7,2
Colégio Municipal do Sana	Macaé	Municipal	7,2
Colégio Pedro II (Unidade Engenho Novo)	Rio de Janeiro	Federal	7,2
CIEP Pablo Neruda	Rio de Janeiro	Municipal	7,2
E.E. José de Paula Barreto	Conceição de Macabu	Estadual	7,1
Colégio de Aplic. da Universidade Federal do RJ	Rio de Janeiro	Federal	7,1
<b>Escolas com as notas mais baixas no Rio de Janeiro Ensino Fundamental Regular (até a 4ª série)</b>			

<b>Escolas com as notas mais altas no Rio de Janeiro Ensino Fundamental Regular (até a 4ª série)</b>			
<b>Nome da escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>Rede</b>	<b>Nota no Ideb 2009</b>
CIEP Brizolão 144 Profa Carmem Sylvia Carneiro	Campos dos Goytacazes	Estadual	1,1
EEM Morangaba	Campos dos Goytacazes	Municipal	1,2
E M Gal Mourão Filho	Duque de Caxias	Municipal	1,2
EM Olavo Alves Saldanha Filho	Campos dos Goytacazes	Municipal	1,7
CIEP Brizolão 444 Israel Jacob Averbach	Magé	Estadual	1,7
CIEP Brizolão 186 Novo Horizonte	Nilópolis	Estadual	1,7
E E Alberto Lamego	Campos dos Goytacazes	Estadual	1,8
E M Maria da Penha Marcal	Magé	Municipal	1,8
E.M. Cacique Cunhabebe	Angra dos Reis	Municipal	1,9
E.M. Dr. Gervásio Alves Pereira	Barra do Pirai	Municipal	1,9
CIEP Brizolão 034 Nelson Cavaquinho	Mesquita	Estadual	1,9

<b>Escolas com as notas mais altas no Rio de Janeiro Ensino Fundamental Regular (de 5ª a 8ª série)</b>			
<b>Nome da escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>Rede</b>	<b>Nota no Ideb 2009</b>
Colégio Pedro II	Rio de Janeiro	Federal	7,6
C.E. Oscar Batista	Cambuci	Estadual	7,4
I.E. Eber Teixeira de Figueiredo	Bom Jesus do Itabapoana	Estadual	6,6
Inst. de Aplic. Fernando R. da Silveira CAP/UERJ	Rio de Janeiro	Estadual	6,6
Colégio Pedro II Unid. Humaita II	Rio de Janeiro	Federal	6,4
Colégio Militar do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Federal	6,4
Col. de Aplic. da Univ. Fed. do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Federal	6,2
C.E. Waldemiro Pita	Cambuci	Estadual	6,0
Col. Brigadeiro Newton Braga	Rio de Janeiro	Federal	6,0
E.M. Viva	Santo Antônio de Pádua	Municipal	6,0
<b>Escolas com as notas mais baixas no Rio de Janeiro Ensino Fundamental Regular (de 5ª a 8ª série)</b>			
<b>Nome da escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>Rede</b>	<b>Nota no Ideb</b>

<b>Escolas com as notas mais altas no Rio de Janeiro Ensino Fundamental Regular (de 5ª a 8ª série)</b>			
			<b>2009</b>
EEES Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Estadual	0,7
C.E. Rosa do Povo	Rio de Janeiro	Estadual	0,7
C.E. Francisco Cabrita	Rio de Janeiro	Estadual	0,8
C.E. Deodoro	Rio de Janeiro	Estadual	0,9
C.E. Soares Pereira	Rio de Janeiro	Estadual	0,9
C.E. República Argentina	Rio de Janeiro	Estadual	0,9
C.E. Brant Horta	Rio de Janeiro	Estadual	0,9
C.E. Conde de Agrolongo	Rio de Janeiro	Estadual	0,9
C.E. Presidente Gronchi	Rio de Janeiro	Estadual	0,9
C.E. Teresa Cristina	Rio de Janeiro	Estadual	0,9
CIEP Brizolão 323 Maria Werneck de Castro	Rio de Janeiro	Estadual	0,9

Fonte: G1