

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

PAOLO CIVITA

A PROVA BRASIL¹ E OS REFLEXOS NAS PRÁTICAS DOCENTES

SANTOS

2018

PAOLO CIVITA

A PROVA BRASIL E OS REFLEXOS NAS PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dra. Mariangela Camba

SANTOS

2018

C529p Civita, Paolo.
A Prova Brasil e o reflexo nas práticas docentes / Paolo Civita –
Santos, 2018.
137 f.

Orientadora : Profa. Dra. Mariangela Camba.
Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino
fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

1. Políticas educacionais. 2. Avaliação da aprendizagem.
3. Avaliações em larga escala. 4. Práticas docentes.
I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “A PROVA BRASIL E OS REFLEXOS NAS PRÁTICAS DOCENTES”, e elaborada por Paolo Civita, foi apresentada e aprovada em 19 de março de 2018, perante banca examinadora composta por Prof.^a Dra. Elisabeth dos Santos Tavares; Prof.^a Dra. Francisca Eleodora Santos Severino; Prof.^a Dra. Mariangela Camba; e Prof.^a Dra. Luana Carramilo Going.

Prof.^a Dra. Elisabeth dos Santos Tavares

Avaliadora interna

Prof.^a Dra. Francisca Eleodora Santos Severino

Avaliadora externa

Prof.^a Dra. Mariangela Camba

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Luana Carramilo Going

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

Dedico este trabalho a todos que, assim como eu, acreditam em uma escola pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram, direta ou indiretamente, da minha trajetória neste Mestrado. Cito algumas dessas pessoas aqui e peço desculpas às que não tiverem seus nomes registrados. Não é possível mensurar nem registrar o valor que cada um de vocês representa em minha vida.

Às minhas amigas Karla Mehanna Khamis e Samantha Noronha, que tanto me incentivaram a me inscrever para a seleção deste Programa de Mestrado Profissional.

A todos os professores e colegas do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Com vocês, cresci muito.

À professora doutora Francisca Eleodora Santos Severino, pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Às minhas queridas professoras doutoras Elisabeth dos Santos Tavares e Mariangela Camba. Que alegria saber que estivemos juntos durante esta trajetória, e mais, não apenas como professor e aluno, e sim como amigos. Professora Mariangela, que, na figura de orientadora, foi sempre tão doce e paciente ao me ensinar, corrigir e, algumas vezes, provocar muitas inquietações. Professora Elisabeth, modelo de profissional dedicada e competente, que me ensinou a ser firme em minhas convicções e engrossar as fileiras na luta pela qualidade da escola pública.

Aos meus amigos Alessandra, Marta, Heloísa, Rodrigo, Vander, Patrícia e Joelma, pela paciência de entenderem que estive ausente em diversos momentos, mantendo, incondicionalmente, o mesmo carinho e a mesma amizade.

Ao Luis, por sua paciência, honestidade, caráter, sensibilidade e generosidade, ao me ajudar e estar sempre presente, acalmando a minha ansiedade. Esse é o desafio.

Aos meus familiares, pelo incentivo constante. Em especial, aos meus irmãos. Guilherme, Gabriel e Ana Clara, além de agradecer, deixo uma mensagem: Podemos tudo! João Pedro, agradeço por fazer os meus dias ganharem sentido. O meu eterno carinho e amor a você, por ser tão companheiro, compreensivo e inteligente.

“O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje configurada como investigação e intervenção a serviço de obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há a necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político. É mais fácil agir na direção para qual leva a maré; para opor-se a ela, há que se colocar força no remo, muita força!”

(Extraído do livro: “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições”, de Cipriano Carlos Luckesi)

CIVITA. Paolo. **A Prova Brasil e os reflexos nas práticas docentes**. 2018. 137 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

RESUMO

A presente dissertação aborda a avaliação em larga escala e seus reflexos nas práticas pedagógicas dos professores de escolas de Ensino Fundamental I. O objetivo geral deste estudo é conhecer os reflexos da Avaliação de Larga Escala – “Prova Brasil” em uma escola pública de Ensino Fundamental I e saber se houve mudança nas práticas dos docentes após o conhecimento dos resultados, tendo como foco a preocupação com a melhoria na aprendizagem dos alunos. Como procedimento metodológico, foi utilizado um estudo de caso, com aplicação de questionário semiaberto e entrevista semiestruturada, com ênfase em aspectos qualitativos, além de um levantamento bibliográfico dos fenômenos para fundamentar os resultados da coleta de dados. A pesquisa centra-se na questão das avaliações realizadas em larga escala, seus princípios, conceitos, objetivos e impacto no fazer pedagógico dos professores de escolas de Ensino Fundamental I. As reflexões iniciam-se com alguns aspectos relevantes quando se trata de políticas públicas educacionais, traçando-se um breve caminho na história da educação brasileira, para revelar alguns avanços e retrocessos. Enfatiza-se, também, o conceito de avaliação presente na legislação vigente e o que dizem os autores especialistas, bem como é apresentado um breve estudo sobre as avaliações em larga escala e seus objetivos ao longo da história. Por último, são realizadas análises dos resultados obtidos na pesquisa, com a sugestão de implementação de um instrumento para a transformação da realidade detectada.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliação da aprendizagem. Avaliações em larga escala. Práticas docentes.

ABSTRACT

The present dissertation approaches the evaluation on a large-scale and its reflexes in the pedagogical practices of the teachers of Elementary School I. The general objective of this study is to know the reflexes of the Large-scale Evaluation – “Prova Brasil” in a public institution of Elementary School I and to know if there was a change in the practices of the teachers after the knowledge of the results, focusing on the concern of the improvement in the students’ learning. As a methodological procedure, a case study was used, with semi-open questionnaire and semi-structured interview, with emphasis on qualitative aspects, as well as a bibliographic survey of the phenomena to support the data collection results. The research focuses on the question of large-scale evaluations, their principles, concepts, objectives and impact on the pedagogical achievement of Elementary School I teachers. The reflections begin with some relevant aspects when it comes to public educational policies, tracing a brief path in the history of Brazilian education, to reveal some advances and setbacks. It also emphasizes the concept of evaluation present in the current legislation and what the expert authors say, as well as a brief study on large-scale evaluations and their objectives throughout history. Finally, analyzes of the results obtained in the research are carried out, with the suggestion of implementing an instrument for the transformation of the detected reality.

Keywords: Educational policies. Evaluation of learning. Evaluations on a large-scale. Teaching practices.

RESUMEN

La presente disertación aborda la evaluación a gran escala y sus reflejos en las prácticas pedagógicas de los profesores de escuelas de Enseñanza Fundamental I. El objetivo general de este estudio es conocer los reflejos de la Evaluación de Larga Escala – “Prova Brasil” en una escuela pública de Enseñanza Fundamental I y saber si hubo cambios en las prácticas de los docentes después del conocimiento de los resultados, teniendo como foco la preocupación de la mejora en el aprendizaje de los alumnos. Como procedimiento metodológico, se utilizó un estudio de caso, con aplicación de cuestionario semiabierto y entrevista semiestructurada, con énfasis en aspectos cualitativos, además de un levantamiento bibliográfico de los fenómenos para fundamentar los resultados de la recolección de datos. La investigación se centra en la cuestión de las evaluaciones realizadas a gran escala, sus principios, conceptos, objetivos e impacto en el hacer pedagógico de los profesores de escuelas de Enseñanza Fundamental I. Las reflexiones se inician con algunos aspectos relevantes cuando se trata de políticas públicas educativas, trazándose un breve camino en la historia de la educación brasileña, para revelar algunos avances y retrocesos. Se enfatiza también el concepto de evaluación presente en la legislación vigente y lo que dicen los autores especialistas, así como se presenta un breve estudio sobre las evaluaciones a gran escala y sus objetivos a lo largo de la historia. Por último, se realizan análisis de los resultados obtenidos en la investigación, con la sugerencia de implementación de un instrumento para la transformación de la realidad detectada.

Palabras clave: Políticas educativas. Evaluación del aprendizaje. Evaluaciones a gran escala. Prácticas docentes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção de avaliação da aprendizagem escolar	52
Figura 2 – Caracterização da escola pesquisada, segundo o INEP	74
Figura 3 – Resultados da Prova Brasil e do IDEB na escola pesquisada, segundo o INEP	75
Figura 4 – Gráfico: Meio de conhecimento da Prova Brasil	81
Figura 5 – Gráfico: Adequação da seleção de conteúdos	82
Figura 6 – Gráfico: Necessidade de transformação da prática	84
Figura 7 – Gráfico: Conhecimento sobre a Prova Brasil	85
Figura 8 – Gráfico: Informações sobre a aprendizagem dos alunos na Prova Brasil	87
Figura 9 – Gráfico: Conhecimento sobre a Prova Brasil por parte da comunidade escolar	88
Figura 10 – Gráfico: Possibilidade de contribuição da Prova Brasil para a melhoria da qualidade do ensino	89
Figura 11 – Gráfico: Implementação de políticas públicas após a divulgação dos resultados	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contribuição dos eventos internacionais e suas recomendações para o modelo de avaliação educacional brasileiro.....	55
Quadro 2 – Diferentes objetivos do SAEB, de 1990 até 1997	64
Quadro 3 – Enfoques, dimensões, indicadores, variáveis e tipos de instrumentos que fazem parte do sistema de avaliação	67
Quadro 4 – Perguntas do questionário e objetivos da pesquisa.....	76
Quadro 5 – Perguntas da entrevista e objetivos da pesquisa.....	78
Quadro 6 – Tempo de cada docente na escola pesquisada e no Magistério	80
Quadro 7 – Objetivo da Prova Brasil na visão dos professores.....	86
Quadro 8 – Justificativas sobre as informações que a Prova Brasil traz acerca da aprendizagem dos alunos.....	87
Quadro 9 – Justificativas a respeito do conhecimento que a comunidade escolar tem sobre a Prova Brasil	89
Quadro 10 – Respostas sobre a contribuição da Prova Brasil para a melhoria do ensino	90
Quadro 11 – Atas das reuniões de trabalho pedagógico das escolas de Ensino Fundamental I pesquisadas por Khamis (2016)	100
Quadro 12 – Cronograma de ações para avaliação institucional.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CCPPS	Centro de Capacitação Permanente do Professorado Santista
CEPAL	Comissão Econômica da América Latina
CIEDs	Centros de Informática Educacional
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
COPLAN	Comissão Nacional de Planejamento
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
NTEs	Núcleos de Tecnologia Educacional

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RAP	Reunião de Aperfeiçoamento Profissional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SEDUC	Secretaria de Educação
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SENUTEC	Seção do Núcleo Tecnológico
SNEB	Secretaria Nacional da Educação Básica
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO	21
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	27
1.1 Políticas públicas	27
1.2 Um breve recorte das políticas de educação no Brasil	33
1.3 O Banco Mundial e as interfaces da educação	41
2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	45
2.1 Avaliação da aprendizagem	45
2.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	54
2.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	70
3 AVALIAÇÃO E O REFLEXO NAS PRÁTICAS DOCENTES	72
3.1 Metodologia: a pesquisa e o processo	72
3.2 Reflexões e resultados.....	81
4 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores	128
APÊNDICE B – Questionário	130

ANEXO 1 – Termo de Consentimento e livre esclarecido 134

ANEXO 2 – Parecer Plataforma Brasil 134

APRESENTAÇÃO

A tarefa docente sempre me despertou a atenção. Durante as aulas, observando os meus professores, eu sentia uma mistura de encantamento e motivação.

Com o passar do tempo, meus passos me levaram para o curso normal em nível médio. Mesmo com muitas dúvidas, encarei esse desafio de aprender a ensinar, driblando as adversidades que qualquer jovem vindo de família humilde enfrenta.

Assim, a minha atuação profissional teve início com a formação em nível médio, o Magistério. Na ocasião, em 1998, recordo-me das discussões que os meus professores realizavam em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, devido às transformações que o referido diploma legal trazia.

Após o término do curso, ingressei no serviço público como professor contratado, o que me possibilitou fazer parte do Programa de Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Pedagogia Cidadã, seguindo o que preconizava a LDBEN, a qual incentivava a formação dos educadores em nível superior. Diante do texto da citada lei, os municípios se organizavam para atender a essa exigência, oferecendo bolsas para os docentes em exercício.

Terminada a graduação, ingressei em diversas redes públicas de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista, em um primeiro momento em sala regular, e, depois, a partir de 2015, em sala de Informática. Nesses anos, a minha prática docente continuava me mostrando a dificuldade das escolas na realização de uma avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de forma consciente e dialógica. Diferentemente do que eu pensava que fosse ocorrer, a experiência em sala de aula e na coordenação pedagógica não foi suficiente para responder as minhas inquietações. E, nesse trajeto, a questão que mais me provocava era entender qual o papel da avaliação em larga escala no processo de ensino e de aprendizagem.

Cumprir notar que o trabalho com Informática Educativa na Prefeitura de Santos acontece nas 81 escolas do município. Após os dois/três anos de idade,

todos os alunos da rede pública municipal possuem, na sua carga horária semanal, o componente curricular Informática Educativa. Na Educação Infantil, os alunos do Maternal (dois/três anos), do Jardim (três/quatro anos) e do Pré (quatro/cinco anos) possuem duas aulas semanais de 45 minutos cada. Os alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano possuem apenas uma aula, com a mesma duração. As aulas são ministradas por um professor da rede, que pode ser do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II ou da Educação Infantil, de qualquer componente curricular ou polivalente. Esses professores, hoje, são selecionados pela experiência comprovada na área, por meio de dias trabalhados e cursos/formações comprovadamente certificados.

Vale considerar que a Portaria nº 24, de 11 de fevereiro de 2003, da Secretaria de Educação de Santos, estabeleceu as diretrizes para a implantação dos Laboratórios de Informática nas escolas, visando a possibilitar aos alunos e professores o uso da Informática como ferramenta auxiliar no processo educacional; facilitar o acesso aos recursos tecnológicos e às metodologias que possibilitem nova abordagem do currículo, integrando as diversas áreas do conhecimento; e promover a pesquisa e a busca do conhecimento via internet. Trouxe também critérios para a escolha dos professores que atuariam nesses Laboratórios, denominando-os de Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), e propôs algumas condições para o exercício da função, tais como: participar de curso de formação no Centro de Capacitação Permanente do Professorado Santista (CCPPS) e ser professor da rede municipal (SANTOS [Município], 2003).

Na mesma Portaria, a Secretaria de Educação ainda aponta como atribuições desse profissional: participar de todas as reuniões pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar; planejar, em conjunto com os outros professores da unidade escolar, atividades de Informática Educativa integradas ao planejamento da escola como um todo, em consonância com as prioridades estabelecidas pela equipe escolar; promover, em conjunto com o coordenador pedagógico, o intercâmbio entre os professores de diferentes períodos da escola; desenvolver as atividades com os alunos, dando atendimento, esclarecimentos e apoio teórico/prático ao trabalho; e promover a capacitação aos seus pares nos horários definidos pela escola (SANTOS [Município], 2003).

Desde então, essa política se mantém até os dias de hoje, com algumas mudanças, mas sem alteração na sua estrutura.

Borba e Penteado (2015) apontam que os primeiros projetos e ações em nível nacional envolvendo a Informática e o uso de computadores nas escolas ocorreram em 1981, com o I Seminário Nacional de Informática Educativa. Nele, surgiram os projetos Educom, Formar e Proninfe. O Educom, por exemplo, criou centros-piloto em universidades brasileiras para desenvolver pesquisas sobre as diversas aplicações do computador na educação. O Formar I (1987) e o Formar II (1989) ofereceram cursos de especialização para educadores de diferentes estados, com a missão de multiplicar esses conhecimentos em sua localidade. O Proninfe deu continuidade a essas iniciativas e culminou com o surgimento dos Centros de Informática Educacional (CIEDs). Atualmente, essas experiências acumuladas se transformaram no que se conhece como Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Em seguida, foram criados os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) nos municípios. Contudo, esses programas dependeram, em grande parte, de convênios com os estados e os municípios para a sua concretização e continuidade.

Os mencionados autores ainda citam uma reportagem publicada no Jornal Folha de S. Paulo, em 20 de fevereiro de 2001, anunciando que o partido do então presidente da República, na época o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), acreditava ficar mais forte para a disputa eleitoral da reeleição de 2002 com a implantação dos computadores em 13.000 escolas brasileiras. Esses recursos faziam parte do Fundo de Telecomunicações e vieram das privatizações ocorridas durante o seu governo (BORBA; PENTEADO, 2015).

Assim como na Prefeitura de Santos, algumas redes de ensino possuem esses computadores em funcionamento até hoje. Todavia, após essas ações, percebeu-se uma pausa nesses programas nacionais de informatização das escolas públicas brasileiras. As iniciativas posteriores, de governos municipais e/ou estaduais, aconteceram de forma pontual. Por outro lado, podem ser verificadas melhorias na instrumentalização de recursos tecnológicos nas escolas privadas. Com o avanço das tecnologias, tais instituições procuraram se equipar com o que há de mais novo na educação, com o uso de lousas digitais,

tablets, notebooks e outros recursos, como forma de melhorar o ensino ofertado e produzir melhores resultados.

Atualmente, a Seção responsável pelos POIEs na Secretaria de Educação de Santos é a Seção do Núcleo Tecnológico (SENUTEC), que orienta a atuação e acompanha o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas municipais. Para que o planejamento das aulas possa ser realizado, são disponibilizados, no Plano de Curso, os conteúdos divididos por ano/série/segmento. Essa normativa orienta a atuação profissional dos professores e estabelece os objetivos a serem atingidos.

Diante da realidade acima descrita, a minha experiência como professor revela que o processo de avaliação precisa ser discutido e minuciosamente estudado. Foi com essa inquietação que ingressei no Programa de Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), com o objetivo de investigar esse tema e compreender melhores formas de se realizar essa análise.

Recentemente, na função de Professor Orientador de Informática Educativa na Prefeitura de Santos, desenvolvi um trabalho voltado à aprendizagem de Matemática, no Laboratório de Informática, com crianças de sete anos. Para a composição de um diagnóstico imparcial, busquei, nos resultados das avaliações externas, dados que justificassem a realização desse trabalho. Como previsto, os alunos da escola em que atuava apresentaram um percentual considerado baixo na disciplina de Matemática, situação essa que me fez buscar atividades que os auxiliassem na efetiva aprendizagem das questões em que foram constatadas as dificuldades.

Com a realização desse trabalho, surgiram algumas reflexões a respeito dessa prática. Como estão sendo utilizados os resultados dessas avaliações por professores e pelas escolas? Seria esse um movimento adequado de trabalho? Em que medida essas avaliações estavam interferindo na prática pedagógica dos professores? O ingresso no Mestrado Profissional certamente me auxiliaria a responder essas dúvidas.

Nesse contexto, percebi a necessidade de investigar as relações que se estabelecem entre as avaliações em larga escala e o trabalho que é desenvolvido nas escolas. Alguns pontos vieram à tona e me levaram a certos

questionamentos, como: teriam essas avaliações influência sobre as práticas docentes? Essas avaliações podem ou não contribuir para a realização de um trabalho mais consciente e que ofereça resultados positivos na aprendizagem dos alunos? Pretende-se encontrar as respostas para tais indagações no desenvolver desta dissertação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de um assunto recorrente na área educacional brasileira: a avaliação. Embora muito discutido, o tema permanece atual e polêmico, de modo que precisa ser colocado no palco das discussões nas universidades, no desenvolvimento de pesquisas e no âmbito das formações de professores e gestores de escolas de todo o país.

Como forma de entender um pouco mais sobre o assunto, é necessário entrar no universo das avaliações em larga escala, tema de um dos capítulos desta dissertação.

Os primeiros passos na direção de avaliar os alunos em larga escala foram dados por meio de estudos realizados sobre planejamento educacional, em meados dos anos de 1930, como apontam Azevedo (2000) e Waiselfisz (1991). Porém, apenas no final dos anos de 1980, começaram a ser implementadas políticas públicas de avaliação educacional, com o principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, segundo o discurso oficial, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica.

Paulatinamente, desde 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se propôs a avaliar, por amostragem, a cada dois anos, a qualidade do ensino nas séries finais do Ensino Fundamental, 4ª e 8ª séries (hoje, 5º e 9º anos), e no 3º ano do Ensino Médio, aplicando testes de Língua Portuguesa e Matemática em alunos regularmente matriculados nas escolas. Nas palavras de Bonamino e Souza (2012, p. 376):

Os testes de desempenho, aplicados a alunos, são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes. Até 2009, foram realizados dez ciclos de avaliação. Desde sua criação, o Saeb configura-se como uma avaliação de desempenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros.

Aos poucos, essa política educacional foi sendo aperfeiçoada, com o uso de metodologias modernas de elaboração, correção, divulgação e entendimento

dos resultados. Bonamino e Sousa (2012) sinalizam algumas características que foram aprimoradas, quais sejam: inclusão das escolas particulares; a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que possibilita entender a forma com que o aluno pensou para chegar à resposta correta; a opção de trabalhar com as séries finais; o foco em leitura e resolução de problemas; a participação de todas as unidades federativas; e a adoção de questionários socioculturais e de hábitos de estudo. Além disso, esses testes possuem matrizes de referência com um recorte do currículo, elaboradas por especialistas em educação, professores e consultas em livros didáticos.

No entanto, a metodologia utilizada e a forma como são divulgados os resultados dessas avaliações vêm sofrendo duras críticas por parte de pesquisadores e intelectuais, pois, por mais modernos que sejam os instrumentos de diagnóstico e interpretação dos resultados, essas avaliações indicam o empobrecimento do currículo, a preparação dos alunos para o “teste” e a adoção de políticas de responsabilização de professores, diretores e coordenadores para a melhoria da qualidade da educação em suas unidades escolares (BONAMINO; SOUZA, 2012).

O fato é que o processo de avaliação é algo subjetivo. Implícita a essa metodologia (ou a qualquer outra), há uma concepção de ensino, de Estado, de política pública, de interpretação dos resultados, enfim, como enfatizado acima, os estudos mostram que esses encaminhamentos são, muitas vezes, distorcidos.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), representa uma iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações (BRASIL, 2015a).

Nesse sentido,

Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2015a, sem paginação).

Dentro dessa perspectiva, segundo o discurso oficial, o Ministério da Educação (MEC) pretende, com a implementação dessa política pública, acompanhar mais de perto o desempenho dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, das escolas brasileiras, propondo, com a divulgação dos resultados, a elaboração de outras políticas públicas de melhoria na qualidade do ensino, orientando o planejamento e a construção da proposta pedagógica pelas escolas.

Desde então, vem sendo aplicado nessas divulgações o que costuma ser chamado de políticas de “responsabilização” atribuídas aos sistemas de ensino, equipes gestoras e professores. Ao divulgar esses resultados à sociedade e às demais instâncias (inclusive o Estado), as escolas passam a ser vistas com outros olhos e se cobram melhores resultados. Com isso, são observadas, cada vez mais, as conseqüências desse processo.

No entender de Correia, Arelaro e Freitas (2015, p. 1277):

Esta invocação da avaliação investe-se de um poder que, simultaneamente, se manifesta nas conseqüências que os seus juízos produzem naqueles sobre quem ela recai (hierarquização das pessoas, instituições e países; diferenciação salarial; prestígio e reconhecimento social; homogeneização das realidades educativas e sociais).

Em síntese, o processo de avaliação, que sempre foi algo discutível, torna-se, nos dias atuais, algo fundamental de se ser posto nas discussões no meio educacional, e, sobretudo, como uma política pública, declara os seus verdadeiros interesses quando se trata de avaliações em larga escala.

No âmbito das políticas públicas, raramente se reflete sobre as questões que as permeiam e como foram pensadas para agir e resolver os problemas enfrentados pela sociedade. Contudo, é de notória importância refletir sobre elas, de modo a estabelecer conexões relevantes para a análise concreta da realidade que se tem enfrentado, sua aplicabilidade e resultados.

Para Höfling (2001), políticas sociais referem-se às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento econômico. Desse modo, ao observar alguma área com problemas e conflitos estruturais, o Estado procura formas de agir para resolver essas contradições. Nessa linha de raciocínio,

Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado

atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo (HÖFLING, 2001, p. 33).

O que vale ressaltar é que essas formas de ação reguladora do Estado refletem a concepção política de seus idealizadores e estão demasiadamente carregadas de princípios e conceitos que podem ou não ser alternativas viáveis para sanar ou amenizar as contradições apresentadas.

Freitas, L. (2005, p. 913) assevera que

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado.

Outro ponto importante a ser destacado é que, embora não declaradas, as políticas públicas podem ter o efeito contrário do que se propõem, e, ao invés de colaborarem com a qualidade, podem contribuir para o sucateamento e desmonte.

No que tange à escola e à educação, a corrente liberal destacada por Friedman (1977 *apud* HÖFLING, 2001) declara que os alunos e os pais são consumidores, e as escolas são fornecedores de um produto chamado ensino. Nessa perspectiva, o Estado deve se esquivar cada vez mais da possibilidade de oferecer um ensino de caráter público, uma vez que, em sua essência, essa corrente prega a liberdade de direitos individuais, menos participação do Poder Público e mais participação do mercado.

Por outro lado, na corrente marxista, Höfling (2001) aponta que o Estado deve promover o ensino de forma pública, de caráter universal, oferecendo a oportunidade de abrangência a todos. Nessa lógica, o ensino ofertado deve ser de qualidade.

Ambas as teorias são de extrema importância para que se possa considerar e analisar as políticas públicas implementadas no Ensino Fundamental, sobretudo no campo da avaliação, e averiguar, em suas matrizes, quais os seus verdadeiros objetivos e a sua possível aplicabilidade.

De posse desses aspectos, é possível compreender como se dão os processos ligados à avaliação na escola, em especial no que se refere às avaliações em larga escala.

Exposto o problema, cabe descrever que a metodologia aplicada a esta pesquisa foi a de um estudo de caso, por meio da coleta de dados em uma escola pública. Foram entrevistados dez professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, procurou-se buscar dados que pudessem ser utilizados em análise qualitativa, ou seja, os aspectos considerados mais relevantes do problema. Na coleta de dados, foram empregados estudos bibliográficos, e, em documentos oficiais, buscou-se entender, por meio do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), como estão postos os conceitos e as políticas públicas implementadas. Ademais, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em autores que fundamentam o processo de avaliação, currículo e tecnologias digitais na educação.

Motivando a pesquisa, parte-se, nesta dissertação, da seguinte pergunta: como essas avaliações em larga escala são concebidas pelos educadores e de que forma elas têm influenciado as suas práticas pedagógicas? A hipótese a ser comprovada é que a aplicação da Prova Brasil sem verificação e reflexão dos resultados parece não ter levado os professores a modificar e adaptar as suas práticas em busca da concretização de melhores situações de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o escopo declarado na Prova Brasil, de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do ensino, não se concretiza.

O objetivo geral deste estudo é conhecer os reflexos da Avaliação de Larga Escala – Prova Brasil em uma escola pública de Ensino Fundamental I e saber se houve mudança nas práticas dos docentes após o conhecimento dos resultados, tendo como foco a preocupação com a melhoria na aprendizagem dos alunos.

Por seu turno, os objetivos específicos desta pesquisa são: investigar se os professores têm conhecimento sobre o objetivo da Avaliação de Larga Escala – Prova Brasil como política pública de avaliação; levantar, investigar e refletir sobre os olhares e saberes dos professores acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação em larga escala; investigar as possíveis mudanças no fazer pedagógico dos professores após a divulgação dos resultados da Prova Brasil de sua escola; e

propor estratégias para que esse instrumento possa ser conhecido e utilizado na escola de forma crítica e consciente pelos educadores.

Para atingir tais objetivos, contando com esta seção introdutória, a presente dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos.

O capítulo 2 trata de situar o leitor a respeito dos conceitos de políticas públicas, dos processos de implementação, das concepções implícitas e epistemológicas contidas em seu planejamento, das formas de atuação que se propõem e da avaliação de políticas. Foram utilizados os seguintes autores: Arretche (2009), Figueiredo e Figueiredo (1986), Höfling (2001), Mainardes (2006), Saviani (2008), Severino (2012), Souza (2003) e Tavares (2009), os quais apresentam, em seus trabalhos, pesquisas realizadas diretamente no campo das políticas públicas.

No capítulo 3, aborda-se o tema avaliação educacional, seus desdobramentos, encaminhamentos e características, além da atual política de avaliação em larga escala, seus modelos, como são realizadas as avaliações, seus objetivos, as formas de interpretação dos resultados, o percurso histórico e, por fim, a política de responsabilização atrelada à divulgação desses resultados. Em se tratando de política de avaliação em larga escala, a análise foi realizada com base nos estudos de Camba (2011), Freitas, D. (2005), Freitas, L. (2005), Gatti (2007) e Pestana (2009). Pretende-se aprofundar as análises sobre o tema avaliação da aprendizagem na escola com base em Freitas, L. (2005), Gatti (2009), Luckesi (2002; 2011b), além de consulta a documentos oficiais, uma vez que o capítulo trata, também, de normativas e regulamentações em avaliação educacional.

No capítulo 4, são apresentados a metodologia e os resultados da pesquisa de campo realizada em uma escola pública, com as suas respectivas análises.

O capítulo 5 traz as considerações finais do estudo, e, por derradeiro, no capítulo 6, apresenta-se, como produto final, um projeto de formação ligado à reflexão desse instrumento de avaliação na escola, em busca de desvendar qual função ela deve ocupar na unidade escolar e na rotina dos professores. Para tal, foram utilizadas as pesquisas de Freitas, L. (2005, 2012), Freitas, L. *et al.* (2014) e Sordi e Ludke (2009).

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

De início, este capítulo trata das políticas públicas, partindo para um breve recorte das políticas de educação no Brasil e encerrando com uma análise sobre o Banco Mundial e as interfaces da educação.

1.1 Políticas públicas

Consideradas objeto de estudo recente, as políticas públicas vêm ganhando centralidade nas pesquisas acadêmicas no Brasil, em países industrializados e em desenvolvimento.

A presente análise se fez necessária, pois, com a democratização, especialmente em países da América Latina, houve grandes transformações (sociais e econômicas), e, nesse cenário, as políticas públicas “prometem” diluir desigualdades, promover a inclusão social e impulsionar o desenvolvimento econômico.

Dentro desse contexto, Souza (2003, p. 12) elenca algumas definições acerca de políticas públicas:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Contudo, é possível afirmar, também, que o conceito de política pública depende, em grande parte, do governo (partidos políticos e administrações/gestão) e leva em conta os seus interesses e ideais na implantação, na conceituação e, sobretudo, na ação.

Assim sendo, adotar-se-á, neste trabalho, uma visão holística de políticas públicas, pois é sabido que elas abrangem diferentes atores e envolvem aspectos sociais subjetivos. Nessa linha de raciocínio, Souza (2003, p. 13) entende as políticas públicas

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Isso implica entender que as políticas públicas são ações do Estado buscando resolver os diferentes problemas sociais sob o seu olhar, ou seja, as ações de um determinado grupo de pessoas que compõem, naquele período, o governo. Analisar essas políticas implica entender a fundo esses problemas sociais e verificar quais foram as medidas tomadas para a solução e o porquê da adoção desta ou daquela determinada ação.

É importante considerar que, quando se trata de políticas educacionais, é preciso conceituar minuciosamente cada nomenclatura, posto que, uma vez esclarecidos os conceitos, o perigo de haver distorções e equívocos de entendimento é consideravelmente menor. É fato, porém, que esses conceitos vão caindo em desuso ou se transformam ao longo do tempo. Por exemplo, hoje em dia, utiliza-se o termo “gestão escolar” em vez de “administração escolar”, como se fazia anteriormente (VIEIRA, 2007).

A Política Educacional, escrita com letra maiúscula e no singular, como parte da Ciência Política, refere-se à reflexão da política que é implementada na área educacional, ou seja, a análise dos fundamentos teóricos dessas ações do governo; já as políticas educacionais, em letras minúsculas e no plural, são as diversas alternativas utilizadas pelo Estado para resolver questões educacionais.

Num sentido mais prático, quando nos referimos à Política Educacional, estamos tratando de idéias e ações. E, sobretudo, de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o **governo em ação**” (Souza, 2003) [...]. As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico (VIEIRA, 2007, p. 56, grifo da autora).

É necessário estabelecer critérios de análise de políticas. Mainardes (2006) utiliza a abordagem de Stephen Ball e Richard Bowe, denominada “ciclo de políticas” ou “*policy cycle approach*”, que apresenta cinco questões norteadoras: contexto de influência; contexto da produção de texto; contexto da prática; contexto dos resultados/efeitos; e contexto de estratégia política. Com essas questões é que será feita a análise deste trabalho.

O estudo realizado pelos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe não se configura como estático, mas sim flexível e passível de modificações. Essas análises refletem processos micro e macropolíticos, ou seja, as políticas educacionais sofrem influências da ação reguladora do Estado e das tensões que se estabelecem onde elas serão implementadas, isto é, no nível local.

Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) identificam, inicialmente, um ciclo composto por três grandes fases: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Os estudiosos enfatizam que a “política proposta” se refere à “política oficial” realizada com as intenções do governo (assessores, departamentos, secretários etc.) e também com as intenções de quem vai executar essas ações, ou seja, nas arenas de disputas onde as políticas deverão acontecer. A “política de fato” é a política colocada nos textos e levada para o campo da prática. Já a “política em uso” diz respeito ao discurso e às práticas das instituições que emergem nos processos de implementação das políticas.

Mainardes (2006) indica, ainda, que os grupos realizam disputas para a definição das finalidades e propostas de determinada política pública dentro do contexto de influência. Sendo assim, diversos atores são envolvidos nesse contexto, em busca de fazer valer o que consideram prioridade, cabendo citar grupos sociais organizados, políticos, empresários e até organismos internacionais. Nesse período, há um movimento de tensão, pois o que está em jogo são interesses, em alguns casos, de mercado (econômicos).

Os textos políticos, para Mainardes (2006), são as políticas propriamente ditas. Neles, estão contidos os interesses mais estreitos e as ideologias dogmáticas dos grupos que participaram das discussões para a sua elaboração. Observa-se que, em alguns casos, mesmo parecendo que esses textos são claros e coerentes, é possível identificar contradições, uma vez que eles são o resultado das disputas de interesses e precisam ser lidos de acordo com o

tempo e o espaço de produção no qual serão implementadas as políticas, de tal sorte que esse período se torna relevante.

No período de prática é que se observam as possíveis incoerências e impossibilidades; é onde serão analisadas as consequências do primeiro e do segundo contextos, pois o texto está sujeito à interpretação e pode sofrer um processo de recriação. Nas palavras de Mainardes (2006, p. 53):

De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Mainardes (2006) salienta, ademais, que esses conceitos trouxeram à tona a importância da análise da “política como discurso” e da “política como texto”, bem como que os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras, e, por isso, devem se fazer entender. Eles são resultados de disputa política e envolvem intenções e ações do Estado e da sociedade. De forma geral, Mainardes (2006) enfatiza que a política como discurso faz valer, no texto, algumas vozes quase sempre esquecidas, ou não, alguns discursos poderão ser mais dominantes do que os outros.

Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006) amplia o sentido de análise do ciclo de políticas, acrescentando mais dois contextos: o de resultados e o de estratégia política.

Pelo quarto contexto, o de resultados, entende-se que as políticas produzem efeitos e devem ser analisadas considerando as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Cabe consignar que há critérios para a realização dessa análise, os quais são divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais tornam-se evidentes após a análise das partes específicas.

O quinto e último momento de análise de políticas públicas envolve o conjunto de atividades sugeridas pelo texto da política. Por refletir as concepções dos atores que as produziram, merecem minuciosa atenção. As opções por determinadas ações do Estado em detrimento de outras podem, contudo, minimizar ou produzir ainda mais desigualdades.

Ainda que recentes, os estudos em políticas públicas surgiram na América Latina, nas décadas de 1950 e 1960, e, aos poucos, começaram a integrar o currículo de cursos de formação de professores.

Para entender como se dão os processos políticos, suas ações e as formas de ação do Estado para tentar superar os desafios encontrados e resolver os problemas sociais, é necessário considerar a diferença entre análise de políticas e avaliação de políticas.

Nesse sentido, há que se apontar que toda avaliação pressupõe um julgamento, atribuindo valores e analisando a questão sob um determinado ponto de vista. Portanto, qualquer que seja a avaliação, ela não será neutra, ou seja, exigirá do analista em políticas o uso adequado de instrumentos de análise para que seja relevante e não esteja contaminada com opções e valores pessoais.

Uma avaliação em políticas públicas pode envolver o caráter político do processo decisório, o que implica a adoção de determinada política ou dos valores e critérios que nela são identificáveis (ARRETCHE, 2009). Nessa perspectiva, refere-se à análise e elucidação do critério ou dos critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível à outra (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Desse modo, a avaliação procura identificar quais fundamentos e pressupostos políticos existem nas ações estabelecidas.

Nessa toada, na análise de políticas públicas, pretende-se reconstituir as suas diversas características, de maneira a compreender em um todo coerente e compreensível (ARRETCHE, 2009), não perdendo de vista que as políticas públicas são também marcadas por diversas incoerências em seu planejamento, formulação, implementação e resultados, por se tratar de um processo que envolve disputas, destinação de recursos e adoção de determinadas posturas que se referem a este ou aquele ponto de vista. Portanto, apenas a avaliação de política com a adoção de instrumentos metodológicos de análise fará com que se tenha um parâmetro adequado das ações do Estado.

Em se tratando de políticas sociais, a literatura demonstra que há três dimensões de análise: de efetividade, de eficácia e de eficiência. No que tange à avaliação por efetividade, realiza-se um exame da relação entre a implementação de um determinado programa e os seus impactos e/ou

resultados, isto é, seu sucesso e/ou fracasso em termos de mudanças nas condições sociais prévias na vida das populações que seriam atingidas pelo programa (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Sobre a avaliação por eficácia, Figueiredo e Figueiredo (1986) apontam que ela é realizada considerando os objetivos e os instrumentos explícitos de um dado programa frente aos seus resultados efetivos. É comum encontrar esse tipo de avaliação em avaliação de políticas, dada a facilidade na sua realização. Arretche (2009) sinaliza que, neste caso, a maior dificuldade é a confiabilidade dos dados obtidos.

Já a avaliação por eficiência se faz na relação entre os esforços empregados na implementação de uma política e os seus resultados alcançados (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Neste caso, percebe-se a importância desse tipo de trabalho, uma vez que as políticas públicas são implementadas com recursos públicos para atender a uma determinada necessidade, e, por isso, deve haver, por obrigação, uma devolutiva para a sociedade se esses esforços e recursos estão sendo bem utilizados.

É certo que as avaliações de políticas públicas devem ser feitas e incentivadas, no entanto, a realidade política do Brasil, ou seja, o estágio em que a consciência política dos brasileiros se encontra, impede que algumas dessas avaliações apresentem rigor metodológico e fidelidade nos seus resultados. Todavia, por uma questão de ordem democrática e moral, a sua realização deve acontecer por organismos externos à Administração Pública, como sustenta Arretche (2009, p. 37):

[...] a produção e divulgação de avaliações rigorosas, tecnicamente bem feitas, permitem o exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações do governo. Portanto, a criação e fortalecimento de instituições e agências independentes capazes de produzir estudos confiáveis de avaliação de políticas públicas é crescentemente uma necessidade para o bom governo. Seja para uma opinião pública e o eleitorado, a fim de que esses possam exercer um controle democrático sobre o uso de seus recursos; seja para o próprio governante, interessado em controlar agências estatais executoras de políticas, agências estas que tendem a ter autonomia em relação às diretrizes governamentais.

Dessa forma, pretende-se, com este estudo, realizar uma análise dessa política pública, e, com isso, contribuir com o entendimento do impacto das avaliações em larga escala nas escolas brasileiras. Ao se tratar de análise de

políticas públicas, há que se pensar cuidadosamente de que maneira ela será realizada. Assim, ao se analisar a política de avaliação em larga escala adotada pelo Brasil, se faz necessário considerar a história da educação brasileira e o protagonismo de seus atores.

1.2 Um breve recorte das políticas de educação no Brasil

De acordo com Saviani (2008), as políticas educacionais brasileiras tiveram início com a chegada dos jesuítas no país, no ano de 1548, e pretendiam estabelecer as formas com as quais o ensino seria ofertado pelos representantes da Igreja Católica. A intenção dos chamados “Regimentos” era que os jesuítas promovessem a fé cristã e ensinassem o idioma português aos índios, além de algumas noções de canto, gramática e agricultura. Os recursos eram escassos, sendo destinados pela Coroa para a vestimenta e a manutenção do ensino pelos jesuítas.

Pouco tempo depois, em 1564, a Coroa decidiu destinar 10% dos recursos para a educação que era oferecida na Colônia, e a situação se tornou um pouco melhor. Embora o ensino fosse oferecido com recursos públicos, ele era de caráter essencialmente religioso e não poderia ser ofertado a todos, uma vez que havia impedimentos que faziam com que mulheres, escravos, negros livres e outras camadas da sociedade não pudessem frequentar esses colégios (SAVIANI, 2008).

Ainda segundo Saviani (2008, p. 9):

O período seguinte (pedagogia pombalina: 1759-1827) corresponderia aos primeiros ensaios em instituir uma escola pública estatal. Pelo alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuíticos, introduzindo as “aulas régias” a serem mantidas pela Coroa para o que foi instituído o “subsídio literário”.

Assim, após a expulsão dos jesuítas, as políticas educacionais voltaram-se para as ideias do período conhecido como Iluminismo e deixaram de ter um caráter religioso. Já em 1772, foi promulgada a “Carta de lei”, que versava sobre os recursos financeiros destinados à educação e, principalmente, aos salários

dos professores, os quais ensinavam, muitas vezes, em suas residências. A situação era precária, não só devido à falta de recursos e materiais, mas também porque a Coroa não tinha uma estrutura de arrecadação capaz de garantir o “subsídio literário” para as chamadas “aulas régias” (SAVIANI, 2008, p. 9).

As reformas e mudanças seguiram-se a passos lentos. Com o estabelecimento do Primeiro Império, a responsabilidade pelas escolas de primeiras letras, como eram chamadas, foi dada às províncias, desobrigando o Estado Nacional a promover esse ensino.

A falta de recursos permaneceu no período conhecido como Segundo Império (1840-1888), e, após várias tentativas, o sistema nacional de educação permanecia com dificuldades de se estabelecer e atender adequadamente à população (SAVIANI, 2008).

Na Primeira República, como aponta Saviani (2008), o ensino encontrava-se praticamente estagnado. O número de analfabetos manteve-se em um índice de 65% entre os anos de 1900 e 1920, e os recursos destinados à educação continuavam escassos.

Na Constituição de 1934, foi determinado que a União e os municípios deveriam destinar 10% dos recursos para a educação, e os estados, 20%. Essa determinação foi retirada na Constituição de 1937 e depois retomada na Carta de 1946. No entanto, estudos mostram que esses recursos nunca saíram do papel e não chegaram aos bancos escolares, resultando em anos de atraso e estagnação no que se refere à educação pública (SAVIANI, 2008).

Por seu turno, a Constituição de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, estabelece que 18% da arrecadação de impostos da União serão destinados para a educação, e os estados e municípios destinarão 25% (BRASIL, 1988). Essa iniciativa foi vista com bons olhos por estudiosos e pesquisadores, e trouxe avanços inegáveis para o processo de implementação do ensino público. Observa-se, contudo, que foram grandes as dificuldades de serem aprovados projetos como esse no Congresso Nacional, uma vez que eles envolvem a destinação de recursos anteriormente escassos quando o assunto era a área da educação.

Saviani (2008) ressalta que, em alguns governos, para tentar fugir dessa responsabilidade, administradores criaram a cobrança de taxas, modificando

apenas o nome para fugir da responsabilidade prevista em lei e destinar recursos para outros fins.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, foi discutida por intelectuais, e, após envolvimento e luta de movimentos sociais organizados, discussão e momentos de tensão, foi aprovada, trazendo, em seu texto, também conquistas na área das políticas públicas educacionais. Mesmo apresentando grandes avanços, pesquisas de Pinto (2002) mostram que o texto aprovado não corresponde ao texto originalmente escrito e encabeçado por Darcy Ribeiro. Esse projeto de lei foi aprovado na Câmara em fevereiro de 1996, retornou para algumas alterações e só depois foi aprovado, em 20 de dezembro do mesmo ano, pelo presidente da República à época – Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Dentre os aspectos que foram suprimidos da lei aprovada na Câmara, estão: a destinação de verbas públicas para as escolas privadas; a exclusão de gastos com transporte escolar e manutenção de material didático; a restrição da quantidade de alunos por turma; a ampliação do salário-educação; a previsão de adicional noturno e de difícil acesso; a dedicação exclusiva; a previsão da jornada de 40 horas semanais; o avanço em relação a 50% do horário para atividades extraclasse; dentre outros. Evidentemente, são tópicos que, se fossem previstos em lei, trariam aos cofres públicos gastos que os governantes não estavam interessados em dispor. A lei foi aprovada sem nenhum veto de FHC.

De acordo com Pinto (2002, p. 113):

Em resumo, a lei aprovada pouco acrescentou diante da situação anterior do financiamento, regulada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 7.348/85, de autoria do senador João Calmon, que também foi autor da Emenda Constitucional nº 24/83, a qual reintroduziu o princípio da veiculação de recursos para o ensino para três níveis de governo na Constituição Federal de 1969, outorgada pela ditadura militar.

Convém observar que o governo do presidente FHC deixou as suas marcas nas políticas educacionais brasileiras, por ter aprovado, em seus oito anos de mandato, três leis de impacto no cenário educativo e que dizem respeito a financiamento. Além da LDBEN, teve-se a aprovação tanto da Emenda Constitucional nº 14, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), quanto do Plano Nacional de Educação (PNE), com reflexos na educação.

Seguindo uma orientação dada na “Conferência de Educação para Todos”, realizada em 1990, na Tailândia, que tinha como patrocinadores o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), o Brasil, depois de alguns anos, decidiu implementar a Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996, que resultou da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, prevendo a priorização do Ensino Fundamental em detrimento dos outros segmentos (BRASIL, 1996a). Nesse sentido, os governos foram obrigados a ofertar o ensino a todos os alunos em idade de 7 a 14 anos.

A Emenda nº 14 estabelecia relação entre a quantidade de matrículas do Ensino Fundamental e os recursos financeiros, ou seja, cada aluno matriculado no Ensino Fundamental passava a corresponder a um valor que o sistema educacional adotaria e aplicaria para custear os seus estudos (BRASIL, 1996a). A consequência desse movimento pôde ser conferida por meio da imensa quantidade de municípios que optaram por municipalizar esse segmento. Alguns não tinham as condições adequadas para isso, porém, mesmo assim, continuaram a receber os alunos do Ensino Fundamental I, e, aos poucos, foram inserindo também o Ensino Fundamental II.

Outro fator relevante, não valorizado nos governos FHC e Itamar Franco, foi a questão da remuneração salarial dos professores, reivindicação frequente em todos os eventos relacionados à área. O texto da lei previa que uma porcentagem da verba seria redistribuída aos municípios e estados, destinando-se, obrigatoriamente, à remuneração dos professores.

Nessa linha, consoante os ensinamentos de Pinto (2002, p. 115):

Podemos dizer que o FUNDEF, em suma, foi uma resposta do Governo FHC ao não cumprido Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica. Só que, em lugar de um Piso Nacional de Salário de R\$ 300, em valores de julho de 1994, entra um provável Salário Médio de R\$ 300, em valores de dezembro de 1996. É escusado dizer que salário médio é completamente diferente de piso salarial. Outro ponto já bastante salientado pelos estudos que tratam da matéria (ver, entre outros, Arelaro, 1999, Pinto, 1999, e Rodrigues, 2001) é o não-cumprimento por parte do Governo FHC da fórmula de cálculo do valor mínimo a ser gasto por aluno, constante na Lei nº 9.424/96.

Com isso, calcula-se, o ensino fundamental deixou de receber cerca de 10 bilhões de reais de recursos federais desde 1998.

O FUNDEF também recebeu críticas, dentre elas, a questão da priorização do Ensino Fundamental, pois, quando a lei obriga o Estado a se debruçar apenas sobre um segmento de ensino, ela automaticamente desestimula os demais, como a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre outros problemas, alguns municípios, na intenção de conseguir mais alunos, fecharam algumas salas de Educação Infantil e superlotaram as salas de Ensino Fundamental. Instalações com pouca ou nenhuma estrutura também se tornaram escolas, para que a quantidade de alunos fosse atendida e os recursos chegassem aos municípios, como denuncia Pinto (2002, p. 116):

No afã de conseguir recursos do fundo, municípios fecham salas de aula de pré-escola, superlotando-as com alunos do ensino fundamental; crianças com pouco mais de 6 anos, que deveriam cursar a última etapa da pré-escola, são matriculadas na primeira série do ensino fundamental. Na cidade de Analândia, no rico Estado de São Paulo, chegamos a presenciar uma escola municipal de ensino fundamental que foi instalada no prédio da Câmara Municipal (que lá continua a exercer suas atividades!), o qual não possuía qualquer estrutura para abrigar uma escola. Se isso ocorre em São Paulo, imagine o que se passa pelas regiões mais pobres do país. Contudo, o mais grave ainda está por vir, com a extinção do fundo, pois os municípios ficarão com os alunos e terão que os manter apenas com seus caraminguás.

E, por último, e não menos importante, cumpre acrescentar que o Plano Nacional de Educação instituiu a década da educação, prevendo que estados e municípios elaborassem os seus respectivos planos. As metas representariam avanço na qualidade do ensino ofertado, pois aumentariam significativamente a destinação de recursos financeiros para a educação, no entanto, esses dispositivos foram vetados pelo presidente da República, pois, para que as metas fossem cumpridas, seria necessária a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) nos próximos dez anos (PINTO, 2002), o que não ocorreu, ou seja, em sua maioria, as metas não foram atingidas.

Em se tratando de políticas educacionais, os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2010), sucessor de FHC, apresentaram um quadro de permanências e rupturas (OLIVEIRA, 2009). A permanência refere-se ao modelo de gestão adotado pelo presidente anterior e seu partido, posto que se observa que predomina a visão de Estado racional e moderno. Tal modelo foi adotado

pelo presidente Lula, principalmente nos primeiros anos do seu primeiro mandato, ou seja, as políticas educacionais adotadas pelo então presidente tiveram um caráter liberal.

Em políticas sociais, o governo Lula estabeleceu parcerias com entidades da sociedade civil e implementou políticas educacionais com o envio de verbas diretamente aos municípios. Dentre as ações de maior relevância nesse período, destacam-se: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), o Bolsa Família, o Programa Primeiro Emprego e, por último, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Alguns dos programas foram considerados como assistenciais e compensatórios, e seguiam a lógica do governo que antecedeu Lula. Os programas ProJovem e Primeiro Emprego tratavam de ações dirigidas aos mais necessitados economicamente e advinham de parcerias diretas com municípios, demonstrando uma tentativa de descentralização do Estado (mais traços/características do governo anterior). Nas palavras de Oliveira (2009, p. 201):

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar.

O Bolsa Família¹, nessa mesma linha compensatória, configurou-se como uma ampliação do Bolsa Escola, criado no governo FHC. Apesar de receber críticas, esses programas demonstraram, por meio de pesquisas realizadas, que melhoraram as condições de vida dos seus beneficiados, fazendo com que alguns até saíssem de uma condição de extrema pobreza e miséria.

O Jornal Gazeta do Povo, em 10 de agosto de 2010, publicou, em seu *site*, a reportagem com a manchete: “Programa Bolsa Família melhora o rendimento escolar, diz pesquisa”. Além de apresentar dados referentes à educação, a pesquisa encomendada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) demonstrou que há avanços também em relação à saúde das famílias beneficiadas pelo programa. A pesquisa fez um recorte sobre

¹ Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza (BRASIL, 2015d).

a situação educacional das crianças do Nordeste – uma das regiões mais beneficiadas pelo programa de transferência de renda – e indicou um impacto na taxa de matrículas, que foi de 11,7 pontos percentuais entre as famílias beneficiadas. Ainda segundo a pesquisa, em 2005, quando foi realizada a primeira etapa do levantamento, a região apresentava uma das mais baixas taxas de matrícula escolar. O Bolsa Família monitorava a frequência escolar de 14,3 milhões de estudantes de 6 a 17 anos em todo o país (PIMENTEL, 2010).

Esses programas sociais, apesar de não serem especificamente ligados à educação, tiveram impactos na área. O ProJovem² e o Primeiro Emprego tinham a intenção de preparar o jovem para o mercado de trabalho; o Bolsa Família, dentre outras ações, estabelecia a necessidade de acompanhamento da frequência escolar das crianças em idade escolar, aliada ao benefício recebido.

Porém, no último ano do seu primeiro mandato, Lula propôs a transformação do antigo FUNDEF em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), aprovado pela Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006, que gerou impactos positivos na questão do financiamento educacional, buscando, por meio dessa iniciativa, corrigir as falhas do FUNDEF (BRASIL, 2006a).

A Educação Infantil e o Ensino Médio, segmentos que não faziam parte da antiga lei, também começaram a receber verba para a sua manutenção e o seu desenvolvimento, o que trouxe avanços, também, na regulamentação do salário dos professores, uma vez que uma porcentagem do dinheiro enviado a estados e municípios passou a ser obrigatoriamente investida no salário dos docentes.

Diante do exposto, pode-se concluir que

Houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. Sabe-se que o processo de descentralização ocorrido na década passada trouxe ganhos e perdas. Não se trata mais de um esforço de recentralização no sentido de uma contra-reforma, mas desequilíbrios provocados precisam ser corrigidos (OLIVEIRA, 2009, p. 207).

² De acordo com o Ministério da Educação, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) busca colaborar com a formação profissional de jovens de baixa renda para inserir essa parcela da população no mercado de trabalho (PORTAL BRASIL, 2012).

Em 2010, o novo governo federal investiu ainda em políticas assistencialistas e em programas que visavam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003 (WALDOW, 2014).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, foi uma das suas frentes e pretendeu ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Nos dizeres de Waldow (2014, p. 3):

O PRONATEC tem como público-alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Esses alunos recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração, com professores com conhecimento tácito. O PRONATEC se utilizará da rede federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado.

Partindo de um pressuposto de formação meramente técnica, o programa contribuiu, em um curto espaço de tempo, com a formação de mão de obra rápida para o mercado de trabalho, e, além disso, configurou-se como um programa de transferência de renda.

Como apontado anteriormente, a educação brasileira é marcada pela descontinuidade das políticas educacionais implementadas, caracterizada pelos pressupostos dos seus governantes e pela escassez de recursos financeiros para investimentos e acompanhamento de resultados das políticas. No governo da presidente Dilma Rousseff, também foram percebidas essas ambiguidades. Ao mesmo tempo em que houve uma perceptível expansão das universidades públicas federais, em continuidade ao Programa Universidade para Todos (PROUNI)³, iniciado no governo anterior, existia uma tentativa de implementar projetos como o PRONATEC, de formação relâmpago e rápida inserção do jovem no mercado de trabalho.

Atualmente (2016/2017/2018), o país vive um período de mudanças na política. Com o advento do *impeachment* sofrido pela presidente Dilma, o país

³ Conforme determina o Ministério da Educação, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao programa (BRASIL, 2017c).

acompanha uma série de medidas (reforma trabalhista, reforma da previdência, teto de gastos públicos com saúde e educação) tomadas pelo atual presidente em exercício, Michel Temer, para, segundo ele, retomar o crescimento econômico, gerar emprego e diminuir os gastos com a máquina pública. Na educação, além do corte de gastos, suas apostas foram no novo Ensino Médio e na implantação da nova Base Curricular Comum.

Usando as palavras de Saviani (2008, p. 11):

Essas reformas, vistas em retrospectivas de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

O que se verifica é que, como a educação brasileira sofre com a descontinuidade, não consegue revelar se os programas sociais e educacionais que são implementados apresentam ganhos à população. Assim, ao se refletir sobre a história da educação brasileira, o que se constata é não só a descontinuidade das políticas implementadas, mas também a alternância na destinação de recursos para a educação pública de acordo com os governos estabelecidos, ora avançando, ora retrocedendo.

Vale ressaltar que, no bojo das reformas, as avaliações em larga escala, como regulação do Estado, têm se mostrado relevantes em todos os governos, desde a sua implementação. Por essa relevância, o foco deste trabalho se propõe a realizar uma investigação sobre seus reflexos, considerando que, no discurso oficial, tais avaliações são apresentadas como instrumento voltado à melhoria na qualidade da educação.

1.3 O Banco Mundial e as interfaces da educação

No âmbito de todas as transformações ocorridas com as reformas educacionais, um ator teve papel central, o Banco Mundial.

Em 1947, período do pós-guerra, o Banco Mundial foi criado, com a preocupação de trazer mais estabilidade financeira às instituições, apoiando, dessa

forma, a implementação de políticas voltadas à reestruturação dos Estados. Inicialmente, essa ajuda era tímida, conferindo ao BM um papel de apoiador financeiro a países que precisavam ser reestabelecidos após a guerra (SOARES, 2003).

A partir dos anos de 1950, a tentativa era de fortalecer também o sistema capitalista, e o Banco Mundial envolveu-se em programas de ajuda e concessão de empréstimos e financiamentos aos países do Sul. Estava implícita, em seus objetivos, a crença de que, com a expansão do sistema, a pobreza desapareceria. Porém, isso não ocorreu.

Vale observar que o papel do Banco Mundial também sofreu alterações ao longo dos anos. Soares (2003) afirma que, de um banco de desenvolvimento e indutor de investimentos, com a crise instaurada nos anos de 1980, o BM passou a ser guardião dos interesses dos grandes credores internacionais e responsável por assegurar o pagamento da dívida dos países em desenvolvimento. Firmou-se, então, o papel que desempenha até hoje, como completa a autora:

Assim, a partir dos anos 80, mudou completamente o caráter da relação do Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer **amplo controle** sobre o conjunto de políticas domésticas, sendo peça chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos (SOARES, 2003, p. 21, grifo nosso).

A autora enfatiza que o Banco Mundial exerceu, durante alguns anos, o poder de coerção, pois, caso um país não cumprisse exatamente a sua cartilha, havia o boicote financeiro e o bloqueio de empréstimos e financiamentos.

O conjunto de reformas estruturais teria a intenção de reestabelecer a economia dos países que pediam ajuda ao Banco. De modo resumido, elas previam: redução de gastos públicos; abertura comercial e redução das tarifas de importação; abertura de possibilidades de investimentos do capital financeiro estrangeiro; privatização e desregulamentação estatal de preços no comércio interno (SOARES, 2003).

A educação, a princípio, não era o foco das orientações do Banco Mundial. Seu objetivo era reestabelecer a economia dos países no pós-guerra e contornar a crise financeira instaurada pós-industrialização. De modo geral, na educação, a

instituição determinava que os países cumprissem um pacote de medidas, comum a todos, visando, sobretudo, à descentralização.

Dar prioridade para o Ensino Fundamental também foi uma das marcas dos pacotes do Banco Mundial, contudo, como salienta Severino (2012, p. 29), algumas camadas da sociedade permanecem sem oportunidades de ascensão profissional:

Embora os indicadores sociais apontem para o aumento considerável ao acesso à educação, esta aparente democratização é bastante segregativa, se for considerada a hierarquização ocorrida quando as barreiras foram substituídas pelos níveis. Assim, os filhos das classes populares, de fato, se encontram nos setores de formação menos valorizadas, enquanto os filhos de famílias mais abastadas detêm o monopólio das carreiras mais elitizadas e promissoras no que tange à profissão e qualidade de vida.

Outro aspecto adotado pela entidade é o modelo microeconômico neoclássico (CORAGGIO, 2003, p. 107), que assemelha a instituição escolar a uma empresa, considerando a eficiência dos serviços prestados, bem como a redução dos insumos e a excelência nos resultados:

Já no caso do processo ensino-aprendizagem, a escola é vista como uma empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com um certo nível de aprendizado. Pretende-se que o faça como qualquer empresa submetida à concorrência, ao menor custo possível.

São entendidos por insumos o salário docente, o uso de livros didáticos, o gasto com a merenda escolar, os custos com formação docente e o número de alunos por classe, a fim de que sejam realizados cálculos do custo-benefício desse processo. Na lógica do Banco Mundial, esse custo deve ser reduzido ao máximo, visando à eficiência dos serviços prestados.

A avaliação educacional na escola, em larga escala, surge como uma saída palpável para estabelecer o que cumpre a agenda política das propostas do Banco Mundial e prevê que os estabelecimentos educacionais sejam avaliados por seus resultados, considerando a aprendizagem dos alunos como um produto de uma empresa.

No entanto, sabe-se que esse não é o fim a que se destina a educação, como se verifica nos argumentos de Martins e Pina (2014, p. 101):

O trabalho educativo foi definido por Saviani (2005b) como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Uma atividade intencional com natureza e conteúdo social específico, vinculado à formação humana e, de modo mais amplo, à produção da existência de toda sociedade.

Todavia, a transformação do fim primeiro da educação traz consequências trágicas aos sistemas de ensino, sobretudo a uma grande parcela da sociedade, pois atinge sumariamente as escolas públicas e os seus alunos, predominantemente representados por pessoas de baixa renda.

Segundo Bourdieu e Passeron (1970 *apud* AFONSO, 2007, p. 14):

Nada mais próprio do que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, pois que leva aqueles que se eliminam a assimilar-se àqueles que são mal sucedidos, permitindo àqueles que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver na sua eleição o atestado dum mérito ou dum “dom” que os teria feito preferir, em qualquer hipótese, a todos os outros. É somente com a condição de descobrir no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame que se pode compreender completamente por que tantos aspectos do seu funcionamento, como procedimento patente de seleção, obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que ele dissimula.

Verifica-se, portanto, que os resultados das políticas neoliberais implementadas com as orientações do Banco Mundial podem ser utilizados para legitimar o histórico fracasso escolar da escola pública.

Com efeito, evidencia-se a histórica luta de classes existente em sociedades capitalistas. Uma vez que há um grupo dominante no poder, ele não tem interesse em deixá-lo. Daí a atenção para todos os mecanismos de luta, como se explica no caso da educação:

A defesa dos empresários pela escola pública é, no plano geral, uma estratégia para manter a hegemonia na sociedade brasileira. Especificamente, significa a tentativa de assegurar a formação dos trabalhadores baseada na standardização moral e intelectual, portanto, centrada na restrição ao acesso das formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado. Assim, buscam garantir que a economia política do capital se mantenha sobre a economia política do trabalho neste início de século (MARTINS; PINA, 2014, p. 104).

Em suma, é possível observar que existem fortes indícios para uma tentativa de privar algumas camadas da sociedade de frequentar uma escola pública de qualidade. Fatores econômicos e sociais interferem em demasia na constituição das políticas públicas. E o principal interesse da burguesia, neste caso, é controlar, de certa forma, o que é veiculado e tratado nas escolas, haja vista os movimentos de organizações empresariais, organizações não governamentais (ONGs), escolas sem partido e outros, buscando o controle do currículo e, conseqüentemente, das classes dominadas.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo aborda a avaliação educacional, analisando, em linhas gerais, a avaliação da aprendizagem, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

2.1 Avaliação da aprendizagem

Avaliar é algo inerente ao ser humano. Durante todo o tempo faz-se esse movimento, principalmente na escola. Isso porque, em todos os momentos, atribui-se juízo de valor a algo, medindo, investigando, enfim, procurando entender melhor os fenômenos.

A avaliação escolar, neste momento, está em voga. Mas, para sair do senso comum e estabelecer conexões com caráter científico, é preciso emergir nesse conceito, em busca de identificar melhores formas de realizar esse procedimento na escola.

Estudos revelam que o caráter classificatório da avaliação data de séculos passados. Segundo Luckesi (2011b, p. 68), os exames escolares que hoje são conhecidos e praticados tiveram início no decorrer dos séculos XVI e XVII:

Os exames escolares, da forma como foram sistematizados nesse período, têm aproximadamente quinhentos anos de vigência. Eles são conhecidos e utilizados há milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército), mas, da forma como eles são praticados ainda hoje na escola, têm suas configurações situadas no período acima indicado.

Na LDBEN nº 9.394/96, o inciso V do artigo 24 trata dos critérios para a realização da avaliação na escola, instituindo que ela deve ser contínua e cumulativa. Além disso, não deve ser relacionada aos resultados de eventuais provas finais, evidenciando-se o processo e os aspectos qualitativos, como aponta o texto legal:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) **avaliação contínua e cumulativa** do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; [...]
- (BRASIL, 1996b, grifo nosso).

Conforme se nota, a referida lei normatiza como deve ser a avaliação na escola. Observa-se a preocupação em disciplinar esses procedimentos, de forma a evidenciar uma visão mais democrática de avaliação.

Assim como em todos os níveis da Educação Básica, a LDBEN nº 9.394/96 normatiza a avaliação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na Educação Infantil (artigo 31, inciso I), o diploma legal determina que os processos de avaliação devam ocorrer sem o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental, ou seja, a avaliação existirá, no entanto, deverão ser adotados procedimentos de análise visando ao aperfeiçoamento do processo e ao sucesso das práticas pedagógicas, e não de maneira relacionada com promoção e/ou retenção. No Ensino Fundamental, a lei deixa aberto para os sistemas definirem os seus procedimentos de avaliação, por considerar que alguns poderão implementar o sistema de ciclos ou não (BRASIL, 1996b).

Já no Ensino Médio, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trouxe reformulações nas metodologias e no currículo, porém a visão de avaliação permanece a mesma e sugere que sejam realizadas atividades teóricas e práticas com a inserção de seminários, atividades *on-line* e projetos, permitindo ao aluno demonstrar os seus conhecimentos em um formato moderno e contemporâneo, como aponta o § 8º do artigo 3º:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

[...]

§ 8º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”
(BRASIL, 2017b).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 81), o conceito de avaliação se dá como parte integrante de um processo, de tal sorte que

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas às oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Assim sendo, a escola e, sobretudo, os educadores devem entender que a avaliação, enquanto processo, deve servir de ferramenta para a reflexão não só dos professores, como também dos alunos. Obviamente, para isso, os educadores devem compreender que o seu planejamento, a sua prática e as suas ações precisam estar presentes não apenas nos finais dos períodos, como bimestres, semestres e anos, pois, uma vez que visam a possibilitar ajustes, devem fazer parte de um processo e contribuir para a efetividade da tarefa educativa.

Dentre outras orientações, os Parâmetros Curriculares Nacionais também sugerem que o professor deve realizar uma avaliação inicial e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho. Na avaliação inicial, o educador tem como objetivo investigar o conhecimento que os alunos possuem, de forma a orientar o seu planejamento. Nela, é possível elaborar relatórios de aproveitamento e indicar dificuldades, conceitos e conteúdos que precisam ser retomados ou que possam ser considerados trabalhados no ano/período ou bimestre anterior (BRASIL, 1997).

Ao final de um tema, período ou conteúdo, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que sejam observados os avanços dos alunos e, ainda, incentivam que essa avaliação seja realizada de forma contínua (BRASIL, 1997).

Além disso, os PCN também trouxeram referências e orientações mais precisas e práticas de como realizar uma avaliação, considerando as perspectivas apontadas:

Observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros; análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros, no caderno de lição, até os registros das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para fins específicos desta avaliação; atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos (BRASIL, 1997, p. 85).

Para que a avaliação seja realizada em uma perspectiva democrática, impõe-se que sejam superadas as velhas matrizes de avaliação. O que o documento referencial procurava mostrar, em 1997, é que esse momento deve ser indicado como forma de reorientação da prática educacional, e não como meio de rotular os alunos e classificá-los, entendendo que o processo de construção de conhecimentos não se configura como linear, apresentando características próprias e subjetivas, a depender de onde, com quem e como se realiza.

Na visão de Luckesi (2002, p. 84-85), tem sido reproduzido um modelo de avaliação que foi imposto socialmente, o qual é repetido sem a reflexão sobre os procedimentos:

O modelo de exames escolares hoje praticado foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos. A sistematização das pedagogias produzidas pelos católicos (Companhia de Jesus) e pelos protestantes (John Amós Comênio) deu forma aos atuais exames escolares.

Em suas pesquisas, Luckesi (2002) postula que, durante a trajetória docente, raramente se reflete sobre tal forma de realizar esse procedimento. Tão preciosa para o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação se realiza de modo automático, seguindo uma herança histórica em uma prática pedagógica sem reflexão.

Ao se falar de avaliação educacional, é preciso que se identifique de qual nível se trata, posto que ela pode se referir à avaliação de sistema, à avaliação de programas educacionais, à pesquisa educacional ou àquela avaliação que o professor realiza na sala de aula.

Consoante Gatti (2009), a avaliação que o professor realiza em sala de aula recebe pouca/nenhuma atenção em cursos de formação inicial de professores, e durante o percurso profissional também não se discute como deve ser o acompanhamento da aprendizagem do aluno de maneira mais democrática e consciente. Mas a avaliação em sala de aula oferece aos educadores informações relevantes sobre o desenvolvimento do aluno no processo educativo, e, portanto, deve ser integrada e fazer parte de um processo, pois quem avalia é quem faz parte do trabalho que é realizado.

Considerando que a avaliação educacional não deve se basear somente na aplicação de testes e/ou provas, entende-se que ela deve fazer com que o professor possa acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para as suas atividades de avaliação dentro do seu processo de ensino (GATTI, 2009).

Nesse sentido, a avaliação não pode ser considerada como um momento estanque do processo educativo, reservado ao final do bimestre/semestre/ano. Ela deve permear todo o período em que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre, partindo do pressuposto de que é uma atribuição do professor reunir dados e informações sobre o nível e o estágio de aprendizagem em que se encontram os alunos, para reflexão e tomada de decisão frente os dados que foram coletados, como aponta Gatti (2009).

A questão da avaliação envolve conceitos e pré-conceitos que persistem com o passar das gerações, levando alguns professores a insistirem apenas na aplicação de testes que se transformam em notas e que passam a constar dos boletins. Não é comum os professores se valerem dessas avaliações para analisar em quais

questões os alunos apresentaram maiores dificuldades; refletir sobre a que conteúdos se referem essas questões; elencar os motivos que fizeram os alunos não responderem conforme o esperado; devolver essas avaliações para que os alunos possam identificar o que conseguiram e o que não conseguiram atingir; solicitar aos alunos que tirem suas dúvidas sobre o conteúdo tratado; resolver as questões coletivamente ou explicar novamente o conteúdo tratado; devolver a prova aos alunos após a explicação, para que refaçam as avaliações e/ou apenas as questões em que tiveram dificuldades; ou solicitar aos alunos que apresentaram um bom rendimento que expliquem o conteúdo aos demais, por meio de atividades utilizando agrupamentos produtivos. Enfim, são infinitas as possibilidades de tornar esse momento, de aplicação de exame, uma oportunidade de trabalho com resultados satisfatórios, pois o que se espera é que a avaliação não ocorra apenas no final, mas seja incluída no processo de ensino e de aprendizagem, como um meio de autodesenvolvimento, tanto dos alunos e suas aprendizagens quanto dos professores, face às suas formas de ensinar (GATTI, 2009).

Outro aspecto relevante em relação à simplificação do processo de avaliação pela aplicação de exames refere-se à forma como se organizam e se elaboram essas provas e testes, mais precisamente no que diz respeito à formulação de questões. Para isso, é necessário que se opte por um recorte do conteúdo estudado, e, nesse contexto, a maneira como são selecionados e se organizam esses conceitos diz muito a respeito da forma como o professor considera o processo de ensino e de aprendizagem, refletindo, portanto, suas concepções e teorias de ensino. A prova, como objeto de análise, oferece aos pesquisadores inúmeros subsídios para reflexão, como, por exemplo, quais critérios levaram os professores a optarem por este ou aquele conteúdo, ao decidirem quantas questões vão solicitar que os alunos respondam, se serão questões de múltipla escolha ou dissertativas etc. Em alguns casos, é interessante notar que são elaboradas algumas questões para fazer com que o aluno erre propositalmente, as chamadas “pegadinhas”, todavia, não entendendo que as notas e o desempenho dos alunos é um conjunto do resultado da aprendizagem dos alunos, mas também, de certa forma, refletem o seu trabalho.

Outra característica pouco considerada é a pesquisa de como os alunos pensam sobre a avaliação realizada pelos seus professores. Percebe-se, com

frequência, uma grande quantidade de alunos que não sabe o que o seu professor espera dele, ou seja, não foram explicitados os objetivos e metas para esses alunos no período do bimestre/ano. No caso, fica impossível aos alunos enxergarem o que precisam fazer para atingir os objetivos propostos (LUCKESI, 2011b).

Ao realizar as provas, os alunos também não são postos a refletir sobre esse momento, e, como dito anteriormente, apresentam muitas dificuldades justificadas por questões metodológicas, ou seja, questões vagas, com poucos aspectos a refletir.

Embora alguns professores consigam elaborar avaliações essencialmente técnicas, a aplicação de exames realizada em sala de aula é carregada de impressões pessoais. Dentro dessa ótica, observa-se uma quantidade grande de professores que apresentam uma tendência em reproduzir a experiência que tiveram enquanto alunos, avaliando os seus discentes da mesma forma. Nas palavras de Gatti (2009, p. 64):

Mesmo quando recebe instruções estritas quanto a como fazê-lo, introduzem em algum ponto variações que lhes permitem dar seu cunho pessoal à avaliação. Há sempre um certo grau de subjetividade que atua no processo e isto nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor.

É evidente que não há como eliminar esse aspecto, mas apenas aperfeiçoá-lo, oferecendo aos alunos condições de se situarem nesse contexto. Portanto, é necessário tornar claros os objetivos e as orientações, de modo que possam ter condições de enxergar esse momento como parte de um processo comum ao ensino, pois, como afirmam Fernandes e Freitas, L. (2007), a avaliação é uma atividade que exige legitimidade técnica e política na sua realização.

Vale acrescentar, ainda, que a avaliação apresenta funções diversas, que variam de acordo com os seus objetivos. São elas: prognóstica, diagnóstica e classificatória. Para Romão (1998), a função prognóstica refere-se à verificação dos conhecimentos prévios frente a um período anterior ao que se pretende trabalhar, por exemplo, no início de um curso, de um bimestre ou até mesmo de um ano letivo. Por sua vez, a função diagnóstica da avaliação compreende, por exemplo, o período durante o curso e pretende analisar se os conhecimentos ensinados estão sendo absorvidos pelos alunos. Já a função classificatória apresenta-se quando a intenção é realizar uma seleção, por exemplo, na concorrência em um vestibular ou por uma vaga de emprego. O que muitas vezes acontece na escola é que essas funções são

confundidas e o processo de avaliação acaba por focalizar apenas a função classificatória.

Em síntese, com base nos escritos de Fernandes e Freitas, L. (2007), Gatti (2009), Luckesi (2002, 2011b) e Romão (1998), pode-se observar que o processo de avaliação envolve certos conceitos, agrupados nos passos abaixo relacionados no mapa conceitual constante da Figura 1.

É possível constatar que a avaliação é um procedimento processual e cíclico. É preciso coletar dados por meio de diferentes estratégias, realizar análises sobre o processo, fazendo uso de diferentes formas de registro (não apenas provas ou exames), e, por último, e não menos importante, tomar decisões acerca das situações constatadas.

Figura 1 - Concepção de avaliação da aprendizagem escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola, há predominantemente duas concepções de avaliação, como aponta Romão (1998): de um lado, as teorias que se intitulam como progressistas, as quais possuem uma visão mais humanística e consideram os ritmos de aprendizagem dos alunos e suas características pessoais; e de outro, as teorias com

caráter classificatório, que priorizam os resultados e apresentam padrões com foco no desempenho.

A concepção progressista da avaliação assume um caráter diagnóstico, visando ao levantamento das dificuldades discentes para a correção dos rumos do processo de ensino. No geral, não há comparações, e, quando há, elas se realizam no momento anterior à aprendizagem, ou seja, compara-se o que o aluno sabia antes do processo de ensino com o que ele aprendeu após o desenvolvimento do trabalho. Nessa concepção, acredita-se que não há a necessidade de padrões mínimos de qualidade e, geralmente, são realizadas análises considerando apenas o processo, e não o “produto”, ou seja, o conteúdo a ser ensinado. Qualquer avanço é considerado.

Na segunda concepção que Romão (1998) destaca, prevalecem os aspectos quantitativos, denominados por ele como positivistas, nas quais o que importa é o produto, e não o processo. Suas bases são meritocráticas e deve haver padrões mínimos que os alunos precisam atingir, de forma a classificar as habilidades e as notas.

Contudo, o autor ressalta que ambas as teorias apresentam questões críticas. Na primeira, classificada como progressista, fica a critério dos envolvidos no processo determinarem se houve conquistas ou não, demonstrando que qualquer que seja o avanço, ele será considerado, embora se trate de situações, em alguns casos, irrelevantes. Por outro lado, considerar apenas aspectos quantificáveis torna o processo de ensino muito técnico e estatístico. Romão (1998) defende que a avaliação seja dialética, isto é, deve-se partir da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela, e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, bem como sustenta que ela deve não só conhecer a realidade educacional dos alunos, mas, principalmente, colaborar para a sua transformação.

Fernandes e Freitas, L. (2007) apresentam três dimensões da avaliação educacional. A primeira delas, já apontada aqui, refere-se à sala de aula. Compete ao professor e precisa ser considerada como um processo com estratégias de coleta, reflexão e ações. Outra dimensão diz respeito à avaliação da instituição. Tem como atores todos os envolvidos com a unidade escolar, de modo que professores, alunos, gestores, funcionários e pais fazem uma reflexão acerca do projeto político-pedagógico da escola. E, por último, a avaliação de um sistema escolar, rede de

ensino ou conjunto de escolas, que se faz por instituições externas ou pelo próprio sistema, para levantar informações sobre o ensino e a aprendizagem de forma censitária, a fim de levantar dados mais gerais da rede de ensino ou do sistema educacional. É imperioso refletir sobre essa esfera da avaliação realizada no Brasil, seu percurso histórico, objetivos e aspectos relevantes, considerada como política pública.

2.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Freitas, D. (2005), em seu artigo intitulado “A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais”, demonstra, por meio de suas pesquisas, que o sistema nacional de avaliação surgiu após os vários fóruns e encontros internacionais para a educação, realizados na década de 1950, e foi se consolidando nas recomendações deles advindas até o ano 2000. Na agenda desses eventos, inclui-se a preocupação com o acesso, a qualidade, a pesquisa e o planejamento educacional.

Após a Segunda Guerra Mundial, diversos países reuniram-se para discutir políticas educacionais que pudessem contribuir com a qualidade do ensino. Embora alguns países tentem não depender fundamentalmente de organismos e instituições internacionais, no contexto da globalização isso se torna inexequível. Assim, os fóruns e encontros internacionais trouxeram discussões substanciais no que se refere à gestão e ao planejamento educacional, as quais merecem ser consideradas por sua relevância.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados os principais eventos internacionais e as recomendações que contribuíram para o modelo de avaliação educacional brasileiro, com base na pesquisa realizada por Freitas, D. (2005).

Quadro 1 - Contribuição dos eventos internacionais e suas recomendações para o modelo de avaliação educacional brasileiro.

(continua)

Evento	Principais aspectos discutidos/encaminhamentos
<p><i>L' education dans le monde</i> – Promovido pela UNESCO⁴, entre 1954 e 1959.</p>	<p>Publicação do Volume V - <i>Politique, legislation et administration de l' education</i>. Principal objetivo: busca produzir informações que possam planejar políticas. Centros de pesquisas começaram a buscar meios de medir resultados, realizando pesquisas na área da construção de métodos padronizados. Ressalta a utilização de exames para avaliar os progressos dos alunos.</p>
<p>Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais – Atlantic City, Nova Jersey, 1956.</p>	<p>Busca apontar um caminho para as futuras atividades em cooperação. Sugere a comunicação das pesquisas realizadas pelos países participantes, recomendando que a UNESCO provocasse uma pesquisa que inovasse na busca de uma técnica que possa medir a aprendizagem das crianças.</p>
<p>Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita Obrigatória – Lima, Peru, 1956.</p>	<p>Recomenda a expansão da educação primária, com o estabelecimento de centros regionais e nacionais de documentação e informações pedagógicas. Sugere que sejam realizadas avaliações periódicas, aperfeiçoamento do sistema do censo escolar e estudos do nível socioeconômico por organismos especializados.</p>
<p>Criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Brasil, 1937.</p>	<p>Em 4 de julho de 1952, Anísio Teixeira declara que o intuito do órgão era analisar o que foi feito e como foi feito. Nesse sentido, propõe proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou a ineficiência do ensino brasileiro. Desde 1953, o INEP realiza, por meio da CILEME⁵, estudos e pesquisas sobre os estados, juntamente com a UNESCO. Anísio Teixeira solicita à UNESCO uma pesquisa sobre a situação educacional do país, com vistas a gerar informações que visassem ao planejamento de medidas de longo alcance para a reconstrução educacional pós-Estado Novo⁶.</p>
<p>Conferência Internacional sobre Planejamento de Educação – Paris, 1968.</p>	<p>Principal pauta: planejamento educacional.</p>

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em Paris, em 1946.

⁵ A Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) refere-se a estudos e pesquisas sobre o ensino em cada um dos estados da Federação, sobre programas escolares e sobre as matérias do curso médio, a fim de elaborar, para uso do Magistério, manuais de ensino destinados a consolidar conquistas pedagógicas ou renovar-lhe os métodos.

⁶ O Estado Novo foi um sistema político de caráter ditatorial, implantado no país, na pessoa do presidente Getúlio Vargas, de 10 de novembro de 1937 a 31 de janeiro de 1946.

(continuação)

Evento	Principais aspectos discutidos/encaminhamentos
Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação – Lima, Peru, 1956.	Recomenda a aplicação de técnicas para o planejamento integral da educação, de modo a atender a realidade do país. Também sugere a avaliação do ensino primário com vistas às reformas e inovações que permitissem atender com eficiência a um maior número de alunos. Segundo os documentos oficiais, fica acordado que os países deveriam avaliar os seguintes aspectos: legislação e regulamentação; localização das escolas em relação à distribuição da população em idade escolar, acessibilidade e vias de comunicação; práticas de matrículas; trabalho realizado por diferentes tipos de escolas; política de estabelecimento de novas escolas; organização e aproveitamento das escolas; emprego dos recursos e possibilidades do lugar. Outras recomendações foram a de estudos técnicos sobre a organização e a administração da educação pública para melhorar a sua eficiência e a organização da estatística escolar com rigor científico, de modo a obter resultados passíveis de comparação entre os países.
Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação – Washington, 1958.	Determina que a educação seja considerada como parte essencial do desenvolvimento, devendo ser planejada com base nos diagnósticos da situação socioeconômica. Sugere que a avaliação deve cumprir uma função diagnóstica, com atenção especial à educação básica, aos níveis de repetência e à formação técnica sob a ótica do planejamento (racionalização associada à técnica, prevalência do desenvolvimento econômico).
Segunda Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina – Santiago do Chile, 1962.	Discute fortemente a estrutura e a administração dos serviços educacionais, com vistas à utilização eficaz dos recursos e ao estabelecimento de metas nacionais de desenvolvimento econômico e social. Reserva alta prioridade para o planejamento educacional e os métodos de avaliação (relação custo x benefício).
Decreto nº 51.152 – Brasil, 1961.	Determina a criação de uma Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN).
Primeiro Plano Nacional de Educação – Brasil, 1962.	Implicitamente vincula a medida da avaliação à destinação de recursos.
Congresso Internacional sobre Planejamento e Gestão do Desenvolvimento da Educação – México, 1990.	Determina que sejam estabelecidos objetivos para garantir os recursos e avaliar os processos, bem como que os resultados devam ser divulgados de modo a compartilhar as responsabilidades educacionais. Sugere o incentivo ao estudo de metodologias de investigação e avaliação, com a finalidade de medir e apreciar dados qualitativos. Recomenda buscar conhecimentos dos resultados da aprendizagem como recurso imprescindível para uma nova gestão educacional.

(conclusão)

Evento	Principais aspectos discutidos/encaminhamentos
Comissão Econômica da América Latina (CEPAL), 1990.	A CEPAL e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), considerada o Escritório Regional de Educação da UNESCO, fundamentados na proposta transformação produtiva com equidade, elaboraram um documento intitulado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”. Neste documento, abordam o papel do Estado como forma de agir burocraticamente dirigista e centralizadora para um modelo de orientação estratégica de regulação a distância, impulso da autonomia e avaliação dos resultados.
IV Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe. (Promedlac IV) – Quito, 1991.	Apresenta como produto final a Declaração de Quito, que traçou as linhas norteadoras para a adoção de uma nova forma de gestão educacional. Prevê o incentivo às parcerias regionais e a provisão de meios para aumentar a capacidade de gestão, impulsionar processos de descentralização, regionalização e desconcentração, e desenhar ágeis mecanismos de avaliação de resultados e sistemas de informação e investigação para a tomada de decisões.
V Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (Promedlac V) – Chile, 1993.	Identifica como ponto-chave a mudança do papel do Estado como regulador de políticas, incentivos e monitoramento, colocando a avaliação educacional como principal na identificação do diagnóstico. Ressalta a importância de mecanismos de informação e avaliação do rendimento escolar e dos docentes, bem como a difusão pública dos resultados. Sugere a melhoria do desempenho, a gestão responsável dos recursos e a avaliação dos resultados.
Conferência Geral da UNESCO, 1996.	Resulta na formação de uma comissão para refletir sobre a educação no século XXI. Apresenta um relatório (“Relatório Jacques Delors”), no qual aponta a rigorosa avaliação dos sistemas de ensino como indispensável para o debate sobre as ações educacionais nos países, na medida em que possibilitaria à sociedade fazer tais opções. O modelo de gestão adquire um caráter econômico, pois considera formar mais alunos por menos e de forma eficaz.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa de Freitas, D. (2005).

Diante do exposto, fica evidente a influência que todos esses encontros, fóruns e recomendações internacionais suscitaram, ocasionando uma transformação no ensino e nas formas de gestão educacional, sobretudo porque os acordos

envolviam recursos financeiros para investimentos, de modo que os governantes seguiam fielmente as agendas.

Na visão de Aguilar (2009 *apud* CAMBA, 2011, p. 55):

A definição e decisão por estas políticas nacionais ocorreram num contexto de forte hegemonia política e de capacidade de alianças, que outorgaram ao Executivo poder de força para impor escolhas com apoio e sustentação majoritários no Poder Legislativo. A definição e decisão por estas políticas nacionais ocorreram, também, sob a influência das idéias e lógicas impostas pelos organismos de financiamento internacional que já, naquele momento, nossos governantes seguiam ao pé da letra e que nos permitiriam ver com clareza como estas políticas se articulavam.

Por meio do Quadro 1, acima exposto, é possível observar um aspecto relevante nos primeiros encontros: uma preocupação apenas com a produção de dados que fornecessem para os pesquisadores e instâncias do Estado um parâmetro da situação educacional do país. Foram assinalados, gradativamente, pontos cruciais referentes ao diagnóstico e à qualidade da educação, à gestão e ao planejamento dos processos, às interferências econômicas e às formas de regulação, autonomia e racionalização dos processos, visando a uma relação custo-benefício e a um ensino eficaz.

Para Freitas, D. (2005, p. 96):

Não há dúvidas de que as recomendações político-ideológicas internacionais mencionadas neste trabalho estimularam a utilização da avaliação como dispositivo de regulação educacional voltada para a modernização da gestão no Brasil.

Todavia, constata-se que houve mudanças significativas no papel do Estado e em suas formas de gestão, buscando uma menor participação, um menor custo e uma formação técnica e rápida para o trabalho, ou seja, seguindo um modelo neoliberal.

Dentro das perspectivas apresentadas, percebe-se que o Brasil caminhou vagarosamente na busca da construção de um sistema de avaliação nacional. Pesquisas de Gatti (2002) mostram que a área da avaliação educacional demorou um pouco para ser objeto de estudo e pesquisa, devido a vários fatores, dentre eles, o fato de não existirem profissionais com uma formação sólida e adequada nesse campo. Conforme ressalta a autora:

Deve-se notar também que, ao se analisarem esses processos avaliativos, nas escolas ou em exames externos, o conteúdo das observações e as perspectivas de análise de questões a eles ligados são, em geral, empobrecidos por um fator histórico específico de

nosso país: durante anos e anos não formamos pessoas com base sólida em avaliação educacional; não se tem, portanto, domínio adequado do campo e de seus avanços. Poucos se dedicaram aos estudos sobre avaliação educacional, que praticamente desapareceu como área de estudo e formação em nossas universidades e cursos superiores, e a produção científica relevante sobre a questão foi pequena e esparsa por um longo período (GATTI, 2002, p.18).

Não obstante estivesse sempre presente no cotidiano escolar, fica evidente que a avaliação educacional passou a receber maior atenção como campo de pesquisa de forma crítica apenas recentemente, devido também à implementação de políticas públicas educacionais e à necessidade de regulação e acompanhamento.

Pestana (2009) indica que, nos anos de 1960 e 1970, havia duas grandes preocupações no sistema educacional brasileiro. A primeira delas era com a racionalização dos recursos que pudessem dar conta de atender a toda a classe em idade escolar, em expansão, e a outra versava sobre quais seriam as reformas necessárias para atender a todos com qualidade, servindo de meio para ascensão, e não apenas para continuar reproduzindo as desigualdades.

Foi a partir da década de 1960 que começaram a surgir os registros de utilização de critérios mais claros e técnicas mais objetivas de análise e acompanhamento do sistema escolar, ao passo que esses instrumentos já estavam sendo utilizados na Inglaterra e nos Estados Unidos (GATTI, 2002). No entanto, isso ocorreu também devido à implantação de um sistema de seleção de estudantes por meio de aferição de conhecimentos, que hoje se conhece muito bem, os vestibulares.

Cumprir notar que a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro criou, em 1966, o Centro de Estudos e Pesquisas Psicológicas, destinado a produzir material sobre avaliação para as séries finais do Ensino Médio, chamado, na época, de 2º grau, quando especialistas foram formados na área, e, além das provas de Linguagem e Matemática, pensou-se também em investigar o nível socioeconômico dos participantes e suas aspirações.

O Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL) realizou, em meados de 1970, uma avaliação em larga escala, aplicando testes para avaliar o rendimento escolar, as condições socioeconômicas, as aspirações e a compreensão em Leitura e Ciências em diferentes países da América Latina, coletando informações de diretores, professores e alunos, e seus

resultados foram amplamente discutidos. Ainda assim, a formação na área continuava enfraquecida.

Os anos de 1980 foram marcados pelas crises econômicas que afetaram diversos países com o pós-guerra e solicitavam das políticas educacionais que resolvessem problemas como quantidade de vagas nas escolas, qualidade do ensino ofertado, condições de atendimento, materiais pedagógicos adequados, dentre outros. Problemas esses que estavam sendo solucionados em sociedades mais desenvolvidas, elevando a qualidade do ensino nesses países. Passou-se a ter um foco na eficiência dos serviços prestados, como destaca Pestana (2009, p. 54):

[...] as políticas educacionais passaram a dar mais atenção à eficiência do funcionamento de suas instituições escolares, para maximizar os resultados de alocação de recursos limitados, e também a própria qualidade desses recursos. Por isso, ampliaram-se e aprofundaram-se as análises de eficiência da administração escolar, as mensurações de ganhos de aprendizagem e de eficácia dos currículos e, mais recentemente, as de aquisição e domínio de competências e habilidades cognitivas.

Por essas razões, iniciou-se um processo de construção de estruturas destinadas a avaliar os sistemas escolares.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 impulsionou os processos de avaliação no país, uma vez que, em seu artigo 206, prevê que a educação deve ser oferecida mantendo um padrão de qualidade. Mais à frente, no artigo 209, determina que essa aferição seja realizada pelo Poder Público, e o artigo 214, que versa sobre o Plano Nacional de Educação, indica que a melhoria da qualidade da educação é o resultado esperado no Plano (BRASIL, 1988).

Além dos Estados Unidos, que sempre possuíram tradição em realizar esse tipo de análise, na América Latina, países como Argentina, Costa Rica, Chile e México apresentaram esquemas para avaliar os seus estudantes em larga escala de maneira periódica e recorrente. Nesses países, é comum tornar público os resultados dessas avaliações, bem como os avanços e os problemas referentes ao campo educacional.

Pestana (2009) ressalta, ainda, que outro evento importante do qual o Brasil participou foi o *Proyecto de Medición de la Calidad*⁷, da Oficina Regional de Educação

⁷ O laboratório e os sistemas de medição de rede e avaliação da qualidade da educação de países latino-americanos, cuja coordenação foi confiada à OREALC/UNESCO (Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe), foram estabelecidos como um quadro de consulta regional entre os países em matéria de avaliação em educação e como suporte técnico de recursos

para a América Latina e o Caribe (OREALC). Além do Brasil, outros 14 países fizeram parte desse fórum, que previa a implantação de um amplo projeto de avaliação e monitoramento das escolas.

Anteriormente, em 1965, a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, nos Estados Unidos, juntamente com a publicação do Relatório Coleman⁸, em 1968, contribuíram para a criação da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*⁹ e a realização de estudos relacionados à avaliação no campo educacional, com o intuito de elaborar indicadores de qualidade pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰, como assevera Coelho (2008).

No geral, vale notar que todo esse movimento (nacional e internacional) que colaborou para a constituição do que hoje se conhece como um sistema de avaliação nacional para a educação apresentava três razões fundamentais:

- a) Ênfase na qualidade - a ênfase começa a ser dada à questão da qualidade do ensino, tanto por organismos internacionais quanto por diversos governos nacionais, provocou uma forte pressão por insumos que permitissem entender as causas da baixa qualidade para que fossem diagramadas alternativas de superação e avaliada a efetividade das ações implementadas.
- b) Políticas de descentralização - estão em andamento, em diversos países, reformas educacionais que promovem, de uma forma ou de outra, a desconcentração, que apresenta diferentes graus e intensidade de acordo com o caso, variando desde a estruturação e reforço do poder de organismos intermediários (municipalização, por exemplo) até a transferência para as unidades escolares dos recursos, responsabilidades e condições para uma gestão autônoma do ensino [...].

humanos e bases de dados disponíveis. Funcionou também como um fórum de discussão das variáveis de aprendizagem e técnicas da política que afetam esse campo (UNESCO, 2018).

⁸ O Relatório Coleman foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa, a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Por meio da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar (BONAMINO; FRANCO, 1999).

⁹ Associação internacional que se propõe a realizar pesquisas para entender e melhorar a educação em todo o mundo (INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT, 2018).

¹⁰ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atua nos âmbitos internacional e intergovernamental, reunindo os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes. Efetua o intercâmbio de informações e alinha políticas, com o objetivo de potencializar o seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países-membros (BRASIL, 2018d).

c) Pressão social - diversas formas de pressão política e social têm levado à estruturação de um conjunto de modalidades de avaliação, todas destinadas a levantar e tornar públicas informações sobre o desempenho dos sistemas escolares, contribuindo, desta forma, para a melhoria da qualidade e a excelência das instituições escolares [...] (PESTANA, 2009, p. 61).

Percebe-se, com isso, a intenção de modernização no campo educacional, até então não vista, uma vez que, no caso do Brasil, não existiam instrumentos e medidas que possibilitassem uma visão real da aprendizagem dos alunos de forma censitária. Havia apenas impressões.

Dentre as iniciativas mais conhecidas, destacam-se o EDURURAL¹¹ e o MONHANGARA¹², ambos financiados pelo Banco Mundial, demonstrando um interesse com a qualidade do ensino ofertado e com a forma como se poderia avaliar esse programa ou política (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Realizando análises de forma bienal, a Fundação Carlos Chagas, a Fundação Cearense de Pesquisa, a Universidade Federal do Ceará (UFCE) e pesquisadores estrangeiros procuraram investigar as consequências dos investimentos do EDURURAL, concluindo que, embora tenham percebido que não ocorreram grandes progressos nas taxas de retenção dos estudantes, os professores optaram, ao menos em um primeiro momento, no contexto das novas condições viabilizadas pelos investimentos, por aumentar os seus padrões de exigência, o que redundou na tendência de manutenção, ou mesmo de elevação, das taxas de repetência (BONAMINO; FRANCO, 1999). Contudo, o EDURURAL foi um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de programas envolvendo não só o rendimento escolar, como também as condições nas quais foram desenvolvidos os processos.

Nas palavras de Gatti (2002, p. 24):

Esse projeto avaliativo foi realmente amplo; utilizaram-se meios de análise quantitativa mais sofisticados, sem abandonar o cuidado com a qualidade daquilo que se estava observando. No decorrer do processo, realizaram-se seminários e analisaram-se seus resultados. [...] com metodologia clara e bem definida durante a coleta e análise do material, mostrou-se o que se poderia fazer com estudos dessa natureza, na direção de propugnar uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente.

¹¹ Segundo o Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980, o EDURURAL é um programa que tem o objetivo de expandir as oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacional (BRASIL, 1980).

¹² Programa de Educação Básica para o Norte e o Centro-Oeste.

[...] ofereceu uma oportunidade para, a partir de uma ação direta, formar pessoas e pensar a área criticamente.

As reformas educacionais dos anos de 1980 e início de 1990 suscitaram diversas mudanças no quadro educacional. O país passou por alterações significativas no cenário político, como a volta das eleições diretas, e transformações internacionais refletiram e incentivaram mudanças em diferentes dimensões, conforme salientam Bonamino e Franco (1999, p. 108):

A década de 80 caracterizou-se pelo início de implementação de diversas reformas educacionais, com reflexos na América Latina (Castro, Carnoy, 1997; Bomeny, 1997). Trata-se, em primeiro lugar, de um movimento de reforma complexo tanto porque introduz mudanças profundas em diversas dimensões, tais como as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo, a avaliação educacional, como pelo fato de colocar na pauta de prioridades de atores como o Banco Mundial – BM e setores empresariais uma série de temas historicamente valorizados por pesquisadores ligados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e a setores que têm enfatizado as tensões existentes entre os interesses empresariais e as propostas de universalização da educação de qualidade.

Considera-se que o EDURURAL, realizado no Nordeste, juntamente com as reuniões e os fóruns do qual o Brasil participou, as demandas do Banco Mundial e as mudanças políticas implantadas no país, impulsionaram a criação de um sistema nacional de avaliação:

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 110).

Dando continuidade ao EDURURAL, surgiu, em 1988, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), um projeto-piloto nos estados do Rio Grande do Norte e do Paraná, com o intuito de aperfeiçoar os procedimentos e adequar os instrumentos de análise. Conquanto, devido a dificuldades financeiras, o projeto não teve continuidade, ocasionando, então, por meio da Secretaria Nacional da Educação Básica (SNEB), em 1990, a viabilização dos recursos financeiros necessários para o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).

O SAEB destina-se a investigar dois eixos que se relacionam com a qualidade da Educação Básica, como aponta Gatti (2002): verifica-se o atendimento à demanda (acesso à escolarização) e a eficiência do ensino ofertado. São

instrumentos de coleta: as provas dos alunos, os questionários socioeconômicos aplicados com eles, os professores e os diretores, e os questionários sobre as condições gerais da escola.

Desde então, foram verificadas mudanças nos objetivos, nas estratégias e nos procedimentos durante os ciclos de aplicação do SAEB, como mostra o Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Diferentes objetivos do SAEB, de 1990 até 1997.

Ciclo/Ano	Objetivos gerais
1º Ciclo (1990)	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, Secretarias Estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em via de implementação.
2º Ciclo (1993)	Fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação; promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil.
3º Ciclo (1995)	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil.
4º Ciclo (1997)	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras.

Fonte: Adaptado de Bonamino e Franco (1999).

Percebe-se, no primeiro ciclo, uma abordagem mais descentralizada do MEC, havendo uma preocupação com a oferta de instrumentos de interpretação que estão intimamente ligados com os aspectos processuais da avaliação. A partir do segundo ciclo, observa-se uma ênfase no monitoramento e na produção de dados estatísticos para a formulação de políticas públicas, apresentando-se o MEC como centralizador de definição de políticas.

De acordo com Werle (2011, p. 775):

É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas.

Cumprido consignar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1937, passou por algumas mudanças. Na época, cabia à instituição:

[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União (BRASIL, 2016b, sem paginação).

Anos mais tarde, em 1944, a instituição lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, responsável por divulgar suas pesquisas. Em 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, com o objetivo de fundamentar as bases teóricas científicas educacionais do país. Com o passar dos anos, o INEP tornou-se uma autarquia do MEC e o modelo instituído por Anísio deixou de existir. Hoje, o INEP é o órgão responsável por organizar a avaliação educacional no Brasil, apresentando as seguintes finalidades:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi criado para realizar um conjunto de objetivos referentes ao sistema de educação nacional. A partir de sua transformação em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, foram estabelecidas as seguintes finalidades para o Inep:

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional para o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino;
- Apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

- Desenvolver e implementar sistemas de informação e documentação com estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais;
- Subsidiar a formulação de políticas por meio da elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação;
- Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- Promover a disseminação de informações sobre a qualidade da Educação Básica e Superior;
- Articular-se com instituições nacionais e internacionais, por meio de ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral;
- Publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016a, sem paginação).

O SAEB teve início com a realização de testes em Língua Portuguesa (leitura e interpretação), Matemática (resolução de problemas) e Ciências, para alunos que cursam os anos finais dos ciclos, sendo eles a 4^a e a 8^a séries¹³ do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio, abrangendo estudantes de escolas particulares, públicas, rurais e urbanas, e oferecendo informações acerca de conhecimentos relevantes para as diversas áreas administrativas. O sistema faz uso dos PCN (BRASIL, 1997) como base para elaborar um recorte do currículo e retirar o conteúdo das avaliações.

Com um modelo chamado CIPP – Contexto, Insumo, Processo e Produto –, a avaliação da Educação Básica utiliza-se do conceito de Stufflebean (1983 *apud* PESTANA, 2009), que define a avaliação como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. Mesmo com algumas mudanças, esse modelo permanece até hoje. No Quadro 3, a seguir, é possível observar como se organiza o processo de avaliação.

¹³ Atualmente, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, são avaliados o 5^o e o 9^o anos (BRASIL, 2006b).

Quadro 3 - Enfoques, dimensões, indicadores, variáveis e tipos de instrumentos que fazem parte do sistema de avaliação.

Enfoque	Dimensão	Indicador / Variáveis	Instrumento
Acesso ao ensino básico	Atendimento	- Taxas de acesso - Taxas de escolarização	Questionário de coleta do Censo Escolar da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC)/MEC
	Eficiência	- Taxas de produtividade - Taxa de transição - Taxas de eficiência interna	
	Produto	- Desempenho do aluno em termos de: • Aprendizagem de conteúdos • Desenvolvimento de competências	Testes de rendimento por disciplina
Qualidade, eficiência e equidade do sistema de ensino básico	Contexto Processo	- Nível socioeconômico dos alunos - Perfil e condições de trabalho dos docentes e dos diretores - Tipos de escola - Grau de autonomia da escola - Matriz organizacional da escola - Planejamento do ensino e da escola - Projeto pedagógico - Relação entre conteúdos propostos/ensinados e conteúdos ensinados/aprendidos - Utilização do tempo cronológico - Estratégias e técnicas de ensino utilizadas	Questionários sobre: • Alunos • Professores • Diretores • Escolas
	Insumo	- Infraestrutura (adequação, manutenção e conservação) - Espaço físico e instalações - Equipamentos - Recursos materiais e didáticos	Questionários sobre as condições da escola

Fonte: Adaptado de Pestana (2009).

O Quadro 3 demonstra, de forma organizada, como ocorre o processo de avaliação na Educação Básica. Em todas as perspectivas, contata-se a preocupação em realizar análises de forma global. Embora existam críticas em sua metodologia, procura-se detectar, por meios desses instrumentos, a realidade do sistema.

Em 2005, o SAEB sofreu uma reestruturação¹⁴ e passou a ser composto por um conjunto de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Em 2013, foi incorporada também ao sistema a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁵.

O SAEB é composto por questionários socioeconômicos e aplicação de provas de múltipla escolha. As avaliações são construídas seguindo matrizes de referência¹⁶, que são as habilidades descritas para orientar a elaboração das questões:

A construção das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, formulando uma síntese do que havia de comum entre elas. Para estabelecer as matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi realizado, ainda, exame de livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries. Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2015b, sem paginação).

As habilidades avaliadas são baseadas em um recorte do currículo, podendo ser aferidas por meio das provas. São divididas em tópicos ou temas, e em descritores. Os descritores procuram oferecer um diagnóstico geral da aprendizagem no Brasil, avaliando-os de forma generalizada em habilidades

¹⁴ A mudança se deu por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005).

¹⁵ A ANA é destinada a avaliar os alunos ao final do 3º ano, para verificar o processo de alfabetização, tendo em vista o compromisso assumido no “Plano de Metas Todos pela Educação” e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que possui como meta alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade (BRASIL, 2018b).

¹⁶ A matriz de referência é utilizada para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, também indica a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação (BRASIL, 2018a).

possíveis de serem aferidas não só em Língua Portuguesa, como também em Matemática.

Os testes de Língua Portuguesa da Aneb e Anresc (Prova Brasil) têm como foco a leitura. Seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação [...]. O conhecimento de Matemática na Prova Brasil e na Aneb deve ser demonstrado por meio da resolução de problemas. São consideradas capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos. A prova estimula formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras com as quais lidar e trabalham para desenvolver estratégias de resolução [...] (BRASIL, 2015b, sem paginação).

Cabe acrescentar que o SAEB segue também o modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que significa dizer que a nota do estudante não tem relação direta com a quantidade de acertos nas questões da prova, como se observa comumente nas escolas, e sim com as habilidades ou competências já construídas pelos estudantes, e cada item apresenta uma pontuação de 0 a 500. As questões são classificadas de acordo com o grau de complexidade, em fácil, médio e difícil (BRASIL, 2015b).

A escala de proficiência é elaborada considerando as habilidades e competências necessárias. Por meio dos acertos e erros, é possível agrupar os alunos e entender, em uma escala de proficiência, quais conhecimentos aquele grupo possui. Portanto, não é possível afirmar que um aluno, ao acertar 40 questões em uma determinada área, domina mais habilidades do que outro que acertou 35, posto que existem níveis diferentes de complexidade nas questões. A escala de proficiência é diferente para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de modo que, conforme o aluno vai avançando, mais habilidades terá acumulado (BRASIL, 2015b).

As habilidades e competências são distribuídas em itens, e cada um deles representa um conteúdo, sendo chamados de descritores. Esses, por sua vez, 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 de

diferentes disciplinas (BRASIL, 2015b). É importante destacar que, ao divulgar a sua metodologia, o INEP enfatiza que os conteúdos da Prova Brasil e da ANA são apenas recortes do currículo, ou seja, não devem ser confundidos com procedimentos e estratégias a serem utilizadas em sala de aula por professores em suas disciplinas.

2.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB é um indicador de acompanhamento da qualidade da educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁷, o qual propõe que, até 2022, o Brasil atinja 6,0 pontos no desempenho (BRASIL, 2015a), uma média que corresponde aos países desenvolvidos.

Ao divulgar os resultados das avaliações e estabelecer metas por meio do IDEB, o MEC espera um maior comprometimento dos envolvidos em todo o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, descentraliza e aumenta a mobilização da sociedade em favor da qualidade na educação (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Já na terceira edição de aplicação da Prova Brasil, meses antes, o MEC divulga as matrizes de referência, com exemplos e itens comentados.

Em conformidade com a divulgação para as escolas, há também a divulgação pela mídia desses resultados, com a elaboração de *rankings* e a publicação das respectivas notas nas fachadas das escolas.

Para Bonamino e Souza (2012), ao divulgar os dados e, conseqüentemente, incentivar o “ranqueamento”, o governo está colaborando para uma política de responsabilização branda, pois se limita a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escolas e redes de ensino, sem atrelar a prêmios ou sanções. Porém, esse movimento gerou outras ações de responsabilização por estados e

¹⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam a melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, a contar de seu lançamento, em 2007. Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizando a sua energia, assegurando que a sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliando e adequando a sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

municípios que, seguindo o modelo federal, construíram sistemas próprios de avaliação e, a partir disso, atrelaram as notas a bônus e gratificações, firmando-se, então, o que se denomina como terceira geração: a de responsabilização forte.

Sem dúvida, a consequência desses caminhos já se conhece, desde a simplificação do currículo, passando pelo preparo sistemático dos alunos para o teste e exacerbando a preocupação de professores e gestores com esse instrumento.

Mas será que é possível identificar, na aplicação da Prova Brasil e na divulgação desses resultados, algum aspecto positivo? Como a escola deve proceder para sair desse círculo de responsabilização sem ignorar as possíveis contribuições que eventualmente poderá trazer a qualidade do ensino ofertado? Como as avaliações em larga escala estão se refletindo nas práticas pedagógicas dos docentes? É o que se pretende discutir no próximo capítulo.

3 AVALIAÇÃO E O REFLEXO NAS PRÁTICAS DOCENTES

Neste capítulo, são apresentados a metodologia e os resultados da pesquisa de campo realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental I, com as suas respectivas análises.

3.1 Metodologia: a pesquisa e o processo

Este estudo de caso, de caráter qualitativo, busca verificar quais são os reflexos produzidos nas práticas docentes mediante a aplicação da Prova Brasil e a discussão/divulgação dos resultados. Apresenta-se como sendo de caráter instrumental, pois, como aponta André (2013), refere-se a uma pesquisa que busca avaliar a incorporação de uma política educacional no cotidiano escolar e investigar se essa política é considerada apropriada pelos seus atores.

Mostra-se necessária uma multiplicidade de procedimentos metodológicos para que o estudo busque a veracidade dos fatos, de modo que ele foi dividido em três fases: (1) a definição dos focos de estudo; (2) a coleta de dados e delimitação de estudos; e (3) a análise sistemática dos dados.

As abordagens qualitativas fundamentaram-se em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações (ANDRÉ, 2013). Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e desenvolvida a aplicação de um questionário, com o objetivo de cruzar as informações e realizar uma análise fidedigna da realidade.

Considerando o problema, foi escolhida uma escola que abarca todos os anos do Ensino Fundamental I, ou seja, há classes do 1º ao 5º anos do primeiro estágio do Ensino Fundamental. Essa unidade escolar foi selecionada, também, por se encontrar em uma área periférica do seu município e possuir muitos anos de fundação, tendo participado, portanto, de todas as edições da Prova Brasil.

Por tratar-se de um estudo com foco em práticas docentes, optou-se por entrevistar professores da rede municipal. Decidiu-se que seriam entrevistados dez

docentes que atuam do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, dois de cada ano de escolaridade. O intuito era o de tentar verificar se há impacto nas práticas de professores dos anos iniciais (1º, 2º e 3º anos), ligados especificamente à alfabetização, ou se há reflexos nas práticas de professores dos 4º e 5º anos, ou, ainda, se o ano de escolaridade é irrelevante.

Os trechos das entrevistas que revelam o foco do estudo foram discutidos neste trabalho com a utilização de siglas formadas com as iniciais dos nomes dos sujeitos, seguidas do ano de escolaridade em que atuam, com a intenção de verificar e analisar cuidadosamente as falas.

A análise do conteúdo das entrevistas segue o modelo de Bardin (2011), que consiste na combinação de diversas técnicas de análise, buscando, por procedimentos sistemáticos, os objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de tais mensagens.

Inicialmente, foram elencadas unidades de análise, permitindo ao pesquisador realizar uma pré-análise. Logo, efetuou-se uma leitura flutuante de todo o material coletado, e, em seguida, foi feita a seleção do material efetivamente submetido à análise. Por último, realizou-se a formulação de hipóteses e indicadores que permitiram elencar as categorias de análise (BARDIN, 2011).

A escola estudada localiza-se em um município de grande porte, com nível socioeconômico considerado alto. A unidade selecionada é caracterizada pela Secretaria de Educação como tendo um grau de complexidade nível I. No município pesquisado, as escolas são categorizadas de acordo com as suas especificidades, de modo que o fato de apresentarem determinadas características possibilita que seus funcionários recebam um adicional no salário, como uma espécie de bonificação. Essa determinação está de acordo com o Plano de Carreira do município e todos os anos a Secretaria de Educação divulga as normas e quais critérios determinam as unidades que apresentam as características necessárias, como descrito a seguir (Portaria nº 22, de 10 de fevereiro de 2017):

Art. 1º. Ficam definidos, para efeito de classificação nos graus de complexidade I e II, os seguintes critérios:

- a) estrutura física (metragem e pavimentos);
- b) atendimento a demanda escola (número de alunos com deficiência e classes/ docentes);
- c) modalidades e níveis de ensino;
- d) localização e acesso;

- e) participação em programas federais e projetos;
- f) educação em tempo integral (período integral e núcleos de atendimento) (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2017).












Nessas escolas, os professores e demais funcionários recebem 10% a mais no salário quando é configurado o grau de complexidade I, e 20%, quando se encontram no grau de complexidade II.

A unidade escolar em estudo atende a alunos do 1º ao 5º anos no período diurno, e, no período noturno, realiza a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental I e II.

Outro fator importante a ser considerado é o de não haver nenhum tipo de vínculo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, de forma que a preocupação maior era de que não houvesse contaminação na coleta de dados.

A Figura 2, abaixo, mostra alguns indicadores de nível socioeconômico da unidade escolar escolhida.

Figura 2 - Caracterização da escola pesquisada, segundo o INEP.

Matrículas		1141
Matrículas em tempo integral		2
Turmas		45
Turmas multi		0
Turnos de funcionamento		3
Salas de aula		16
Docentes		60
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras		14
Total de funcionários		125
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE		Médio Alto
Indicador de Complexidade de gestão		Nível 5
Modalidades/ Etapas oferecidas		Anos Iniciais do Ensino Fundamental; EJA

Fonte: INEP (BRASIL, 2017a, sem paginação).

A escola é abastecida com energia elétrica, água e esgoto de rede pública, possuindo: sala de leitura, biblioteca, sala de Informática com internet, computadores para uso dos alunos, pátio coberto, pátio descoberto, quadra de esportes descoberta e área verde.

A Figura 3, a seguir, traz os resultados da escola na Prova Brasil e no IDEB.

Figura 3 - Resultados da Prova Brasil e do IDEB na escola pesquisada, segundo o INEP.

Prova Brasil					Ideb		
Matemática		Língua Portuguesa		N i	Ano	Meta	Valor
Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada				
183,2	4,7	177,7	4,7	4,69	2005		4,3
199,6	5,3	183,1	4,9	5,10	2007	4,4	5,0
216,0	6,0	193,1	5,2	5,60	2009	4,7	5,4
219,2	6,1	199,0	5,5	5,77	2011	5,1	5,5
223,2	6,2	207,8	5,8	6,00	2013	5,4	5,7
232,1	6,6	214,6	6,0	6,29	2015	5,6	6,0

■ Acima ou igual à meta
■ Abaixo da meta

Fonte: INEP (BRASIL, 2017a, sem paginação).

A Figura 3, acima, retirada do *site* do INEP, demonstra que a escola atingiu todas as metas do IDEB, e, em todas as edições da Prova Brasil, o nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática foram elevados.

Para procurar responder ao problema da pesquisa, foram escolhidos, aleatoriamente, dois professores de cada ano inicial do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), totalizando dez professores, na intenção de averiguar em que medida a Prova Brasil e suas discussões e resultados interferem na prática docente de cada educador no seu ano de trabalho.

Foram estabelecidas três categorias de análise, como apontam os objetivos da pesquisa e as respostas ao problema. São elas: (1) poder e dominação; (2) ‘autonomia’ controlada; e (3) regulação e manutenção das práticas.

O Quadro 4, apresentado na sequência, traz as perguntas do questionário aplicado e os objetivos da pesquisa.

Quadro 4 - Perguntas do questionário e objetivos da pesquisa.

(continua)

PROBLEMA DA PESQUISA:		
A Prova Brasil tem a intenção de contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Como essas avaliações em larga escala são concebidas pelos educadores e de que forma elas têm influenciado as suas práticas pedagógicas?		
Questão	Objetivo da pergunta	Objetivo da pesquisa
<p>1. Você conhece o sistema de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecido como Prova Brasil?</p> <p>2. Como você tomou conhecimento da Prova Brasil?</p> <p>3. Você conhece os objetivos da aplicação da Prova Brasil?</p>	<p>Verificar se o sujeito tem conhecimento sobre as avaliações em larga escala.</p>	<p>Investigar se os professores têm conhecimento sobre o objetivo da Avaliação de Larga Escala – Prova Brasil como política pública de avaliação.</p>
<p>4. Por meio da aplicação da Prova Brasil, você considera estar avaliando a aprendizagem dos seus alunos?</p> <p>6. Em sua opinião, a seleção de conteúdos cobrados na Prova Brasil é adequada à faixa etária e ao que você acredita que os alunos precisam/devem saber?</p>	<p>Permitir aos pesquisadores entender quais são as ideias que os sujeitos têm sobre a prova realizada pelos alunos.</p> <p>Verificar as perspectivas dos sujeitos mediante o conteúdo da Prova Brasil.</p>	<p>Levantar, investigar e refletir sobre os olhares e saberes dos professores acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação em larga escala.</p>
<p>5. Foram oportunizados momentos em sua escola para que pudessem conhecer a dinâmica da Prova Brasil e se prepararem para ela?</p> <p>7. Há algum movimento ou estratégia utilizada por sua escola, colegas professores ou por você para preparar os alunos para a Prova Brasil?</p>	<p>Identificar as ações realizadas pela escola mediante a divulgação dos resultados.</p>	<p>Investigar as possíveis mudanças no fazer pedagógico dos professores após a divulgação dos resultados da Prova Brasil de sua escola.</p>

(conclusão)

Questão	Objetivo da pergunta	Objetivo da pesquisa
<p>8. A Secretaria de Educação do seu município oferece formação docente para que esses indicadores sejam utilizados por sua escola no dia a dia?</p> <p>9. Após a divulgação dos resultados da sua escola, são oportunizados momentos de reflexão?</p>	<p>Identificar as ações realizadas pela escola mediante a divulgação dos resultados.</p>	<p>Investigar as possíveis mudanças no fazer pedagógico dos professores após a divulgação dos resultados da Prova Brasil de sua escola.</p>
<p>10. Após a discussão dos resultados, e a constatação da realidade, você viu necessidade de modificar a sua prática, inserindo novas/diferentes estratégias para a superação das dificuldades diagnosticadas?</p>	<p>Verificar se o sujeito fez algum tipo de reflexão sobre os resultados da Prova Brasil e decidiu modificar/adaptar as suas práticas.</p>	<p>Investigar as possíveis mudanças no fazer pedagógico dos professores após a divulgação dos resultados da Prova Brasil de sua escola.</p>
<p>11. Como você considera que esse momento destinado à Prova Brasil pode ser aproveitado em busca de melhorar as condições de aprendizagem dos seus alunos?</p>	<p>Investigar quais são as proposições dos educadores mediante o resultado das edições da Prova Brasil.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por seu turno, o Quadro 5, a seguir, traz as perguntas das entrevistas realizadas e os objetivos da pesquisa.

Quadro 5 - Perguntas da entrevista e objetivos da pesquisa.

(continua)

PROBLEMA DA PESQUISA:		
A Prova Brasil tem a intenção de contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Como essas avaliações em larga escala são concebidas pelos educadores e de que forma elas têm influenciado as suas práticas pedagógicas?		
Objetivos	Perguntas	Objetivo da pesquisa
Investigar quais conhecimentos os professores possuem sobre as políticas de avaliação em larga escala.	<p>1.1. Você conhece a Prova Brasil? Consegue falar com clareza sobre a função dela?</p> <p>1.2. Você considera que a Prova Brasil consegue oferecer informações sobre a aprendizagem dos seus alunos? Quais?</p> <p>1.3. Em sua opinião, você considera que a comunidade escolar consegue ter uma visão dos resultados e da aprendizagem dos alunos após a sua aplicação e a divulgação dos resultados? Como?</p> <p>1.4. Em sua opinião, a aplicação da Prova Brasil pode contribuir com a qualidade do ensino ofertado por sua escola?</p>	<p>Investigar se os professores têm conhecimento sobre o objetivo da Avaliação de Larga Escala – Prova Brasil como política pública de avaliação.</p> <p>Levantar, investigar e refletir sobre os olhares e saberes dos professores acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação em larga escala.</p>
Verificar se houve a implementação de políticas públicas com a intenção de melhorar os resultados.	<p>2.1. Após a aplicação da Prova e a divulgação dos resultados, houve implementação de alguma política pública como forma de intervenção na melhoria da aprendizagem dos alunos? Qual ou quais?</p> <p>2.2. Em sua opinião, e se você declarou que existiram políticas implementadas, é possível dizer, após o desenvolvimento destas, que ocorreram mudanças na aprendizagem dos alunos?</p>	Verificar se houve a implementação de políticas públicas com a intenção de melhorar os resultados.

(conclusão)

Objetivos	Perguntas	Objetivo da Pesquisa
<p>Verificar se há mudanças no fazer pedagógico dos professores após aplicação das avaliações em larga escala.</p>	<p>3.1. Você tomou conhecimento dos resultados de sua escola na Prova Brasil nos últimos anos?</p> <p>3.2. A sua escola se organizou para receber e trabalhar com os últimos resultados da Prova Brasil?</p> <p>3.3. Nas reuniões destinadas ao HTP, ou nas discussões de planejamento pedagógico, foram elencadas propostas para a superação das dificuldades?</p> <p>3.4. Quais adaptações ou adequações foram realizadas no seu fazer pedagógico após a divulgação dos resultados na sua escola? Como foi esse processo? Houve algum tipo de planejamento coletivo das atividades (por ano ou série)?</p> <p>3.5. Você se preocupa em atender o que dizem os descritores da Prova Brasil no momento em que está planejando as atividades para os seus alunos?</p> <p>3.6. Você acredita que o conteúdo que a Prova Brasil “cobra” está adequado à realidade da sua turma ou da sua escola?</p> <p>3.7. Você já aplicou simulados com os conteúdos da Prova Brasil para treinar os seus alunos para a avaliação?</p>	<p>Investigar as possíveis mudanças no fazer pedagógico dos professores após a divulgação dos resultados da Prova Brasil de sua escola.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores da escola em estudo possuem cargo de provimento efetivo, ou seja, são concursados e estatutários na rede de ensino selecionada. No Quadro 6, abaixo, seguem algumas informações sobre o perfil dos entrevistados.

Quadro 6 - Tempo de cada docente na escola e no Magistério.

	De 0 a 5 anos	De 5 a 10 anos	Mais de 10 anos
Tempo de trabalho geral	-	2	8
Tempo de trabalho na escola	4	5	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que todos os professores possuem pelo menos mais de cinco anos de profissão e a maioria encontra-se na escola pesquisada por cinco anos ou mais. Os professores declararam que as salas em que atuam possuem de 30 a 35 alunos, em média.

Em relação à formação acadêmica, os professores entrevistados são todos graduados em Pedagogia. Duas entrevistadas são formadas também em outra graduação, no caso, Serviço Social e História. Nenhum professor mencionou possuir o título de mestre ou doutor, porém nove deles afirmaram ter uma especialização, em sua maioria em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Direito Educacional, Arte ou Etnologia Indígena.

Com relação à faixa de idade dos entrevistados, todos possuíam, na data da entrevista, mais de 25 anos.

Em questão aberta, solicitou-se aos sujeitos que caracterizassem a comunidade com a qual trabalham. Para 60% dos professores, há pouca participação dos responsáveis na vida escolar dos filhos, pontuando que não há engajamento da comunidade em órgãos colegiados ou em eventos do cotidiano escolar. Ainda pelo relato dos sujeitos, a comunidade se encontra em região periférica de vulnerabilidade social.

Um ponto interessante a ser destacado na coleta de dados é que, no questionário, havia uma pergunta com relação à nota do IDEB da escola, e todos os

professores não souberam responder. Embora muitos soubessem que ela estava afixada em uma placa na entrada da unidade escolar, nenhum se atentou a ler o seu conteúdo e tomar conhecimento da nota.

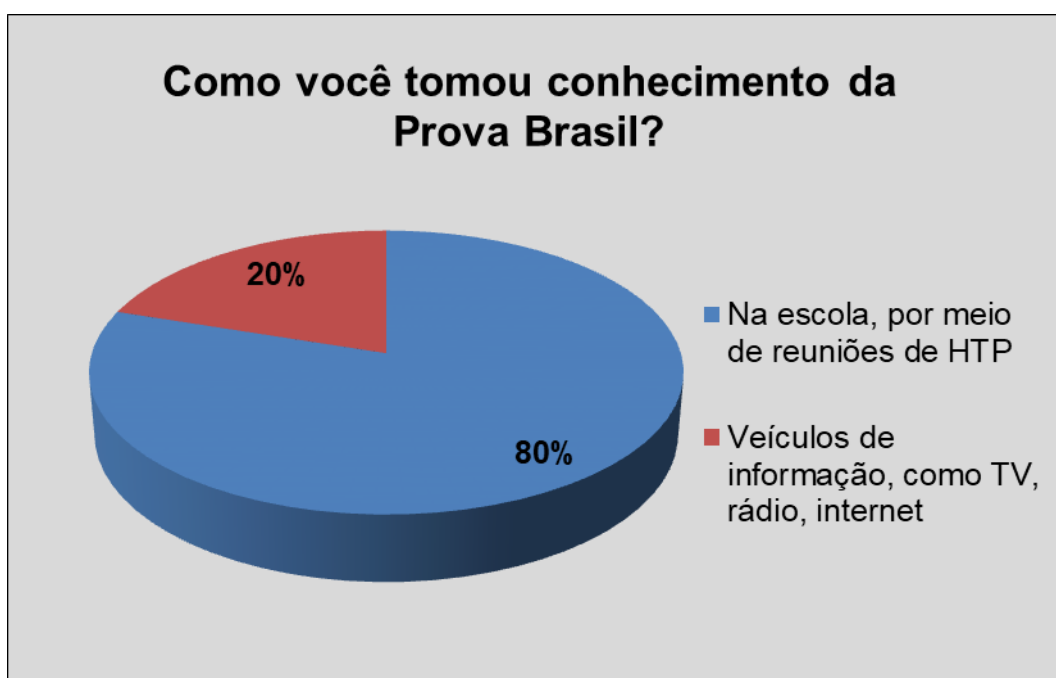
3.2 Reflexões e resultados

Como dito anteriormente, buscou-se entender quais conhecimentos os professores pesquisados têm sobre o sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, ou seja, a Prova Brasil.

Começando pela análise do questionário aplicado, todos os respondentes, ou seja, 100% dos participantes da pesquisa, declararam conhecer a Prova Brasil.

Quanto ao meio pelo qual tomaram conhecimento da referida avaliação, 80% mencionaram que foi na escola, nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), enquanto 20% atribuíram o conhecimento a veículos de informação, como TV, rádio e internet, conforme evidencia o gráfico da Figura 4.

Figura 4 - Gráfico: Meio de conhecimento da Prova Brasil.



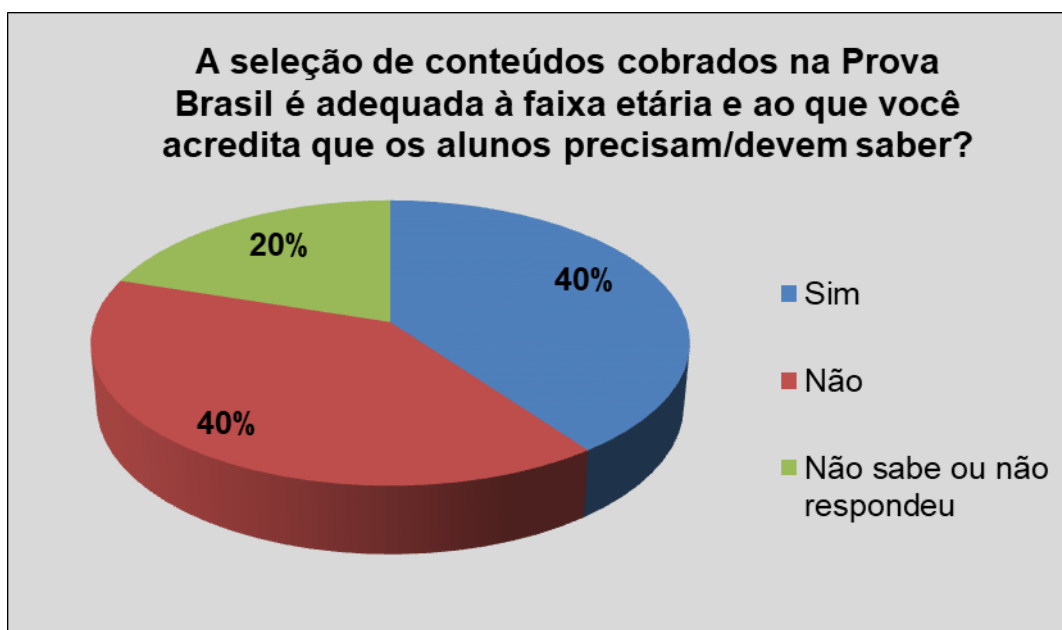
Fonte: Elaborado pelo autor.

No que tange aos desígnios de aplicação da Prova Brasil, todos afirmaram, no questionário, que conhecem os seus objetivos, porém, com relação a considerarem que os alunos estão sendo avaliados em sua aprendizagem, como prevê o MEC, na Portaria Ministerial nº 174, de 13 de maio de 2015 (BRASIL, 2015c), apenas 60% dos sujeitos responderam que esse instrumento consegue avaliar a aprendizagem dos alunos.

Em seguida, 60% dos sujeitos responderam que houve momentos na escola em que puderam conhecer como ocorre a dinâmica da Prova Brasil, e que, sendo assim, puderam se preparar para a sua aplicação.

Indagados sobre o conteúdo da avaliação, ou seja, se a seleção de conteúdos cobrados na Prova Brasil é adequada à faixa etária e ao que eles acreditam que os alunos precisam/devem saber, 40% dos professores responderam positivamente, outros 40% disseram que não, e 20% não souberam ou não quiseram responder, consoante o gráfico ilustrado na Figura 5.

Figura 5 - Gráfico: Adequação da seleção de conteúdos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao final dessa questão, foi solicitado aos professores que elencassem os motivos de os conteúdos que caem na prova não estarem adequados à realidade da turma para a qual ministram aula. Os motivos apontados foram: “textos longos”; “os

alunos estão atrasados”; “não sei”; e “não condiz com a realidade das turmas com que trabalho”.

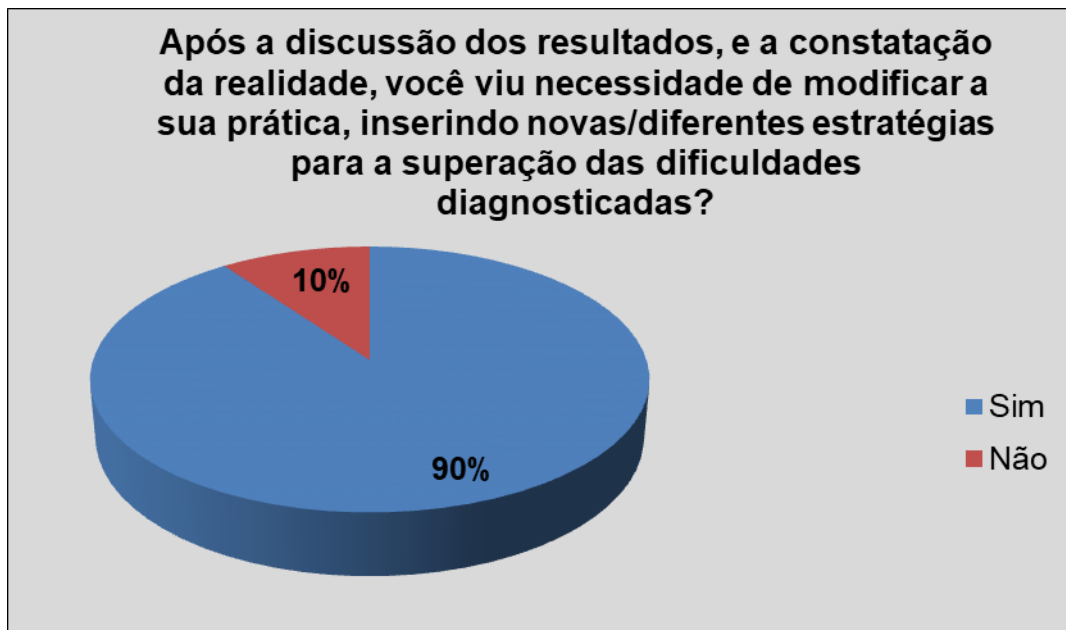
No que tange às estratégias utilizadas em algumas escolas para “preparar os alunos para a prova”, 60% dos professores responderam que desenvolvem atividades para tal fim. Os outros 40% afirmaram que não realizam essas atividades, as quais, segundo eles, podem se consubstanciar em: “realizando simulados de edições anteriores”; “lendo os objetivos da prova”; “orientando os alunos com relação à avaliação”; e, por último, “trabalhando os temas da prova”.

Para 60% dos professores, a Secretaria de Educação do município oferece formação docente para que os resultados da Prova Brasil sejam utilizados pela escola no dia a dia.

Na próxima pergunta, foi solicitado aos docentes que respondessem se, posteriormente à aplicação da Prova Brasil, são oportunizados momentos de reflexão sobre os resultados. Nesta questão, 90% dos professores responderam que sim, e apenas 10% se manifestaram negativamente. Eles apontam que essas reflexões são efetuadas nas reuniões pedagógicas de HTP, fazendo-os realizar análises sobre o desempenho da escola.

Em relação à mudança ou não da prática pedagógica, após a divulgação dos resultados e reflexão, 90% dos professores declararam que sentiram necessidade de modificar a sua prática, inserindo novas/diferentes estratégias para a superação das dificuldades diagnosticadas, enquanto 10% responderam negativamente, como mostra o gráfico representado na Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Gráfico: Necessidade de transformação da prática.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale notar que, do grupo de professores selecionados para a pesquisa, 90% manifestaram que fazem uso de diferentes estratégias para a superação das dificuldades detectadas, elencando as seguintes ações: “fazendo leitura e produção de texto”; “modificando estratégias”; “utilizando atividades diferenciadas para desenvolver e superar as dificuldades”; “acompanhando e avaliando”; “buscando conhecer as dificuldades”; “trabalhando com novos métodos”; “utilizando testes”; e “criando novas estratégias”.

E, por último, diante da pergunta “Como você considera que esse momento destinado à Prova Brasil pode ser aproveitado em busca de melhorar as condições de aprendizagem dos seus alunos?”, o grupo deu as seguintes respostas: “é uma forma de avaliar os alunos e retomar as aprendizagens”; “para melhorar, é necessário oferecer formações aos professores”; “conscientização”; “detectando problemas e formas de superação”; “adequação dos conteúdos”; “melhorar a divulgação dos resultados”; “é uma diretriz e, por isso, temos uma noção do avanço dos alunos/classe”; e “indício e forma de rever conteúdos/prática”.

As perguntas do questionário serviram para que fosse possível mensurar e quantificar dados relevantes para esta pesquisa, ao passo que, com a ajuda das entrevistas, conseguiu-se identificar e discutir melhor esses resultados, uma vez

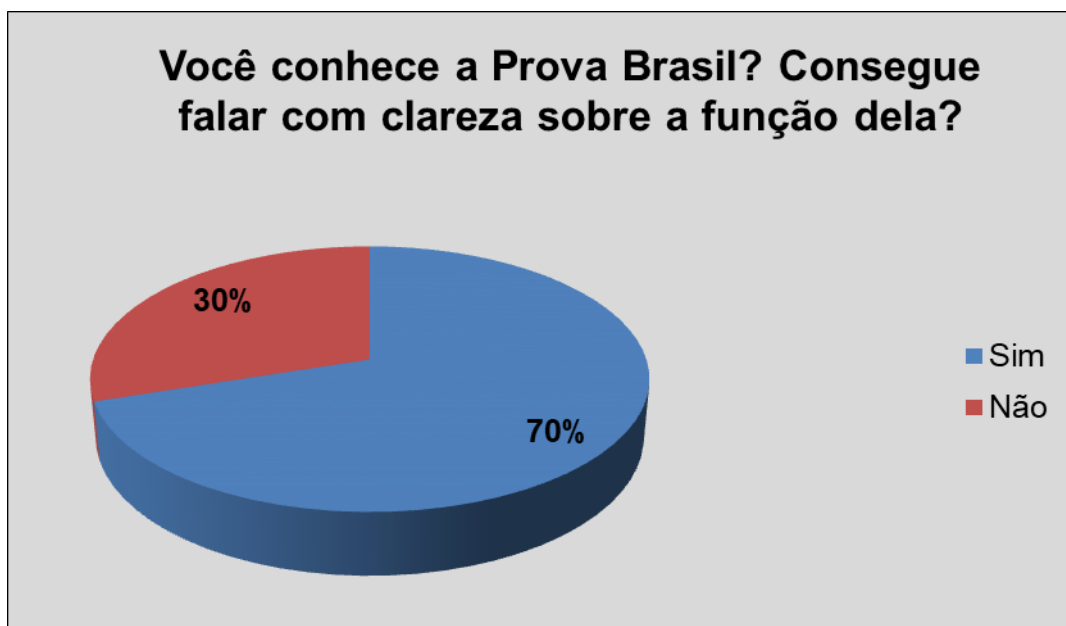
que, na entrevista, o sujeito tem a oportunidade de verbalizar a sua visão dos fatos e as concepções com as quais trabalha.

Assim, após terem respondido os questionários, os professores foram convidados a participar de uma entrevista, com o intuito de fazer surgir novos elementos relevantes para a análise.

Na primeira categoria de perguntas, já mencionada acima (Quadro 5), o objetivo era o de investigar os conhecimentos que os professores têm com relação às avaliações em larga escala, mais especificamente sobre a Prova Brasil.

Na primeira pergunta da entrevista, foi realizado o seguinte questionamento: “Você conhece a Prova Brasil? Consegue falar com clareza sobre a função dela? ”. Foram recolhidas as informações apresentadas no gráfico constante da Figura 7.

Figura 7 - Gráfico: Conhecimento sobre a Prova Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente, já é possível perceber uma pequena diferença com relação a essa mesma pergunta feita no questionário, quando 100% dos entrevistados responderam que conhecem a Prova Brasil.

O Quadro 7, a seguir, revela uma insegurança dos entrevistados, pois são levados a revelarem se têm ou não a clareza do processo que envolve a Prova Brasil. Alguns professores parecem não ter tanta certeza quando foram levados a versar sobre a Prova Brasil e suas relações. Além de mencionarem se o conheciam

ou desconheciam, os sujeitos indicaram qual a razão de ser desse instrumento, ou seja, em suas respostas, eles apontaram para que serve a Prova Brasil no contexto escolar.

Quadro 7 - Objetivo da Prova Brasil na visão dos professores.

Objetivo	Quantidade de professores que apontaram
“Detectar o que foi aplicado com os alunos.”	2
“Investigar como as crianças estão, em que nível de aprendizagem.”	5
“Instrumento de avaliação.”	1
“Função diagnóstica do nível do aluno.”	1
“Para o professor se avaliar e avaliar os alunos.”	1

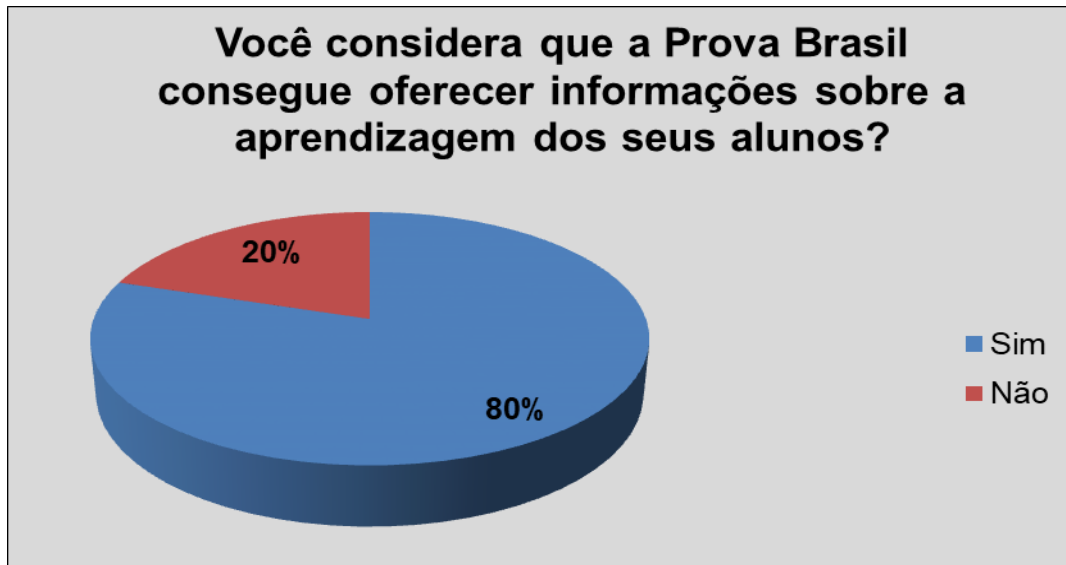
Fonte: Elaborado pelo autor.

Cumprir observar que mesmo os professores que disseram não conhecer a Prova Brasil, ou que afirmaram não ter tanta certeza acerca do que ela trata, arriscaram e mencionaram alguns objetivos e suas intenções no contexto escolar.

Ao responderem se a Prova Brasil consegue oferecer informações sobre a aprendizagem dos alunos, como aponta um dos seus objetivos determinados pelo MEC, na Portaria Ministerial nº 174, de 13 de maio de 2015 (BRASIL, 2015c), 80% declararam que sim, e 20% se manifestaram negativamente, conforme o gráfico da Figura 8, a seguir.

As justificativas dadas pelos entrevistados encontram-se elencadas no Quadro 8, apresentado na sequência.

Figura 8 - Gráfico: Informações sobre a aprendizagem dos alunos na Prova Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 8 - Justificativas sobre as informações que a Prova Brasil traz acerca da aprendizagem dos alunos.

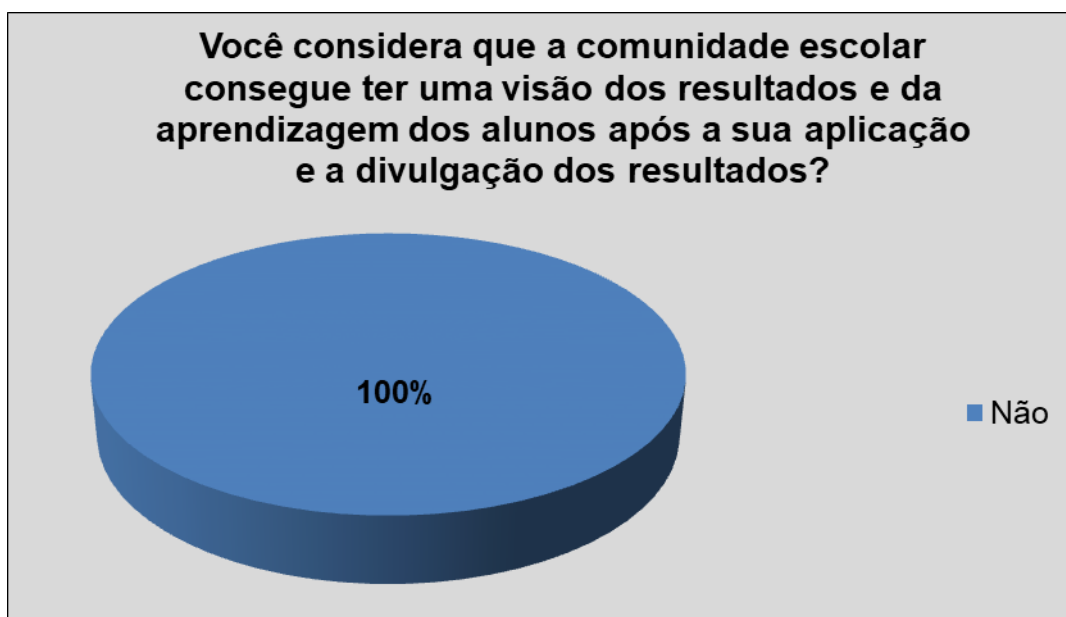
Justificativa	Quantidade de professores que apontaram
“Sim, pois, se ela for levada a sério, é possível verificar os descritores, temas e objetivos que os alunos foram mal, trabalhando as atividades para desenvolver.”	1
“Sim, pois avalia os conteúdos importantes, o que é relevante.”	1
“Sim, porém poderia melhorar, pois o professor precisa saber melhor o que o aluno sabe e o que o aluno não sabe.”	3
“Sim, pois, assim, podemos saber o nível dos alunos.”	1
“Sim, pois é possível planejar suas atividades para o próximo ano, traçar metas, mudanças.”	1
“Sim, pois é possível constatar dificuldades.”	1
“Não, pois não há devolutivas práticas para o professor da série em que é feita.”	1
“Não, pois apenas mostra o que o aluno não aprendeu e não o que ele aprendeu. Além disso, o conteúdo é muito aquém da capacidade dos alunos.”	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação à participação da comunidade escolar no conhecimento dos resultados, foi efetuada a seguinte pergunta: “Em sua opinião, você considera que a comunidade escolar consegue ter uma visão dos resultados e da aprendizagem dos alunos após a sua aplicação e a divulgação dos resultados? Como?”.

Os resultados encontram-se representados no gráfico da Figura 9, com 100% dos entrevistados respondendo negativamente à indagação.

Figura 9 - Gráfico: Conhecimento sobre a Prova Brasil por parte da comunidade escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fica evidente que, para os sujeitos da pesquisa, a comunidade escolar, composta por alunos, pais e funcionários da escola, não possui conhecimento dos processos relacionados à aplicação da Prova Brasil, seus resultados e objetivos.

As suas justificativas para esse entendimento foram elencadas no Quadro 9, a seguir.

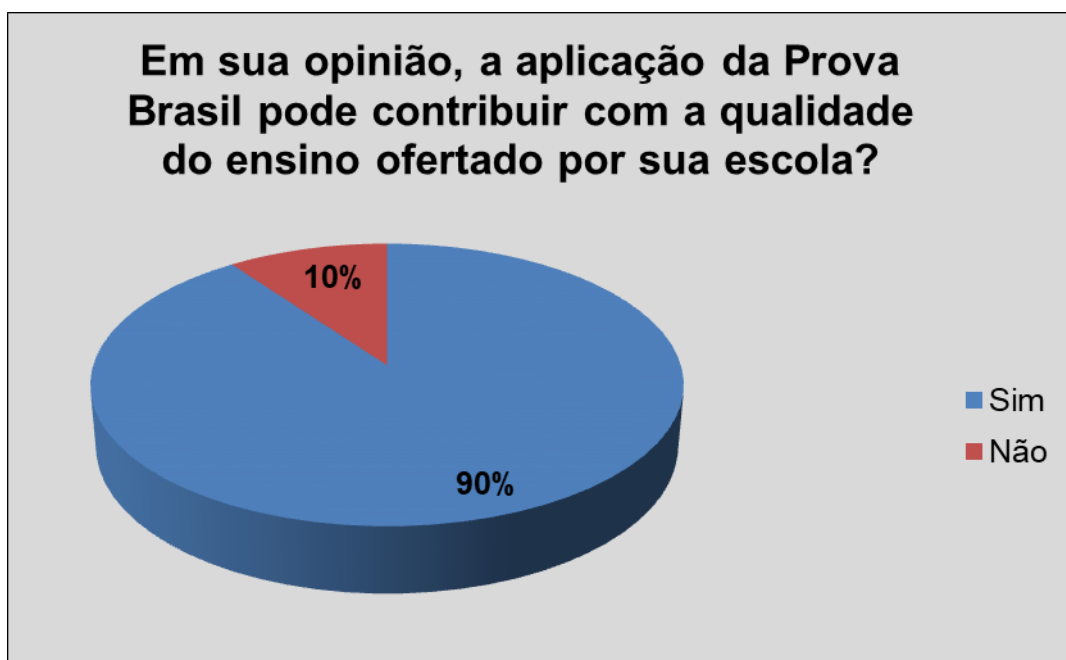
Quadro 9 - Justificativas a respeito do conhecimento que a comunidade escolar tem sobre a Prova Brasil.

Justificativa	Quantidade de professores que apontaram
“Não tem conhecimento para isso.”	1
“Há pouco interesse em saber.”	3
“A escola sabe superficialmente; os pais não sabem o que vai mudar, o porquê dessa prova.”	1
“Não é divulgado para a comunidade; no máximo, professores e equipe técnica.”	1
“Devido ao atraso no envio dos resultados, poucos são os professores que vão procurar saber; a comunidade, muito menos.”	1
Não justificaram.	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando foram levados a responder sobre a possível contribuição da Prova Brasil para a melhoria da qualidade do ensino, os resultados foram os representados no gráfico da Figura 10.

Figura 10 - Gráfico: Possibilidade de contribuição da Prova Brasil para a melhoria da qualidade do ensino.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apenas 10% dos entrevistados disseram que se trata apenas de uma prova, e, por isso, ela não tem esse poder de modificar o ensino oferecido. Porém, para a maioria dos sujeitos (90%), a Prova Brasil pode contribuir para a qualidade do ensino ofertado pelas escolas.

O Quadro 10 traz as maneiras apontadas pelos entrevistados para que isso ocorra.

Quadro 10 - Respostas sobre a contribuição da Prova Brasil para a melhoria do ensino.

Respostas	Quantidade de professores que apontaram
“Se ela for levada a sério, tem o poder de melhorar o ensino.”	2
“É necessário ter a noção de como está o trabalho, a evolução.”	2
“Desde que a devolutiva seja mais clara, com informações do que os alunos sabem e não sabem, para te dar uma diretriz.”	2
“Pode mudar, mas não é um fator determinante, pois o que o aluno sabe, nós professores já sabemos, estamos ali todos os dias com eles.”	1
“Desde que a escola utilize esse resultado para alguma coisa.”	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível observar, pelas respostas dos entrevistados, o quanto o universo das avaliações externas ainda é pouco conhecido pelos professores, ou, ainda, como esse processo demonstra ser conhecido de forma superficial.

A Pedagogia do Exame (LUCKESI, 2011b), ainda presente em muitas escolas, acaba por internalizar, não apenas nos alunos, mas também nos professores e na comunidade escolar em geral, a ideia de que a avaliação é algo que irá gerar uma possível punição e deve ser classificatória. Os professores, preocupados com os seus resultados, ainda veem esse processo como um espaço de busca de culpados.

No caso das avaliações externas, não é diferente. Esse instrumento poderia ser utilizado para realizar um diagnóstico do sistema de ensino, da escola e do nível em que se encontram os alunos em relação aos conteúdos selecionados, presentes em uma matriz de referência, o que não foi destacado nas respostas dos entrevistados, demonstrando que os sujeitos da pesquisa conhecem a Prova Brasil apenas na superficialidade.

Nesse sentido, é possível constatar essa afirmação na fala dos entrevistados: “Conheço a Prova Brasil, mas não consigo falar com clareza, porque faz tempo que não aplico” (VSV, 2º ano); “Eu conheço a Prova Brasil; em alguns anos, quando eu estava no 3º, 4º ano, cheguei a aplicar algumas vezes, e o conteúdo eu percebo que tem a finalidade de estar tirando uma margem mais ou menos do nível de ensino das crianças” (VLASS, 1º ano).

As duas falas acima transcritas demonstram outro fator interessante, o de que os professores das séries iniciais não precisam necessariamente se envolver com a Prova Brasil como uma política pública de avaliação do sistema de ensino brasileiro, uma vez que para, esses professores, o assunto Prova Brasil é destinado apenas àqueles que estão atuando em salas de 5º ano, no caso, como revelado pela entrevistada acima (VLASS, 1º ano), que, inclusive, se equivocou e mencionou as antigas 3ª e 4ª séries, que hoje são o 4º e o 5º anos, como sendo as séries nas quais se aplicam as avaliações.

Restou evidenciado, nas falas dos entrevistados, que a Prova Brasil se configura como um momento estanque na rotina escolar, ocorrendo de dois em dois anos, e, para eles, a avaliação não tem a intenção de oferecer informações relevantes ao processo de ensino e de aprendizagem, ao processo educativo, ao projeto das escolas e ao sistema de ensino. As concepções apresentadas nas falas dos sujeitos não demonstram a ideia de que, ao realizar uma avaliação no 5º e no 9º anos, o MEC pretende avaliar o ensino ofertado na escola e no sistema de ensino (município ou estado), sobretudo nas escolas públicas de todo o Brasil, ou seja, a Prova Brasil não está avaliando o trabalho especificamente deste ou daquele professor de determinada série, ela se configura como uma avaliação macro e pretende ser um indicador de políticas.

Os processos, da maneira como estão organizados nas escolas, apontam, conforme afirma Luckesi (2011b), para a avaliação pautada apenas na verificação,

traçando somente o diagnóstico dos alunos, pois parece, de acordo com o que foi possível constatar, que não há intervenção, portanto, não há avaliação da aprendizagem. Nas palavras do autor:

O ato de avaliar implica em coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto (LUCKESI, 2011b, p. 52).

E tal constatação foi mencionada por apenas três entrevistados, como se nota em suas falas: “A Prova Brasil pode contribuir com a qualidade do ensino, desde que seja levada a sério” (CCNS, 1º ano); “desde que a equipe utilize esse resultado para alguma coisa” (MCSF, 5º ano); e “desde que a devolutiva seja mais clara, mais específica” (SCA, 4º ano). Nesse caso, os sujeitos estão manifestando, mesmo que sem saber, a necessidade da tomada de decisão, após a coleta de dados. Consoante enfatiza Luckesi (2011b), a avaliação deve ser um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja.

A Prova Brasil, segundo as falas dos entrevistados, não demonstrou ser um instrumento de avaliação em uma dimensão macro, referente a um possível parâmetro para a adoção de políticas públicas destinadas à melhoria do ensino ofertado. Para os sujeitos, ela serve para “detectar o que foi aplicado” ou “investigar como as crianças estão, em que nível de aprendizagem”, atuando como “instrumento de avaliação”, ao fornecer “uma função diagnóstica do nível do aluno”, colaborando “para o professor se avaliar e avaliar os alunos”.

Porém, esses não são, de fato, os objetivos das avaliações externas. Não parece válido organizar um processo tão custoso e complexo apenas para instrumentalizar professores em sua prática avaliativa, ou seja, isso só reforça o fato de que a avaliação ainda é utilizada apenas para medir e mensurar.

Historicamente, explica-se essa confusão na hora de se evidenciar as dimensões da avaliação educacional. No caso das respostas dos entrevistados desta pesquisa, ficou explícito que não há diferença entre a avaliação realizada pelo professor em sala de aula, a avaliação da instituição e a avaliação do sistema de ensino, na qual se encaixam as avaliações em larga escala. Para Gatti (2002), durante anos, não foram formadas pessoas com base sólida em avaliação

educacional, e isso gerou um atraso nas pesquisas na área, contribuindo, assim, para que esses equívocos permaneçam até os dias de hoje.

Em suma, diante do exposto acima, os entrevistados demonstraram, em suas respostas, algo já estudado e cientificamente comprovado em pesquisas no campo das avaliações em larga escala: o fator da responsabilização. Ao mencionarem que a Prova Brasil e as avaliações em larga escala têm o objetivo de “constatar as dificuldades que os alunos tiveram, para então reformular o conteúdo e a prática”, ou que servem para “o professor se avaliar e avaliar o aluno”, ou, ainda, que “o professor precisa saber melhor o que o aluno sabe e o que o aluno não sabe”, os educadores se autorresponsabilizam pelo possível fracasso ou desempenho insatisfatório dos alunos. Primeiro, porque a avaliação ainda traz consigo a carga autoritária, construída historicamente com o objetivo de manter um determinado modelo social (LUCKESI, 2011b). Segundo, porque, da maneira como são colocadas, as escalas utilizadas não são de compreensão imediata dos professores, e, consoante o entendimento de Gatti (2007, p. 59), tais parâmetros:

[...] demonstram-se vagos, trazidos de modo tão amplo que têm baixa significação para o desenvolvimento de trabalhos específicos em sala de aula. As escalas divulgadas não têm o referencial pedagógico que ajude a dar sentido aos números e à vaga tradução dos patamares atingidos.

Esse apontamento foi realizado por alguns dos entrevistados. No total, 60% deles indicaram essa situação com as seguintes falas: “[A Prova Brasil] pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, se levada a sério”; “desde que a devolutiva seja mais clara, com informações do que os alunos sabem e não sabem, para te dar uma diretriz”; e “desde que a escola utilize esse resultado para alguma coisa”.

Os sujeitos da pesquisa indicaram que apenas se houver uma “seriedade” na divulgação dos resultados, na realização das análises e nas providências tomadas após a prova é que se atingirá uma melhoria na qualidade do ensino. E eles não estão equivocados, pois, como sustenta Luckesi (2011a), a avaliação educacional serve à prática educativa e à prática de ensino, subsidiando a busca determinada de resultados, que são os seus objetivos específicos. Nessa linha de raciocínio,

Há a necessidade de tratar as questões relativas à avaliação, sejam de redes de ensino, sejam as de sala de aula, com maior domínio de conhecimentos, seriedade e transparência, com bom senso e ponderação, com uma visão pedagógica utilizando seus resultados como meio de apoio para a melhoria das condições educacionais

escolares. Em nível de redes, pela criação de políticas coerentes e mais consistentes para a melhoria do ensino escolar (GATTI, 2012, p. 35).

Outro resultado evidente nesta categoria é o fato de os sujeitos apontarem como nulas a visão e a participação da comunidade escolar nesse processo. No presente trabalho, são entendidos como comunidade escolar os pais e/ou responsáveis pelos alunos, os funcionários, os alunos, e até mesmo os professores. Na fala transcrita abaixo, uma das entrevistadas relata como ocorre o manuseio de resultados na escola, e, como consequência, justifica, em sua visão, a falta de participação da comunidade na discussão dos resultados:

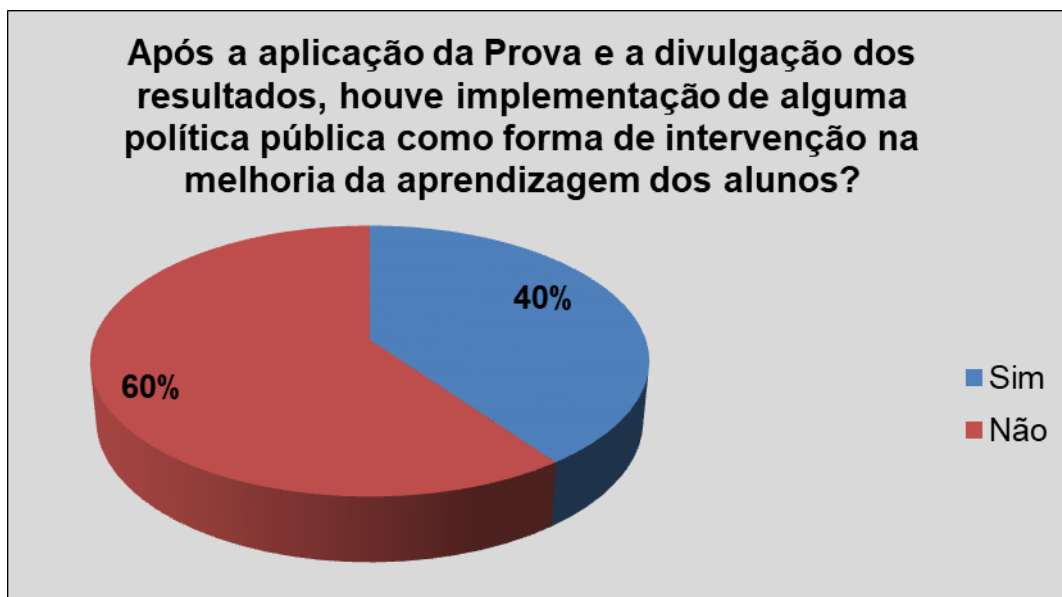
Então, porque a divulgação é feita depois, no ano seguinte, certo? Então, muitas vezes, você não está com aquela turma, você já não está mais com aquela sala de aula, não está mais naquela escola, e você acaba perdendo, e o professor que vai para aquela sala nem sempre vai falar: “Deixa eu ver se meus alunos que estão agora no 3º, deixa eu ver qual o resultado dos alunos da prova do ano anterior”. Você não tem, você acaba não tendo esse acesso, então, assim, o professor não tem, a comunidade muito menos, né? (MICA, 3º ano).

Verifica-se uma coerência no depoimento da entrevistada, pois, conforme observado acima, os professores demonstraram conhecer o universo das avaliações em larga escala apenas superficialmente, e, portanto, seria impossível conseguir transmitir e dissolver esses resultados e ações desenvolvidas pela escola na busca de melhoria e participação, uma vez que 30% dos professores justificaram que não há interesse por parte da comunidade em saber e se envolver com esse processo.

Todavia, esse fato não é local, pois, como aponta Gatti (2002), desde a implementação da Prova Brasil, a participação da comunidade tem sido restrita a apenas acompanhar os números divulgados pela mídia, supervalorizando as notas e a adoção de *rankings*.

Em outra categoria de análise, o objetivo era o de verificar, na visão dos educadores, se houve a implementação de políticas públicas com a intenção de melhorar os resultados. O gráfico da Figura 11, a seguir, traz a visão dos docentes.

Figura 11 - Gráfico: Implementação de políticas públicas após a divulgação dos resultados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maior parte dos professores (60%) não consegue enxergar se existe a implementação de políticas públicas como forma de intervenção na melhoria da aprendizagem dos alunos, após a divulgação dos resultados da Prova Brasil. Os demais docentes (40%) apontaram como política pública o projeto “Novo Mais Educação”¹⁸ do governo federal, bem como a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do município, denominada “Metas em foco”¹⁹.

A tomada de decisão, tão necessária na avaliação da aprendizagem, não acontece, como ressaltaram os professores: “Ah, eu observo, dentro da unidade escolar né, que existe essa preocupação; agora, como política pública, não fica muito claro pra mim não” (OGL, 3º ano), ou “Infelizmente não, eu não vejo assim um Poder Público com muito interesse em sanar, como eu disse, as dificuldades que a Prova, depois de concluída os resultados, apresenta; eu vejo um descaso muito grande com a educação” (VLASS, 1º ano). Como se nota, o resultado da Prova

¹⁸ O programa “Novo Mais Educação”, criado pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 e regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 5, de 25 de outubro de 2016, é uma estratégia do Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (BRASIL, 2018).

¹⁹ A formação “Metas em foco” é oferecida somente para um educador de cada escola que ministra aulas no 5º ano do Ensino Fundamental. Nela, são oferecidas sugestões de trabalho, utilizando os descritores da Prova Brasil.

Brasil, que deveria se converter na implementação de políticas públicas, parece não fazer parte do cotidiano dos entrevistados.

Percebe-se, nesse sentido, que a população de alunos que não atingiram as metas ou apresentaram dificuldades, por menor que seja, continua para trás em suas aprendizagens. Porém, são eles os que mais necessitam de atenção e competência ao ensinar. As consequências disso são fáceis de ser observadas:

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (FREITAS, L., 2007, p. 968).

Não é de hoje que se assiste ao declínio das classes populares quanto ao acesso à educação de qualidade, no entanto, desperta a atenção o fato de os docentes desta pesquisa não constatarem a existência de uma política pública em seu cotidiano. Portanto, talvez não exista de fato essa política, deixando-se os alunos à margem desse processo, com a negação de um direito previsto constitucionalmente.

As Portarias do MEC, como já evidenciado neste trabalho, preveem que a Prova Brasil deve contribuir para a melhoria da qualidade da educação, no entanto, a política pública do programa “Novo Mais Educação”, apontada por alguns dos entrevistados, demonstra que, ao ser colocada em prática, se perde e não atinge os objetivos propostos. Como se verifica nos questionamentos de um dos sujeitos da pesquisa:

A política pública, né? Não, não tem, dentro da escola eu sei que tem, você mensura, você procura, não sei te dizer a palavra assim, acho que é porque está gravando. Então, assim, dentro da escola, eu acredito que você senta com seu colega e você conversa, agora uma política pública, esse ano, um projeto Novo Mais Educação, **será que o que o governo colocou é o que está sendo implementado nas escolas?** É o projeto Novo Mais Educação que o governo mudou, e agora todos os dias esse reforço, é dentro da Prova Brasil? Dos resultados? Sim, é dentro da Prova, mas **ele foi jogado para todas as escolas, para toda a rede**, então, eu acredito que esse governo até tem esses projetos, mas aí, quando chega na escola, ele percorreu tantos caminhos, que não é um professor que dá, é uma outra pessoa, é um voluntariado, eu não tenho acesso a esse professor do projeto Novo Mais Educação, então, política pública, se

eu falar que não tem, é mentira, porque tem, né? (MICA, 3º ano, grifos nossos).

A política posta e implementada na visão da entrevistada não atinge os objetivos. Segundo ela, o projeto se perde, pois não se consegue verificar avanços nos alunos, considerando que não há um trabalho coletivo dentro da escola, com o educador que ministra as aulas. Outro apontamento é que os profissionais que atuam no programa não possuem necessariamente formação específica. Os voluntários recebem uma ajuda de custo e não é exigida a formação na área em que atuam.

Para Saviani (1999), o que foi aqui apontado, como as dificuldades e o aparente fracasso escolar, constitui, na verdade, o êxito da escola no que se refere à reprodução das desigualdades presentes em uma sociedade capitalista. Verifica-se que não há a intenção de melhorar a qualidade da educação quando as ações presentes nas políticas não dão conta de reduzir as desigualdades entre dominantes e dominados, a fim de retirar da marginalidade uma parcela da população que historicamente sempre recebeu menos. Para o autor, está nas mãos dos educadores utilizarem-se do exercício da docência como uma arma de luta (SAVIANI, 1999).

Conforme destacado, os professores entrevistados apontaram o curso de formação “Metas em foco” como outra estratégia utilizada pelo sistema como política pública. Não é o intuito deste trabalho discutir as ações dessa formação, até porque não se teve acesso às pautas, ementa e atividades propostas, todavia, apenas pelo título da formação já é possível observar que a intenção é avançar nas metas, e não nas aprendizagens dos alunos, ou seja, parece mais uma ação de curto prazo para a preparação (treino) dos alunos para a Prova Brasil, um treinamento de professores (FREITAS, L., 2007), do que uma efetiva preocupação com a melhoria da qualidade da educação. Caso fosse, o nome do curso seria “Aprendizagem em foco”. Apresenta-se, portanto, implicitamente, que o problema dos baixos indicadores está no professor e na metodologia utilizada em sua prática.

No que concerne à formação de professores, Tavares (2009) enfatiza a necessidade da introdução de modelos de formação que incluam a evolução tecnológica e científica, uma vez que só assim será garantida uma formação que leve os educadores a enfrentar os desafios para a melhoria da educação. E a autora completa:

O que se espera é uma congruência entre a educação que queremos neste novo milênio e a formação de professores, que por si só não resolverá todos os problemas da educação, ela nos dirá o tipo de professor que queremos ser e ter, bem como o tipo de sociedade que queremos formar. É preciso que digamos a educação que queremos formar professores que necessitamos, o cenário hoje exige professores qualificados que ensinem não apenas o conhecimento, mas que o façam com grande sensibilidade, compromisso, com valores da solidariedade, com grande capacidade de dedicação ao ensino, verdadeiros formadores de formadores (TAVARES, 2009, p. 103).

Ao questionar os quatro sujeitos que apontaram a existência da implementação de políticas públicas após a divulgação dos resultados em busca da melhoria para que avaliassem se essas ações implementadas apresentaram um resultado satisfatório, três deles declararam que sim, e apenas um considerou como insatisfatório, por conta das seguintes razões presentes no recorte da sua fala:

[...] e muitas vezes o professor hoje do projeto Novo Mais Educação, ele não sabe a dificuldades que o meu aluno apresenta, porque ele não tem acesso a mim, porque quando eu vou embora é quando ele chega. Então, eu não tenho acesso ao professor. O ponto seria a coordenação, mas até que ponto é feito essa ponte, é um voluntariado, né? (MICA, 3º ano).

Observa-se que, na fala da professora acima, não há a discussão de casos de alunos, com sugestões de atividades adequadas às aprendizagens daquele grupo. É possível entender que a intenção do MEC em reorientar escolas a distância por exposição dos resultados à sociedade, com estabelecimento de metas, destinação de verbas, acordos com prefeitos e atribuição de bonificação por resultados, demonstra contribuir com o que Freitas, L. (2013) denomina como *accountability*, ou prestação de contas/responsabilização.

Por fim, como terceira categoria de análise, foram propostas perguntas que buscassem investigar se, de fato, há mudanças no fazer pedagógico dos professores após a aplicação das avaliações em larga escala.

Inicialmente, voltando ao questionário, é possível constatar que existe essa preocupação, ou seja, olhar o resultado da prova e rever as estratégias. Na visão de 90% dos sujeitos isso é realizado, como aponta a Figura 6, anteriormente exposta. No entanto, por meio da análise dos discursos, não foi possível identificar quais foram as ações que fizeram parte das práticas docentes após os professores tomarem ciência dos resultados das avaliações anteriores.

Quando perguntado se os participantes tomaram conhecimento dos resultados da Prova Brasil e se houve uma organização para receber e trabalhar com esses resultados, as respostas identificam que isso, de fato, não ocorre. É o que se extrai das suas falas:

Olha, eu... não, não posso dizer que não tomei por culpa da escola, Eu posso... não ter participado de alguma reunião, então não posso te dizer com certeza, eu mesma não, mas eu ouvi que os resultados foram bons. Mas, assim, eu não tenho dados assim. Não é? (SNA, 2º ano).

Olha, para ser sincera eu não lembro, ano passado a gente viu... Ano passado não teve, na realidade, a Prova Brasil não teve. Esse que foi o problema, no ano anterior eu estava em outra escola, então eu acredito que tenha tido sim, é porque como eu vim para cá... Aqui, como eu não estava na escola, eu não tive essa resposta, mas eu acredito, eu, na outra escola sim, tenha tido (AAS, 4º ano).

Não, então, não justamente por causa disso, por ser professora adjunta, por estar a cada ano em uma escola. Mesmo no começo do ano, na primeira reunião, não me foi apresentado (MICA, 3º ano).

Nesse sentido, são verificados dois pontos a discutir. O papel das equipes pedagógicas e a estrutura organizacional do município, que parece facilitar o trânsito de profissionais nas escolas, dificultando o comprometimento de cada professor ou membro de equipe gestora com a unidade escolar.

Em se tratando da organização escolar para conhecer e tratar as informações de proficiência em Leitura e Matemática, perguntou-se se existem essas discussões em reunião de trabalho pedagógico (HTP), quais foram essas adequações realizadas e se há a preocupação em atender o que dizem os descritores das avaliações no cotidiano das aulas ou no planejamento das atividades. Uma das participantes da pesquisa assim respondeu:

Não, nas escolas que eu vivenciei, que eu dei a Prova Brasil e vi as dificuldades que eles tinham, eu mesma e as amigas, assim, tomamos a iniciativa de estar focando e ver o que estava mais difícil, produção de texto, essas coisas assim. Mas, assim, uma orientação assim, da coordenadora e da própria SEDUC [Secretaria de Educação] de estar fazendo uma formação específica, eu não vi não (VLASS, 1º ano).

Foi possível verificar que não há uma discussão pontual sobre esse assunto. Alguns mencionaram que a coordenadora pedagógica tece comentários e traz as questões para que eles possam discutir. Todavia, são discussões tidas como superficiais pelos respondentes.

Em pesquisa recente, Khamis (2016) analisou os usos da Prova Brasil em duas escolas de Ensino Fundamental I. Dentre as etapas do seu trabalho, a pesquisadora analisou as atas das reuniões destinadas ao HTP e identificou os dados elencados no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11 - Atas das reuniões de trabalho pedagógico das escolas de Ensino Fundamental I pesquisadas por Khamis (2016).

Temas principais	Escola 1 38 RAP's 159 Tópicos	Escola 2 36 RAP's 199 Tópicos
Formação de Professores	10,05%	18%
Formação Específica sobre Avaliação	0,65%	3%
Discussões sobre PPP	-	2,5%
Organização dos Projetos da Escola ou da SEDUC	19,5%	5%
Escolha de livros do PNLD	1,25%	1,5%
Orientações relativas a leis, decretos e comunicados municipais	4,40%	3%
Organização Escolar	64,15%	68%

Fonte: Khamis (2016, p. 152).

Observa-se que, em ambas as escolas pesquisadas por Khamis (2016), a formação de professores, a avaliação e a Prova Brasil foram os assuntos menos citados nas reuniões. Segundo a autora, os temas mais citados nas pautas referiam-se à organização da escola:

Houve dificuldade de interpretação dos registros nas atas, dado serem registros por tópicos a serem tratados. Em muitos momentos, não se sabe se houve uma palestra na escola, ou se simplesmente houve a divulgação de tal evento. Onde consta “simulado para os 5º anos”, não se sabe se houve discussão ou elaboração da prova em conjunto, ou se apenas a escola forneceria o material aos professores. Além disso, alguns tópicos só foram compreendidos devido à experiência da autora por trabalhar no município e vivenciar a dinâmica das escolas e os projetos municipais (KHAMIS, 2016, p. 152).

Os dados levantados corroboram para a reflexão que sugere uma mudança nesses momentos destinados à Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP) ou ao Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), pois, como levantado, não estão cumprindo com a função a que se destinam. Assim, conclui a autora:

Com isso, pode-se concluir que, se a formação do professor na escola fosse priorizada nos momentos de HTP, seria possível utilizar os resultados da Prova Brasil e os demais materiais que envolvem essa avaliação como subsídio para o processo de planejamento escolar e de construção de um PPP [Projeto Político-Pedagógico] que envolva a reflexão sobre as práticas pedagógicas na escola, avaliando-as e reavaliando-as, para que as mudanças realizadas sejam pautadas tendo em vista os objetivos propostos coletivamente pela comunidade escolar (KHAMIS, 2016, p. 163).

Sobre os descritores, todos os entrevistados informaram conhecê-los, e disseram que procuram, por meio das atividades, trabalhar as habilidades e competências da Prova Brasil, como se nota na fala abaixo transcrita:

Sim, até porque eles fazem parte do Plano de Curso, então eles já estão presentes no Plano de Curso, e quando você vai planejar as suas aulas, você utiliza automaticamente, sem você saber disso, e quando você vai olhar em uma avaliação qual o descritor estava cobrando, você vê que você já faz isso, que está sendo trabalhado, tudo e tudo mais, que os descritores já estão presentes nisso. Agora, o que a gente fez de diferente foi colocar algumas questões dessa Prova do *site* nas provas deles (SEVS, 5º ano).

Como observado acima, a respondente informou que, para o planejamento de suas aulas, segue os conteúdos presentes no Plano de Curso, um documento curricular municipal. Segundo ela, os Planos já estão de acordo com os descritores, entretanto, quando questionados se o conteúdo da Prova Brasil está adequado à faixa etária dos alunos, os professores pesquisados disseram que não. Para eles, os alunos apresentam dificuldades ao realizarem a avaliação, gerando outra contradição, como se verifica nas falas abaixo colacionadas:

100%?, não, 80%, eu creio que sim (CCNS, 1º ano).

Não, não. Ele foge um pouco não é, porque em si é um apanhado geral né, e cada unidade, cada comunidade tem suas necessidades, suas diversidades (OGL, 3º ano).

Muitas vezes não, muitas vezes vem conteúdo que a gente ainda não teve condição de estar oportunizando para a criança, até porque a gente, às vezes, nas maiorias das vezes, as crianças vêm com um ensino muito defasado, então a gente tem que voltar muito, e acaba o conteúdo mesmo que seria para estar trabalhando, não é? [...] (VLASS, 1º ano).

Não, acredito que, hoje em dia, de uns anos pra cá, não, porque nós tivemos uma diferenciação muito grande em nível de conteúdo. Os novos conteúdos, acredito que até agora as coisas estão começando a mudar novamente, por conta dos novos pensadores que a gente tem, mas, assim, eu acho, que ficou muito além, como eu disse, esses descritores, esses conteúdos, eles não conseguem acompanhar a partir do ensino. Acho que, quando começamos o

ensino de nove anos, nossas crianças de seis anos, em num primeiro ano, em uma primeira série, trouxeram uma leva de crianças um pouco imaturas pra um 5º ano [...] (MCSF, 5º ano).

Ora, se os conteúdos estão no Plano de Curso Municipal, se todos trabalham utilizando-o como referência, estando fundamentado nos descritores das Provas, qual o motivo de os alunos não acompanharem esses conteúdos?

A questão que se levanta é: será que os professores foram convocados para, em conjunto com os técnicos da Secretaria de Educação, elaborar esse Plano de Curso? Será que participaram de alguma reunião, promovida pela escola ou pela Secretaria, para estabelecerem quais descritores estão ou não adequados às habilidades e competências do Plano de Curso Municipal? Se a resposta for positiva, considera-se adequada essa proposição, pois, como afirma Tavares (2009, p. 110), a tarefa docente se diferencia de outras profissões por seu caráter intelectual:

Ensinar é, sobretudo, uma profissão intelectual, dedicada à investigação da natureza do conhecimento, sua difusão e apropriação. O professor é um profissional de conhecimentos necessários para estar atento à sua própria evolução contínua, marco da sua formação, inicial e contínua.

É preciso cada vez mais envolver os professores em processos como esse, afinal, tudo o que é amplamente discutido é mais facilmente incorporado à prática. Com efeito, professores como intelectuais, se bem formados, poderão contribuir para a construção de propostas conscientes de avaliação e projetos de trabalho, alicerçados na prática e com sustentação teórica.

Para finalizar, sobre a questão da aplicação de simulados, todos os educadores afirmaram trabalhar com esse tipo de estratégia. De acordo com os sujeitos da pesquisa, eles se utilizam de questões de avaliações de edições anteriores para formular avaliações e/ou aplicar testes para preparar os alunos para o momento da Prova Brasil. É o que se depreende de suas falas:

Sim, diversas vezes (AAS, 5º ano).

Então, simulado que eu digo, é umas questões que às vezes a gente sabe que cai, mas igual à Prova não tem como né, não tem como (VSV, 2º ano).

Já, esse ano não, que eu estou com 1º ano, mas, quando eu estava com 3º e 4º, sim (VLASS, 1º ano).

Que nem eu te falei, da leitura, da produção de texto, de algumas atividades com sílabas, que nem a Provinha Brasil cai bastante isso,

texto informativo. Então, a gente mais ou menos trabalha (SNA, 2º ano).

Sim (OGL, 3º ano).

Nessa escola não, em outras sim. Como foi preparado antes, a gente recebeu antes os descritores, aí a gente leu, refletiu. Aí em reunião, aí a gente começou a trabalhar antes, aí fez um simulado da prova, como se aquele dia fosse o da prova, como uma prova, lógico, anterior do mesmo ano, né? Foram bem melhores, bem melhores se não tivesse feito isso (CCNS, 1º ano).

Na visão dos sujeitos, essa é uma estratégia que contribui com a melhoria do resultado nas avaliações, como exposto acima. No entanto, considera-se importante destacar duas contradições presentes nessa prática tradicional da escola. Uma delas se refere ao fato de que simplesmente aplicar testes não contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, partindo do pressuposto de que quem o faz é o próprio processo pedagógico, ou seja, a aula/ensino.

Por outro lado, intrínseco a isso, tem-se um quadro de possível estreitamento do currículo, pois, uma vez estabelecida a pressão por resultados, há uma preocupação exacerbada na aplicação da avaliação, gerando, por conseguinte, uma tendência de investimento maior por parte dos educadores em Leitura e Matemática.

Nas palavras de Freitas, L. (2012, p. 389):

Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (Jones, Jones & Hargrove, 2003). Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

Trata-se, obviamente, da concretização de objetivos maiores com relação à educação e ao país. Essa lógica cumpre com o que é estabelecido pelo mercado e, sobretudo, pelo sistema capitalista.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, L., 2012, p. 389).

Na agenda, o importante é a aprendizagem do básico, necessário, útil, técnico, sem a preocupação com o complexo, visto que o complexo não atende aos objetivos das corporações e organizações que atuam por trás das reformas políticas.

Sinaliza-se, portanto, que alguns conhecimentos relevantes, ligados a outras áreas, deixarão de ser trabalhados com os alunos, ou, até mesmo, serão postergados para um futuro incerto, corroborando para deixar à margem esse jovem. Considerando que a escola pública é composta basicamente de uma população menos favorecida, encontrar-se-á um quadro com uma grande quantidade de alunos sem acesso a bens culturais importantes à sua formação, devido à aplicação de testes padronizados.

4 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

Este capítulo traz o projeto desenvolvido a partir da pesquisa realizada nesta dissertação.

Trata-se, como já salientado, de um projeto de formação ligado à reflexão da avaliação institucional interna na escola, em busca de desvendar qual função ela deve ocupar na unidade escolar e na rotina dos professores.

A seguir, são expostas as suas partes integrantes, quais sejam: capa, introdução, objetivos, plano de ação e referências.

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

PAOLO CIVITA

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: UMA PROPOSTA PARA
A SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**SANTOS
2018**

INTRODUÇÃO: DO CONCEITO DE QUALIDADE NEGOCIADA À IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES

As reflexões realizadas até aqui sobre a influência da política de avaliação em larga escala no contexto de práticas docentes potencializam a necessidade de discussão dessas propostas na escola, uma vez que esse instrumento é considerado fortemente enraizado nas políticas e, portanto, dificilmente deixará de existir de acordo com o atual cenário político brasileiro.

A proposta desta pesquisa é não apenas denunciar, mas anunciar possíveis maneiras de transcender e caminhar na contramão das reformas impostas, ou seja, transgredir no sentido de enxergar os resultados das avaliações externas como um componente a mais na avaliação institucional.

É sabido que a avaliação é um tema polêmico em discussões e práticas pedagógicas. Para Dias Sobrinho (2005, p. 15):

Toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados.

Ao afirmar o caráter da não neutralidade da avaliação, Dias Sobrinho (2005) alerta sobre a importância da análise crítica desse processo, contribuindo para a implementação de projetos alicerçados na reflexão de todos os atores da comunidade escolar.

As linhas gerais da proposta aqui apresentada seguem a ótica dos autores pesquisados, fundamentando-se, sobretudo, em pesquisas de Freitas, L. (2005) e Freitas, L. *et al.* (2014), nas quais se enfatiza que a avaliação, para ser legítima e atingir os objetivos a que se propõe, deve partir dos próprios agentes, iniciando-se com a definição do conceito de qualidade pela própria comunidade escolar e percorrendo os caminhos referentes às estratégias que serão utilizadas para transpor as dificuldades encontradas, a implementação das propostas e, novamente, a avaliação.

Para Freitas, L. (2005), a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente. Tendo como referência o projeto político-

pedagógico da escola, é realizada coletivamente, por todos os integrantes e participantes do processo de ensino. Cabe ressaltar que pensar dessa forma não traz um caráter de responsabilizar pessoas, ao contrário, as pessoas se comprometem com a melhoria da condição do serviço prestado, o estabelecimento de metas e o desenvolvimento dos projetos que são elaborados e planejados coletivamente.

Nas palavras de Freitas, L. (2005, p. 921):

Ao destacarmos seu caráter negociável, isso não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.

Cumprir notar que esse conceito de qualidade impregnado nas avaliações em larga escala e em algumas políticas educacionais traz influências negativas, pois, muitas vezes, desconsidera o caráter subjetivo da escola e o seu processo de formação do indivíduo, privilegia interesses do mercado, cria hierarquias e se mostra de caráter essencialmente classificatório.

O conceito de qualidade negociada traz à tona a importância dos indicadores, não como antes se estabelecia nos reformadores mercadológicos, mas, como o próprio nome diz, na intenção de indicar um caminho, um percurso possível. Portanto, o seu caráter compartilhado se desenvolve no interior da instituição escolar e tem o seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas (FREITAS, L., 2005).

Outro detalhe importante referente ao conceito de qualidade negociada é que ele fornece ao projeto político-pedagógico um lugar de destaque, uma vez que é por meio dele que a instituição definirá os seus planos e as suas ações por um período de tempo. No entanto, essas metas não serão estabelecidas ao bel-prazer das instituições, devendo haver um pacto entre o Poder Público e a escola.

Obviamente, essa nova abordagem traz responsabilidades para ambas as partes e revela alguns aspectos que merecem atenção. Freitas, L. (2005) aponta como relevante o fato de a escola ter o dever de, após elaborar esse projeto, torná-lo público e assumir a responsabilidade de colocá-lo em prática. É preciso considerar, também, que a escola deve dispor de meios para chegar às metas que estabeleceu, e isso é uma atribuição do Poder Público. Daí o sentido de pacto, de

múltiplos atores, da escola com seus estudantes, da escola consigo mesma, da escola com os gestores do sistema e dos gestores do sistema com a escola (FREITAS, L., 2005).

O caminho apontado por Freitas, L. (2005), em suas pesquisas, indica um ponto nevrálgico no percurso educacional brasileiro: o fato de se acreditar que a solução para os problemas sairá de uma caixa mágica vinda de fora da escola, ou seja, ainda se acredita que medidas que venham de fora interferirão no processo de mudança que deve acontecer dentro das instituições.

Esta crítica se assenta no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades (FREITAS, L., 2005, p. 923).

Essa alteração de paradigma transforma responsabilização em comprometimento, metas em sonhos e projetos, indução arbitrária em participação democrática de todos os envolvidos, índices em indicadores que mostram o caminho a ser traçado, enfim, traz o processo de mudança com a participação do educador, como uma construção local apoiada, e não uma transferência de um órgão central para a ponta do sistema (FREITAS, L., 2005).

Nesse sentido, é prerrogativa da instituição escolar realizar a sua avaliação, estabelecer os seus objetivos, acompanhar a implementação de projetos, avaliar e reformular, quando necessário, na busca da qualidade desejada. Para isso, ela precisa se constituir como uma escola reflexiva, ou seja, que apresenta o desejo constante de atingir os seus objetivos.

Outro fator relevante para o desenvolvimento desta proposta refere-se à postura dos membros das equipes gestoras e dos professores envolvidos. É de fundamental importância que todos estejam comprometidos com a mudança.

Vale esclarecer que a proposta da criação pelo coletivo escolar de uma Avaliação Institucional Interna como instrumento pedagógico surgiu não apenas da necessidade de se estabelecer um produto para esta pesquisa, mas também por convergir com os resultados dos estudos apresentados; pela parca autonomia dada às escolas no direcionamento de seu trabalho; e pela necessária tomada de consciência das comunidades escolares sobre a importância do processo de avaliação para produzir as mudanças, pois essas mudanças não acontecem

unilateralmente, ou seja, não devem ser pensadas e implementadas nos gabinetes das Secretarias de Educação sem o conhecimento e a consequente mobilização necessária dos atores envolvidos.

Esta proposta visa a contribuir com reflexões individuais e coletivas, e, por isso, poderá se organizar de forma híbrida, com momentos na escola (presenciais) e com outros momentos (à distância), por meio de plataforma *on-line*, redes sociais, construção de *site* e grupos e/ou grupo de aplicativos de mensagens, de acordo com a programação e as propostas de cada unidade.

Segundo Freitas, L. *et al.* (2014, p. 45):

Espera-se que o coletivo escolar, parceiro, possa ser o local para análise das dificuldades dos professores com seus alunos em busca de reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor. Aqui os resultados das avaliações internas e/ou externas possam ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas formuladas. Os dados externos são, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre seu local de trabalho. Neste sentido, a avaliação institucional pode ser uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino, por exemplo, o SAEB, e avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer, uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula.

Com efeito, o caminho que se pretende percorrer é o de associar os indicadores externos ao trabalho que é desenvolvido pelo professor, em conjunto com a análise das variáveis que afetam o processo de ensino e de aprendizagem, para formular, a partir de então, metas e projetos próprios de cada unidade escolar em busca do que acredita ser o seu conceito de qualidade.

OBJETIVOS

A seguir, serão expostos o objetivo geral e os objetivos específicos deste projeto.

Objetivo geral

As reuniões destinadas à Avaliação Institucional Interna buscam promover momentos de reflexão, para, inicialmente, compreender o que vem a ser uma avaliação institucional, e, de posse desses aspectos, conscientizar a todos sobre a importância de a avaliação de qualidade ser realizada pelas instituições escolares, bem como de utilizar-se desse processo de modo a contribuir com a formação dos alunos.

Objetivos específicos

São objetivos específicos:

- conhecer o que dizem os dispositivos legais que orientam as políticas públicas de avaliação nacionais, estaduais e municipais, se assim houver;
- conhecer, discutir e refletir sobre o que dizem as resoluções, os regimentos, o plano de carreira e o estatuto comum das escolas que regem o sistema, sobretudo com relação à avaliação;
- evidenciar a necessidade de os problemas apresentados pelo trabalho desenvolvido na escola serem resolvidos pela própria escola, com o auxílio das redes de ensino, em regime de colaboração com a autarquia da qual faz parte; e
- oportunizar momentos coletivos com a presença de todos os agentes escolares, como professores, gestores, pais, alunos e funcionários, para a resolução dos problemas e das necessidades da escola.

PLANO DE AÇÃO

Diante do exposto, pretende-se apresentar sugestões de organização de um trabalho de encaminhamento e orientação, a partir da análise crítica já realizada

nesta pesquisa e das evidências que podem ser encontradas durante o processo e que podem se constituir em um elemento desencadeador de possibilidades.

Para tanto, sugerem-se as seguintes ações:

- levantar do coletivo quais conhecimentos o grupo possui sobre os conceitos de avaliação da aprendizagem, avaliação externa e avaliação institucional;
- estabelecer a indicação de um líder ou mediador das discussões. Geralmente, essa função é exercida pelo coordenador pedagógico, no entanto, isso não é uma regra. A função de mediador das discussões pode ser exercida por um professor, pelo diretor ou por um membro escolhido pelo próprio grupo, sendo indispensável, apenas, que tenha acesso a todos os atores escolares;
- enfatizar, por meio de discussões, a importância do processo de avaliação para a concretização dos projetos da unidade escolar;
- disponibilizar, utilizando-se de meios de comunicação usuais, ou por meio de plataforma específica (redes sociais, *site* ou grupos de mensagens), o acesso à informação referente à avaliação da aprendizagem, à avaliação em larga escala e aos regimentos internos, para posterior debate e entendimento das propostas;
- utilizar-se de dinâmicas, vídeos, estudo de caso e leituras para tornar enriquecedores o debate e o início do processo de avaliação institucional;
- dispor de tempo para que cada componente do grupo possa ter a oportunidade de se expressar, sobretudo aqueles que quase sempre não possuem essa oportunidade;
- analisar com atenção as discussões das questões polêmicas, para que o foco das reuniões não se perca e os agentes possam aproveitá-las o máximo possível;
- favorecer o diálogo e a socialização, nas atividades em grupo, que podem servir de estratégia e estudo recorrente nos encontros, especialmente para dar voz ao grupo, identificar lideranças e favorecer a aprendizagem de todos;
- elencar, com o grupo (na oportunidade, haverá alunos, professores, pais e funcionários), quais as principais fragilidades que a escola enfrenta, bem como todas as suas potencialidades;
- estabelecer, com o grupo, com a lista de fragilidades em mãos, de qual dimensão cada uma delas faz parte, separando nas seguintes categorias: pedagógicas ou administrativas. Em seguida, verificar em que âmbito essas

necessidades estão: institucional (pode ser resolvida pela escola) ou estrutural (deve ser resolvida pela Secretaria de Educação ou autarquia administrativa);

- discutir e redigir um relatório próprio, solicitando providências à Secretaria de Educação para a resolução dos problemas, bem como justificativas sobre as fragilidades de cunho estrutural. De preferência, a figura do supervisor de ensino deve estar presente, de modo a estabelecer uma melhor forma de comunicação com a Secretaria;

- discutir com professores, funcionários, pais, alunos e equipe gestora as fragilidades de cunho pedagógico. Devem ser listadas prioridades e determinadas quais ações poderiam tomadas para a resolução. Recomenda-se a participação de todos os atores envolvidos;

- reformular, se necessário, o projeto político-pedagógico, dependendo da necessidade pedagógica encontrada, uma vez que se entende importante revelar, nesse instrumento, as características da escola;

- solicitar a intervenção da Secretaria de Educação, com a disponibilização de cursos de formação referentes à dificuldade detectada. Lembrando que haverá uma contrapartida dos órgãos reguladores, de modo que eles não só orientem ou determinem, mas também ofereçam meios para a concretização das metas;

- destacar a necessidade de se levantar os indicadores para a atribuição de qualidade para os argumentos. Se for observado que a unidade escolar possui problema de evasão, devem ser verificados os sistemas com essas informações. Se a dificuldade apontada pelo grupo é a de alfabetização, é necessário verificar indicadores que demonstrem o observado. Recomenda-se trazer níveis de proficiência das avaliações externas e internas e discutir com o grupo;

- comprometer cada membro para a concretização das metas, cobrando, incentivando e acompanhando para que elas sejam alcançadas, após elencadas as prioridades e estabelecido o plano de ação;

- refletir constantemente sobre os resultados alcançados, encaminhando e reencaminhando ações, revisando e reformulando metas, se necessário;

- realizar reuniões para a discussão dos problemas bimestralmente, de modo que não sejam utilizadas para outros fins que não esses; e

- realizar um levantamento do que foi e do que não foi alcançado, a partir das metas e ações estabelecidas anteriormente, ao final do ano letivo. Esse relatório

deve ser apresentado ao grupo e cada um deverá expor as suas dificuldades para chegar às metas estabelecidas pelo próprio grupo.

O que se busca com esta proposta é sair do estado de negação ou de idolatria das boas notas apresentadas por algumas escolas com a divulgação dos resultados, ou, ainda, do fator da responsabilização, tão comum nas redes de ensino, e partir para a validação ou não desses dados com a utilização pela escola, de modo reflexivo, conforme a presente pesquisa detectou.

Consoante o entendimento de Sordi e Ludcke (2009, p. 320):

Observa-se uma certa apatia dos envolvidos que parecem não reagir, de modo proativo, à situação. A tendência é que a força dinamogênica da avaliação ceda lugar à aceitação e/ou negação pura e simples da medida informada, mesmo quando esta não leva em conta os fatores associados. Constrói-se uma cultura de indiferença aos dados de avaliação e, por outro lado, presencia-se uma certa idolatria das notas boas, que passam a orientar a escola a buscá-las, mesmo que, discursivamente, contestem seu valor, sua exatidão ou suas formas de obtenção. Os meios acabam justificando os fins.

Esses dados não fazem sentido para as escolas na medida em que não se oportunizam momentos para a sua discussão e também pelo fato de elas não se sentirem apoiadas em tomarem as providências necessárias para a melhora do quadro. Isso é fundamental, e, portanto, esses números passam a ser meros dados quantitativos, que não conseguem dialogar com a realidade da escola.

É válido acrescentar que a Avaliação Interna Institucional, nos moldes aqui propostos, pode, por um lado, favorecer a autonomia da escola, e, por outro, provocar os seus atores para a adoção de práticas mais democráticas de gestão escolar, traduzindo em diferentes maneiras a participação social e a transformação do espaço escola em um bem comum e destinado à formação plena dos indivíduos.

Neste plano, as ações estão descritas como um caminhar na direção de uma mudança na concepção da avaliação, não mais como verificação, e sim como avaliação destinada à aprendizagem, foco da escola.

O Quadro 12, a seguir, apresenta um cronograma com propostas de ações de modo resumido, com o objetivo de promover uma melhor organização da equipe escolar. Ele é cíclico, de tal sorte que as propostas do ano anterior devem ser consultadas para o planejamento do ano seguinte.

Quadro 12 - Cronograma de ações para avaliação institucional.

CRONOGRAMA	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAIO	JUN.	JUL.	AGO.	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.
Sensibilização dos atores envolvidos		X										
Discussão e objetivos das reuniões Eleição do mediador		X	X									
Conceito de avaliação Conceito de qualidade			X									
O que é Prova Brasil? O que é IDEB?			X									
Identificação de pontos críticos e pontos favoráveis			X									
Lista de responsabilidades da escola e da Secretaria de Educação				X								
Plano de ação da escola: projetos de trabalho					X	X		X	X			
Ações da escola	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Curso de formação para sanar as dificuldades pedagógicas encontradas				X								
Reuniões periódicas para avaliar o andamento das ações					X	X		X	X	X		
Avaliação final institucional mediante as metas estabelecidas										X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor.

REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. (Coleção Educação superior em debate, 1). p. 15-38. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Avalia%C3%A7%C3%A3o+participativa+perspectivas+e+desafios/65f743ea-cae5-49c3-9248-d9cb3f170374?version=1.3>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDCKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação objetivou conhecer os reflexos da Avaliação de Larga Escala – Prova Brasil em uma escola pública de Ensino Fundamental I e saber se ocorreram mudanças nas práticas dos docentes após o conhecimento dos resultados, tendo como foco a preocupação com a melhoria na aprendizagem dos alunos. O estudo de caso desenvolvido buscou ainda compreender o contexto em que essas políticas de avaliação foram criadas, sua lógica e seus efeitos regulatórios.

Seria ingenuidade pensar que as políticas públicas implementadas no Brasil foram alicerçadas em projetos de bem-estar da população ou realizadas com o escopo de corrigir desigualdades e oferecer oportunidades a quem mais precisa. A pesquisa aqui realizada demonstrou que não há neutralidade em nenhum parágrafo do que dizem as portarias, recomendações, normativas oficiais e leis, pois, embora em seu discurso oficial tais documentos apontem como objetivo a melhoria da qualidade da educação, o que se observa é que tais políticas não conseguem sequer atingir os objetivos propostos.

No caso da avaliação em larga escala, esse cenário aparece ainda mais obscuro, uma vez que é sabido que esse instrumento, hoje, movimenta não só o setor educacional, mas alimenta o mercado. Por essa razão, e diante do momento vivido atualmente, esse produto permanecerá, ainda, por um longo tempo.

Em se tratando de avaliação, alguns autores expressam bem o momento que se vive no país. Para Freitas, L. (2013), trata-se de uma cultura da auditoria; no entender de Afonso (2007), uma obsessão avaliativa. Já Luckesi (2011b) nomeia a prática realizada na escola como Pedagogia do Exame, ou seja, como integrante necessária do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação tem, em seu foco, o coletar de dados.

Durante o processo de construção deste estudo, julgou-se necessário inserir um capítulo destinado à avaliação educacional. Assim, conceituou-se a avaliação na escola, trazendo as suas três dimensões, e isso não se deu por acaso. Foi possível verificar, no decorrer da pesquisa, muitos pontos convergentes entre a avaliação que é realizada na sala de aula pelo professor e as políticas de avaliação em larga

escala, visto que ambas ainda são essencialmente compostas por testes/exames e seus resultados não têm se traduzido em melhoria das condições de aprendizagem dos alunos. Não obstante seja conhecida a diferença entre elas, resta notório que ambas acabam por cumprir o mesmo papel: apenas diagnosticar fragilidades.

Entender como surgiram as avaliações em larga escala, os seus objetivos, as influências a que foram submetidas e, sobretudo, a lógica a que se destinam foi fundamental para interpretar a realidade apresentada na pesquisa de campo, pois, tratando-se de um objeto de recomendações internacionais, instituições financeiras e organizações ligadas ao mercado, a Prova Brasil não consegue atingir os seus objetivos propostos no discurso oficial, tampouco gerar reflexos positivos nas práticas docentes da escola pesquisada.

Ao contrário, a forma como está organizada a avaliação educacional no país parece contribuir com o quadro de exclusão, marginalização das classes menos favorecidas, descontinuidade das políticas e escassez de recursos, consolidado na história da educação brasileira e revelado na fala dos sujeitos da pesquisa.

A qualidade, tão citada nas políticas e nos discursos dos políticos, não consegue e não conseguirá facilmente se estabelecer com a aplicação de testes padronizados, principalmente considerando que pesquisas já apontaram que o seu uso está intimamente atrelado à responsabilização dos professores e equipes escolares. Inclusive, em alguns países, essas políticas estão sendo repensadas, posto que não conseguiram alcançar os resultados esperados.

Cabe enfatizar a dimensão classificatória dessas avaliações, visto que, na busca por conseguir melhorar os seus índices, municípios, Secretarias de Educação, unidades escolares e professores investem em formas improvisadas de resolução dos problemas. Todavia, como é de se esperar, poucos alunos são salvos, deixando à margem a maioria da população escolar, ou seja, exclui-se uma parcela da população, a que mais necessita de investimento da escola.

A luta, e por que não dizer, o grande desafio, é para que a escola se torne um espaço de busca pelo saber, construção de conhecimentos e convivência social, e não um lugar em que a avaliação educacional – necessária e importante – seja utilizada para legitimar a perpetuação de um sistema educacional alicerçado na exclusão social. Por isso a luta é política!

A avaliação na escola é um ato político, uma vez que os seus atores têm a oportunidade de fazer a opção por realizá-la para promover a reflexão e a tomada de decisões acerca dos processos formativos de modo mais consciente, ou para segregar, classificar, marginalizar, “ranquear” escolas, alunos e professores.

Constata-se, ademais, que as reformas promovidas nos anos de 1990 deram às escolas e aos sistemas de ensino uma autonomia controversa, uma vez que as deixam “livres” para determinar os rumos de seu trabalho, inserindo, em seu texto, o discurso da qualidade, eficiência e eficácia, e colocando as avaliações em larga escala como forma de regular e se autodesresponsabilizar pelas fragilidades detectadas, posto que as políticas implementadas parecem, na visão dos sujeitos da pesquisa, não emitir os efeitos desejados na escola pesquisada.

Ao término deste estudo e da análise dos resultados detectados, foi possível verificar que as práticas docentes sofreram mínimas alterações mediante a divulgação dos resultados das provas. Os discursos emitidos pelos sujeitos que participaram das entrevistas não conseguiram salientar as ações que foram realizadas pela escola após o conhecimento dos resultados. Outro ponto evidenciado na pesquisa foi a falta de momentos de discussão com o grupo sobre a política, e, conseqüentemente, a falta de participação de membros da comunidade escolar. Assim, restou evidenciado que a Prova Brasil não se traduziu em meios de contribuir para o trabalho que é desenvolvido pelo professor em sala de aula.

De modo geral, pode-se dizer que o presente estudo contribuiu para demonstrar o quanto é preciso avançar nas políticas educacionais, na avaliação dos alunos, na avaliação dos sistemas educacionais e na avaliação do trabalho das escolas enquanto instituição, pois o atual quadro que se apresenta é crítico. Isso se faz urgente e necessário em pesquisas futuras.

Dos resultados desta pesquisa emergiu a proposta de um produto final, um projeto de formação ligado à reflexão da avaliação institucional interna na escola, em busca de desvendar qual função ela deve ocupar na unidade escolar e na rotina dos professores, conforme apresentado na sequência.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre a avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2009. p. 29-39.

AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-42.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

_____. SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980**. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 1980. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Imprensa Oficial, 1996a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>.

Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Imprensa Oficial, 2006a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>.

Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

_____. _____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: dados da escola pesquisada. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35056145#grafico-comparacao>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. _____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: finalidades. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/finalidades>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. _____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: história. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/historia>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. _____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília: INEP, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

_____. _____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**: perguntas frequentes. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

_____. _____. **Sobre a ANA**. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Imprensa Oficial, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 3 jan. 2018.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Imprensa Oficial, 2017b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Ministerial nº 174, de 13 de maio de 2015**. Fica estabelecida na forma desta Portaria a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2015. Brasília: MEC, 2015c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2015/portaria_n174_13052015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. _____. _____. **Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. _____. **Avaliação**: parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 1, p. 81-90.

_____. _____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal PROUNI. **O Programa**. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. _____. **Programa “Novo Mais Educação”**. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. Ministério da Fazenda. Secretaria de Assuntos Interacionais. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE**. Brasília: Ministério da Fazenda, 2018d. Disponível em: <<http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

_____. Secretaria de Governo da Presidência da República. **Bolsa Família**. Brasília, 2015d. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/bolsa-familia>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual**: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-121.

CORREIA, J. A.; ARELARO, L. R. G.; FREITAS, L. C. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. (Org.). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. (Coleção Educação Superior em Debate, 1). p. 15-38. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Avalia%C3%A7%C3%A3o+participativa+perspectivas+e+desafios/65f743ea-cae5-49c3-9248-d9cb3f170374?version=1.3>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FREITAS, D. N. T. de. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, p. 79-100, v. 16, n. 31, 2005.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

GATTI, B. A. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 61-77, 2009.

_____. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

_____. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, Goiânia, v. 1, p. 53, 2007.

_____. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da Inovação Educacional. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 33, p. 29, 2012.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 3 jun. 2017.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT. **About us**. Amsterdã, 2018. Disponível em: <<http://www.iea.nl/about-us>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

KHAMIS, Karla Aparecida dos Reis Mehanna. **Usos da Prova Brasil**: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

LUCKESI, C. C. A base ética da avaliação da aprendizagem na escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, [S.l.]. **Anais...** [S.l.], 2011a. p. 34-35.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, 2014.

MUNICÍPIO PESQUISADO. Secretaria de Educação. **Portaria nº 22, de 10 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a classificação das Unidades Municipais de Educação nos graus de complexidade I e II para o período que especifica. Município pesquisado: Imprensa Oficial, 2017. Disponível em: <<https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?down=11600>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

PESTANA, M. I. G. D. S. Tendências no estudo sobre a avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2009.

PIMENTEL, C. Programa Bolsa Família melhora rendimento escolar, segundo pesquisa. **Agência Brasil**, 10 ago. 2010. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-08-10/programa-bolsa-familia-melhora-rendimento-escolar-segundo-pesquisa>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

PORTAL BRASIL. **Programa capacita jovens para o mercado de trabalho**. Brasília, 3 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/programa-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS (Município). **Portaria nº 24, de 11 de fevereiro de 2003**. Dispõe sobre a implementação das aulas de informática educativa nas escolas municipais. Santos: Imprensa Oficial, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/rede-legislativa-radio-tv/arquivos/legislacao-arquivos/portarias-ministerio/Portarian2411FEV2009TVpblicadigitaleanexos.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: _____. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 15-45.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

SEVERINO, F. E. S. A diversidade cultural brasileira: perspectiva para uma educação de qualidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, [S.I.]. **Anais...** [S.I.], 2012.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-39.

SORDI, M. R. L.; LUDCKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH/UFBA**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

TAVARES, E. dos S. **O sistema municipal de ensino de Santos e o atendimento às demandas da educação na cidade**: um estudo crítico. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

UNESCO. **Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe**. Santiago, 2018. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/regional-bureau-of-education/>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

VIEIRA, S. L. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n.1, p. 53-69, jan. /abr. 2007.

WASELFISZ, J. J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º 2º Grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 65-73, 1991.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. In: ANPED SUL, 10., out. 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. p. 1-18.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professores

I – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Nome:
2. Situação funcional:
3. Tempo de trabalho:
4. Tempo de trabalho na atual escola:
5. Turma em que leciona na escola: (somente para professores)
6. Nº de alunos na turma: (somente para professores)
7. Formação acadêmica:
 - a. Curso(s) de Graduação:
 - b. Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização):
 - c. Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e/ou Doutorado):
8. Trajetória acadêmica e profissional:

II – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA (os dados serão ocultados)

9. Nome da escola:
10. Endereço da escola:
11. IDEB da escola:
12. Breve descrição sobre a comunidade escolar:

III – PERGUNTAS

1. Objetivo: Investigar que conhecimentos os professores possuem sobre as políticas de avaliação em larga escala.

- 1.1. Você conhece a Prova Brasil? Consegue falar com clareza sobre a função dela?
- 1.2. Você considera que a Prova Brasil consegue oferecer informações sobre a aprendizagem dos seus alunos? Quais?
- 1.3. Em sua opinião, você considera que a comunidade escolar consegue ter uma visão dos resultados e da aprendizagem dos alunos após a sua aplicação e a divulgação dos resultados? Como?

1.4. Em sua opinião, a aplicação da Prova Brasil pode contribuir com a qualidade do ensino ofertado por sua escola?

2. Objetivo: Verificar se houve a implementação de políticas públicas com a intenção de melhorar os resultados.

2.1. Após a aplicação da Prova e a divulgação dos resultados, houve implementação de alguma política pública como forma de intervenção na melhoria da aprendizagem dos alunos? Qual ou quais?

2.2. Em sua opinião, e se você declarou que existiram políticas implementadas, é possível dizer, após o desenvolvimento destas, que ocorreram mudanças na aprendizagem dos alunos?

3. Objetivo: Verificar se há mudanças no fazer pedagógico dos professores após a aplicação das avaliações em larga escala.

3.1. Você tomou conhecimento dos resultados de sua escola na Prova Brasil nos últimos anos?

3.2. A sua escola se organizou para receber e trabalhar com os últimos resultados da Prova Brasil?

3.3. Nas reuniões destinadas ao HTP, ou nas discussões de planejamento pedagógico, foram elencadas propostas para a superação das dificuldades?

3.4. Quais adaptações ou adequações foram realizadas no seu fazer pedagógico após a divulgação dos resultados na sua escola? Como foi esse processo? Houve algum tipo de planejamento coletivo das atividades (por ano ou série)?

3.5. Você se preocupa em atender o que dizem os descritores da Prova Brasil no momento em que está planejando as atividades para os seus alunos?

3.6. Você acredita que o conteúdo que a Prova Brasil “cobra” está adequado à realidade da sua turma ou da sua escola?

3.7. Você já aplicou simulados com os conteúdos da Prova Brasil para treinar os seus alunos para a avaliação?

APÊNDICE B – Questionário

I – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

1. Nome:
2. Situação funcional:
3. Tempo de trabalho:
4. Tempo de trabalho na atual escola:
5. Turma em que leciona na escola:
6. Nº de alunos na turma:
7. Formação acadêmica:
 - a. Curso(s) de Graduação:
 -
 - b. Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização):
 -
 - c. Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e/ou Doutorado):
 -
8. Trajetória acadêmica e profissional:
-

II – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA (os dados serão ocultados)

9. Nome da escola:
10. Endereço da escola:
11. IDEB da escola:
12. Breve descrição sobre a comunidade escolar:
-
-

III – QUESTÕES

1. Você conhece o sistema de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecido como Prova Brasil?
 - () Sim
 - () Não

2. Como você tomou conhecimento da Prova Brasil?

() Na escola, por meio de reuniões de HTP

() Veículos de informação, como TV, rádio, internet

Outros:
.....
.....
.....

3. Você conhece os objetivos da aplicação da Prova Brasil?

() Sim

() Não

4. Por meio da aplicação da Prova Brasil, você considera estar avaliando a aprendizagem dos seus alunos?

() Sim

() Não

5. Foram oportunizados momentos em sua escola para que pudessem conhecer a dinâmica da Prova Brasil e se prepararem para ela?

() Sim

() Não

6. Em sua opinião, a seleção de conteúdos cobrados na Prova Brasil é adequada à faixa etária e ao que você acredita que os alunos precisam/devem saber?

() Sim

() Não

Por quê?
.....
.....
.....

7. Há algum movimento ou estratégia utilizada por sua escola, colegas professores ou por você para preparar os alunos para a Prova Brasil?

() Sim

Como?.....
.....
.....
.....

() Não

8. A Secretaria de Educação do seu município oferece formação docente para que esses indicadores sejam utilizados por sua escola no dia a dia?

() Sim

() Não

9. Após a divulgação dos resultados da sua escola, são oportunizados momentos de reflexão?

() Sim

Como?.....
.....
.....
.....

() Não

10. Após a discussão dos resultados, e a constatação da realidade, você viu necessidade de modificar a sua prática, inserindo novas/diferentes estratégias para a superação das dificuldades diagnosticadas?

() Sim

Como?.....
.....
.....
.....

() Não

11. Como você considera que esse momento destinado à Prova Brasil pode ser aproveitado em busca de melhorar as condições de aprendizagem dos seus alunos?

.....

.....

.....

.....

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome:

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento de identidade nº:

Sexo: () M () F

Data de nascimento:/...../.....

Endereço:.....nº

Complemento: Bairro:

Cidade:..... CEP:.....

Telefone:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: Os reflexos da Prova Brasil nas práticas docentes das escolas de Ensino Fundamental I

Pesquisador: Mariangela Camba

Documento de identidade nº: 5.862.904

Sexo: Feminino

Cargo/Função: Professora

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA

A pesquisa refere-se a um estudo no campo da avaliação em educação, no qual se pretende verificar quais reflexos as avaliações em larga escala exercem nas práticas docentes em escolas de Ensino Fundamental I, bem como suas implicações.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora: Mariangela Camba

E-mail: mariangela.camba@unimes.br

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 5.326 – 5º andar – Conjunto 53 – Encruzilhada – Santos – SP – CEP: 11045-002 – Tel.: (13) 3228.3400 – *E-mail:* <xandu@unimes.br>

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda de confidencialidade, sigilo e privacidade.

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

ANEXO 2 - Parecer Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os reflexos da Prova Brasil nas práticas docentes em escolas de ensino fundamental I

Pesquisador: MARIANGELA CAMBA

Versão: 1

CAAE: 70463517.7.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 071911/2017

Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA

Informamos que o projeto Os reflexos da Prova Brasil nas práticas docentes em escolas de ensino fundamental I que tem como pesquisador responsável MARIANGELA CAMBA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES em 29/06/2017 às 16:00.


Endereço: Rua da Constituição, 374
Bairro: Vila Nova **CEP:** 11.015-470
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3226-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** cpq@unimes.br


[Email - pcivita@hotmail.com](#) | [Plataforma Brasil](#) | [aplicacao.saude.gov.br](#) | [plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/genirPesquisa/grupador.jsf](#)

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os reflexos da Prova Brasil nas práticas docentes em escolas de ensino fundamental I
Pesquisador Responsável: MARIANGELA CAMBA
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 70463517.7.0000.5509
 Submetido em: 20/06/2017
 Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_927663

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1 Projeto Original (PO) - Versão 1 <ul style="list-style-type: none"> Curriculo dos Assistentes Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> Comprovante de Recepção - Submissão Folha de Rosto - Submissão 1 Informações Básicas do Projeto - Subm Outros - Submissão 1 Projeto Detalhado / Brochura Investigaç TCLE / Termos de Assentimento / Justif Apreciação 1 - Universidade Metropolitana Projeto Completo 				

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Digite aqui para pesquisar

19:48 POR PTB2 08/02/2018