

## O IMPACTO DA PROVA BRASIL NA PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Maxmüller Coelho Batista<sup>86</sup> - UFMG  
Suzana dos Santos Gomes<sup>87</sup> - UFMG

### RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar possíveis impactos provocados pela Prova Brasil na prática docente no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE-MG). O quadro teórico foi composto por autores do campo da avaliação educacional, entre os quais se destacam: Afonso (1999, 2009); Ball (2005, 2009); Bauer (2010); Bonamino (2002, 2012); Brooke (2008); Oliveira e Souza (2010, 2014). A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Optou-se pelo Estudo de Caso por meio da abordagem sócio-histórica. A adoção desse método se fez necessária por investigar as evidências empíricas do objetivo traçado na pesquisa, pois, são das interações sociais estabelecidos dentro da escola que espera buscar significados dos docentes quanto à avaliação externa, sendo concretizada a partir do contexto social em que o indivíduo está inserido e externalizada mediante o discurso do sujeito. Os resultados preliminares indicam mudanças na prática docente decorrente da divulgação dos resultados das avaliações externas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas de Avaliação; SAEB/Prova Brasil; IDEB.

### Introdução

As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 propiciaram um novo cenário para a educação no país, sendo movidas por uma série de medidas políticas adotadas pelo governo federal. Para Afonso (1999) esse novo modelo foi a fórmula encontrada para redefinir o papel do Estado e revalorizar a lógica do mercado. Nessa nova articulação, o Estado diminui sua ação na economia, dando maior abertura para o mercado. No entanto, é diferente do modelo tradicional do sistema liberal: a nova direita conservadora adotou estratégias para manter o poder centralizado no governo.

Para Ball (2002) o importante é compreender este processo, não como uma estratégia de des-regulação econômica, mas um descontrole controlado, ou seja, um novo

---

<sup>86</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG. Professor da Rede Municipal de Educação de Betim. E-mail: max\_professorgeografia@yahoo.com.br

<sup>87</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG na Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

modo de regulação do sistema, no qual o Estado não deixa de intervir, apenas muda seu modo de interferir na educação.

Nessa reforma educacional, a avaliação se tornou instrumento fundamental no que diz respeito à compreensão da logística do sistema de ensino, configurando-se como uma ferramenta importante na promoção de mudanças na educação e na prestação de contas à sociedade. Nesse sentido, Afonso (2009) faz uma análise sobre as modalidades de avaliações que, para ele, os governantes adotaram uma avaliação estandardizada criterial, como forma de aferir o sistema de ensino. A adoção desse modelo de avaliação está previamente definida a partir de Matrizes Curriculares que possibilitam maior controle e o monitoramento do sistema de ensino e das práticas docentes.

A análise dos dados aferidos pelas avaliações externas oferecem informações sobre o sistema de ensino que, por sua vez, apresentam dados sobre a aprendizagem dos alunos. Atualmente é possível produzir um conjunto de dados que favorecem um diagnóstico mais amplo e preciso do sistema de ensino. A partir desses dados pode-se inferir sobre a qualidade do ensino, conhecendo os gargalos educacionais e propondo soluções que venham sanar ou minimizar os entraves para promoção da qualidade na educação brasileira.

Com base nesses pressupostos, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa em andamento que investiga os possíveis impactos provocados pela Prova Brasil na prática docente no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REEMG).

O interesse por este estudo surgiu da minha trajetória profissional. Atuando como professor de Geografia na REEMG, constatei entre os professores opiniões a favor e contra a Política Pública de Avaliação, com intensos debates relacionados à forma com que o governo desenvolve e adota as avaliações nas escolas públicas mineiras, na promoção de Políticas Educacionais. Esse repertório me estimulou a produzir essa pesquisa, dando voz ao professor, e buscando demonstrar como essa prática avaliativa pode trazer impactos à prática docente.

Além disso, ressalta-se a relevância que as avaliações externas adquiriram nos últimos vinte anos, provocando intensos debates relacionados à forma com a qual governo vem desenvolvendo uma política de avaliação, por meio da aplicação do SAEB e da Prova Brasil, por exemplo. Nesse sentido, este estudo permitirá compreender como essa política pública chega aos profissionais da educação e como eles entendem essa política. A partir

dos discursos docentes será possível refletir sobre os impactos provocados pela Prova Brasil no ambiente escolar.

A fim de alcançar os objetivos propostos, elegeram-se, como referencial teórico, autores do campo da avaliação educacional, tais como: Afonso (1999, 2009); Ball (2005, 2009); Bauer (2010); Bonamino (2002, 2012); Brooke (2008); Oliveira e Souza (2010, 2014).

A metodologia da pesquisa envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Quanto ao seu contexto, a pesquisa, encontra-se em andamento em duas escolas, em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se pela utilização do Estudo de Caso de abordagem sócio-histórica, pois considera-se que este método auxiliará na identificação de possíveis impactos da Prova Brasil na prática docente. Neste sentido, o problema central da pesquisa é compreender de que modo a Prova Brasil vem impactando as práticas docentes, no 9º ano Ensino Fundamental, em escolas da REEMG. A partir dessa questão central considera importante saber: como os professores utilizam os resultados da Prova Brasil? Os professores conhecem a Matriz de Referência da Prova Brasil? Como os professores se apropriam desses resultados? Esses resultados são utilizados na prática docente? De que modo a avaliação externa é entendida e recebida pelos docentes?

Coerente com esta perspectiva, espera-se que a pesquisa possibilite o entendimento dos possíveis impactos da Prova Brasil na prática dos professores, por meio do discurso docente. Segundo Bauer (2010) o mais importante nos estudos cuja proposta é analisar os resultados de avaliações externas, é buscar, do cotidiano escolar, a veracidade nos dados aferidos, convergindo para a confiabilidade nas informações. Vale ressaltar que o ambiente é carregado de representações culturais, econômicas, históricas e sociais que (re) significam o contexto a partir do contato entre indivíduos com diferentes histórias. Assim, é importante considerar que “o estudo desses significados permite aproximação das dimensões subjetiva, sociocultural e histórica [...], possibilitando o desvelamento de aspectos importantes da cultura escolar (GOMES, 2014, p. 21)”.

Finalmente, destaca-se a organização deste artigo. No primeiro tópico apresenta-se um breve panorama da Prova Brasil, de modo a elucidar o desenvolvimento dessa Política de Avaliação por meio do levantamento de pesquisas que utilizaram dados desta modalidade de avaliação. No segundo tópico, discute-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), destacando-se sua origem, características e resultados de

duas escolas selecionadas para este estudo. E no terceiro momento são feitas as considerações finais.

## **2. Um breve Panorama das Pesquisas sobre a Prova Brasil**

A nostalgia da velha escola se faz presente nos dias atuais, quando se pensa na qualidade oferecida pelas escolas públicas. No entanto, essa qualidade foi condicionada ao processo de exclusão social de grande parcela da sociedade brasileira. Naquela ocasião, a educação se mostrava ineficiente, com o quadro caótico, onde: 30% de analfabetos, 50% das crianças repetiam o ano, 23% dos professores não tinham formação adequada, 60 % da sociedade viviam na miséria (CHIRINÉA, 2010; GOMES, 2015).

A partir desta constatação, a sociedade civil e o governo investiram esforços na universalização do ensino fundamental no país, aumentando nas escolas o número de matriculados e o número de vagas para crianças e adolescentes nos diversos graus de ensino, além de sua permanência.

Atualmente o problema do acesso escolar se encontra praticamente resolvido. Os desafios da educação brasileira estão na garantia da permanência (principalmente no ensino médio) e na superação da baixa qualidade no processo ensino-aprendizagem. Assim, um novo discurso passa a ser pauta na educação, no qual a qualidade estaria embutida na eficiência e eficácia do sistema de ensino, associada ao modelo de gestão empresarial (ANDRADE; SOARES, 2006; LIBÂNEO; OLIVEIRA;TOSCHI, 2012).

Diante da questão da qualidade no ensino público, o governo investiu seus esforços no desenvolvimento do SAEB, sendo a década de 1990 marcada pela implantação do sistema de avaliação. Durante esse processo ocorreram diversas formulações conceituais e definições de objetivos; relatórios técnicos foram produzidos pelo governo, caracterizando toda a estrutura do sistema de avaliação nacional, tais como: procedimentos utilizados na estruturação das questões de prova, aplicação da prova, análise dos dados, divulgação dos dados, entre outros (BONAMINO, 2002). A partir de meados da década de 1990 o governo passou a produzir informações sobre todos os níveis de ensino, promovendo uma descentralização dos dados de aprendizagem, além de orientar as políticas educacionais em todos os níveis de ensino do país (GOMES, 2015).

Durante a construção e a consolidação do SAEB, da década de 1990 até 2005, foram produzidas informações importantes, os dados eram aferidos de forma amostral a cada dois anos, o que se configurou como um rico material de informações sobre a

qualidade do sistema de ensino brasileiro (ALVES, SOARES, 2013). Entretanto, como afirma Castro (2009), a maioria das escolas não compreendia os dados fornecidos pelo SAEB, pois os dados eram generalizados para as redes de ensino e não individualizado em relação às unidades escolares, dificultando a apropriação dos resultados, em vista da busca por melhorias do ensino-aprendizagem.

Com o intuito de resolver esse problema da aferição do SAEB por amostragem, o governo federal criou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida também como Prova Brasil<sup>88</sup>. A Prova Brasil avalia alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano, do Ensino Fundamental, das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal da rede urbana, podendo participar dessa avaliação escolas que tenham mais de 20 alunos matriculados nas séries/anos e que tenham sido avaliados.

De acordo com Souza (2014), a Prova Brasil tem como objetivo orientar as decisões governamentais com respeito aos recursos financeiro e técnico, além de auxiliar no estabelecimento de metas e de ações sobre práticas pedagógicas ineficazes, visando a contribuir com gestores e docentes, na busca por melhoria da qualidade no ensino oferecido no país. Acrescenta-se também “o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (PAZ, 2010, p.5)”.

A partir dos dados da Prova Brasil que passaram a ser publicados, diversas pesquisas passaram a ser formuladas utilizando dados dessa avaliação. De acordo com Soligo (2010) a instauração da Prova Brasil propiciou a produção de diversas pesquisas de conhecimento, que buscam analisar e compreender a dinâmica do contexto escolar, “destacando os anos de 2006, 2007 e 2008, onde estão 49,5% do total dos trabalhos. Entre 2000 e 2008 o percentual ultrapassa os 92%, restando para a década de 1990 menos de 8% das pesquisas (SOLIGO, 2010, p.8)”. O autor analisa ainda a importância que essa avaliação adquiriu, ao ser utilizada na produção de diversas pesquisas em diferentes campos científicos, com distintas perspectivas de análises sobre a educação.

A relevância e a amplitude que a Prova Brasil tem exercido no cenário educacional pode ser identificada por meio de pesquisas que utilizaram suas informações buscando compreender a dinâmica do sistema de ensino educacional. Dentre elas destacam-se:

---

<sup>88</sup> A Prova Brasil avalia alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino. Considerando este universo de referência, a avaliação é censitária, e assim oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados, das regiões e do Brasil.

Bauer (2010), Oliveira e Souza (2010), Rocha (2011), Rodrigues (2011), Amaral (2011), Casseb (2011), Amorim (2012), Kusiak (2012), Alves e Soares (2013), entre outras.

A pesquisa de Rocha (2011) utilizou a Prova Brasil como forma de obter dados sobre o desempenho dos alunos. Seu objetivo é avaliar o impacto do programa de descentralização de gastos públicos no setor educacional, analisando dois programas Transferência de Renda Financeira (PTRF) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Nesta pesquisa, a Prova Brasil serve como instrumento na compreensão do efetivo impacto que o programa de descentralização de gastos vem promovendo na educação brasileira.

Outra pesquisa com o mesmo viés é o estudo de Amaral (2011) que procura compreender se os gastos públicos em educação impactam o desempenho escolar e de que forma isso acontece. Para este estudo utilizaram-se dos dados da Prova Brasil do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo Amaral (2011) a expectativa é que com o aumento dos gastos por aluno também aumente a média do desempenho escolar (algo entre 25% e 90%).

As práticas de gestão pedagógica em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro foram analisadas por Rodrigues (2011). Para a realização dessa pesquisa a autora utilizou os resultados da Prova Brasil e escolheu uma escola que estivesse acima da média da rede, como objeto de estudo. Os resultados desta pesquisa mostram a importância da gestão de sala de aula: rotinas de verificação de tarefas de casa, regras disciplinares, mecanismos facilitadores da aprendizagem, entre outros, como melhoria no ensino-aprendizagem e, por consequência, melhor rendimento na Prova Brasil.

Os dados da Prova Brasil de 2007, 2008, 2009 de 8ª/9º ano do ensino fundamental foram utilizados por Casseb (2011). Nesse estudo a autora apresenta a dificuldade que os docentes têm quanto à interpretação dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). De acordo com a autora essa dificuldade se reflete na falta de compreensão do desempenho dos alunos, o que acarreta prejuízos ao promover ações futuras que poderiam contribuir para solucionar o problema do fracasso escolar. A falta de compreensão do rendimento do aluno por parte do docente acaba com a possibilidade de criar novas estratégias que venham a contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Amorim (2012) avalia o impacto motivacional dos discentes no aproveitamento escolar. O autor utiliza dados do Censo Escolar e da Prova Brasil de 2007 como fonte de referência. A pesquisa apontou a importância da motivação do discente como fonte de

melhorias em sua aprendizagem, sendo que essa motivação pode advir tanto da família, quanto dos profissionais da educação. Amorim (2012) ressalta ainda que a motivação exerce um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Importante contribuição para a pesquisa aqui relatada está em Kusiak (2012), que aponta os avanços e limites da Prova Brasil. A autora faz uma análise crítica da Prova Brasil de Português, envolvendo a aplicação e estrutura de prova, bem como sua relação entre aquisição da linguagem oral e escrita no Ensino Fundamental. Além disso, Kusiak (2012) mostra os limites da prova que enfoca competências leitoras, deixando de lado a linguagem escrita, um aspecto importante a ser considerado no mundo tecnológico que vivemos atualmente.

Como se vê, as pesquisas apresentadas acima mostram a Prova Brasil como rica fonte de dados aferidos nas instituições escolares, podendo ser utilizada de diversas formas e em diferentes perspectivas. Os parâmetros para aferição da qualidade são bastante discutíveis, necessitando de uma análise mais aprofundada. No entanto, constata-se que a Prova Brasil é um instrumento importante na aferição do desempenho dos alunos e para a promoção da qualidade no ensino.

### **3. O Contexto da Pesquisa: Análise dos Resultados do IDEB**

Neste tópico serão apresentados e discutidos dados do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) do Brasil, de Minas Gerais, de Belo Horizonte e de duas Escolas Estaduais selecionadas para a pesquisa de campo. Criado em 2007, o IDEB é considerado indicador de qualidade da educação básica e é obtido a partir da média entre dois parâmetros: fluxo (taxa de aprovação, reprovação e evasão) e rendimento escolar (proficiência na Prova Brasil de Matemática e Português).

O IDEB é reconhecido como indicador de aferição da qualidade, por isso, foi considerado como um dos critérios de escolha das escolas selecionadas para esta pesquisa. Nesse sentido, entende-se que os parâmetros empregados por esse indicador possibilitam uma visão geral do sistema de ensino.

Criado como mais um instrumento regulatório do Estado Avaliador, o IDEB contribui para conhecer o sistema educacional do país, além propiciar a tomada de decisões necessárias quanto aos critérios de aplicação de recursos financeiros e técnicos.

Dai a sua importância enquanto indicador de qualidade, pois dele os governantes vêm se utilizando na promoção de Políticas Públicas Educacionais.

Para Fernandes (2007), a conciliação entre os dois parâmetros estará na “taxa de troca”, ou seja, até que ponto os gestores escolares estarão dispostos a perder na pontuação média do teste padronizado para obter determinado aumento na taxa média de aprovação, ou mesmo o inverso? Logicamente, o que se busca é a simetria entre os dois parâmetros, na promoção da melhoria da aprendizagem e, por consequência, a elevação da proficiência nos testes padronizados.

Sobre o IDEB, torna-se relevante destacar que,

Este é o sentido do IDEB: evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores para elevar as notas na prova (CASTRO, 2009, p.10).

Constata-se que a aceitação do IDEB pela sociedade civil e governo como indicador de qualidade se dá pela forma simples com que os dados se apresentam, o que possibilita fazer comparações e críticas mais analíticas de cada sistema e/ou escola. A partir desse índice é possível estabelecer metas aos entes federados (ALVES, SOARES, 2013; BROOKE, 2008; FERNANDES, 2007).

Desde que foi lançado como indicador de qualidade, o IDEB vem apontando a melhoria na educação. Isto é reflexo de investimentos governamentais na área educacional e no financiamento de cursos de capacitação de profissionais da educação. Entretanto, os avanços esperados ocorrem de maneira paulatina (GONZAGA, SOARES, 2013; PAZ, 2009).

A seguir, são apresentados alguns dados que possibilitam a comparação do IDEB em diferentes esferas políticas:

**TABELA 01**  
**O IDEB nas Esferas Políticas**

Esferas Políticas	Anos Finais do Ensino Fundamental									
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Brasil</b>	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	3,3	3,5	3,8	4,2	5,3
<b>Minas Gerais</b>	3,6	3,7	4,1	4,4	4,7	3,6	3,8	4,0	4,4	5,6
<b>Belo Horizonte</b>	3,5	3,8	3,9	3,9	4,3	3,6	3,7	4,0	4,4	5,5

Fonte: INEP 2013

A **TAB. 1** apresenta dados das esferas políticas: Brasil, Minas Gerais, Belo Horizonte com os respectivos resultados do IDEB da rede estadual. A análise do Índice em nível do país atesta crescimento desde 2007 com 3,6 pontos, chegando, em 2013 com 4,0 pontos. Esse resultado revela que o país vem mostrando uma melhora de 0,4 pontos em quatro anos. Outro aspecto a ser analisado é sobre o alcance da meta que, de acordo com os dados, percebe-se que o país conseguiu, de 2007 a 2011, alcançar a meta estabelecida pelo INEP. Porém, em 2013 ficou abaixo da meta prevista.

Em contrapartida, Minas Gerais obteve notas maiores do que a média nacional. De acordo com os dados, em 2007, o estado atingiu a meta com 3,7 pontos e em 2013 obteve 4,7 pontos, alcançando uma média de 10 pontos em seis anos. Comparando os resultados entre os estados brasileiros, Minas Gerais está em primeiro lugar no IDEB 2013, em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Este resultado, sem dúvida, revela os esforços da SEE-MG e de seus docentes pela busca de maior qualidade no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, Castro (2009) questiona as medidas políticas adotadas pelo governo para promover o ensino de qualidade, visto que, a medida priorizada pela SEE-MG foi o fluxo escolar. De acordo com o INEP, trata-se da análise do comportamento da progressão dos alunos, em determinado nível de ensino seriado, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar dados indicados pelo autor em seus estudos:

Nas séries finais do ensino fundamental, verifica-se maior diferenciação entre os estados. Dos 21 estados analisados, observa-se que em dez estados brasileiros (DF, MT, MS, BA, RJ, MG, AC, AL, MA e CE), a participação da aprovação no crescimento do IDEB superou os 50%. Em cinco estados (SP, RR, TO, PE e GO), mais de 50% do crescimento do IDEB deveu-se ao aumento das notas de Matemática. Em destaque, novamente SP, onde 98,4% do crescimento do IDEB se deve ao crescimento do desempenho escolar (CASTRO, 2009, p. 284).

Coerente com essa análise, Fernandes (2007) indica a necessidade de se buscar o equilíbrio entre os indicadores para promoção da qualidade. Entretanto, o próprio autor reconhece que no contexto atual da educação brasileira esse feito é quase impossível.

A análise dos resultados também revela que, enquanto o Estado de Minas Gerais vem conseguindo avanços, Belo Horizonte tem tido dificuldades em obter o índice

estabelecido pelo governo federal. Este fato não é específico de Belo Horizonte, mas se trata de realidades apresentadas pelos principais centros urbanos da região sudeste. Sobre essa questão, Alves e Soares (2013) explicam que o tamanho das escolas, das salas, o número de funcionários, o número de alunos matriculados podem influenciar o resultado do IDEB. A complexidade da vida urbana tornou a escola mais complexa por atender a uma diversidade cultural de alunos em diferentes ciclos e modalidades de ensino.

Também nesta linha de reflexão, Bauer, Gatti e Tavares (2013) destacam o uso dos resultados do IDEB, tendo em vista a complexidade em que a escola está inserida (condições materiais, culturais, sociais e econômicas). As autoras apresentam duas faces na representação do IDEB: absoluto e relativo. O absoluto é o resultado do IDEB descontextualizado do real. O relativo é esse resultado contextualizado, isto é, o índice ajustado de acordo com o nível socioeconômico dos alunos. Assim, a conjugação entre os dados obtidos pelo IDEB, correlacionado com o contexto social em que escola está inserida, pode oferecer informações mais precisas sobre o sistema de ensino e as instituições, revelando se elas estão conseguindo melhorar a qualidade da educação. “Ao contrário, aparecem resultados que são educacionalmente ruins, mas se considerarmos as condições sociais em que foram produzidos, eles são bons” (BAUER, GATTI e TAVARES, 2013, p. 93).

#### **4. As Escolas A e B e os Índices de Desempenho no IDEB**

Este tópico apresenta as escolas escolhidas para a pesquisa, identificadas como Escola A e Escola B, situadas, respectivamente, na área urbana da Região Metropolitana de BH. O **QUAD. 1** abaixo apresenta dados aferidos pelo INEP sobre a Escola A. Analisando o Indicador de Nível Socioeconômico<sup>89</sup> (INSE), percebe-se que a escola A atende a alunos de classe média, cujas casas possuem maior quantidade de bens elementares e complementares (DVD, Computador, Máquina de Lavar, telefone fixo), além dos bens suplementares (carro, *freezer*, TV por assinatura, entre outros). A renda

---

<sup>89</sup> Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é indicador que tem como objetivo agregar o população atendida pela instituição a partir do estrato social. Seu calculo é feito segundo o grau de instrução dos pais, renda familiar, posse de bens e contratação de serviços da família do aluno. Esses dados são construídos a partir do questionário socioeconômico que os alunos respondem nas avaliações externas (SAEB, Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (INEP,2013).

familiar varia entre 2 e 12 salários mínimos, sendo que os responsáveis são alfabetizados, com ensino fundamental completo (INEP, 2013).

O Indicador de Complexidade de gestão<sup>90</sup> apresenta a estrutura que compõe a gestão escolar, utilizando como variáveis: o porte da escola, número de turnos de funcionamento, complexidade das etapas ofertadas pela escola e o número de modalidades oferecidas pela instituição.

De acordo com os dados do QUADRO 1 disponibilizados pelo INEP, observa-se que a escola atende a cerca de 1.222 alunos, com 39 turmas, em 18 salas de aula. Além disso, a escola conta com 117 profissionais no total, sendo 56 professores. Assim, pode-se dizer que se trata de uma instituição complexa na sua gestão escolar de nível 6.

Essa complexidade pode ser entendida também a partir do atendimento oferecido pela instituição como: Anos iniciais do ensino fundamental, Anos finais do ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**QUADRO 1**  
**Dados Censitários Escola A**

Matrículas	1.222
Matrículas em tempo integral	105
Turmas	39
Salas de aula	18
Docentes	56
Total de funcionários	117
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	Grupo 5
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 6

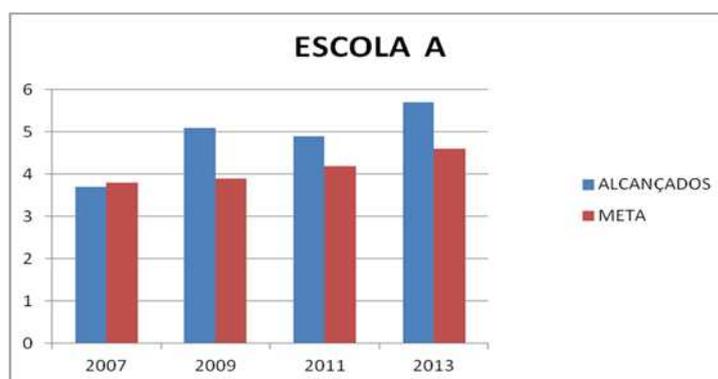
**Fonte:** INEP 2013

<sup>90</sup> Indicador de Complexidade de gestão é um indicador utilizado para apresentar o grau de complexidade da gestão escolar. O nível de complexidade é caracterizado a partir do porte da instituição, quantidade de alunos matriculados, modalidades/etapas que são oferecidas pela instituição, número de funcionário e turno (INEP, 2013).

A seguir é apresentado o **GRAF. 1**, que mostra o resultado do IDEB da Escola A. Este gráfico foi construído com base nos resultados obtidos pela escola no IDEB de 2007 a 2013. Constata-se que a Escola A vem conseguindo um resultado acima do esperado nos respectivos anos. Em 2007 a escola obteve 4,5, sendo sua meta 3,8. A partir disso, percebe-se que nas duas aferições posteriores houve uma pequena oscilação entre 2009 e 2011. No entanto, mesmo com essa variação a escola conseguiu atingir a meta esperada. Já em 2013 a instituição obteve um resultado expressivo chegando a alcançar a meta prevista para 2021, ou seja, 5,7 pontos no IDEB.

### GRÁFICO 1

Resultados da Escola A - IDEB de 2007 a 2013

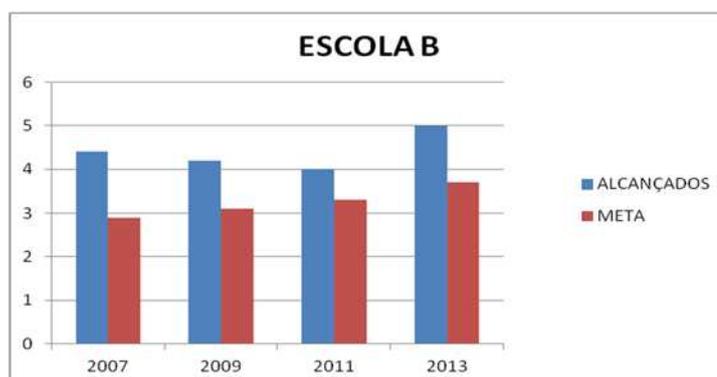


Fonte: INEP 2013

O **GRAFICO 2** apresenta os dados da Escola B, mostrando que, assim como a Escola A, ela obteve notas consideráveis, como em 2007, quando obteve nota 4,4, sendo que entre as aferições de 2009 a 2011 houve uma pequena queda dos resultados. A aferição de 2013 mostra que o resultado voltou a crescer superando a meta estabelecida para 2021, ou seja obteve 4,9.

### GRÁFICO 2

Resultados da Escola B IDEB de 2007 a 2013



Fonte: INEP 2013

Quanto ao **QUAD. 2** a seguir, apresenta os dados aferidos pelo INEP com base nas características da Escola B. Constata-se que o nível socioeconômico dos alunos é considerado como classe média, com base no questionário socioeconômico realizado junto ao processo de aferição da Prova Brasil.

Os alunos da Escola B têm características socioeconômicas parecidas com os alunos da Escola A. Suas casas possuem maior quantidade de bens elementares e complementares, além da renda familiar que varia entre 2 e 12 salários mínimos. Os responsáveis são alfabetizados, com ensino fundamental completo, e alguns podendo ter concluído o ensino médio (INEP, 2013).

Como se vê, a Escola B atende a número significativo de alunos com 1.035 matriculados, distribuídos em 32 turmas, além de contar com 99 profissionais, dos quais 47 são professores. A Escola B, assim como na Escola A, pode ser considerada uma instituição complexa, principalmente, por atender a diversas modalidades de ensino.

**QUADRO 2**  
**Dados Censitários Escola B**

Matrículas	1035
Matrículas em tempo integral	74
Turmas	32
Turnos de funcionamento	3
Salas de aula	11
Docentes	47
Total de funcionários	99
Indicador de Nível socioeconômico - NSE	Grupo 5
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 6

Fonte: INEP 2013

Os indicadores INSE e Complexividade da Gestão são importantes instrumentos de análise, Alves, Soares (2013) em sua pesquisa mostra que, o tamanho, a infraestrutura, o número de matrícula, a modalidade/etapa, o gênero, a cor/raça, aliado as condições familiares, são tão relevantes quanto o resultado do IDEB. Os autores alertam para que um sistema de ensino possa ser considerado de qualidade, as desigualdades entre as instituições devem ser consideradas como fonte de análise aliada ao desempenho dos alunos. “Os resultados descritos [...] evidenciaram que a síntese da qualidade da escola em um único número não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino” (ALVES, SOARES, 2013, p.190).

Com estas informações, constata-se a relevância dos dados apresentados neste estudo, pois eles permitem a compreensão do contexto escolar já que, articulados a outros dados, poderão fornecer informações importantes para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos docentes nas escolas. Além disso, possibilita apreender, por meio do discurso e das práticas, a influência da Prova Brasil no desempenho das escolas.

### **Considerações Finais**

Ao concluir este artigo, torna-se relevante lembrar que na Convenção sobre os Direitos da Criança ficou definido, pela Organização das Nações Unidas (ONU), que o direito à educação demanda garantia do acesso, de permanência e de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Neste novo momento da educação brasileira, a qualidade está centrada no desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo do indivíduo. Todos devem e podem desenvolver competências mínimas, estabelecidas de acordo com sua faixa etária (ALVES, SOARES, 2013).

Considerando o processo de ensino-aprendizagem como foco central no papel da escola e na socialização da pessoa na sociedade, as avaliações externas se tornaram o fio condutor da promoção de políticas educacionais. Coerente com esta perspectiva espera-se que seja cumprido o seu papel: monitorar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem oferecido pelas escolas, promovendo efetivas políticas públicas educacionais.

Nos últimos vinte anos as avaliações externas ganharam espaço e reconhecimento na agenda educacional, pois a avaliação externa aparece neste cenário como um instrumento plausível de controle e monitoramento do sistema de ensino. Não há como desvencilhar as modificações ocorridas na educação brasileira sem levar em conta as práticas de avaliação (ALVES, SOARES, 2013; AFONSO, 2005).

Nessa perspectiva, a Prova Brasil criada em 2005, tem por excelência o objetivo de averiguar, de forma individual, as unidades escolares de acordo com as Matrizes Curriculares. Corrêa (2012) mostra que o discurso sobre a Prova Brasil é apresentado como uma avaliação inovadora e um avanço, pois as informações coletadas por esse instrumento pode subsidiar novas práticas pedagógicas, além de propiciar ações dos dirigentes e gestores escolares. Ademais, não há como negar que a Prova Brasil trouxe importantes informações sobre o sistema de ensino, de forma quase censitária, como: qualidade, desempenho, metas, habilidades, competências, etc.

Entretanto, ao mesmo tempo em que Prova Brasil informa a situação desse sistema de ensino-aprendizagem, ela pode também trazer aspectos negativos como é apresentado na pesquisa de Corrêa (2012). Nesta pesquisa a autora mostra que a Prova Brasil tem servido como instrumento de regulação e de controle de ensino, além de estar condicionando o professor a mudar sua prática docente, sem reflexão sobre o assunto.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, mercado, comunidade e avaliação**: Esboço para uma rearticulação crítica. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 3ªed. São Paulo: Cortez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável**. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, p. 13-29, 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>. Acesso em: 15 Jul. 2015.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais**: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. In: Educação e Pesquisa, vol. 39, núm. 1, 2013, p. 177-194. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Escolas de ensino fundamental**: contextualização dos resultados. Retratos da Escola, v. 7, p. 145-158, 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/268/445>>. Acesso em: 20 Jun. 2015.

AMARAL, Luiz Felipe Leite Estanislau do. **Os determinantes dos gastos educacionais e seus impactos sobre a qualidade do ensino**. 2011. Dissertação, Mestrado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 de Jun 2015.

AMORIM, Wlisses Leite. **Motivação como ferramenta de melhora escolar**: uma introdução ao tema. 2012. Dissertação, Mestrado Profissional em Economia. Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 20 de Jun.2015.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 107-126, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410>>. Acesso em: 05 de Maio, 2014.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto no Brasil**: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? Estudos em Avaliação Educacional, v. 21, p. 229-252, 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1576/1576.pdf>> Acesso em: 23 de setembro de 2015

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R.. (Org.). **Ciclo de Debates Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. 1ª ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1.

BALL, Stephen . **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(2), pp. 03-23. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 15 de Julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em: 20 de Julho de 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 5 de Maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1225/1225.pdf>>. Acesso em: 10 Abr. 2015.

BROOKE, Nigel. **Responsabilização Educacional no Brasil**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volume 1, Número 1. Disponível em:

<[http://www.rinace.net/riee/numeros/voll1-num1/art7\\_port.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/voll1-num1/art7_port.html)>. Acesso em: 5 de Maio de 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. v. 1, n. 3, p.271-296, Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>>. Acesso em: 10 de Maio 2015.

CASSEB, Maria de Fátima Soares . **O Impacto do Currículo Unificado na Diretoria de Ensino da Região de Miracatu**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). São Paulo, Americana. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso: 20 de jun.2015.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. UNESP Marília, 2010. Disponível em:< <https://goo.gl/cCjUIp>> Acesso em: 20 de Junho de 2015.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do SAEB/PROVA BRASIL nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de COSTA RICA/MS**. 2012. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mato Grosso do Sul. Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10910-tania-regina-dos-santos.pdf>> Acesso em: 20 de Junho de 2015.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as metas/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as metas/Artigo_projecoes.pdf)>. Acesso em: em: 27 de Fevereiro de 2014.

GOMES, Suzana dos Santos. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene Gonçalves (org.). **Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

KUSIAK, Sandra Mara. **Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/Eojnid>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 541p.

LIMA, Marcos Welington de. **As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem - MG, 2011**. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8MHJTG>>. Acesso em: 15 Maio de 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 Abr. 2015.

PAZ, Fábio Mariano da. **O Ideb e a Qualidade Da Educação no Ensino Fundamental: Fundamentos, Problemas e Primeiras Análises Comparativas, 2009**. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

ROCHA, Vanderson Amadeu da. **Programas de descentralização de gastos públicos no sistema municipal de ensino fundamental de São Paulo**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

RODRIGUES, Marisa de Almeida. **Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade**. 2011. 166p. Dissertação, Mestrado (Departamento de Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427- 448, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>> Acesso em: 20 Maio 2014.

SOLIGO, Valdecir. Avaliação da Educação Básica na Pesquisa Acadêmica a Partir dos Resumos do Banco de Tese da Capes. In: **ANPED SUL 2010**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2010. v. 1. p. 1-21. Disponível em: <<http://goo.gl/X3kf3e>> Acesso em: 14 Fev. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

TUTTMAN, M. T. . Avaliação educacional: o verdadeiro compromisso. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 101-108, 2013. Disponível em: <[file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/264-1025-1-PB%20\(4\).pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/264-1025-1-PB%20(4).pdf)>. Acesso em: 23 set. 2015.