

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAXMÜLLER COELHO BATISTA

**CONCEPÇÃO, APROPRIAÇÃO E
PERSPECTIVA SOBRE A PROVA BRASIL
EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

BELO HORIZONTE

2017

MAXMÜLLER COELHO BATISTA

**CONCEPÇÃO, APROPRIAÇÃO E PERSPECTIVA SOBRE A PROVA BRASIL EM
ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suzana dos Santos Gomes.

BELO HORIZONTE

2017

B333c
T

Batista, Maxmüller Coelho, 1981-,
Concepção, apropriação e Perspectiva sobre a prova Brasil em escolas da
rede estadual de ensino de Minas Gerais / Maxmüller Batista Coelho. - Belo
Horizonte, 2017.
238 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

Orientadora : Suzana dos Santos Gomes.

Bibliografia : f. 197-214.

Anexos: f. 215-219.

Apêndices: f. 220-238.

1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil). 2. Educação -- Teses. 3.
Avaliação educacional -- Minas Gerais -- Teses. 4. Políticas públicas -- Educação --
Avaliação -- Teses. 5. Indicadores educacionais -- Avaliação -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

FOLHA DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha esposa Grasiela Carmen Diniz, à minha mãe Maria da Consolação Coelho, ao meu irmão Hoffmann T. C. Batista e ao meu pai Ricardo de Jesus Batista. Também dedico aos meus avós que me acompanham de longe, mas no coração Maria Minervina Batista (*in memoriam*), Laurita Martins Coelho (*in memoriam*) e Ricardo da Cruz Batista (*in memoriam*). Sem todos vocês este projeto de vida não teria sido realizado. Agradeço vocês por todo carinho e amor!

Moleque Atrevido

Jorge Aragão

Compositor: (Jorge Aragão / Flávio Cardoso / Paulinho Rezende)

Quem foi que falou
Que eu não sou um moleque atrevido
Ganhei minha fama de bamba
No samba de roda

Fico feliz em saber
O que fiz pela música, faça o favor
Respeite quem pôde chegar
Onde a gente chegou

Também somos linha de frente
De toda essa história
Nós somos do tempo do samba
Sem grana, sem glória

Não se discute talento
Mas seu argumento, me faça o favor
Respeite quem pôde chegar
Onde a gente chegou

E a gente chegou muito bem
Sem a desmerecer a ninguém
Enfrentando no peito um certo preconceito
E muito desdém

Hoje em dia é fácil dizer
Essa música é nossa raiz
Tá chovendo de gente
Que fala de samba e não sabe o que diz

Por isso vê lá onde pisa
Respeite a camisa que a gente suou
Respeite quem pôde chegar onde a gente chegou

E quando pisar no terreiro
Procure primeiro saber quem eu sou
Respeite quem pôde chegar onde a gente chegou

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas disseram que eu não era capaz!

Outras disseram que eu não conseguiria!

Também disseram que eu não tinha condições de realizar!

Disseram, disseram, disseram...

Eu os digo, obrigado!!! Sem esse desafio eu não teria conseguido chegar até aqui!

Agradecer é um ato humano, por isso, tenho o dever de escrever essas palavras como forma de demonstrar toda a minha gratidão pela ajuda de diversas pessoas na produção desta pesquisa. Ajuda não se faz apenas fisicamente, mas também espiritualmente, enviando energias positivas sobre minha pessoa e meu projeto de vida. Agradeço a todos, e em especial:

Aos funcionários da biblioteca da FAE/UFMG, especialmente ao meu amigo Sérgio que me ajudou nos momentos de maior angústia na procura dos livros.

Agradeço os professores da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG pelo convívio e pelos ensinamentos que tive durante a realização desta pesquisa, e dentre eles: Maria Teresa Gonzaga Alves, Flávia Pereira Xavier, Livia Maria Fraga Vieira.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo concedida no desenvolvimento desta pesquisa, pois sem esse recurso não teria conseguido terminar o Mestrado.

Aos professores Ademilson Soares (Paco), Adilene Gonçalves Quaresma, Savana Diniz Gomes Melo, Gláucia Maria dos Santos Jorge, por compor a Banca Examinadora, pelas sugestões e críticas construtivas feitas à pesquisa. Suas críticas são de grande valia!

Aos amigos da FAE/UFMG que me acompanharam nessa jornada, em especial: Alex Oliveira, Leise, Elisabete Leo (Bete). Nos momentos mais difíceis vocês estiveram ao meu lado ouvindo e aconselhando, obrigado!

À minha amiga e revisora Andréia Teixeira, pela leitura atenta, pelas sugestões e críticas realizadas na pesquisa.

Aos funcionários das escolas pesquisadas que me receberam de coração aberto. É sabido que a escola pública enfrenta diversos problemas, mesmo assim, seus funcionários me receberam de maneira acolhedora e amorosa. Obrigado!

Aos funcionários da Escola Municipal Maria José de Andrade Henriques agradeço a compreensão e o carinho que todos tiveram por mim durante esse trabalho.

À Fraternidade Kayman que me ajudou nos momentos difíceis enxergar uma luz no fim do túnel. Meus irmãos obrigados pela força e pensamentos positivos. Agradeço também, às entidades que vêm de longe trazer conselhos, carinho e amor (Pai João de Aruanda, Dr. Custodio e Dr. Lazareno, entre outros). Em especial os filhos da casa: Daniele Santos (madrinha), Cleber (padrinho), Neiva, Walter, Maristela, Cláudia, Luiz Moreira, Robespierre Caetano e Ana Carolina. Eis aqui a minha gratidão!

Aos amigos particulares, venho agradecer do fundo do coração: Fabrício Vinhas e Rosana, porque vocês fazem parte da família. Muito obrigado pelos conselhos, não tenho como retribuir o carinho e o amor. Que Deus ilumine o casal!

À minha professora, orientadora, amiga, SUZANA DOS SANTOS GOMES. Agradeço por ter confiado em mim essa missão tão importante, e principalmente, por ter me ajudado a subir mais um degrau da vida. Sua sensibilidade em compreender meus limites e me ajudar a superá-los fez com que eu pudesse chegar até aqui. Peço a Deus que continue iluminando sua vida. Obrigado, Professora!

À minha família que vem me ajudando ao longo dessa jornada na terra. Espero que outros venham honrar o sobrenome Coelho e Batista. O meu muito obrigado, em especial, aos meus familiares: Ricardo de Jesus Batista (pai), Maria da Consolação Coelho (mãe), Rui Batista (tio), Rejane Batista (tia); Maria das Graças de Souza (tia), Nilma Coelho (tia), Mariana Uira (tia); e ao meu irmão e companheiro Hoffmann Túlio Coelho Batista. Desejo que Deus abençoe todos!

Por fim, a mais importante de todas as pessoas nesse projeto, inclusive mais importante do que EU, Grasiela Carmen Diniz. Essa mulher que acompanha a minha vida há mais de dez anos e que se tornou mãe, amiga, esposa, namorada, amante! Você é responsável por esse projeto, e, por isso, agradeço a Deus por você existir na minha vida! Gratidão, Gratidão, Gratidão!

CONCEPÇÃO, APROPRIAÇÃO E PERSPECTIVA SOBRE A PROVA BRASIL EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

RESUMO

O presente estudo investigou as possíveis influências da Prova Brasil na prática de professores do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Para a sua realização, optou-se pela abordagem sócio-histórica a fim de identificar nas interações sociais que ocorrem no âmbito da escola, evidências empíricas que auxiliem no entendimento de concepções, sentidos e significados atribuídos pelos professores à avaliação externa. A metodologia do estudo envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo que se deu por meio de estudo de caso desenvolvido em duas escolas. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários, entrevista e participação nas reuniões pedagógicas. O referencial teórico envolveu pesquisadores do campo das políticas públicas, avaliação educacional e prática docente, entre eles, destacam-se: Afonso (1999; 2009), Ball (2005; 2009), Bauer (2010), Bonamino (2002; 2012), Brooke (2008), Oliveira e Souza (2010; 2014), Gomes (2005; 2014; 2015), Melo (2002; 2008; 2009), Soligo (2010), entre outros. Os resultados indicam demandas de investimentos na formação em serviço, no cotidiano docente para apropriação pedagógica dos resultados da Prova Brasil, uma vez que se entende como fonte diagnóstica e formativa. Destacam-se ainda a emergência de maior articulação entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação no âmbito da escola, pelos professores tendo em vista o protagonismo docente; a adoção de práticas inovadoras no processo de ensino das disciplinas curriculares, que promovam, conseqüentemente, melhoria no desempenho da escola e garantia do direito à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Avaliação Educacional; SAEB/Prova Brasil; Avaliação Formativa; Prática Docente.

CONCEPTION, APPROPRIATION AND OUTLOOK ON PROVA BRASIL IN SCHOOLS OF THE STATE OF MINAS GERAIS EDUCATION NETWORK

ABSTRACT

The present study sought to investigate the possible influences of *Prova Brasil* [Brazil Exam] on the practice of teachers from the 9th grade of Elementary Education II of Minas Gerais State Public Educational System. In order to achieve this aim, we chose the socio-historical to identify at the social interactions that occur within the school, empirical evidences that help in understanding of conceptions, and meanings attributed by the teachers to the extern evaluation. The study methodology consisted of bibliographic, documental and field review, the latter was carried out by means of case studies carried out in two schools of the Public System. The data gathering was made through the use of questionnaires, interviews and participation on the pedagogical staff meetings. The theoretical referential involved researchers from the fields of public policies, educational evaluation and teacher practice, among which, we can name: Afonso (1999; 2009), Ball (2005; 2009), Bauer (2010), Bonamino (2002; 2012), Brooke (2008), Oliveira and Souza (2010; 2014), Gomes (2005; 2014; 2015), and Soligo (2010). The results indicate demands for investment on service training, at the teacher daily life for the appropriation of pedagogical results of *Prova Brasil*, since it is considered a diagnostic and formative source. We also highlight the emergency of a more articulated interaction between the teaching practices and the evaluation practices in the context of the school by the teachers, under the perspective of teacher protagonism; the adoption of innovating practices on the teaching process of curricular matters, that promote, consequently, a improvement on the development of the school and that ensure the students the right to learning and development.

Keywords: Public Policies; Education Evaluation; SAEB/Prova Brasil; Formative Evaluation; Teacher Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CF	Constituição Federal de 1988
EEAS	Escola Estadual Ab' Saber
EEMS	Escola Estadual Milton Santos
FCC	Fundação Carlos Chagas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional.
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nível Socioeconômico
PAR	Planejamento de Ações Articuladas
PDE	Plano Desenvolvimento da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto para Escola (PDDE)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público 1º Grau
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
RPEEMG	Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecidas
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEx	Unidade Executora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Apresentação da Plataforma Devolutivas Pedagógicas.....	175
Figura 2 Atividade 1- Matemática.....	168
Figura 3- Itens comentados.....	171
Figura 4- Atividade 2-Item de Língua Portuguesa.....	173
Figura 5- Atividade 3- Item de Matemática.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Escala de Proficiência do desempenho escolar.....	56
Quadro 2 Dados Censitários das escolas.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Atividade 1- Matemática.....	170
Gráfico 2 Atividade 1- Item de Língua Portuguesa.....	175
Gráfico 3 Atividade 2- Item de Matemática.....	178

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 O resultado do IDEB de 2015.....	62
TABELA 2 Resultado da Prova Brasil de 2015 das escolas.....	102
TABELA 3 Resultado do IDEB de duas escolas de Belo Horizonte.....	103
TABELA 4 Fluxo escolar das duas escolas de Belo Horizonte.....	104
TABELA 5 Formação docente das duas escolas.....	110
TABELA 6 Tempo de serviço na Rede Estadual de Belo Horizonte.....	110
TABELA 7 Tempo de serviço nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental	111
TABELA 8 Jornada de trabalho.....	111
TABELA 9 Vínculo empregatício nas escolas.....	112
TABELA 10 Formação docente.....	114
TABELA 11 Tempo de docência no 9º ano.....	115
TABELA 12 Número de escolas que o professor atua.....	115

TABELA 13 Conhecimento acerca das Matrizes de Referência da Prova Brasil	116
TABELA 14 Acesso aos Resultados da Prova Brasil.....	117
TABELA 15 Orientação sobre a Prova Brasil.....	118
TABELA 16 Uso dos resultados da Prova Brasil.....	119
TABELA 17 Avaliação por habilidades e competências da Matriz de Referência da Prova Brasil.....	120
TABELA 18 Conhecimento da Escala de Proficiência da Prova Brasil.....	121
TABELA 19 O que revelam os resultados da Prova Brasil?.....	122
TABELA 20 Causas do fracasso no desempenho da Prova Brasil.....	123
TABELA 21 Causas do sucesso no desempenho da Prova Brasil.....	124
TABELA 22 A influência da Prova Brasil na prática docente.....	125
TABELA 23 A influência da Prova Brasil nas demais disciplinas.....	126
TABELA 24 Conhecimento acerca das Matrizes de Referência da Prova Brasil	126
TABELA 25 O conhecimento dos professores de diferentes disciplinas sobre as informações dos resultados da Prova Brasil da escola.....	127
TABELA 26 Orientações sobre análise dos boletins da Prova Brasil.....	128
TABELA 27 Utilização dos resultados da Prova Brasil para o planejamento das atividades pedagógicas.....	129
TABELA 28 Avaliação pautada por habilidades e competências da Matriz de Referência da Prova Brasil.....	129
TABELA 29 Conhecimento sobre a Escala de Proficiência da Prova Brasil.....	130
TABELA 30 Reflexo da Prova Brasil na prática docente.....	130
TABELA 31 Atribuição do fracasso do rendimento escolar na Prova Brasil.....	131
TABELA 32 Atribuição do sucesso do desempenho escolar.....	132
TABELA 33 A influência da Prova Brasil na prática docente.....	133
TABELA 34 Conhecimento acerca das Matrizes de Referência da Prova Brasil	133
TABELA 35 Conhecimento dos professores de Matemática e Português sobre os resultados da Prova Brasil da escola.....	134

TABELA 36 Conhecimento dos professores de Português e Matemática relativo à orientação sobre análise dos boletins da Prova Brasil.....	135
TABELA 37 Utilização dos resultados da Prova Brasil para o planejamento das atividades pedagógicas.....	135
TABELA 38 Avaliação pautada por habilidades e competências da Matriz de Referência da Prova Brasil.....	136
TABELA 39 Conhecimento sobre a Escala de Proficiência da Prova Brasil.....	136
TABELA 40 Opinião dos professores sobre os resultados da Prova Brasil no 9º ano do Ensino Fundamental II.....	137
TABELA 41 Atribuição do fracasso do rendimento escolar na Prova Brasil.....	138
TABELA 42 Atribuição do sucesso do rendimento escolar na Prova Brasil.....	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 A REFORMA EDUCACIONAL NO MUNDO GLOBALIZADO.....	24
1.1. Uma breve contextualização da Reforma Educacional.....	24
1.2 A Reforma Educacional no Brasil.....	34
1.3 Avaliação externa o ponto chave da reforma brasileira.....	44
CAPÍTULO 2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): ORIGENS, PRESSUPOSTOS E CONTEXTO.....	51
2.1 Contextualizando o SAEB na política de reforma educacional.....	51
2.2 Um levantamento preliminar sobre a Prova Brasil.....	54
2.2.1 IDEB: O Indicador de Qualidade da Educação Básica.....	61
2.3 A influência da Política Pública de Avaliação no trabalho docente.....	65
CAPÍTULO 3 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	72
3.1 O cenário da investigação	72
3.1.1 O problema de pesquisa	74
3.2 Construindo o percurso metodológico.....	81
3.3 A pesquisa de campo: os procedimentos e a coleta de dados.....	86
3.4 Observação no cotidiano escolar e a participação nas reuniões pedagógicas	88
3.5 Tratamento dos dados.....	89
3.6 Escola Estadual Milton Santos.....	92
3.7 Escola Estadual Ab' Saber	94
3.8 O contexto da avaliação nas reuniões pedagógicas	95
3.9 Caracterização das instituições a partir dos indicadores da Prova Brasil	102
3.9.1. Perfil dos professores das escolas Ab'Saber e Milton Santos.....	109

CAPÍTULO 4 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PROVA BRASIL	114
4.1 Análise descritiva do questionário sobre a Prova Brasil.....	114
4.2 Os dados do questionário da Prova Brasil na visão dos professores das diferentes disciplinas.....	125
4.3 Análise dos dados aferidos no questionário dos professores de Português e Matemática.....	132
CAPÍTULO 5 PRÁTICA DOCENTE E AVALIAÇÃO EXTERNA: o uso formativo dos itens da Prova Brasil	140
5.1 A apropriação dos resultados da Prova Brasil.....	140
5.2 O uso pedagógico da Matriz de Referência da Prova Brasil	143
5.3 Os resultados do IDEB e o contexto escolar.....	149
5.4 O compromisso com a prática docente e a aprendizagem dos alunos	154
5.5 O desempenho da escola na Prova Brasil	159
5.6 Professor protagonista na Plataforma Devolutivas Pedagógicas.....	156
5.6.1 A Plataforma Devolutivas Pedagógicas.....	167
5.6.2 O uso dos itens da Plataforma Devolutivas Pedagógicas	172
5.7 É possível trabalhar a Prova Brasil de modo formativo?.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	197

ANEXOS

ANEXO A MATRIZ DE REFERÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....215

ANEXO B MATRIZ DE REFERÊNCIA – MATEMÁTICA – 8ª SÉRIE/ 9º ANO O ENSINO FUNDAMENTAL.....218

APÊNDICES

APÊNDICES A ROTEIRO DO QUESTIONARIO (PROFESSOR).....220

APÊNDICES B CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....225

APÊNDICE C ROTEIRO ENTREVISTA (PROFESSOR).....228

APÊNDICE D ROTEIRO ENTREVISTA (DIRETORA).....231

APÊNDICE E ROTEIRO ENTREVISTA (ESPECIALISTA)..... 234

APÊNDICES F OFICIO DE APROVAÇÃO DO COEP.....237

APÊNDICES G CARTA DE APRESENTAÇÃO.....238

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi investigar as possíveis influências da Prova Brasil na prática de professores do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEEMG), identificando nas interações sociais que ocorrem no âmbito da escola evidências empíricas que auxiliem no entendimento de concepções, sentidos e significados atribuídos a avaliação externa pelos professores.

O interesse pelo tema surgiu a partir da minha experiência como professor de Geografia na RPEEMG. Na ocasião, participei de debates de professores que se posicionaram a favor e contra a Política Pública de Avaliação¹. Essa experiência estimulou a produzir a pesquisa, dando voz ao professor, protagonista neste cenário, buscando entender como as avaliações externas podem interferir na prática docente.

Com a expansão do Sistema de Avaliação no Brasil, a partir da década de 1990, uma forte disputa ideológico-político passou a fazer parte do contexto da educação. Assim, o Brasil seguiu uma tendência internacional e nesse período a avaliação foi objeto de discussões em congressos e conferências. Por um lado, os defensores das políticas de avaliação entendem que a avaliação possibilita aos gestores escolares informações importantes quanto ao sistema de ensino, propiciando o surgimento de novas Políticas Públicas Educacionais. Além disso, esses dados permitem aos profissionais da educação conhecer o nível de aprendizagem dos alunos, buscando melhorar sua prática pedagógica de acordo com o contexto social da escola.

Nesse sentido,

os resultados dessa avaliação permite uma radiografia por escola, sendo que a média corresponde ao número de competências e habilidades que os estudantes, até a faixa etária exigida para a solução do exame, já desenvolveram. (SCNEIDER; SARTOREL, 2016, p. 19).

¹ No contexto brasileiro, a Política Pública de Avaliação abrange diferentes programas, a saber: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (CASTRO, 2009).

Por outro lado, alguns críticos afirmam que esse mecanismo pode ser excludente, pois segue modelos impostos por instituições internacionais, responsabilizando diretamente os profissionais da educação sem levar em conta o contexto pelo qual a escola está inserida. Ball, (2002), Afonso, (2005; 2009), Freitas (2007), entre outros autores, em seus estudos alertam que as avaliações podem gerar uma redução do currículo transformando a prática pedagógica no ensinamento para teste. Para esses autores, quando isso acontece “os professores ocupam o tempo a exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas” (SILVA, 2010, p. 433). Nesse contexto, o debate na escola e instituições acadêmicas sobre as Políticas Públicas de Avaliação são intensos e expressam diferentes posicionamentos político-ideológicos.

Nesse sentido, pode se afirmar que as Políticas Públicas de Avaliação surgiram no Brasil em meados da década de 1980, como forma de combater a crise de Estado (SOUSA, 2003). Naquela ocasião a educação se mostrava ineficiente com o quadro caótico, uma vez que 30% dos cidadãos da sociedade eram analfabetos, 50% das crianças repetiam o ano, 23% dos professores não tinham formação adequada e 60% dos sujeitos da sociedade viviam abaixo da linha da pobreza. A persuasão sobre a reforma de Estado foi direta e objetiva, o problema do desenvolvimento econômico brasileiro estava centralizado numa educação ineficiente com mecanismos de desigualdade e de exclusão social. (CHIRINÉA, 2010).

A partir dessa constatação, a sociedade civil e o governo investiram esforços na universalização do Ensino Fundamental no país, expandindo o número de matriculados e o número de vagas nas escolas para crianças e adolescentes nos diversos graus de ensino, a fim de garantir sua permanência na escola.

Atualmente o problema do acesso escolar se encontra praticamente resolvido, porém o desafio da educação brasileira está na garantia de permanência na escola (principalmente no Ensino Médio) e na baixa qualidade do ensino. Assim, um novo discurso passa a ser pautado na educação na qual a qualidade estaria embutida na eficiência e eficácia do sistema de ensino associado ao modelo gerencialista empresarial. Por seu gerenciamento na redução de custos, esse modelo estratégico foi incorporado e apreciado rapidamente pelo governo, que impôs para o setor

público mudanças de governança que propiciaram o desenvolvimento da reforma de Estado.

Nessa reforma do Estado, a avaliação se tornou fundamental no que diz respeito à compreensão logística do sistema de ensino, configurando-se em um instrumento importante na promoção de mudanças na educação e na prestação de contas à sociedade. Esse apreço por parte dos governantes pelo sistema de avaliação, no campo educacional, se explica quando se compreende o contexto semântico da palavra avaliação que vem do latim *a-ve/ere*, que significa dar valor a algo, o que implica assumir conduta frente a uma dada situação, que poderá ou não induzir mudanças. Portanto, avaliar requer tomar decisão a favor ou contra algo que esteja sendo avaliado. Sobre essa questão Neto (2014, p. 174) afirma que “avaliar é um conceito em si mesmo polissêmico, [...] vai além de simplesmente medir e divulgar os resultados” implica fazer juízo de valor sendo que este valor está associado diretamente ao contexto histórico, político e econômico.

As diferentes modalidades de avaliação educacional refletem o construto epistemológico desenvolvido na educação de acordo com o momento histórico-social. Para Afonso (2014) a avaliação educacional foi se tornando um campo complexo ao longo da história. Inicialmente, a avaliação era vista como forma de obter informações sobre a aprendizagem dos alunos, no entanto, atualmente seu foco foi ampliado e avaliar envolve outros aspectos, e dentre eles tem-se: formação de professores, instituições escolares, sistemas de ensino, etc.

Sobre essa questão, Tuttman (2013, p. 106) alerta que “a avaliação não pode ser confundida com regulação”. Avaliação tem relação estreita com processo, acompanhamento. Por isso, o ato de avaliar é muitas vezes entendido como um diagnóstico que fornece informações importantes para o professor avançar ou rever as ações no seu processo de ensino nas escolas.

Coerente com essa perspectiva, Gomes (2014) chama atenção sobre a importância e a concepção de avaliação diferenciada. Quando o professor compreende a relevância da avaliação no processo ensino-aprendizagem, os docentes “passam a conhecer melhor o retrato sociocultural do aluno, a sua situação econômica, suas percepções ante as atividades da sala de aula e da escola, seus sentimentos e expectativas” (GOMES, 2014, p. 30). Para a autora, a avaliação é uma fonte de interrogação constante, retroalimentada pelos desafios da prática

docente. Por meio da avaliação surgem questionamentos e possibilidades, ações e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. (GOMES, 2014).

Neste sentido, a análise dos dados aferidos pelas avaliações externas oferecem informações valiosas sobre o desempenho do aluno nas avaliações, fornecendo importantes dados sobre a escola, a equipe gestora e o perfil dos professores. Sobre essa questão, Gomes (2015) salienta que a avaliação externa tem sua relevância quando associada à concepção formativa, de acompanhamento e de análise dos resultados. Para a autora, as avaliações externas podem contribuir com a prática da avaliação interna realizada pelo professor, e, portanto, uma seria o complemento da outra, o que contribuiria para uma análise mais ampla do desempenho do aluno, ao mesmo tempo, que auxiliaria no conhecimento do contorno da escola pública em sua função social.

Portanto, Gomes (2015, p. 357) destaca que:

A avaliação de cada escola baseada na dupla perspectiva - interna e externa - pode proporcionar a criação de uma cultura avaliativa e pode propiciar o alcance de alguns objetivos básicos: processo de contínuo aperfeiçoamento de sua gestão educativa, elemento importante de informação para políticas públicas, e prestação de contas aos alunos, pais e comunidade educativa, em geral.

A interlocução entre a avaliação interna e externa carece ainda de estudos mais aprofundados sobre o tema, e nesse caso, a pesquisa de Alavarse e Machado (2014), por exemplo, mostra que as modalidades de avaliação devem munir o profissional de conhecimento acerca do processo ensino-aprendizagem da escola, buscando visualizar se a instituição está conseguindo atingir sua função social. Assim como Gomes (2015), Alavarse e Machado (2014) atestam que o resultado da avaliação externa pode ser utilizado como complemento à atividade docente, ampliando a visão dos professores, e prestando contas à sociedade.

Atualmente é possível produzir do conjunto de dados que fornecem 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 os entraves para a promoção da qualidade da educação brasileira. Assim, pode-se afirmar que as avaliações externas ganharam espaço e reconhecimento na agenda educacional, por isso, não há como promover a qualidade do ensino sem levar em conta as práticas de avaliação.

Neste sentido, a análise das Políticas Públicas de Avaliação demanda entendimento de uma série de ações que o Estado vem promovendo como forma de controle do professor e de sua prática, refletindo a concepção social e política do sistema. A fim de compreender se as ações desempenhadas pelo Estado se dão sob a perspectiva de uma avaliação, que se subordina às demandas mercadológicas, reproduzindo ações discriminatórias e classificatórias do sistema capitalista, ou se trata de modelo de avaliação baseado numa concepção de totalidade social, ou seja, sob uma perspectiva democrática, que envolve reconstrução da prática escolar pautada em um novo projeto social.

Entender a avaliação sob a perspectiva social é trazer à tona a diversidade histórica, política, cultural e econômica da sociedade brasileira, com o propósito de construir um novo cenário para a educação. Tudo isso tendo como principal objetivo, não só a formação de cidadãos críticos, mas também de profissionais que saibam analisar e compreender a própria realidade política e social que o cerca. (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2009).

Coerente com esta perspectiva, neste estudo pretendeu-se investigar as possíveis influências da Prova Brasil na prática docente, para tanto foi importante ouvir o professor a fim de saber como a avaliação externa pode estar influenciando a sua prática. Nesse contexto, foi necessário descrever e analisar como o professor entende a avaliação externa, especialmente a Prova Brasil, com o intuito de analisar as concepções, os níveis de apropriações, os sentidos e significados atribuídos por eles.

Para 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 interação dos sujeitos investigados. Assim, torna-se 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).

Nesse sentido, optou-se nesse estudo pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, elegeu-se o estudo de caso

de abordagem sócio-histórica, considerando que este procedimento auxilia na identificação de possíveis influências da Prova Brasil na prática docente.

Para responder as questões desta pesquisa foram selecionadas duas escolas estaduais localizada em Belo Horizonte, cuja situação socioeconômica fosse semelhante, e com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) diferente no período de 2009 a 2015 no 9º ano do Ensino Fundamental II. Além disso, foi aplicado um questionário fechado em sete escolas da RPEEMG.

Por fim, para haver melhor compreensão deste estudo, destaca-se a organização desta dissertação:

O capítulo 1 se caracteriza por uma breve análise sobre a implementação da reforma educacional. Nesse sentido foi necessário contextualizar a reforma educacional apresentando os elementos que a constituíram. Além disso, realizou-se uma breve discussão sobre a avaliação externa como ponto chave para promoção da reforma educacional no Brasil.

O capítulo 2 contextualiza a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ademais, o capítulo apresenta a Prova Brasil e o IDEB, assim como, as influências das avaliações externas na prática docente.

No capítulo 3 apresenta-se o percurso metodológico, e nele foram descritas as etapas para a produção da pesquisa. Para tanto, foram explicitados o cenário de pesquisa, o problema investigado e o contexto da pesquisa de campo. De modo geral, esse capítulo apresenta os procedimentos que o pesquisador utilizou ao realizar esta pesquisa, bem como, os cuidados que o mesmo teve ao longo do trabalho de campo, respeitando o código de ética estabelecido pelo COEP/UFMG.

O capítulo 4 apresenta os resultados alcançados a partir dos dados do questionário aplicado e respondido pelos professores das escolas.

O capítulo 5 descreve e analisa os resultados das entrevistas. Além disso, o capítulo apresenta a plataforma Devolutivas Pedagógicas, destacando as suas contribuições para a prática docente. Ainda nesse capítulo, destaca-se a possibilidade de explorar os itens da Prova Brasil de modo formativo.

Conclui-se a pesquisa com as considerações finais e referências utilizadas no estudo.

CAPÍTULO 1 REFORMA EDUCACIONAL NO MUNDO GLOBALIZADO

Este capítulo descreve e analisa estudos relacionados à reforma educacional indicando suas influências no processo de globalização. Esse movimento impulsionou profundas reformas na educação, alterando o vínculo entre Estado e sociedade. Portanto, analisar as reformas educacionais implica em verificar elementos constitutivos da reforma de Estado, e isso significa entrar em terreno fértil de indagações política e econômica que envolve posicionamentos a favor e contrários em diferentes contextos e práticas sociais. Assim, o primeiro tópico contextualiza a reforma educacional, na qual se realizou uma breve análise sobre sua concepção e implementação. Em seguida discute-se a reforma educacional no Brasil, identificando alguns elementos constitutivos que propiciaram a sua implementação no país. Por fim, realizou-se uma reflexão sobre avaliação externa como instrumento da reforma educacional.

1.1. Uma breve contextualização da Reforma Educacional

Neste tópico considerou-se relevante compreender à semântica da palavra reforma. Isso se justifica, porque a reforma educacional é um dos pilares da reforma de Estado que foi implementada nos países ocidentais. Nesse sentido, buscou-se ampliar a compreensão do contexto de reforma que vem impregnado de valores sociais, econômicos, políticos, culturais. Sobre esse assunto Souza (2003, p. 27) mostra que reforma significa mudança, ruptura de paradigma estabelecido, cujo objetivo “[...] é de transformar ou romper” com algo, impulsionando novas práticas sociais.

Sobre este aspecto, vale ressaltar que,

com efeito, se as reformas contemporâneas são também impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacionais e internacionais, revelando a complexidade das inter-relações entre fatores econômicos, culturais e políticos, a ênfase nos aspectos simbólicos e de legitimação política das reformas [...]. (AFONSO, 2005, p. 57).

Para Popkewitz (1997) não existe uma concepção única do termo, pois seu conceito foi utilizado durante séculos, e que reduzi-lo apenas ao sinônimo de mudança pode induzir ao erro, visto que a palavra foi utilizada em diferentes contextos sociais. Assim para o autor, “[...] não há uma definição permanente do

termo e que o seu significado sofre modificações dentro de um meio institucional em contínua transformação”. (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

Nesse sentido, percebe-se que o termo reforma foi utilizado em diferentes contextos e momentos históricos, significando de rompimento, quebra de paradigma para o início de uma nova etapa.

Aliado ao contexto da reforma surge o termo modernidade que é aplicado como valor agregado ao conceito de reforma. Nessa perspectiva, Oliveira (2005) destaca que o conceito de moderno sempre foi utilizado como sinônimo de progresso, daí sua relação com a reforma que busca sempre contextualizar a mudança de paradigma como fonte de progresso social. Segundo a autora, nesse conceito é atribuída uma periodicidade de ruptura do *status quo* para uma renovação do processo.

Sob essa questão, Afonso (2013, p. 268) destaca que,

a teoria da modernização refere-se a diferentes estágios de desenvolvimento social que, entre outros aspetos, baseiam-se na industrialização, no incremento da ciência e da tecnologia, na urbanização, na criação de infraestruturas e no acesso a um mercado capitalista mundial. A modernização é um dos sentidos possíveis inerentes à própria ideia de modernidade.

Sendo assim, o discurso sobre a modernidade revela que o termo sempre foi utilizado como proposta de mudança, bem como a reforma, porque nesse contexto “o termo moderno, historicamente, passa a ser utilizado como referência ao momento presente, diferenciando-se do passado” (OLIVEIRA, 2005, p. 758). Portanto, Afonso e Lima (2002), por sua vez, destacam os novos contornos que o termo modernização passou a indicar com novas prioridades políticas, e isso quer dizer que o termo modernidade vem de “uma nova semântica [...] que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados”. (AFONSO; LIMA, 2002, p. 340).

Nessa nova reconfiguração do Estado, a educação é o alicerce da reforma, e, segundo Popkewitz (1997) a educação é considerada uma instância de primeira ordem, cujos valores morais e éticos são construídos e reconstruídos enraizando a cultura social. Para o autor, a reforma educacional é entendida como fonte de regulação social.

Nesse sentido,

os sistemas escolares continuam a contribuir na regulação da sociedade, quer como agências formadoras de força de trabalho, quer como disciplinadores da população, papel que ganha relevância no que se refere aos pobres, em face das transformações sociais atuais. (OLIVEIRA, 2005, p. 746).

Frente a esse contexto, Afonso (2005) contribui com seus estudos indicando autores que utilizam o conceito de reforma em dois níveis, *macro* e *micro*. De acordo com o autor, a reforma em nível *macro* é conceituada como mudança, designa reestruturação do sistema e organização das instituições, o que pode propiciar uma reorganização técnica e política. Porém, quando o termo reforma é entendido no nível *micro*, a mudança ocorre nas instâncias *in loco*, e, no caso da educação, isso significa inovação nos novos processos de ensino-aprendizagem, nos aspectos metodológicos, em didática, dentre outros.

Além disso, Afonso (2005) afirma que o fracasso ou sucesso no processo de reforma dependerão de diversos fatores interligados, sendo eles: o tempo que deve ser levado em conta, visto o grau de inércia que envolve as instituições sociais; e o jogo de interesse dos grupos que implementam as reformas. As opiniões podem se divergir no interesse da reforma e, isso pode causar conflitos, embates entre o grupo dominante e sua implementação.

Nessa direção, Souza (2003) entende que o rompimento causa problemas, pois tais mudanças, às vezes representam pouca relação com a cultura local, e sim, com uma cultura global. Em suma, pode ocorrer reforma, mas sem inovação, ou mesmo, uma inovação sem a promoção da reforma. (AFONSO, 2005).

Convém ressaltar que ao longo da metade da década de 1980 os países ocidentais capitalistas passaram a incorporar novas concepções, novos contornos, deixando o seu papel de centralizador, executor das políticas sociais, para se tornarem avaliador e regulador das instituições sociais, por intermédio de uma gestão democrática sob a orientação da lógica do mercado. (OLIVEIRA, 2005; LIMA, 2011). Assim, “os critérios usados no desenho dessas reformas são os de custo/benefício, livre escolha e a eliminação dos constrangimentos e ineficiência dos sistemas públicos tradicionais”. (BROOKE, 2012, p. 202).

As reformas de Estado apresentaram-se como suposta crise do Estado de Bem Estar Social, sendo que este é um novo momento de acumulação de capital a

partir da reorganização da cadeia produtiva industrial. Essa reorganização se expandiu além dos limites territoriais dos países desenvolvidos, e isso ocorreu com a ajuda dos meios de comunicação que propiciaram o avanço do fenômeno da globalização intensificando o processo de competição entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nas novas formas de gestão implementadas no Estado, Caprio e Lopes (2008) afirmam que está em curso é a expansão do sistema neoliberal. De acordo com os autores, esse sistema “é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia” (CAPRIO; LOPES, 2008, p. 2).

Sua implementação transparece ser de modo sutil e natural, no entanto, a realidade mostra que esse sistema se propaga de forma violenta. Para Costa (2013, p. 41),

[...] na configuração neoliberal, busca-se produzir consensos como visões distorcidas dessa realidade, pois, ao mesmo tempo em que se pratica a violência sobre os costumes locais, propõe-se a cultura da paz; ao mesmo tempo em que as empresas transnacionais propõem jornadas e organizações do trabalho em que se rompe com costumes locais e regionais.

Nesse sentido, uma nova cultura passa a ser desenvolvida na concepção de Estado, impulsionada pela nova direita aberta ao sistema neoliberal, que edifica seus pilares a partir da combinação entre responsabilidade, competitividade e descentralização financeira. Para os reformadores a lógica da administração pública do modelo de desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social é insustentável, torna-se necessário à retomada dos conceitos liberais. (FONSECA; RICHTER; VALENTE 2012; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Assim, os liberais “[...] acreditam que sem a liberdade de mercado (economia autorregulável) as demais liberdades não podem ser asseguradas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 109). Nesse sentido, a justificativa seria a ineficiência do Estado nos serviços básicos para a população, daí a necessidade de uma reforma em todas as instituições sociais, inclusive na educação.

Nessa lógica, a reforma de Estado demanda a necessidade de mudança no plano econômico, político, social, cultural, e, sobretudo, na educação e sua base estrutural (currículo, gestão, avaliação, formação, prática docente e financiamento

escolar). Assim, uma nova relação entre trabalho e educação se estabelece no atual cenário econômico. Nesse novo modo de acumulação de capital, a educação passou a ser pauta de ampla discussão sobre a formação desse novo perfil de trabalhador, “polivalência, multifuncionalidade, múltiplas competências, flexibilidade profissional, empreendedorismo” [...]. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.115).

Também nessa discussão Friedman (1955) contribui destacando que a educação colabora para a manutenção de uma sociedade estável e democrática, mas para isso é necessário um conjunto de “valores comuns e [...] capacidade mínima de leitura e de conhecimento por parte da maioria de seus cidadãos” (FRIEDMAN, 1995, p. 209), ou seja, para que os sujeitos façam parte da sociedade, é necessário o mínimo de instrução, isso contemplaria sua inserção no mundo. Portanto, acredita-se que a sociedade estável será possível quando as pessoas tiverem pleno gozo de conhecimento de seus direitos e deveres como cidadão.

Para Brooke (2012) a reforma de Estado, desde que surgiu, sempre esteve ligada ao fato de a competição econômica no contexto industrial e comercial estar voltada às demandas mercadológicas. Daí a necessidade de reformar as bases da educação emergindo novos conceitos e novos padrões. Nesse sentido, Melo (2002, p. 39), afirma que,

esse processo é implantado nos países em desenvolvimento, com variações, por intermédio de políticas de ajuste estrutural. Programas de estabilização, ajuste da economia, privatização, liberalização e desregulamentação fazem parte do pacote de cooperação técnica e financeira do Banco Mundial para os países ditos em desenvolvimento, dentre eles o Brasil.

Ainda nesse contexto, é importante salientar que no processo de expansão da reforma educacional pelo mundo, pesquisadores identificam duas correntes de pensamento: a economia da globalização e a racionalização da economia. A primeira corrente de pensamento é contextualizada a partir da globalização, que passou a ser intensificada no final do século XX. De acordo com tal linha de pensamento, esse fenômeno é um dos agentes provedor das reformas, pois “esse termo sugere a ideia de movimentação intensa” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 61), de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais.

Coerente com essa perspectiva, Casassus (2001) destaca que o fenômeno da globalização contribuiu para a proliferação e indução de novas políticas nacionais baseadas na reforma educacional. Nesse sentido, Davies e Guppy (1997, p. 355)

destacam que o termo globalização “em seu nível mais amplo, [...] se refere à descrição e explicação de processos sociais que transcendem barreiras nacionais”, impulsionando uma pressão sobre o espaço local, e aderindo-se às condições e regras do nível global. É nesse contexto que ocorrem as disputas entre os níveis global e local, o que propiciará segundo Afonso (2005), a ocorrência de falha na reforma a partir dos interesses dos grupos.

O processo da globalização facilitou a disseminação ideológica da teoria do desenvolvimento econômico. Diversos eventos foram e são fomentados pelas agências internacionais como meio de troca de experiência e de concretização dessa nova agenda política.

Na atualidade, as políticas são moldadas pelas transformações ocorridas nas mais diversas instâncias da estrutura e organização da sociedade capitalista, ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico, científico e pelo processo de globalização econômica e pelo neoliberalismo político – ideológico. (LAUANDE, 2013, p. 1).

Por outro lado, a racionalização global mostra que esse processo não seria imposto de forma direta, mas de maneira indireta, principalmente para países desfavorecidos economicamente que na busca de reverter à situação em que se encontram, adotariam sistemas econômicos semelhantes aos países desenvolvidos. Davies e Guppy (1997) afirmam que a busca pelo desenvolvimento faz com que o processo de reforma proposto pelos países desenvolvidos se espalhe pelo mundo como “dogma” de desenvolvimento social e econômico.

Nesse caso, os autores explicitam o termo racionalização global como fonte da expansão das reformas de Estado pelo mundo. Diante disso, a racionalização global fez com que países adotassem diversas políticas, e, nessa perspectiva, houve uma convergência de políticas públicas entre os países latino-americanos, sendo que estes mecanismos políticos criados pelas agências que propõem novos padrões aos países em desenvolvimento. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 116), “as orientações do Banco Mundial, [...] refletem a tendência da nova ordem mundial, [...] as quais requerem indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis [...]”.

Como exemplo da busca pelo desenvolvimento destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que busca avaliar os sistemas de ensino, a partir de avaliação externa. “A disposição dos países em participarem dessas avaliações indica, no mínimo, uma vontade de tornar os sistemas

comparáveis” (BROOKE, 2012, p. 330). O PISA é o exemplo da aceitação dos países em participar da avaliação, estabelecendo um monitoramento entre os sistemas de ensino dos países. Esse processo é apenas uma forma que os países encontraram para resolver seus problemas, assimilando padrões, e convergindo para políticas públicas que se aproximassem desse novo modelo de Estado Avaliador.

Constata-se que o processo reformista pelo mundo ganhou novos contornos e uma onda de novos valores sociais, econômicos, políticos, culturais, passaram a ser absorvido pelos Estados Nações. Assim, constata-se que “[...] a globalização não só gera pressões para convergência internacional, mas também aumenta a capacidade e expectativas dos atores locais de produzir mudança”. (DAVIES; GUPPY, 1997, p. 357).

A partir disso, os Estados Nacionais são pressionados e induzidos a rever sua lógica de administração, numa tentativa de sobreviver no cenário internacional. A partir de então, às organizações de trabalhos tradicionais passaram a ser ineficientes pela baixa de qualificação da mão de obra no mundo onde a informação transita em toda parte do globo de modo instantâneo.

Sobre esse contexto, Ball (2004) aponta para uma participação do privado no setor público, uma sucessão de governo, em que os preceitos privados são celebrados destituindo o setor público. E sob essa nova organização do Estado, o mercado volta a ser valorizado na forma de organização das instituições sociais, impulsionado pela nova direita. Nessa nova articulação, o Estado diminui sua ação na economia dando maior abertura para o mercado, no entanto, isso ocorre diferente do modelo tradicional do sistema liberal, uma vez que a nova direita conservadora adotou estratégias para manter o poder centralizado no governo. (AFONSO, 1999).

A mudança da regulação burocrática e centralizadora para uma regulação híbrida sinaliza a característica do novo conceito de Estado, em que seu controle está na autorregulação feita pelo mercado, sob a avaliação do Estado. (AFONSO, 2001). Nesse caso, Oliveira (2005) afirma que o termo regulação passou a ser alvo de intensos debates com a criação de fóruns e congresso acerca do assunto. Diante disso, no Brasil a regulação ganha força quando o governo passa a investir em privatização das empresas estatais, criando as agências reguladoras.

Assim, o resultado dessa nova regulação foi a redefinição na fronteira entre o setor público e privado condicionado às leis do livre mercado, porém controlado pelo Estado. Essa redefinição entre as fronteiras do público e do privado não fica clara no campo educacional. Portanto, Afonso (1999) chama esse momento na educação de quase-mercado, ou seja, diz-se que são “mercados” porque os fornecedores são empresas privadas que prestam serviço às instituições, competindo umas com as outras. Também se afirma que são “quase”, porque mesmo havendo uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos, eles não estão associados a um sistema de mercado tradicional, o governo condiciona o sistema que será gerido.

Oliveira (2005) e Freitas (2012) exemplificam a questão de quase-mercado no sistema educacional no Brasil, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC-Ensino Médio). Um novo modo de gestão pública, na qual transfere a responsabilidade do Estado para as iniciativas privadas. O Estado financia o atendimento no nível superior, orientando as instituições de ensino a partir de resoluções e decretos, mantendo-se como fonte reguladora do Sistema.

Sobre essa questão Ball (2010, p. 51) salienta que,

o Estado também fornece uma nova configuração ética e um modo geral de regulação, muito mais não intervencionista, de regulação autorregulativa, que, todavia, permite e legitima a disseminação da forma de mercadoria ao mesmo tempo em que somos convocados a tornar nossos produtos acadêmicos e a nós mesmos uma mercadoria.

Em outras palavras, Ball (2010) deixa claro que o conhecimento e os profissionais se tornam mercadoria, e os alunos consumidores. O importante é compreender esse processo não como uma estratégia de desregulação econômica, mas sim como um descontrole controlado, ou seja, uma re-regulação do sistema, de modo que o Estado não deixa de intervir, apenas muda sua maneira de intervenção (BALL, 2002). “O mercado aparece como senhor supremo e intocável. —’Você S.A.’ é a palavra de ordem e a competição é a norma, o espaço é dos investidores”. (LIMA, 2011, p. 38).

Nas novas formas de gestão foi apresentada como fórmula política em administrar de maneira eficaz o sistema de ensino. Nesse modelo gerencialista utilizam-se técnicas de redução de custo, de maneira que venha racionalizar os

recursos solucionando o problema da ineficiência estatal. A partir dessa racionalização, tal situação é acompanhada por outras políticas (prestação de contas e responsabilização dos resultados). Essas novas formas de gestão e financiamento da educação constituem-se como medidas de racionalização dos recursos na educação, reconfigurando a ação do Estado sob o pretexto do ajuste fiscal.

De uma maneira geral, tais medidas têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes compreendida de forma simplificada, como o mercado e, no caso da escola, com o seu em torno – a responsabilidade pela gestão executora dos serviços correspondentes aos direitos sociais, alterando a relação com o público atendido. (MELO; OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Essa re-regulação econômica na educação é legitimada pelo argumento que emerge da ineficiência do Estado em gerir a educação, sendo a mesma, responsabilizada pela crise educacional que vivemos. Isso passa a ser parte integrante de “um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação”. (BALL, 2010, p. 38).

Vale ressaltar as contribuições de Melo (2008) que apresenta dois grandes momentos da reforma educativa. A primeira iniciou-se na década de 1960 até 1970 sob a orientação norte-americana dos países latino-americanos. O resultado dessa primeira onda foi a expansão dos sistemas educativos, bem como a reorganização do controle ideológico com formação cívico-patriótico, aliado à formação tecnicista do trabalhador.

A segunda onda ocorreu no início da década de 1990, remodelando a estrutura, a cultura e a organização estatal dos países latino-americanos. “Alguns deles reformaram parcial ou integralmente seus sistemas de ensino e foram edificadas sob novas leis gerais para a educação”. (MELO, 2008, p. 2). Assim, nesta pesquisa, a análise sobre a reforma educacional é localizada no contexto neoliberal no final do século XX.

Nesse sentido, a partir do contexto da reforma educacional, percebe-se que a saída para o enfrentamento da crise é uma renovação política e econômica, orientada pela lógica da racionalização de mercado e, neste sentido, palavras como: “qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade, do mercado internacional, deserção do Estado, descentralização”, entre outras

(CAPRIO; LOPES, 2008, p.1), se tornam expressões naturais, inculcadas no âmbito das instituições sociais. Assim, se estabelece a justificativa que passa a ser,

diminuição do monopólio do Estado implicando a diminuição da máquina administrativa, do corpo burocrático e dos gastos públicos, por outro, a livre escolha da família da melhor opção entre várias propostas para seus filhos. (MELO, 2002, p.66).

A reforma educacional pode ser entendida como resposta à crise econômica e social, mas que no cerne da sua implementação, gera muitas contradições e dilemas. Sua forma de implementação sugere uma transformação diária na estrutura da reforma, pois os problemas não são solucionados de forma eficaz, o que produz um efeito inicial positivo, porém, ao longo do tempo esse efeito se dilui com as novas demandas geradas pelas reformas. Nesse sentido, a reforma pode se tornar uma luta de classes externa e interna ao Estado, “ora pressionam para a implementação de políticas mais democráticas, ora pressionam para a concretização de políticas mais orientadas para atender às necessidades da economia”. (AFONSO, 2005, p. 59).

Assim, observa-se que a reforma na educação foi uma política implantada por países desenvolvidos que buscavam renovar sua ação política e econômica. Utilizando-se da concepção do Estado mínimo, os governantes dos países em desenvolvimento se apropriaram da racionalização mercadológica como forma de combater os problemas sociais. Nesse sentido, o que se percebe é que os problemas são diferentes, no entanto, as respostas encontradas pelos governantes foram semelhantes, o que intensificou e aprofundou ainda mais as desigualdades sociais nos países.

O próximo tópico abordará a reforma educacional no Brasil. A descrição e análise consideraram dois pilares da reforma: descentralização e avaliação no Brasil.

1.2 A Reforma educacional no Brasil

Neste tópico será discutida a reforma educacional no Brasil na segunda metade da década de 1990. Vale reforçar que na educação brasileira já ocorreram diversas reformas estruturais e organizacionais, no entanto, a presente pesquisa busca averiguar a reforma educacional no contexto neoliberal da década de 1990.

A forte crise econômica internacional da década de 1980 afetou diretamente o país, impossibilitando a criação de programas econômicos de forma a solucionar os problemas sociais, o que contribuiu para as críticas e ao modelo de governo centralizador com regime autoritarista e propagador da desigualdade social. Nessa perspectiva, o Estado passou a reformular sua base a partir da abertura econômica, desregulamentação financeira e privatização do setor público. A educação por sua vez, não ficou alheia a esse processo, assim como qualquer instituição social, ela também rearticulou suas bases promovendo nova agenda política na sua estrutura. (LAUANDE, 2013).

Os avanços educacionais presentes na atualidade se remontam com o forte movimento de ampliação educacional da década de 1980, aliada ao final do regime militar e a ascensão do regime democrático no país, sendo contemplado no final da década com o desenvolvimento da Constituição Federal de 1988 (CF/88). A partir da CF/88 a educação passou a ser um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, bem como sua manutenção, financiamento e organização. Diante disso, um regime de colaboração entre os entes federados passou a estabelecer o processo de descentralização tributária de arrecadação. (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). No cenário brasileiro a reforma educacional se efetivou no contexto de uma nova base política e social, onde

o neoliberalismo passou a exercer forte influência no sistema macroeconômico e, a partir do início da década de 1990, essa influência abrangeu também o sistema educacional, que vem sendo regido pelos princípios da economia e, portanto, pelas regras do mercado. (VIRIATO, WERLANG, 2012, p. 16).

Frente a esse contexto, a reforma educacional no Brasil ocorreu em meados da década de 1990, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) aprovada em 20 de dezembro de 1996. A LDB promoveu uma nova organização do sistema nacional de educação, e ela se configurou como a base da reforma educacional delineada por perspectivas neoliberais. De acordo

com Krawczyk e Vieira (2008, p. 52), a reforma educacional significou “em um processo de recentralização/descentralização, pelo qual o Estado concentrou a direção e o controle de todo o sistema e passou a partilhar o provimento desse serviço com a sociedade”. A reforma educacional teve como principal política a descentralização dos recursos e de gestão administrativa.

Souza (2003) afirma que o aceite da política de descentralização está no caráter democrático que essa política pode gerar com as decisões sendo tomadas *in loco*. Vale lembrar que a implementação da política de descentralização no Brasil foi instaurada no momento em que o país vivenciava a redemocratização dos direitos civis, além do mais, ela pode ser importante instrumento de aplicação de recursos públicos.

Diferente de outros países latino-americanos, a política de descentralização no Brasil ocorreu em 1834 no Brasil imperial, com o Ato Imperial que responsabilizava as províncias do Império a instrução primária e secundária, ou seja, as províncias já eram responsáveis pelo fomento do ensino básico.

Embora as reformas do governo imperial tivessem validade apenas para o chamado município neutro, isto é, a cidade o Rio de Janeiro, capital do Império, as províncias acabavam por tomá-las como modelo na organização da instrução pública nos respectivos territórios, reproduzindo, assim, as mesmas medidas das adotadas pelo governo central. (SAVIANI, 2011, p. 79).

Por isso, a reforma educacional promovida na década de 1990 no Brasil, ocorreu tardiamente com diferentes características dos países latino-americanos. Dentre as principais mudanças do cenário educacional promovida pela reforma educacional, destacam-se: nova forma de gestão administrativa escolar; participação da comunidade escolar nas decisões dos recursos financeiros; eleição para diretores; entre outros.

O processo de reforma educacional iniciou com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995, e teve como principal foco o Ensino Fundamental. Na época o governo FHC lançou o programa “*Acorda Brasil: Está na hora da Escola*”, no qual atuou com diferentes ações, como: capacitação dos docentes, fornecimento de livros didáticos aos alunos, criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implantação dos ciclos de progressão continuada e a avaliação externa em larga escala (MARCHELLI, 2010; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Assim, percebe-se que a reforma promovida pelo governo FHC

reorganizou toda a estrutura do sistema de ensino, bem diferente das outras reformas educacionais promovidas em épocas anteriores.

Em seu primeiro ano de governo foi produzida uma emenda na CF/88 que propiciou a formulação da LDB nº 9.394/96 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); essa mudança simbolizou profundas transformações no âmbito educacional, principalmente nos repasses de recursos financeiros aos entes federados. (MELO, 2008; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A LDB 9.394/96 significou a manutenção e sustentação da reforma educacional. A partir dela ficaram mais visíveis as propostas do projeto neoliberal, pois diminuiu “[...] a responsabilidade e o papel do Estado no atendimento à educação com a inversão da responsabilidade do Estado em relação à família, colocando-a em primeiro lugar” (KRAWCZYK, 2008, p. 51), e neste sentido, observa-se o desenvolvimento de programas como: família na escola e amigos da escola. Com isso, o governo buscava incentivar à comunidade e se tornava parceiro da escola. Essa política simbolizou uma nova gestão descentralizada e democrática, onde a comunidade escolar passa a contribuir na organização escolar.

No entanto, ao mesmo tempo em que o governo promovia a política de descentralização inserindo a família na escola, ele centralizou o poder reformulando os PCNs e a construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse sentido, Souza (2003) contribui nessa análise sobre a centralização/descentralização. Para o autor os governantes da América Latina produziram uma política de desconcentração. Nessa perspectiva, o autor contextualiza a diferença entre os termos desconcentração e descentralização. O primeiro termo “ocorre que a transferência de tarefas para a escola posta no seio das reformas educacionais, importa consigo um conjunto de responsabilidades que a acompanham” (SOUZA, 2003, p. 40), enquanto o segundo termo se produz a partir das negociações que são feitas *in loco*. O lugar se torna o constructo social que partilham o desejo e os anseios de toda comunidade. Nesse caso, o lugar é o centro das decisões e cabe aos sujeitos que habitam esse nicho, discutir, dialogar e decidir o melhor caminho. (SOUZA, 2003).

Nessa nova organização de responsabilidades construída a partir da política de desconcentração adotada pelo governo brasileiro, uma nova recentralização se

instituiu nas relações entre as instâncias federal, estadual e municipal. Um novo pacto federativo foi introduzido a partir da formulação da constituinte de 1987/1988, que propôs a municipalização do ensino como proposição ao regime democrático. O resultado desse novo pacto federativo foi a criação de 5,6 mil sistemas educacionais autônomos. (DURHAM, 2010).

Oliveira (2003) lembra que os termos municipalização e descentralização se tornaram sinônimos nos discursos políticos. O autor ainda alerta que isso não representa um sinônimo, pois “[...] o processo de municipalização em que o poder não seja descentralizado, apenas se alterando a esfera administrativa responsável pela gestão do ensino”. (OLIVEIRA, 2003, p. 255).

Conforme mostra Krawczyk (2008), o município se viu obrigado a assumir o papel de organizar e de fomentar o Ensino Fundamental. A análise feita por Oliveira (2003) vem corroborar com essa discussão apontando que a partir do ano 2000 o município passou a ser o “maior responsável pela oferta do ensino fundamental e, a partir de 2002, responsabiliza-se por mais de 50% da matrícula total [...], incluindo o setor privado”. (OLIVEIRA, 2003, p. 256).

Essa responsabilização sem recursos gerou graves problemas, pois muitos municípios não estavam preparados e nem tinham condições financeiras para assumir a construção do sistema de ensino. (KRAWCZYK, VIEIRA, 2008).

Em alguns casos, observa-se que a municipalização onerou os municípios pela obrigatoriedade de abrigar novos contingentes de alunos, desorganizou e precarizou o sistema educacional, acentuou a burocratização de sua gestão e não criou condições efetivas de democratização da educação básica em nível local, mantendo a formação deficiente dos professores, a precariedade do transporte público, entre outros aspectos. (KRAWCZYK, VIEIRA, 2008, p. 53).

A transferência da responsabilidade de promover o Ensino Fundamental para o Município não resolveu os problemas da educação. Estados e municípios passaram a empurrar o problema um para outro, o que gerou desigualdade entre as localidades. (DURHAM, 2010). Buscando reverter esse quadro caótico e contemplando a redistribuição dos recursos financeiros e responsabilidades dos entes federados, o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Sendo que este foi “inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do ensino fundamental”. (DAVIES, 2006, p. 756). O fundo foi criado no

então governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e esse recurso privilegiou o Ensino Fundamental como base de ação do seu governo na educação. (KRAWCZYK, 2008).

A partir do FUNDEF ficaram definidas as competências e as responsabilidades dos entes federados em manter o Ensino Fundamental. Diante disso, o FUNDEF se tornou um importante instrumento, não apenas pela redistribuição dos recursos, mas, principalmente, pela forma como o governo federal utilizou essa política impondo aos entes federados uma redefinição de prioridades educacionais. Com o FUNDEF o governo buscou promover o regime de colaboração entre os entes federados como estabelece na Constituição Federal de 88. Nesse sentido, o FUNDEF foi “vinculado ao número de matrículas de cada município, com o que se buscava a equidade entre os municípios de cada Estado”. (KRAWCZYK, VIEIRA, 2008, p. 53).

O FUNDEF representou uma nova etapa do financiamento do Ensino Fundamental do país, com a criação de fundo, cujo governo federal seria o responsável por transferir o recurso financeiro recolhido. A base de cálculo seria de 15% dos impostos já arrecadados pelos Estados e Municípios, como por exemplo: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), proporcional às exportações. Assim, “dividindo-se este montante pelo número de crianças matriculadas nas escolas públicas de Ensino Fundamental chegava-se a um valor mínimo por aluno”. (DURHAM, 2010, p. 173). Caso esse recurso não atingisse o mínimo de custo aluno estipulado pelo governo federal, uma complementação viria de recursos federais de modo a assegurar o valor mínimo por aluno no âmbito Estadual e Municipal. De modo geral, o FUNDEF previa disponibilizar recursos anuais mínimos para cada ente federado, de acordo com o número de matrícula, em consonância com o governo federal. (DAVIES, 2006). De acordo com Oliveira e Teixeira (2009, p. 10) o objetivo do FUNDEF “era reunir e distribuir recursos de maneira a atender àquele nível de ensino considerado prioritário e ainda insuficientemente satisfeito do ponto de vista do seu acesso”.

Como ponto positivo, pode-se destacar a quase universalização do Ensino Fundamental decorrente do aumento da rede de ensino municipal, em virtude do recurso disponível para essa modalidade de ensino. Por outro lado, pesquisadores

como Krawczyk e Vieira (2008), mostra que o FUNDEF, propiciou e intensificou a desigualdade entre os municípios, isto devido, a desobrigação do governo em liberar recursos financeiros próprios para o Ensino Fundamental.

Outro programa desenvolvido pelo governo FHC, buscando desburocratizar o sistema, foi o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE²). O PDDE foi criado antes do FUNDEF, sendo que seu formato original foi mantido até 2003. Nesse modelo, o PDDE privilegiou escolas de Ensino Fundamental e redes municipais, indo de encontro aos mais necessitados por meio do aumento das transferências automáticas. (KRAWCZYK, 2008).

Instituído em 1995 pelo governo federal, o PDDE foi o primeiro programa de transferência de recursos financeiros da União para escolas públicas. À época de sua criação e até 2003, o programa destinava-se basicamente ao ensino fundamental. A inovação estava na ampliação da autonomia da escola, ainda que relativa, para administrar diretamente o dinheiro destinado à manutenção de sua infraestrutura física e pedagógica. Com os recursos do PDDE, a escola pode realizar despesas de dois tipos: de custeio e de capital. (MOREIRA, 2012, p. 1).

Como se vê, o recurso financeiro pode ser recebido de duas maneiras: a escola cria uma Unidade Executora (UEX) que era a responsável por receber o recurso; ou, a responsabilidade pelo recurso ficava por conta das Secretarias Estaduais e Municipais, sendo elas as responsáveis pelo repasse para as escolas, e também pela fiscalização dos empreendimentos. A forma pela qual vai ser utilizado o recurso financeiro disponibilizado pelo MEC fica a critério do Conselho Escolar, que deverá aprovar e fiscalizar a forma de como será utilizado o recurso para a melhoria do ensino, a partir da aquisição de material permanente; conservação e pequenos reparos da unidade escolar, na aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; entre outros que sejam pertinentes à escola. (MOREIRA, 2012).

Em oito anos de mandatos, o governo FHC produziu diversas políticas educacionais a fim de alavancar a reforma educacional no país, bem como sanar os principais problemas seculares da educação brasileira. Libâneo, Oliveira e Toschi

² De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o FNDE foi criado em novembro de 1968 e está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A finalidade da autarquia é captar recursos financeiros para projetos educacionais e de assistência ao estudante.

(2012, p.187) atestam que foram tantas políticas e programas, que “analistas e pesquisadores educacionais chegavam a enfrentar dificuldades para acompanhar todas as ações, que aconteciam em ritmo acelerado”. O autor salienta que mesmo com todo esse aparato político, ainda faltavam vagas para milhares de crianças nas escolas e, principalmente, o período FHC se apresentou como precarização da carreira docente. Essa situação é corroborada com Oliveira e Teixeira (2009, p. 5) que apontam em sua pesquisa que,

o FUNDEF no período compreendido entre 1997 e 2002 corroborou tal entendimento explicitando que as regras de financiamento definidas na CF/1988 revelaram-se limitadas para produzir as mudanças estruturais e qualitativas necessárias ao ensino fundamental, já que a legislação não contemplava mecanismos reguladores que fossem capazes de assegurar a efetiva aplicação das verbas destinadas à educação e, além disso, pela ausência de uma definição clara das responsabilidades a serem assumidas pelos estados e municípios no tocante à demanda pelos diferentes níveis de educação.

Nesse mesmo período de 2002, último ano do governo FHC, foi marcado por um clima de desconfiança e medo, o que fez pela primeira vez na história política do país, eleger um presidente da república de origens das camadas mais pobres, cujo nome é Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nos oito anos de mandato do governo Lula, alguns programas foram revistos e criados, porém, sua maior obra foi dar continuidade alterando em alguns casos a situação imposta pelo governo FHC, como fundo de redistribuição financeira.

O FUNDEF vigorou até 2007, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que se “materializou com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007”. (MILITÃO, 2011, p.126). Apesar das semelhanças, o FUNDEB apresentou diferenças na composição e na abrangência, sendo que

além dos impostos e transferências que já faziam parte do FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96), o FUNDEB incorporou outros três: IPVA, ITCMD e ITR. Ademais, no Fundo em vigor, o percentual da subvinculação (de 15%, no FUNDEF) subiu para 20% dos recursos arrecadados com os impostos e transferências arroladas. (MILITÃO, 2011, p. 127).

No que concerne ao FUNDEF, Silva (2006) atesta que esse fundo no governo FHC não promoveu aumento dos recursos federais; pelo contrário, o que se percebe é a falta da participação do governo federal em financiar o Ensino Fundamental. Nesse sentido, Oliveira e Teixeira (2009) recordam que o FUNDEB buscou ampliar abrangência do financiamento educacional, bem como o governo federal passou a se comprometer com mais recursos financeiros de complementação. O fundo de financiamento educacional propiciou uma nova fase para a educação do país na promoção de uma educação de qualidade, no entanto, esse fundo ainda é pouco para garantir a universalização do ensino básico, assim como, promover uma educação de qualidade no país. (MILITÃO, 2011).

Nesse sentido,

estes fundos configuram, em tese, um importante meio de descentralização da educação no Brasil, por meio de redistribuição de competências e orçamentos aos estados e municípios. Tais fundos têm como princípio orientador a promoção da equidade social, já que pressupõem a redistribuição de recursos, oriundos da vinculação constitucional do orçamento para a educação, aos municípios, com base na capacidade arrecadatória dos estados. Os recursos são redistribuídos no interior de cada estado tendo como referência um custo-aluno-ano e a União passa a ter uma ação supletiva para com a Educação Básica naqueles estados que não conseguem atingir o patamar mínimo do referido custo. (MELO; OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Nessa mudança estrutural de diversos programas, outro ponto interessante de permanência da política, foi o PDDE que inicialmente se aplicava apenas ao número de alunos matriculados, porém, como mostra Moreira (2012), o PDDE modificou suas orientações aumentando sua abrangência e sua base de cálculo. Assim, nesse modelo articula-se um valor fixo de repasse às escolas, mais um valor variável com base no número de alunos e a localização da escola e sua modalidade de ensino.

Essa ampliação aconteceu em 2009 com a publicação do programa. Na ocasião, o Ensino Fundamental era a única modalidade que recebia o recurso. Com a implementação da Emenda Constitucional nº 59 em 2009, o PDDE passou a assistir todas as modalidades de ensino básico, como também passou a ser utilizado para repasse de outros programas do governo federal. (SILVA, 2006). Nesta nova gestão descentralizadora, surgem novos atores que participam desse processo

democrático como a comunidade escolar, que passa a ser o agente, aprovando obras e fiscalizando o recurso financeiro.

Essa ação política foi uma nova forma de regulação do governo federal com os entes federados. Nessa articulação, os estados e municípios aderiram às metas e os objetivos propostos pelo MEC. São estratégias criadas a fim de promover uma articulação do Estado e Município com o MEC, se organizando a partir de comitê de acompanhamento ou equipe local, ações que seriam desenvolvidas para solucionar os problemas apresentados nos sistemas de ensinos. O Plano de Ações Articuladas (PAR) é mais um instrumento desenvolvido com o objetivo de análise, mas principalmente, de controle da esfera federal sobre as outras esferas políticas, articulado por uma descentralização monitorada. (CAMINI, 2010).

Sob esse aspecto,

o MEC chama a si a responsabilidade de atuar de forma mais incisiva na indução de uma educação básica de qualidade. Para isso, define vários mecanismos de controle da ação municipal. Além do termo de compromisso que formaliza a adesão dos municípios em troca de assistência técnica e apoio financeiro, foi implantado um Sistema de Monitoramento – Simec – para acompanhar as ações do PDE e dos planos de ações articuladas – PAR – empreendidos por estados e municípios para a melhora das condições da educação básica. Além disso, o PDE criou um novo indicador de avaliação de rendimento, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – Ideb. (KRAWCZYK, 2008, p. 804).

A análise dessa forma de regulação pode ser entendida com base nos conceitos de Barroso (1996), ou seja, autonomia decretada e autonomia construída. De acordo com o autor, a partir da década de 1980 ocorreu uma mudança de governança em que se transferiram poderes e funções para o nível local. A partir disso, percebe-se que o processo de descentralização realizado modificou a relação entre as instâncias governamentais, de modo que o lugar ganhou espaço e reconhecimento no seu poder decisório. No entanto, Barroso (1996) aponta que essa decisão já vem preestabelecida pelo governo central, daí o conceito de autonomia decretada. Para o autor autonomia deve ser construída no lugar, e o lugar deve ter não só poder decisório do que gastar, mas também o poder de definir sobre o que gastar.

Nesse sentido, é que se percebe que o governo federal vem produzindo um efeito de autonomia decretada, pois a adesão ao Plano de Metas, consecutivamente

a elaboração do PAR, produz uma relação de interdependência entre MEC, Secretarias de ensino e escolas.

Nessa nova organização do Estado, uma recentralização do poder foi promovida a fim de manter o controle sobre o sistema de ensino. Assim, como os instrumentos descentralizadores foram utilizados para promover uma gestão democrática, pode-se perceber a utilização desses mesmos instrumentos como fonte centralizadora do poder do governo federal.

Neste cenário, delineou-se a reforma educacional, cujo vetor principal foi uma nova organização do sistema nacional, que se caracterizou pela municipalização do provimento do ensino fundamental, pela implantação de parâmetros curriculares e de um sistema de avaliação institucional para todo o país. (KRAWCZYK,VIEIRA, 2008, p.52).

Dentre os diversos instrumentos criados na reforma educacional, o sistema de avaliação ganhou espaço e reconhecimento, por ser tecnologia que possibilita compreender o desenho do sistema e sua eficiência a partir do desempenho dos alunos.

Vale ressaltar que essa política que compôs o cenário da reforma educacional foi adotada por diversos países latinos, nos quais as reformas promovidas na educação tiveram o direcionamento da política de descentralização como ponto central. Dessa política observa-se que, assim como no Brasil, a transferência de responsabilidade na promoção e execução do ensino, aprofundou as desigualdades educacionais nos países latino-americanos. No caso brasileiro, o governo investiu esforços na construção de um sistema de avaliação como fonte de informação sobre o desenvolvimento do sistema educacional, uma nova forma de regulação inicia com a implementação das avaliações externas.

No próximo tópico discute-se a importância da avaliação externa como fonte de informação para implementação da reforma educacional no Brasil. Pesquisadores como Castro (2009) indica em seus trabalhos a relevância da implementação do Sistema de Avaliação Nacional como instrumento de análise do sistema educacional, indicando aos gestores e políticos as distorções do sistema, bem como os gargalos da educação no país.

1.3 Avaliação externa o ponto chave da reforma brasileira

Este tópico aborda a relevância da avaliação externa como instrumento da reforma educacional. Torna-se relevante destacar que a avaliação externa faz parte do conjunto de mecanismos utilizados pelo sistema que teve seu início na década de 1980, objetivou-se que ela se torna-se fonte de transparência das instituições públicas na prestação de contas, de modo que os sujeitos envolvidos no processo fossem responsabilizados pelos resultados obtidos nas avaliações externas. (MAGRONE; TAVARES, 2014).

Sobre esse aspecto cabe salientar que “[...] as avaliações que subsidiam políticas de responsabilização operam dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização”. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 377). O desenvolvimento de sistemas de avaliação trouxe benefícios, pois possibilitou informações mais abrangentes do sistema de ensino ao buscar compreender,

o que os alunos estão aprendendo? Em que medida, os resultados obtidos correspondem ao que se espera deles ao final dos diferentes ciclos ou níveis de aprendizagem? Quais os fatores que melhor explicam os resultados positivos ou negativos da educação? Quais os efeitos da repetência? Ou do processo de alfabetização nas séries iniciais? Ou de aspectos como salários, carreira e formação dos professores? Em que medida o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos incide sobre os resultados? Qual é o grau de equidade observado nos resultados da aprendizagem? Como as desigualdades sociais, econômicas e culturais de uma dada sociedade incidem sobre as oportunidades de aprendizagem? Que características escolares diminuem o impacto do nível socioeconômico nos resultados da aprendizagem? (CASTRO, 2009, p. 30).

Nesse contexto inserem-se as avaliações externas, como alicerce de apoio à reforma educacional, sendo que o sistema de avaliação dos países reformistas forneceram informações estratégicas sobre o desenho do sistema de ensino, o que contribuiu para uma profunda discussão dos problemas da educação nacional, tais como: relação à taxa de matrícula, a permanência na escola, ou mesmo, a qualidade do processo ensino-aprendizagem. (GAJARDO, 2000; CASTRO, 2009). É consensual observar no meio acadêmico a relevância das avaliações externas como fonte de informações sobre o sistema de ensino, pois essas avaliações serviram como instrumento norteador para os gestores públicos em promover políticas educacionais que viessem sanar os problemas da educação do país.

Por esse motivo, a avaliação externa se tornou pauta de discussão modificada pelo modelo de avaliação adotada pelos governantes: as avaliações estandardizadas, criterial (AFONSO, 2009). A adoção desse modelo de avaliação está em seus objetivos que são previamente definidos a partir de Matrizes Curriculares, possibilitando maior controle e o monitoramento do sistema de ensino e das práticas pedagógicas, servindo, portanto, como instrumento norteador de políticas educacionais.

De acordo com Afonso (2009) esse tipo de avaliação não contribui para a formação do sujeito, estruturada sob a lógica do mercado que busca na competição a melhoria do ensino. Esse instrumento não consegue apresentar os reais problemas do ensino-aprendizagem. Podendo ter os resultados manipulados pelos docentes a partir da prática do ensino por testes.

Por sua abrangência e função política e social, Afonso (1999) argumenta que a avaliação externa foi o ponto de partida da reforma educacional, pois sem resultados mensuráveis “[...] não se consegue estabelecer uma base de responsabilização [...], tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços [...]”. (AFONSO, 1999, p. 147).

A centralidade das decisões políticas na educação pelas avaliações externas reconfigurou a mudança de concepção de Estado, de executor de políticas sociais a avaliador das instituições sociais, o que emanou numa nova expressão de Estado Avaliador, isto é,

o novo modelo de regulação que vem sendo instaurado nas últimas décadas – consequência da reconfiguração do modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de Estado avaliador – aviva a presença do indivíduo e do mercado, interferindo não só no comportamento estatal, mas também no comportamento social. (KRAWCZYK, 2005, p. 802).

A avaliação externa favoreceu a inserção do mercado na educação, e isso ocorreu para os governantes da nova direita, porque ela se mostrou útil em reverter o sistema educacional, tornando-o competitivo. Desse modo, o interesse pela avaliação está na busca diária por medir *performance* e aumentar os *indicadores* (AFONSO, 2005; NARDIR SCHNEIDER, 2015).

Para tanto,

[...] cria-se, também, um mercado da avaliação educacional que está em franco desenvolvimento no Brasil, oferecendo livros e consultorias com o objetivo de preparar as escolas para a

participação nesses testes, assim como empresas e instituições desenvolvendo instrumentos para testar o desempenho das escolas e seus alunos e vendendo seus serviços para as secretarias estaduais e municipais ou para as escolas, nesse caso, privadas. (NETO, 2014, p. 178).

Sendo assim, a aferição da performance do aluno nas avaliações promoveu a construção da Política de *Accountability*, que em português é conhecida como Política de Responsabilização³. Nesse sentido, Martins (2001) sinaliza que a avaliação externa se constituiu como o centro das transformações na educação, uma vez que os resultados das avaliações indicariam o fracasso ou sucesso do sistema de ensino, o que realocaria uma nova relação entre Estado e sociedade. Nesse caso, o Estado é o avaliador e provedor de políticas educacionais, cabendo a ele exercer pressão sobre as instâncias locais, numa perspectiva de promover mudanças sobre o contexto educacional. Nesse sentido, avaliação externa facilita o papel de monitoramento do Estado que governa a distância. (BALL, 2004).

A responsabilização viria a se tornar parte desse processo como algo natural de prestação de contas à sociedade e ao governo. Assim, a Política de *Accountability* ganha espaço como mecanismos que busca modificar as relações sociais, substituindo-as por uma relação de comparação e de julgamento; privilegiando e valorizando escolas que apresentam boa *performance*.

Sobre essa questão, torna-se relevante destacar que:

Noutros países, como o Brasil, essas interações e interfaces ganharam maior visibilidade social e interesse acadêmico, sendo as suas consequências debatidas e traduzidas, em casos específicos e não sem alguma ambiguidade, pela expressão genérica de políticas de responsabilização. Com efeito, na sequência de avaliações em larga escala, muitos governos têm importado ou recriado fórmulas, muito discutíveis do meu ponto de vista, visando sancionar negativamente, ou recompensar positivamente, escolas e professores pelos resultados acadêmicos dos alunos. Concretamente, tem vindo a ampliar-se a introdução de bônus monetários, que são atribuídos de forma diferenciada aos professores ou às escolas, como consequência das performances discentes alcançadas. (AFONSO, 2014, p. 493).

³Política de Responsabilização pode ser entendida como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para os professores, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos, medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais. (BROOKE, 2008).

A partir dessa contribuição, convém ressaltar que educação é uma prática social e seus problemas estão relacionados diretamente com a situação socioeconômica vivenciada pela comunidade escolar. E, nesse sentido, Freitas (2007) alerta que os indicadores devem ser analisados e contextualizados a partir dos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais do local.

Também nesse aspecto, Afonso (2005) contribui numa discussão sobre os modelos de responsabilização. De acordo com o autor, é possível observar três modelos de responsabilização: responsabilização profissional (*Professional accountability*); gestor-burocrático de responsabilização (*management accountability*) e a lógica de mercado (*market accountability*).

Além disso, Afonso (2005) pondera que a responsabilização profissional se justifica pelo conhecimento adquirido pelo profissional no campo da epistemologia e teorias educacionais. Nesse modelo exalta a capacidade do profissional, aloca a educação como um bem público, o que faz da avaliação um instrumento de aferição do processo ensino-aprendizagem. As avaliações externas nesse contexto têm o caráter formativo, cujo objetivo é valorizar o desenvolvimento cognitivo, social, histórico e cultural dos alunos e também dos professores. Esse modelo de responsabilização se assemelha à proposta de uma avaliação formativa. Segundo Gomes (2014, p. 29), a

avaliação formativa aparece como instrumento de emancipação que possibilita aos professores acompanhar a aprendizagem dos alunos, ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano. Fundamenta-se no diálogo e no reajustamento contínuo do processo de ensino. Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação trabalhosa, que exige energia, disponibilidade de tempo para acompanhar e regular o processo de ensino.

A partir desse contexto, tem-se a colaboração de Afonso (2005). Para o autor, os modelos (gestor-burocrático de responsabilização e a lógica de mercado) se assentam numa perspectiva mais de mercado. Nesses dois modelos se privilegia uma visão positivista em que se proporciona maior atenção aos resultados das avaliações externas. No entanto, também existe uma diferença entre eles, ou seja, no gestor-burocrático, a responsabilização recai sobre os gestores, que deverão atuar de forma mais incisiva no controle do sistema educacional e das instituições de ensino. Nesse modelo, o nível hierárquico é considerado como principal meio de ação, ou seja, ações são tomadas dentro do âmbito da administração pública,

diferente da lógica de mercado, que visa ações das instituições públicas, porém, esperam-se também ações externas ao sistema educacional.

No modelo de mercado a divulgação dos resultados é primordial para a construção do conceito de quase-mercado. O resultado das avaliações se torna um produto escolar que será consumido por uma nova clientela. Essa clientela passa a fazer pressão sobre as escolas em prol de melhores resultados. Desse modo, o controle administrativo torna-se inevitável para se chegar ao padrão de qualidade. Nesse caso, a pressão externa age como agente regulador do sistema.

No entanto, Afonso (2005) aponta para o risco da valorização desse modelo de mercado, porque isso pode levar a construção de técnicas de gestão educacional, podendo se transformar num modelo tecnocrata, “mais preocupados com os meios do que com os fins da educação” (AFONSO, 2005, p. 47). Nos dois modelos, gestor e de mercado, a avaliação assume a proposta de aferir a partir dos objetivos propostos de forma quantitativa, o que acarreta em diversas consequências de responsabilização do docente. A publicação dos resultados faz desses modelos um instrumento de controle e de *ranking*, sem levar em conta o contexto no qual a escola está inserida.

Sob o pressuposto da prestação de contas, uma série de medidas e planos governamentais vem sendo inseridos como mecanismo que busca dar maior visibilidade aos resultados das avaliações externas. De acordo com Sousa (2003), esse processo pode impulsionar a responsabilização direta dos resultados sobre os profissionais da educação. Ademais, em muitos casos, essa política é fomentada pelos governantes a partir de incentivos ou perdas simbólicas, materiais e até monetárias.

A avaliação externa a serviço da ideologia meritocrática liberal, se revelou durante a reforma implantada em diversos países latino-americanos, um instrumento de ocultação da desigualdade social. Para Freitas (2007) é importante conhecer o nível de aprendizagem dos alunos, entretanto, isso não pode significar um processo de responsabilização total da escola e dos profissionais.

Tem-se toda uma estrutura social que deve ser levada em consideração, visto que elas afetam (assim como os fatores pedagógicos) o contexto escolar. Daí a necessidade de fazer com que as políticas de equidade andem lado a lado com as políticas de redução da desigualdade social. E, nesse contexto, a avaliação externa

vem como fonte de informação e possibilidade de compreensão do desenho do sistema de ensino. Isso facilitaria a tomada de decisão dos gestores em relação às políticas educacionais, a partir do desempenho dos alunos. Em outras palavras, Fonseca, Richter e Valente (2012, p. 8) resumem a relevância da avaliação externa para o Estado, “estabelecidas às metas e os padrões de rendimentos, os sistemas de avaliação devem monitorar as escolas, para que o Estado não perca seu poder sobre o sistema educacional”.

Diversos autores mostram que as avaliações externas podem gerar uma redução do currículo da avaliação padronizada, transformando a prática pedagógica do ensinamento para teste. Assim, “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas. (SILVA, 2010, p. 433)”. Logo,

explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos estados, distantes da escola. A própria elaboração desses sistemas pode beneficiar-se da proximidade com a rede avaliada, envolvendo-a no planejamento da avaliação. (FREITAS, 2007, p. 979).

Analisar apenas o rendimento escolar obtido nas avaliações externas pode induzir o erro, pois os indicadores nem sempre revelam a real situação do ambiente escolar, e nesse sentido, vários autores (FREITAS, 2007; OLIVEIRA; SOUZA, 2010; CASTRO, 2009) indagam sobre a necessidade de se compreender as variáveis que compõem o sistema educativo, isto por entender que este é detentor de uma história, do meio e da identidade interna dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, Neto (2014) chama atenção para o sentido que o Estado atribui às avaliações externas. Para o autor, o desenvolvimento do Sistema de Avaliação se fortaleceu com a criação dos sistemas de avaliação estadual e municipal, mostrando a forte centralização da proposta de aferição do desempenho dos alunos. Para exemplificar, Neto (2014) afirma em sua pesquisa que em 1992 apenas dois estados, Minas Gerais e Ceará, implantaram o sistema de avaliação estadual.

A partir disso, em apenas dez anos de implantação das políticas de avaliação no Brasil, esse número saltou para dezoito estados brasileiros, com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos. Neto (2014) afirma que esse aumento no número de Sistemas de Avaliação teve oscilações durante os dez anos, com interrupção e

queda no desenvolvimento dos sistemas de avaliação por parte dos estados. No entanto, em 2008 houve um aumento substancial do sistema de avaliação estadual, e, nesse caso, o autor justificou tal situação, associando à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “sugerindo que a criação do indicador de alguma forma estimulou os estados a desenvolverem seus testes”. (NETO, 2014, p. 176). A maior parte desses modelos implementados pelas Secretarias de Educação seguiu o caminho metodológico do SAEB/Prova Brasil, o que facilitou as comparações entre as esferas políticas.

Nesse sentido, a construção do SAEB significou de forma objetiva alavancar a reforma educacional proposta no país ao aferir o desenho do sistema educacional, mesmo de forma amostral. Ressalta-se que não se pretende nesta pesquisa esgotar a discussão sobre as avaliações externas, mas sim, contribuir no debate sobre as políticas de avaliação, explicitando especialmente sua função social e política adotada pelo Estado.

O capítulo 2 apresenta uma análise do SAEB/Prova Brasil, bem como do IDEB, indicando avanços e limites da política de avaliação implementada no Brasil.

CAPÍTULO 2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): ORIGENS, PRESSUPOSTOS E CONTEXTO

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos relativos à implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil. Para tanto, foi realizado um levantamento dos ciclos do SAEB. Em seguida desenvolveu-se uma breve discussão sobre a Prova Brasil e o IDEB. Os dois primeiros tópicos apresentam os principais elementos que constituíram a Prova Brasil e o IDEB. Por fim, no último tópico do capítulo são discutidas a influência da avaliação externa na prática docente.

2.1 Contextualizando o SAEB na política de reforma educacional

Conforme apresentado no capítulo anterior, as avaliações externas se tornaram um instrumento para a promoção da reforma educacional no Brasil. E, nesse contexto, o SAEB, por sua vez, representa um marco de mudança na educação brasileira, uma vez que os governantes passaram a ter em mãos informações importantes sobre o desenho do sistema educacional. Constata-se que nos últimos vinte anos o SAEB aparece nesse cenário como um instrumento que possibilitou o controle e monitoramento do sistema de ensino. Nesse sentido, não há como desvincular as modificações ocorridas na educação brasileira das práticas de avaliação promovidas pelo SAEB. (AFONSO, 2005; ALVES; SOARES, 2013).

O SAEB foi concretizado na segunda metade da década de 1990, no programa intitulado “Mãos à Obra Brasil”, campanha da presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC). De acordo com Bonamino (2002) o programa teve como base de referência o “[...] Instituto Herbert Levy (1992) e a experiência de avaliação implementada, à época, pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. (BONAMINO, 2002, p. 62)”. Ainda segundo a autora, em ambas as bases de referências tiveram assessoria técnica de grupos internacionais, como: Banco Mundial (BM), Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Nesse sentido, em 1995 o MEC estruturou o SAEB, e naquela ocasião o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encomendou pesquisas a fim de identificar os seus gargalos. O resultado da pesquisa mostrou diversos problemas, e dentre eles destacaram-se: a falta de calibração dos itens, o que resultava numa falta de compreensão dos resultados das

avaliações; a diferença encontrada em relação aos conteúdos aplicados nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries; e a falta de uma escala que contribuísse na comparação de tempo entre as séries escolares.

Com isso, o governo passou a trabalhar para solucionar os problemas encontrados pelo INEP. E, uma das primeiras providências foi a construção do Banco de Itens, cujas propostas das questões seriam a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI⁴), que já se encontrava em desenvolvimento pela Fundação Cesgranrio, com apoio financeiro da Fundação Ford, o que gerou um grande interesse do governo. (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Em 1996 o Ministro da Educação, Paulo Renato, deliberou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), seu objetivo era “construir uma Matriz de Referência do SAEB para pautar a elaboração dos testes que comporiam o ciclo de avaliação no ano seguinte”. (OLIVEIRA, 2011, p. 157). Essa Política Pública veio como forma de resolver os grandes entraves na articulação e organização para promover uma avaliação em larga escala no Brasil.

O quarto ciclo tem início em 1997, sendo seu principal objetivo a geração e a organização do sistema educativo na época. Também informações foram produzidas com a avaliação, de forma que permitiu o monitoramento e apropriação sobre os rendimentos dos alunos. No quinto ciclo (1999) ocorreu uma mudança significativa no processo que foi a inserção de duas matérias (História e Geografia) que passaram a ser avaliadas no 3º ano do Ensino Médio.

Outras mudanças significativas ocorreram em 2001, e, a partir disso, o governo federal criou uma comissão com o intuito de estabelecer novos requisitos de orientação para o Saeb, como: Matrizes Curriculares, Questionários contextuais, Respostas de Item, Equalização das provas, calibração de itens e nas formas de apresentação e disseminação dos resultados, etc.

O sexto ciclo do SAEB foi findado como forma de avaliação para a educação básica a partir de dois campos do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. Ajustando, assim, as séries e os campos de conhecimentos a serem avaliados. Nesse ciclo não ocorreu nenhuma mudança significativa, mantiveram sua característica atual de metodologias e técnicas empregadas pelo SAEB.

⁴ De acordo com Klein (2009, p. 127), “a TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens”.

Mediante toda essa reconfiguração metodológica do SAEB com incremento de novas Políticas Públicas Educacionais, as avaliações passaram a ocorrer a cada dois anos, de forma amostral. As disciplinas aferidas eram Português (leitura) e Matemática (solução de problemas), sendo que no final de cada ciclo (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio) eram avaliadas pelo SAEB. Esta avaliação abrangeria estudantes tanto das redes estaduais quanto das redes privadas, além da zona rural e urbana, sendo avaliação compartimentada em dependência administrativa, unidade da federação e por região. (WERLE, 2011).

Com a sua reestruturação, o SAEB passou a fornecer um rico diagnóstico sobre a qualidade do ensino público no país, embora ele ainda apresentasse limitações quanto à representatividade dos resultados, o que não retrata individualmente as unidades escolares.

A cada final de ciclo do SAEB o governo editava resoluções e normas, viabilizando e intensificando o programa de avaliação externa. Contudo, diversas críticas foram feitas ao SAEB por seu desenho amostral, disseminava apenas resultados do sistema de ensino, o que causou pouca visibilidade ao Sistema de Avaliação, com resultados técnicos e numéricos, contribuindo, portanto, para a análise de um pequeno público (gestores municipais, estaduais e pesquisadores). (OLIVEIRA, 2011).

Sobre essa questão Gimenes, *et al.* (2013, p. 17) destacam que,

os dados que o Saeb disponibiliza podem fornecer um retrato de sistemas de ensino e regiões brasileiras mostrando aquilo que determinado conjunto de alunos demonstra saber, nos termos do exame. Seu desenho amostral, contudo, impede que sejam disponibilizados os resultados por escola.

Nesse sentido, Castro (2009) afirma que a partir da construção do SAEB foi possível identificar os problemas e, em razão disso, poderia propor soluções mais eficazes ao sistema de ensino. Exemplo disso vem dos investimentos realizados pelos Estados e Municípios em implantar programas de combate à repetência, como, por exemplo: ciclos de aprendizagem e o programa aceleração da aprendizagem.

Assim, o SAEB produziu informações importantes, porém, a maioria das escolas não compreendia os dados fornecidos pelo SAEB, pois eles eram aferidos naquela ocasião e generalizados às redes de ensino, e não individualizados às

unidades escolares, dificultando a apropriação dos resultados e a busca de melhorias no processo ensino-aprendizagem (CASTRO, 2009). Nesse sentido, o governo investiu esforços em criar a Prova Brasil, uma avaliação quase censitária que busca avaliar o rendimento das escolas públicas do país nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Neste contexto, o próximo tópico aborda a Prova Brasil e apresenta um breve levantamento das pesquisas existentes sobre essa modalidade de avaliação externa.

2.2 Um levantamento preliminar sobre a Prova Brasil

Durante a construção e a consolidação do SAEB, da década de 1990 até 2005, foram produzidas informações importantes para a sociedade. Tratava-se, portanto, de dados que 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). No entanto, o SAEB apresentava problemas quanto à análise dos resultados, visto que sua avaliação por amostragem dificultava uma aferição mais precisa e aprofundada sobre os resultados individuais de cada instituição.

Sob esse aspecto, Freitas (2013) destaca que o limite técnico do SAEB favoreceu o advento de novos sistemas de avaliação de âmbito estadual e municipal com desenho quase censitário. De acordo com as autoras o desenvolvimento de sistemas de avaliação local foi um ponto positivo para que ocorresse a mudança no desenho do SAEB, com a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, na qual foi implantada uma nova Política Pública de Avaliação, cujo objetivo era tornar a avaliação censitária, “ao longo do tempo, ou seja, podia-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo”. (PAZ, 2010, p. 5). Atualmente fazem parte dessa política as seguintes avaliações:

- Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) - participam desta avaliação alunos das redes pública e privada do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, além dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, sendo organizada de forma amostral.

- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também denominada “Prova Brasil”. É considerada quase censitária, avaliando alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de Problemas) nas escolas públicas das redes municipal, estadual e federal urbanas.
- Em 2013 o MEC incorporou mais uma avaliação externa ao SAEB, conhecida como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Dela participam apenas alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas (estadual e municipal), com a proposta de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Constata-se que, com essa política de avaliação, organizou-se um conjunto de dados importantes que possibilitam avaliar e compreender o desenho do sistema de ensino, permitindo uma análise no desempenho da Prova Brasil em diferentes escalas geográficas: nacional, regional, estadual, municipal e local. Por isso, a Prova Brasil ganhou notoriedade e reconhecimento por conseguir avaliar de forma sistêmica o processo de ensino-aprendizagem, individualizando os resultados de acordo com as instituições.

Cabe ainda ressaltar que o SAEB ao longo desses anos foi se aperfeiçoando, remodelando ao ponto que, na contemporaneidade, ele é considerado um sistema robusto e eficiente, articulado em todos os níveis da Educação Básica, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas públicas para a educação. Aliás, atualmente o SAEB é um dos Sistemas de Avaliação mais completo, cujo objetivo é “avaliar a efetividade dos sistemas de ensino, com enfoque na qualidade, eficiência e equidade. (CASTRO, 1999, p. 30)”.

Nessa perspectiva, torna-se importante ainda salientar que as questões da Prova Brasil foram produzidas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que apresentam descrições de competências e habilidades a serem avaliadas ao final do ciclo. Como forma de orientação ao professor foi produzida também uma matriz de referência para as questões avaliadas.

De acordo com Sousa (2014) a Prova Brasil objetiva orientar as decisões dos governantes no que diz respeito ao uso dos recursos financeiro e técnicos, além de auxiliar no estabelecimento de metas e ações pedagógicas, visando contribuir com gestores e docentes na busca da melhoria da qualidade no ensino oferecido no país.

Além disso, a Prova Brasil “[...] têm 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)”.

Em conformidade com o INEP, tanto os exames do SAEB, quanto os da Prova Brasil são realizados em conjunto, sendo que as escolas particulares passaram a fazer parte exclusiva da avaliação amostral do SAEB, enquanto as escolas públicas urbanas e rurais⁵ ficaram por conta de se integrar à Prova Brasil.

Nessa perspectiva, em 2006 como forma de avaliar o rendimento dos alunos, e de buscar estabelecer metas para a melhoria do ensino, o *Movimento Todos pela Educação* desenvolveu o índice de Proficiência da Prova Brasil considerando adequado o rendimento do aluno que alcançasse a meta apresentada no QUADRO 1, na escala de Proficiência do desempenho do aluno.

QUADRO 1

Escala de Proficiência do desempenho escolar

Série/Ano	Matemática	Leitura
4ª série/5º ano	>225	>200
8ª série/9º ano	>300	>275

Fonte: Gremaud, et al. (2013, p. 578).

No Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas produzidos pelo MEC revelaram a importância que a Prova Brasil teve ao confirmar “a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória” (BRASIL, 2008, p. 20). Esse documento foi produzido pelo MEC em 2008, objetivava apresentar as conexões e a importância dos programas que ele estava desenvolvendo.

Trata-se de um documento que visa convidar os profissionais da educação e a sociedade para conhecer os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos pelo MEC naquele momento.

⁵ As escolas rurais passaram a fazer parte da Prova Brasil em 2007 com mínimo de 20 alunos.

Com o aparato técnico propiciado pela Prova Brasil, pesquisas ligadas ao campo da avaliação educacional passaram a ser desenvolvidas com o foco nas avaliações externas e sua repercussão no ambiente escolar. Soligo (2010) entende que a instauração da Prova Brasil propiciou a produção de diversas pesquisas, que buscam analisar e compreender a dinâmica do contexto escolar a partir dos dados que são aferidos por essa avaliação externa. “Nos anos de 2006, 2007 e 2008 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.

Para compreender os sentidos da Prova Brasil, realizou-se um breve levantamento bibliográfico no *site* da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Esse levantamento foi possível a partir de consultas a resumos de pesquisas. Dentre os estudos, destacam-se as colaborações de: Bauer (2010), Brandalise e Ribeiro (2010), Oliveira e Souza (2010), Maia (2010), Silva (2010), Casseb (2011), Rocha (2011), Rodrigues (2011), Amaral (2011), Vieira (2012), Amorim (2012), Antunes (2012), Kusiak (2012), Alves e Soares (2013).

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

Sobre esse contexto, destaca-se o estudo de Amaral (2011) que também investigou o impacto dos gastos públicos no rendimento escolar. Para tanto, o autor utilizou-se dos dados da Prova Brasil do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, e a sua expectativa era que com o aumento dos gastos por aluno também aumentasse a média do desempenho escolar na Prova Brasil.

O trabalho de Vieira (2012) possui conotação diferente. O autor mostra no seu estudo que o impacto dos maus resultados da Prova Brasil não está relacionado ao gênero e a raça, mas está condicionado ao nível socioeconômico, Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro onde a escola se localiza. Pensou-se que o gênero e raça fossem condicionantes principais para o baixo desempenho da Prova Brasil, no entanto, Vieira (2012) afirma que o conjunto de fatores aliado ao gênero e raça é que pode levar ao baixo desempenho do discente. O autor mostra que o fato de o indivíduo ser negro, não implica necessariamente que ele tenha um baixo rendimento escolar. De acordo com Vieira, outros fatores são mais decisivos, como o local onde o indivíduo mora, a escolaridade dos pais, entre outros aspectos relacionados à raça.

Antunes (2012) busca analisar o modo como os gestores do município de Campo Grande e Coxim (MS) utilizam as avaliações externas para produzir o Plano de Ações Articuladas (PAR) dos referidos municípios. O resultado apresentado por Antunes é desanimador, visto que os gestores não vêm utilizando as avaliações externas, como, por exemplo, a Prova Brasil, para o aprimoramento na produção do PAR. Este fato mostra a falta de preparo ou desconhecimento da importância das avaliações externas e o modo como pode ser utilizada para resolver os problemas que assolam a realidade educacional dos municípios de Campo Grande e Coxim (MS).

Outro estudo importante para essa pesquisa é o de Rodrigues (2011), nele o autor analisou as práticas de gestão pedagógica em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro. Para realização da pesquisa, Rodrigues (2011) utilizou os resultados da Prova Brasil e escolheu uma escola que estava acima da média da rede, como objeto de estudo. Os resultados da pesquisa mostraram a importância da gestão de sala de aula: rotina de verificação de tarefas de casa, regras disciplinares, mecanismos facilitadores da aprendizagem, entre outros; como melhoria no ensino-aprendizagem, por consequência o melhor rendimento na Prova Brasil.

Coerente com essa perspectiva de estudos, a pesquisa de Casseb (2011) utilizou os dados da Prova Brasil de 2007, 2008, 2009 do 8^a/9^o ano do Ensino Fundamental. No 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 reflete na falta de compreensão do desempenho dos alunos, o que acarreta prejuízos em promover ações futuras que poderiam solucionar o problema do fracasso escolar. A falta de compreensão do rendimento do aluno, pelo docente, acaba com a

possibilidade de criar novas ações que venham contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Também nessa linha de estudos, Amorim (2012) avaliou o impacto motivacional dos discentes no aproveitamento escolar. O autor utilizou dados do Censo Escolar da Prova Brasil de 2007 como fonte de referência. A pesquisa apontou a importância da motivação do discente como fonte de melhoria na sua aprendizagem, sendo que esta motivação poderia provir tanto da família quanto dos profissionais da educação. Amorim (2012) ainda ressalta que a motivação exerce um papel importante na melhoria do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Em seus estudos, Kusiak (2012) aponta os avanços e limites da Prova Brasil. A autora faz uma análise crítica sobre a Prova Brasil de Português, aplicação e estrutura de prova, bem como sua relação entre aquisição da linguagem oral e escrita no Ensino Fundamental. Nessa análise, a autora mostra os limites da prova que focaliza as competências leitoras, deixando de lado a linguagem escrita, um aspecto importante a ser considerado na sociedade contemporânea.

Colaborando com as pesquisas que envolvem os saberes matemáticos, Brandalise e Ribeiro (2010) apresentam um estudo sobre as competências e habilidades da Prova Brasil de Matemática. O objetivo da pesquisa é verificar se os descritores estabelecidos na Prova Brasil de Matemática estão coerentes com os PCNs. Para tanto, os autores fazem uma análise mais aprofundada sobre dos blocos de conteúdos matemáticos e as questões das provas. No final do trabalho, os autores fazem uma ressalva sobre a Prova Brasil de Matemática, “aspecto frágil, percebido na análise, é que a maioria das questões apresenta-se como exercício a ser resolvido, e não como problemas contextualizados”. (2010, p. 341).

A pesquisa de Silva (2010) aponta para a insatisfação dos profissionais da educação quanto às metas estabelecidas pelas Secretarias de Educação. Os discursos dos profissionais da educação mostram a preocupação quanto ao modo que são utilizados os resultados das avaliações pela Secretaria de Educação, sem levar em consideração o contexto no qual a escola está inserida.

Em consonância com essa discussão, Maia (2010) analisa as contribuições da avaliação externa nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Belo Horizonte - Minas Gerais. A autora evidencia como as avaliações externas podem afetar o cotidiano escolar, em especial, a prática docente. Os

discursos presentes nas entrevistas realizadas por Maia (2012) apontam aceitação dos professores à mudança na prática docente, em contrapartida à melhoria do rendimento do aluno nas avaliações externas.

Como se vê, as pesquisas mostram que a Prova Brasil pode ser utilizada de diversas formas, e em diferentes perspectivas. Os parâmetros utilizados para a aferição da qualidade são bastante discutíveis, o que demanda uma análise mais aprofundada, no entanto, estudos destacam que a Prova Brasil é um instrumento importante para aferição do desempenho dos alunos e para a promoção da qualidade no ensino. Nesse aspecto, Alves e Soares (2013) afirmam que os resultados da Prova Brasil vêm mostrando uma significativa melhora na qualidade do ensino.

Oliveira e Souza (2010) apontam que a maioria das pesquisas sobre Política Pública de Avaliação busca compreender o escopo dos programas, analisando suas potencialidades e limites. Segundo os autores, ainda existem demandas por pesquisas que focalizem os impactos que as avaliações vêm produzindo no contexto escolar. Constata-se que ainda é pequeno o número de pesquisa sobre essa temática. Sendo necessário que haja estudos abordando essa questão, tendo em vista a importância que as avaliações externas adquiriram nas últimas décadas.

Sobre esse aspecto Bauer (2010) em sua pesquisa destaca que o termo *avaliação de impacto* algumas vezes é entendido como antecipação dos efeitos de um programa, projeto e pesquisa. Contudo, a autora discute o conceito de impacto trazendo outra conotação para o termo “[...] entendido aqui como resultados e efeitos da intervenção a longo termo e que se mantêm mesmo após o término da intervenção” (BAUER, 2010, p.233). Nesse sentido, o termo impacto, nesta pesquisa tem a conotação proposta por Bauer (2010), buscando compreender de que forma a Prova Brasil pode estar influenciando a prática docente.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a relevância desta pesquisa está em investigar as possíveis influências da Prova Brasil na prática de professores do 9º ano do Ensino Fundamental II da RPEEMG.

Com a criação da Prova Brasil foi possível diagnosticar o desenho do sistema de ensino, bem como analisar a evolução das redes de ensino e das instituições escolares. Além disso, a Prova Brasil propiciou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou seja, trata-se de um instrumento

que permite verificar a qualidade do ensino a partir das metas preestabelecidas pelo governo federal.

Assim, o próximo tópico apresenta a estrutura do IDEB e indica alguns avanços e limites.

2.2.1 IDEB: O Indicador de Qualidade da Educação Básica

O IDEB foi criado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação que integra o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), sendo que este instituiu 28 diretrizes definindo estratégias e metas que devem ser alcançadas na educação pública do país. (PAZ, 2010). Esse índice foi criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Constatou-se que no PMCTE, no capítulo II, artigo 3º, o IDEB é descrito como a base para a aferição do ensino, visando sua melhoria. (AGUILAR JEFFREY, 2012).

Trata-se de um importante índice do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do PMCTE, que possibilita a projeção de metas em direção à qualidade do ensino, tendo como referência o ano de 2021 com a expectativa de que o Brasil consiga alcançar a meta de 6,0 pontos, que representa a média dos países desenvolvidos. (WERLE, 2011).

A construção desse indicador foi organizada a partir da média entre dois parâmetros, fluxo e rendimento escolar (Prova Brasil). Para Fernandes (2007), a conciliação entre os dois parâmetros está na “taxa de troca”, ou seja, até que ponto os gestores escolares estão 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 do aprendizado e, por conseguinte, a elevação da proficiência nos testes padronizados.

Nessa perspectiva, Castro (2009, p. 10) aponta que o IDEB deve servir antes de qualquer coisa, para “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”.

A aceitação do IDEB pela sociedade civil e governo como indicador de qualidade se dá pela forma simples que os dados se apresentam como um boletim

escolar que varia de 0 a 10. A partir dessas notas aferidas no IDEB, é possível estabelecer metas aos entes federados.

Portanto, partindo dessas notas obtidas pelo IDEB, o governo vem divulgando pela mídia os dados das escolas, estabelecendo um *ranking* entre elas, rede de ensino. Sobre esse assunto, Schneider e Sartorel (2016) indicam os efeitos negativos ao utilizar o IDEB como fonte de ranqueamento de escolas. Segundo as autoras como consequência,

são criadas estratégias que permitam melhorar o desempenho das escolas nos exames de modo a produzir efeitos no Ideb sem, no entanto, assegurar condições concretas de melhoria da qualidade educacional. (SCHNEIDER; SARTOREL, 2016, p. 22).

Neste sentido, Paz (2010) afirma em seus estudos que nos últimos anos o governo vem fazendo investimentos educacionais, financiando cursos de capacitação, porém, os avanços esperados ocorrem de maneira paulatina. Isso fica evidente quando se analisa a TABELA 1, que apresenta os resultados do Brasil, Minas Gerais e Belo Horizonte.

O resultado do Brasil de 2007 a 2013 mostrou uma melhora de 0,4 pontos em quatro anos. No entanto, em 2013 o país não conseguiu atingir a meta estabelecida. Os dados também atestam que em 2015 o resultado do país ainda não foi satisfatório, mantendo a média da nota obtida em 2013.

TABELA 1
O resultado do IDEB de 2015

	IDEB Observado						Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,2	3,5	3,7	3,9	4,4	4,5
Minas Gerais	3,6	3,7	4,1	4,4	4,7	4,5	3,6	3,8	4,0	4,4	4,8
Belo Horizonte	3,5	3,8	3,9	3,9	4,3	4,1	3,6	3,7	4,0	4,4	4,8

Fonte: Inep (2013).

Os dados da Tabela 1 evidenciam que entre 2007 a 2013 Minas Gerais obteve a média de 10 pontos no IDEB, sendo que em 2015 o Estado não conseguiu atingir a meta. Belo Horizonte, por sua vez, obteve um bom resultado em 2007 e 2009,

contudo, nas aferições seguintes o município não conseguiu atingir a meta estabelecida pelo INEP.

No caso do Estado de Minas Gerais, Castro (2009) adverte para as medidas políticas adotadas pelo governo em promover o ensino de qualidade, visto que, a medida priorizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) foi o fluxo escolar, em outras palavras, aprovação automática.

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 deve-se ao aumento das notas de Matemática. Em destaque, novamente SP, onde 98,4% do crescimento do IDEB deve-se ao crescimento do desempenho escolar. (CASTRO, 2009, p. 284).

Nessa mesma linha de estudos, Freitas (2007) mostra que um novo modelo de exclusão passou a ser adotado e instituído pelo sistema educacional, a partir dos programas de progressão continuada, progressão automática, ciclos, entre outros. Para o autor isso é reconhecido como uma exclusão branda, visto que foi a maneira que internalizaram o processo de exclusão dos pobres nas escolas, além da diminuição do custo aluno na escola.

Sob esse aspecto, Fernandes (2007) ressalta a necessidade de se buscar o equilíbrio entre os indicadores para promoção da qualidade, entretanto, o próprio autor reconhece que para o momento atual da educação brasileira esse feito é quase impossível.

Enquanto o Estado de Minas Gerais vem conseguindo resultados importantes, Belo Horizonte tem enfrentado desafios para obter o índice estabelecido pelo governo federal. Esse problema não é específico de Belo Horizonte, uma vez que os principais centros urbanos da região sudeste estão enfrentando o mesmo problema.

Coerente com essa perspectiva, Alves e Soares (2013) advertem que o tamanho das escolas, das salas, o número de funcionários, o número de alunos matriculados pode influenciar o resultado do IDEB. De acordo com os autores a complexidade da vida urbana tornou a escola mais complexa por atender uma diversidade cultural de alunos distribuídos em diferentes ciclos e modalidades de ensino. Isto pode explicar os resultados apresentados pela grande maioria dos

centros urbanos do Brasil, visto que estes demonstram grandes diversidades culturais, sociais, ambientais, políticas e econômicas.

Nas análises sobre o IDEB, Freitas (2013) destaca a necessidade de utilizar os resultados do IDEB tendo em vista a complexidade que a escola está inserida (condições materiais, culturais, sociais e econômicas). As autoras apresentam duas faces na representação do IDEB: absoluto e relativo. Absoluto é o resultado do IDEB descontextualizado do real. O relativo é o resultado do IDEB contextualizado, ou seja, o índice é ajustado de acordo com o nível socioeconômico dos alunos. A conjugação entre os dados obtidos pelo IDEB correlacionado com o contexto social em que a escola está inserida pode oferecer informações mais precisas se o sistema de ensino e as instituições estiverem conseguindo melhorar a qualidade da educação. Assim, para as autoras, “[...] Ao contrário, aparecem resultados que são educacionalmente ruins, mas se considerarmos as condições sociais em que foram produzidos, eles são bons”. (FREITAS, 2013, p. 93).

Coerente com esse contexto, e, a fim de colaborar com esses estudos, optou-se por investigar os saberes docentes acerca da Prova Brasil no âmbito escolar. Para a realização da pesquisa foram escolhidas duas escolas da RPEEMG. Os critérios adotados para a seleção das instituições foram: Nível socioeconômico semelhante, índices do IDEB crescente no período de 2007 a 2015, disposição e experiência com trabalho coletivo.

Optou-se por escolher duas escolas com indicadores socioeconômicos semelhantes, para não haver influência direta nos resultados do desempenho dos alunos. De acordo com Alves e Soares (2003, p. 153), “pode se observar que estudantes de famílias com maior nível socioeconômico têm maiores graus de proficiência, [...]”. Por isso, foram selecionadas escolas com o mesmo nível socioeconômico de forma a avaliar se as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços vêm sendo modificadas em virtude da influência da Prova Brasil.

Além disso, para a escolha das escolas, utilizou-se o IDEB por ser 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.

Pretendeu-se entender que fatores influenciam na melhoria do desempenho escolar e como a prática dos professores e a gestão pedagógica interferem nesse processo. Para responder essas questões foi necessário comparar duas escolas em situação socioeconômica semelhante, com notas do IDEB diferentes no período de 2009 a 2013.

Para exemplificar esse contexto, serão apresentadas no próximo subtópico pesquisas que vêm mostrando a influência das Políticas Públicas de Avaliação na prática docente. Pesquisadores apontam para uma profunda reformulação na prática docente, em prol da reforma educacional. Com essas reformulações na educação, novas atribuições e exigências passaram a fazer parte da profissão docente, traduzindo em intensificação do trabalho e sobrecarga para o trabalhador.

2.3 A influência da Política Pública de Avaliação no trabalho docente

Com a instauração das reformas educacionais no Brasil, um novo paradigma foi introduzido na prática docente. Nesse sentido, este tópico visa discutir a influência da Política Pública de Avaliação na prática docente. Várias são as contribuições de pesquisadores que focalizam essa temática, e nesse contexto, Melo (2009) em seu estudo traz reflexões relevantes sobre a constituição do trabalho docente e sua configuração. A autora afirma que o trabalho docente é uma prática social que ganha diversos contornos na formação do profissional, sendo influenciado por “múltiplos aspectos - políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros” (MELO, 2009, p. 86), ou seja, constantemente ele está em processo de mudança, de acordo com o momento sócio-histórico. Assim, o trabalho docente traz consigo uma peculiaridade individual do sujeito. Desse modo o trabalho docente se realiza em meio aos dilemas do cotidiano que envolve o sujeito.

O trabalho docente revela sempre uma intenção consciente ou inconsciente, que se quer desenvolver para um grupo humano. Em outras palavras, o trabalho revela em todos os momentos sempre uma postura ética e política. Cabe ao professor analisar e definir concretamente a dimensão política do ato educativo, uma vez que pensar a ação educativa, é pensar a ação social.

Assim, o trabalho docente não se refere apenas ao contexto da sala de aula, mas se refere à atenção e ao cuidado que vão além de outras atividades inerentes à

educação. Nesse sentido, Melo (2009, p. 91) afirma que podemos compreender o trabalho docente

[...] como um processo complexo de atividades que não se restringem ao universo da sala de aula, ao processo de ensino e aprendizagem, mas alcançam todos os espaços da escola, pois envolve a participação do professor no planejamento das atividades escolares, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, abrangendo, ainda, as formas coletivas de realização do trabalho escolar e a articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Com isso, torna-se relevante considerar a docência como prática social e histórica na qual se insere o sujeito, com suas subjetividades psicológicas e culturais (PITON, 2007). O processo de aprendizagem dos seres humanos perpassa por diversos contextos sociais, e nesse caso, o professor é fruto de suas próprias experiências, ou seja, ele realiza sua tarefa docente mediante o conhecimento acadêmico e também o conhecimento que adquiriu durante a sua vida.

O trabalho docente é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização escolar, pois o sujeito é formado ao mesmo tempo, pelo individual e pelo social, onde se constroem suas “[...] características peculiares, heterogêneos, têm diferentes histórias, ritmos, interesses e necessidades (MELO, 2009, p. 86)”. Além disso, o trabalho docente é dinâmico uma vez que é constituído pela ação humana na vida social, e nossas experiências estão carregadas de percepções sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, etnias, grupos religiosos, entre outros.

Essa mistura de contextos (profissional e pessoal) é que formula a característica do docente, além da influência das Políticas Educacionais promovidas pelo governo. “Desse modo, o objeto do trabalho docente constantemente escapa ao seu controle”. (MELO 2009, p. 86-87).

Nessa perspectiva, Ball (2002) mostra que a reforma educacional realizada pelo governo, no final do século XX, propiciou profundas mudanças no contorno da educação, que por sua vez reformulou o trabalho docente. Para o autor, houve uma (re) acomodação da prática docente instituindo novos valores ligados à formação do profissional.

Sobre essa questão, Melo (2009) destaca que as reformas educacionais impulsionaram novas demandas na organização escolar e, por conseguinte, na prática docente. De acordo com a autora, a partir de diversas legislações, são

criadas novas diretrizes na organização escolar e também na prática docente, assim, “[...] as reformas colocam os docentes ante a situações novas no trabalho, as quais lhes apresentam novas demandas e requerimentos (MELO, 2009, p. 88)”.

Fonseca, Richter e Valente (2012) afirmam que atualmente o trabalho docente exige uma nova formação, pois os dilemas escolares aumentaram, com os problemas da violência na escola: estrutura familiar disfuncional, alunos de classe social desfavorável, entre outros. Além desses problemas sociais, o professor ainda é obrigado a atualizar suas práticas pedagógicas sem o mínimo de condições oferecidas pelo Estado e sem os ganhos salariais pelos cursos realizados. O que segundo os autores ao discursar sobre o dilema atual da carreira docente, “ao que parece, o que menos importa nesse processo é a histórica tarefa de ensinar”. (FONSECA; RICHTER; VALENTE, 2012, p. 417).

Neste mesmo contexto, Melo e Oliveira (2010) trazem para a pauta de debates o efeito de precarização e tensão sobre os docentes promovidos pelas reformas educacionais no Brasil. As diversas mudanças e dificuldades que os profissionais passaram a ter em responder as novas demandas que vinham com a reforma. As autoras afirmam que essas tensões sobre o trabalho docente, produziram sentimentos de desgastes, desmotivação e desistência da profissão, além de gerar desinteresse dos estudantes em se tornar futuros docentes. No entanto, mesmo com sentimento da precarização do trabalho docente, o Estado deu continuidade reforçando o controle sobre a educação, tendo avaliação como centro de verificação do que é cumprido, buscando a partir dele aferir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim,

a avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objectivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (accountability). [...]. Neste sentido, quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas (AFONSO, 2009, p. 14).

Corroborando com a reflexão acerca das práticas docentes, a pesquisa de Fernandes e Vieira (2011), nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mostra que os docentes estão mais preocupados com os resultados da Prova Brasil, tanto que eles estão modificando suas práticas pedagógicas e reorganizando o currículo escolar

em direção as questões da Prova Brasil. De acordo com os autores, os professores estão utilizando questões da avaliação em suas práticas docentes, em prol da melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Para Ball (2005) isso retrata um novo sistema ético/moral que passou a incorporar nas relações do trabalho docente de maneira que ocorressem mudanças nas relações sociais e a construção de nova identidade docente voltada para novos valores incorporados pelo mercado. “Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho”. (BALL, 2005, p. 546).

Nesse sentido, a educação adquire ainda maior destaque, já que, por intermédio dela, busca-se, de modo mais efetivo, a transmissão da cultura da performatividade para a constituição de sujeitos mais produtivos, eficientes, polivalentes, pró-ativos, assertivos, disponíveis à compreensão de outras culturas. Instaure-se a incessante busca pelo que denominamos sujeito onicompetente, aquele que está em perene prontidão para a demonstração de seus conhecimentos e desempenhos, em constante e permanente processo de avaliação (LOPES, 2010, p. 98).

Também Lopes e López (2010) faz uma reflexão da *performatividade* sobre a formação do trabalhador que passa a ser induzido como mobilizador de competências, visto como meio facilitador de demandas construtivistas e instrumentais. Exigem-se profissionais com capacidade de mobilizar competências complexas, cujo processo de aprendizagem esteja vinculado ao processo pedagógico construtivista, compatíveis com as demandas instrumentais. Nessa articulação as competências desenvolvidas nas escolas são mensuradas e monitoradas pelas avaliações externas, visando à eficiência e eficácia de programas de formação docente e de práticas pedagógicas. Nesse modelo de *performatividade*, o professor recria sua identidade profissional garantindo seu emprego. Por outro lado, é responsabilizado diretamente pelo desempenho dos alunos e da escola, numa competitividade imposta pela lógica do quase-mercado educacional.

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem

forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Frente às novas exigências sobre a profissão docente, a *performatividade* é entendida a partir do princípio da eficiência e eficácia, que tem como dispositivo a *performance* dos alunos. A partir disso, o sistema passa a regular o controle direto e indireto das instituições, realçando a necessidade da avaliação externa como instrumento de aferição. “Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p. 547).

Torna-se importante destacar a pesquisa de Corrêa (2013). A autora indica mudanças realizadas pelos professores em suas práticas, a fim de melhorar os rendimentos dos alunos na Prova Brasil. Além disso, ela discute essa situação colocando em questão o reducionismo que vem sendo explorado pelos profissionais e instituições de ensino, em apenas melhorar o rendimento do aluno na avaliação externa, sem levar a luz da reflexão crítica sobre o que os resultados querem mostrar sobre o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

[...] apesar das possíveis contribuições da avaliação, a maneira que ela tem sido conduzida no cotidiano escolar não assegura que os estudantes estejam desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para sua autonomia como leitores, mas apenas que estão aprendendo a responder corretamente ao que é cobrado nos testes. Isto porque os professores, ao se preocuparem com o que é cobrado pelas avaliações externas, deixam de desenvolver outras atividades fundamentais para a formação crítica e cidadã dos estudantes. (CORRÊA, 2013, p. 114).

Isto é algo que merece ser repensado pelos docentes de modo que o aluno tenha o pleno direito a uma educação de qualidade, com vistas à sua formação crítica, enquanto cidadão participante da sociedade.

É perceptível que há problemas e entraves na utilização das avaliações por parte dos professores. E para tanto Neto (2011) afirma que os entraves das avaliações externas estão nas formas de informações e apropriações dos seus resultados. Segundo o autor, os profissionais da educação e governantes devem utilizar os resultados das avaliações transformando-os em informação, refletindo sobre: o que eles querem mostrar? Além disso, se faz necessário compreender o

significado do ato avaliar, “que não significa um julgamento de valor para classificar instituições ou pessoas”. (NETO, 2011, p.4).

Colaborando com essa discussão Fernandes e Vieira (2011) mostram que a maioria das respostas dos docentes sobre o termo avaliação é condizente com a nova definição. Cerca 75% dos professores entendem que avaliação é um processo contínuo, que serve como fonte de investigar a qualidade da aprendizagem, ou seja, os docentes têm consciência da importância da avaliação como processo contínuo, entretanto, não se tem colocado em prática.

Esse processo de mudança de prática docente pode ser associado à Política de Responsabilização sobre os professores quanto ao fracasso e ao sucesso dos alunos na Prova Brasil. Gimenes, Mariano e Santos (2013), por exemplo, apresentam como constatação uma forte influência dos diretores em responsabilizar os docentes sobre o resultado do rendimento dos alunos. Lima (2011), por sua vez mostra também que essa responsabilização docente é resultado da transformação ocorrida com a reforma educacional que se iniciou no Brasil em 1990.

Para o autor a pressão feita sobre o docente para melhorar os resultados do desempenho dos alunos, é uma forma de impor a *performatividade* e competitividade entre redes de ensino, instituições, alunos e profissionais, ou seja, a responsabilização é uma articulação política que o governo encontrou em criar o mercado educacional. Esse fato também foi apresentado nas pesquisas realizadas por outros estudos.

Nesse mesmo viés, Fernandes e Vieira (2011) apontam a pressão realizada pela direção escolar sobre o professor. Segundo os autores esse tipo de prática foi o meio encontrado pelos gestores da instituição em cobrar dos professores por melhores resultados. Na reunião, a direção ressaltava o sucesso e o fracasso dos alunos, apontando deficiência nas práticas pedagógicas.

As pesquisas sob a perspectiva das influências das Políticas Públicas de Avaliação na prática docente vêm mostrando que as avaliações ganharam uma centralidade na discussão frente à qualidade do ensino. Isto fez com que houvesse uma reorganização no campo das Políticas Educacionais, nas prioridades definidas pelos governantes. Para Corrêa (2013), a Prova Brasil vem desempenhando o papel de instrumento regulador e controlador das práticas docentes, pois vem condicionando o professor a buscar os resultados satisfatórios sem considerar o

nível de aprendizagem dos alunos. De acordo com a autora, os objetivos traçados pelo MEC ao implantar a Prova Brasil ainda não estão claros para professores, diretores e gestores de ensino, o que pode gerar conflitos de ideias e opiniões sobre as avaliações externas.

Como consequência dessa nova demanda, Hypolito (2010) mostra o novo perfil do trabalho docente, em que o individualismo é valorizado, a partir do desestímulo feito ao professor em analisar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A formação docente passa a ser valorizada a serviço dos resultados de desempenho dos alunos, em outras palavras, segundo Hypolito (2010) “as atividades docentes devem ser encaradas como atos intuitivos, como um dom, baseados na experiência e na vocação, para o que é admitida a ideia de colaboração e troca de experiências”. (HYPOLITO, 2010, p. 1345).

Toda essa estrutura é apresentada como pano de fundo a regulação do trabalho docente, sendo este regulado por currículo e por programas governamentais, sobre o quê e como ensinar. Diante dessa estrutura, a autonomia docente é ilusória, pois a regulação necessita apenas de um colaborador, que desempenhe o papel efetivo do resultado a todo custo, sem questionar e refletir sobre o que foi aferido. (HYPOLITO, 2010).

Nesse intuito, a presente pesquisa visa contribuir com essa discussão frente às influências da Prova Brasil na prática docente a fim de entender como o professor vem trabalhando e se adaptando às mudanças na educação.

A seguir apresenta-se o terceiro capítulo. Nele realizou-se uma breve discussão sobre os procedimentos metodológicos e os indicadores de desempenho escolar (Prova Brasil e IDEB) das escolas pesquisadas.

CAPÍTULO 3 PERCURSO INVESTIGATIVO

Este capítulo se caracteriza por apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para a construção desta pesquisa. Neles são apresentados o percurso investigativo da pesquisa e as etapas de trabalho, a saber: o cenário da investigação, a construção do percurso metodológico, a pesquisa de campo, a abordagem da avaliação nas reuniões pedagógicas, caracterização das escolas a partir dos indicadores da Prova Brasil e o perfil dos professores das Escolas. Em cada tópico optou-se pela apresentação e discussão dos aspectos relevantes, com base nos referenciais teóricos adotados neste estudo.

3.1 O cenário da investigação

Este tópico apresenta o cenário de investigação da pesquisa. Para haver melhor compreensão, torna-se relevante mencionar que a coleta de informações foi dividida em duas etapas, sendo que, na primeira optou-se pela aplicação de um questionário fechado em sete escolas da REEPMG. O objetivo da aplicação do questionário foi ampliar o universo da pesquisa e coletar informações sobre a Prova Brasil, identificando a sua influência na prática docente.

Na segunda etapa optou-se pela entrada no cotidiano escolar em busca de evidências empíricas que viessem contribuir com dados para a análise da pesquisa. Desse modo, foram escolhidas duas escolas da rede estadual localizadas em Belo Horizonte, M.G, que foram selecionadas como cenário desta pesquisa. Vale ressaltar que, essas duas escolas não foram contabilizadas no questionário fechado.

Como critério de seleção optou-se pela uso dos resultados do IDEB de 2015. Nesse caso específico, foram escolhidas escolas com IDEBs diferentes, não para compará-los, mas sim, como amostras de como instituições com índices diferentes podem estar trabalhando, ou não, a Prova Brasil. Sobre a questão da escolha pautada em índices obtidos pelo IDEB, Batista e outros (2012) argumentam que os parâmetros empregados pelo IDEB possibilitam uma visão geral do sistema de ensino, “sendo um indicador de abrangência nacional, permite uma análise [...] entre escolas, municípios, estados e regiões do país” (Batista *et al*, 2012, p. 62).

Por outro lado, essa opção não exime das críticas que são feitas ao IDEB e seus efeitos perversos sobre os profissionais e as instituições de ensino. Os autores também analisam os limites do IDEB. Segundo eles,

o índice apresenta um conjunto de limitações para representar a qualidade da educação. Em primeiro lugar, é construído sobre a média da nota dos alunos. Muito influenciada por valores extremos, o cálculo da média pode gerar um incentivo para as escolas investirem nos alunos mais fortes, excluindo os mais fracos ou induzindo-os a faltar no dia da prova, como sugere Soares (2010), com a ressalva de que os dados disponíveis ainda não permitem testar tais hipóteses. Uma segunda fragilidade do IDEB é não considerar o valor agregado, isto é a eficácia da escola, uma vez que o peso do nível socioeconômico e cultural dos alunos - importante fator na definição dos resultados dos estudantes - não é controlado, de modo a isolar a contribuição para esses resultados. (BATISTA, *et al*, 2012, p. 62).

Partindo desse mesmo contexto, salienta-se que além do uso do IDEB para a seleção das escolas, foi utilizado o indicador de Nível Socioeconômico (NSE) que contribuiu para as análises dos resultados das escolas com NSE semelhante. Sobre esse aspecto torna-se necessário ressaltar que Vieira (2012), em sua pesquisa, apresenta argumentos sobre o impacto do NSE nos resultados obtidos nas avaliações externas. Segundo o autor,

o que foi constatado é que as características individuais não impactam os resultados iniciais, mas sim, o NSE, a escolaridade dos pais, o IDH do bairro do aluno e da rede de ensino. Estes, não apenas impactam o resultado em si, mas mostram que características diferentes sofrem o seu impacto, portanto, não é a raça que impacta nos resultados, mas a condição socioeconômica que, por exemplo, o negro sofre, ou a desigualdade, quanto à escolaridade das mães, que promovem a diferenciação (VIEIRA, 2012, p.7).

Com base nesses aspectos decidiu-se utilizar o NSE semelhante de forma que o indicador não fosse o principal fator de diferença dos resultados do IDEB. Para preservar a escola e os profissionais participantes da pesquisa, evitando identificações, optou-se por escolher nomes fictícios, a fim de proteger os docentes de qualquer risco de constrangimento. Após seleção das escolas, realizou-se o primeiro contato com as instituições por telefone, período no qual foi marcado o dia em que o pesquisador iria à escola apresentar a proposta de pesquisa.

Após a apresentação da proposta de pesquisa, as diretoras aprovaram o desenvolvimento da mesma. No entanto, uma das questões que as diretoras colocaram era que a pesquisa poderia ocorrer em todos os ambientes da escola, exceto em sala de aula, porque, segundo as gestoras era preciso “evitar problemas com os professores”.

Este fato não atrapalhou a coleta dos dados, pois foi possível coletar dados nas reuniões pedagógicas, nos encontros com os professores e nas conversas informais em diferentes espaços. Nessas conversas com os professores foram obtidos importantes relatos acerca do sentido atribuído por eles às avaliações externas, cuja finalidade é aferir os conhecimentos dos alunos.

Ao longo da pesquisa foi possível observar que a avaliação externa ganhou um espaço de discussão entre os professores, inserindo-se na cultura escolar, de modo que em diversos momentos houve discussão e reflexão sobre a prática das avaliações externas e a aprendizagem discente. Sobre este aspecto, Gomes (2007, p. 15) afirma que o “professor reflexivo é aquele que questiona constantemente a prática, que se desestabiliza ante aos desafios do cotidiano escolar, reelabora suas hipóteses, reconstrói seu conhecimento”.

Trata-se, portanto, de um professor que atualmente questiona as políticas propostas pelos governantes a partir do uso das avaliações externas. Nesse caso, cabe uma reflexão sobre o contexto em que essas avaliações estão sendo inseridas no cenário escolar, e como o professor tem absorvido essa política de avaliação.

Para entender esse cenário escolar, Bauer (2009) indica demandas por pesquisas que busquem analisar o impacto das avaliações externas no contexto escolar. De acordo com a autora, compreender as possíveis influências das avaliações no ambiente escolar é antes de tudo, investigar as mudanças que podem estar ocorrendo no âmbito da escola. Ademais, analisar o contexto pode oferecer o entendimento das influências que um programa de avaliação pode trazer para o trabalho docente.

3.1.1 O problema de pesquisa

As mudanças no campo das Políticas Públicas de Avaliação exerceram influências no processo de reforma da educação brasileira, e com ela foi necessário instituir novas práticas pedagógicas condizentes com o cenário instaurado a partir da

década de 1990. Nesse sentido, o presente tópico busca compreender o momento docente com base nas mudanças no sistema ético/moral que passou a incorporar nas relações de trabalho e social novos valores incorporados pelo mercado. “Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho”. (BALL, 2005, p. 546).

Neste contexto, Ball (2005) apresenta dois conceitos primordiais para a compreensão do momento docente: *performance* e *performatividade*. A *performance* é o resultado do desempenho obtido pelo aluno nas avaliações externas. Enquanto, *performatividade* pode ser entendida como tecnologia política que se desenvolve a partir das mudanças no discurso da eficiência e eficácia do setor privado sobre o público.

O discurso sobre *performance* docente implica mudanças na constituição da identidade profissional, sendo que esse assume como caráter político, ocultando o projeto social da profissão docente, realçando as concepções de mercado como regulador das relações sociais. (PEREIRA; VELLOSO, 2012).

Lopes (2010) afirma que a *performatividade* busca produzir resultados mais tangíveis, constituindo de indivíduos mais produtivos e eficientes. Para o autor essa nova compreensão de identidade profissional instaura um novo desígnio, o sujeito onicompetente.

Ademais, o autor faz reflexão da *performatividade* sobre a formação do trabalhador que passa a ser induzido como mobilizador de competências, visto como meio facilitador de demandas construtivistas e instrumentais. Exigem-se profissionais com capacidade de mobilizar competências complexas, cujo processo de aprendizagem esteja vinculado ao processo pedagógico construtivista, compatíveis com as demandas instrumentais. Nessa articulação as competências desenvolvidas nas escolas são mensuradas e monitoradas pelas avaliações externas, visando à eficiência e eficácia de programas de formação docente e de práticas pedagógicas. Nesse modelo de *performatividade*, o professor recria sua identidade profissional garantindo seu emprego. Por outro lado, é responsabilizado diretamente pelo desempenho dos alunos e da escola, numa competitividade imposta pela lógica do quase-mercado educacional.

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Frente às novas exigências acerca da profissão docente, a *performatividade* é entendida a partir do princípio da eficiência e eficácia, que tem como dispositivo a *performance* dos alunos. A partir disso, o sistema passa a regular o controle direto e indireto das instituições, realçando a necessidade da avaliação externa como instrumento de aferição. “Mas o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela”. (BALL, 2005, p. 547).

A *performance* do aluno significa necessariamente que o resultado foi eficiente ou ineficiente. Nesse sentido, a *performance* pode conduzir a encenação teatral que modifica toda a estrutura educativa em prol de números, “é um mecanismo de controle bastante apropriado para uma situação que não se quer aprofundar em avaliações reflexivas”. (LIMA, 2011, p. 83).

Diante disso, a avaliação com caráter ético-reflexivo passa a não ter lugar no tipo de instituição que é subordinada às mensurações de notas. Os professores são induzidos a atender a demanda externa, reduzindo o currículo e transformando-se em tecnocratas. “Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia”. (BALL, 2005, p. 548).

Portanto, Ball (2005) alerta para a tensão que existe nesse tipo de política pública de avaliação, em que se considera apenas o resultado, e não o contexto em que as escolas estão inseridas. Assim, a consolidação dessa política se baseia numa Política de Responsabilização⁶ que modifica as relações sociais substituindo-

⁶ Política de Responsabilização pode ser entendida como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para os professores, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais. (BROOKE, 2008).

as por uma relação de comparação e de julgamento; privilegiando e valorizando escolas que apresentam boa *performance*.

Sobre essa questão, torna-se relevante destacar que,

noutros países, como o Brasil, essas interações e interfaces ganharam maior visibilidade social e interesse acadêmico, sendo as suas consequências debatidas e traduzidas, em casos específicos e não sem alguma ambiguidade, pela expressão genérica de políticas de responsabilização. Com efeito, na sequência de avaliações em larga escala, muitos governos têm importado ou recriado fórmulas, muito discutíveis do meu ponto de vista, visando sancionar negativamente, ou recompensar positivamente, escolas e professores pelos resultados acadêmicos dos alunos. Concretamente, tem vindo a ampliar-se a introdução de bônus monetários, que são atribuídos de forma diferenciada aos professores ou às escolas, como consequência das performances discentes alcançadas. (AFONSO, 2014, p. 493).

É pertinente também destacar as contribuições de Bonamino e Sousa (2012) sobre a Política de Responsabilização e suas consequências geradas pelos resultados do rendimento do aluno para a escola e professores. De acordo com as autoras, a política de responsabilização passou por três gerações com características específicas.

A *primeira geração* implica numa política de acompanhamento e evolução da qualidade da educação, a partir dos resultados obtidos. Nela não existem perdas simbólicas e nem materiais, e, por conseguinte, elas são conhecidas como *low stakes* (responsabilização branda). É o início do processo de acompanhamento e monitoramento do sistema de ensino a partir dos resultados das avaliações externas.

A *segunda geração* é pautada na divulgação dos resultados na mídia. Ela é marcada pela intensa divulgação, chegando ao conhecimento da comunidade escolar, a fim de tentar mobilizá-la acerca do resultado da escola para uma possível pressão sobre os profissionais tendo em vista alcançar a melhoria no desempenho escolar.

Por fim, a *terceira geração* já vislumbra um aspecto de *High Stakes* (responsabilização forte), no qual contempla uma série de medidas em decorrência dos resultados das avaliações, seja na rede de ensino, ou nas escolas. A adoção da gestão meritocrática promovida pelo governo é o exemplo mais claro de que se pode expressar a respeito da responsabilização que não está mais por conta de apenas

divulgar, mas sim de responsabilizar os profissionais pelos resultados, sensibilizando a opinião pública, comparando os resultados de diferentes realidades, em diferentes perspectivas.

Sob este aspecto, Brooke (2008) analisa a política de responsabilização adotada por alguns entes federados. O autor focaliza alguns sistemas no âmbito estadual e municipal, com o intuito de compreender as diversas formas de responsabilização existentes em cada esfera política. Além disso, o autor mostra que a política adotada pelos governantes está apontada diretamente para uma relação de compensação dos resultados dos alunos e o salário do profissional. Um exemplo desse tipo de responsabilização é o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), criado pelo Governo de Minas Gerais em 2000, no qual a gestão meritocrática é amplamente difundida pela promulgação da Lei nº 17.600 de julho de 2008, que regulamentou o Acordo de Resultados e o Prêmio de Produtividade de seus profissionais.

Assim, pode-se afirmar que,

uma das consequências da divulgação dos resultados das avaliações foi o aumento do processo de responsabilização pelos resultados, que ora elege os professores, ora os gestores, ou ambos pelo sucesso ou fracasso dos alunos e a criação de mecanismos de incentivos simbólicos ou monetários que vêm se acentuando cada vez mais na elaboração de programas e planos governamentais. (VIDAL; VIEIRA, 2011, p.424).

Nesta mesma perspectiva, Afonso (2009) apresenta contribuições para o estudo, explorando o significado do termo *accountability*, entendido a partir de três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização. O autor amplia o horizonte ao articular as três dimensões apresentando a nova organização da política educacional, cujo objetivo é prestar contas à sociedade a partir do desempenho discente, responsabilizando os profissionais da educação e tornando a avaliação externa o cerne das atenções das instituições de ensino. À medida que esses resultados são publicados (como forma de prestar contas), espera-se que haja um movimento dos governantes voltado para aperfeiçoar a política de responsabilização. O *accountability* prevê consequências para sujeitos e instituições que não alcançarem os resultados previstos.

Por fim, Afonso (2009) afirma que a última instância do *accountability High Stakes Testing* desenvolvido nos Estados Unidos (EUA) trouxe grandes problemas

para o sistema educacional, desde sanções, recompensas, intervenções no estabelecimento, na vida dos professores e dos alunos. Muitas escolas foram fechadas e professores remanejados do seu local de trabalho.

O grande problema dessa lógica é quando Estado, instituições e sujeitos se aprisionam sobre os resultados nas avaliações externas. Essa postura pode se transformar numa mera lógica mercadológica, burocrática do sistema, tornando a avaliação externa um *fetichê* que por meio da *performance* as escolas são julgadas independentes do contexto social em que elas estão inseridas.

Coerente com essa perspectiva, a pergunta que norteou esta dissertação foi a seguinte: como a Prova Brasil vem influenciando a prática docente no 9º ano do Ensino Fundamental II no âmbito da escola?

A partir desse problema considerou-se importante verificar: o que dizem e pensam os professores sobre a Prova Brasil? De que modo a avaliação externa é entendida e recebida pelos docentes? Como os professores utilizam em sua prática os resultados da Prova Brasil? Os professores utilizam a Matriz de Referência da Prova Brasil em sua prática docente? Os professores utilizam itens da Prova Brasil na prática docente? Os professores conhecem e utilizam o Portal Devolutivas Pedagógicas do INEP para direcionar sua prática de ensino?

Para responder essas questões foram selecionadas duas escolas, cujo nível socioeconômico fosse semelhante, e com os índices do IDEB diferentes no período de 2009 a 2015. Além disso, considerou-se importante que os profissionais da escola tivessem alguma experiência com o trabalho coletivo e manifestassem disposição para participar da pesquisa.

Como objetivo pretendeu-se investigar as possíveis influências da Prova Brasil na prática docente do 9º ano do Ensino Fundamental II de duas escolas da Rede Estadual localizada em Belo Horizonte-MG. Este objetivo geral foi explorado a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Mapear e analisar os últimos resultados do IDEB das escolas selecionadas para a pesquisa nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2015, a fim de entender possíveis relações entre o progresso obtido no desempenho do aluno e as práticas pedagógicas no contexto escolar;

- Identificar e analisar no discurso dos professores, concepções, sentidos e significados atribuídos por eles à Prova Brasil;
- Analisar registros escolares, como: ata de reuniões, planejamentos, conselhos de classe, encontros de formações, a fim de coletar evidências sobre a organização escolar e o ambiente em torno da aplicação da Prova Brasil, buscando compreender o que foi discutido e a relação entre as avaliações externas e a prática docente;
- Verificar o nível de apropriação dos resultados da Prova Brasil pelos professores, por meio do questionário e das entrevistas.

Nesse sentido, vale salientar que o primeiro objetivo tem como foco analisar o desempenho da escola na Prova Brasil, visto que este fornece dados importantes sobre o contexto escolar, bem como o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Em seu *site* o INEP fornece dados sobre o contexto escolar, o que possibilita compreender a realidade a partir dos seguintes indicadores: característica escolar, complexidade da gestão escolar, Nível Socioeconômico (NSE), entre outros.

No segundo objetivo específico, optou-se por evidenciar nos discursos dos professores, especialistas e diretores concepções, sentidos atribuídos por eles à Prova Brasil, “ao conceber o signo ideológico como instrumento social entre os homens, mostra que o mundo interior (a consciência, a noção de sujeito) só pode ser interpretado à luz desse mesmo signo”. (RIOS, 2006, p. 70).

Já no terceiro tópico buscou-se analisar os materiais impressos como fonte de investigação. No entanto, deve-se salientar que esses artefatos não serão disponibilizados no apêndice dessa pesquisa, em atendimento às recomendações das escolas que solicitaram sigilo com relação ao planejamento anual do professor, registros do conselho de classe e atas de reuniões.

O quarto objetivo específico, visa compreender o nível de apropriação dos resultados da Prova Brasil. Esse será respondido a partir da pesquisa de campo.

Finalmente, o próximo tópico descreve o percurso metodológico, apresentando o seu método e a abordagem utilizada na pesquisa.

3.2 Construindo o percurso metodológico

Para atingir os objetivos previstos neste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo que na primeira etapa realizou-se o **levantamento bibliográfico** a partir de incursões em livros e artigos impressos e digitais sobre o tema em foco. Esse levantamento permitiu ampliar o conhecimento do referencial teórico sobre políticas públicas educacionais, avaliação educacional e trabalho docente. Entre os autores consultados destacam-se: Afonso (1999; 2009), Bonamino (2002; 2012), Ball (2005; 2009), Brooke (2008), Bauer (2010), Oliveira e Souza (2010, 2014) e Gomes (2014; 2015).

A segunda etapa consistiu na **pesquisa documental** realizada na base de dados nacionais, disponível nos *sites* do MEC e INEP para conhecer e analisar os dados das escolas sobre a Prova Brasil e o IDEB. Foram utilizados também dados do Censo Escolar para caracterização das escolas, a saber: matrículas, turmas, salas de aula, docentes, indicador de Nível Socioeconômico (NSE) e Indicador de Complexidade de Gestão (ICG). Além disso, a pesquisa documental também incluiu a consulta em documentos das escolas, e entre eles estão: atas de reuniões, registros de planejamentos, encontros de formações e o material pedagógico utilizado pelos professores. Ressalta-se que as informações coletadas nos documentos ajudaram na triangulação dos dados e, conseqüentemente, permitiu identificar a veracidade das informações obtidas juntos aos professores nas entrevistas.

Finalmente, na terceira etapa foi realizada por meio da **pesquisa de campo**. A seleção das escolas teve como critérios os seguintes aspectos: escolas de nível socioeconômico semelhante com diferentes resultados do IDEB 2007, 2011, 2013 e 2015, professores com experiência e abertura para o trabalho coletivo.

Assim, o desenho metodológico se fez por meio da abordagem qualitativa, onde se buscou investigar “a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 51)” e nesse sentido a pesquisa qualitativa não procura compreender o fenômeno no seu fim, mas busca compreender o processo e o modo como ocorre. (GOMES, 2003). Por isso, elegeu-se a pesquisa qualitativa como fonte metodológica, pois se buscou entender o processo, sendo o docente, o profissional com papel especial no sistema. Daí a

necessidade de captar os significados atribuídos pelos sujeitos à Prova Brasil, dando-lhes oportunidade de descrever de que forma eles compreendem a Prova Brasil e como ela vem influenciando sua prática pedagógica.

Assim,

nesse estudo há sempre uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem perceber o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observado externo. (GOMES, 2003, p. 19).

Por se tratar de uma metodologia que busca o lugar como espaço aberto à reflexão, de modo que se possa contextualizar o sujeito diante dos dilemas do cotidiano, isso torna tal instrumento uma importante ferramenta de investigação *in loco*, pois ela possibilita a compreensão do fenômeno no momento em que acontece, sendo o tempo e o espaço contextualizados.

Como se vê, a pesquisa qualitativa,

[...] tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa [...]. (MEIRINHOS, OSÓRIO, 2010, P. 51).

Neste sentido, convém esclarecer que se optou por utilizar o estudo de caso, por entender que esse procedimento de pesquisa propõe uma análise descritiva que pode provocar o surgimento de novas descobertas ou mesmo comprovar o que já é conhecido (ANDRÉ, 2008). Na visão de André (2008), é necessário compreender os problemas cotidianos que se afloram no ambiente, e isto se caracterizaria por um estudo mais vivo, próximo do real, aprofundado, e ao mesmo tempo integrado ao contexto social.

A utilização do estudo de caso está coerente com a perspectiva da pesquisa, visto que a mesma investiga a partir do contexto escolar a perspectiva de que os professores do 9º ano do Ensino Fundamental II têm sobre as avaliações e sua possível influência na prática docente. Nesse contexto, cabe salientar que o Ensino fundamental II é representado por um grupo de professores especialistas de diferentes áreas do saber. Devido a essa diversidade de formação, este trabalho traz reflexões sobre como os professores de diferentes áreas percebem a Prova Brasil,

sendo que a mesma avalia apenas duas matérias: Português e Matemática. Em razão disso, optou-se pelo estudo de caso como instrumento metodológico por entender que este procedimento é “[...] uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32).

Diferente de outros instrumentos, o estudo de caso possibilita compreender o fenômeno estudado, relativizando o contexto pelo qual o sujeito está inserido. Esse procedimento também contribuiu para a análise “em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual. (DUARTE, 2008, p. 114)”. Daí sua importância para esta pesquisa, visto que estudos já apontam que as análises realizadas sobre os resultados das avaliações externas devem estar ancoradas ao contexto que as escolas estão inseridas, por isso, utilizou-se o estudo de caso por entender que o cotidiano é algo fundamental para compreender o processo. Não se pode perder de vista a conexão do fenômeno com a realidade.

Frente a esse contexto, torna-se importante salientar que a opção pelo estudo de caso está associada à abordagem sócio-histórica por entender que ela contribui com o processo de construção da pesquisa. Sendo assim, reitera-se que tal abordagem também foi escolhida a fim de identificar evidências empíricas nas interações sociais que ocorrem no âmbito da escola, e que auxiliam no entendimento de concepções, sentidos e significados atribuídos à avaliação externa pelos professores.

Nesse sentido, optou-se por compreender o sujeito na sua totalidade, e não apenas no seu processo natural (biológico ou psicológico), mas no seu contexto cultural, social e histórico. A partir das relações sociais que se constroem os signos e a linguagem, que se desenvolvem em um determinado lugar. Diante disso percebe-se a importância de compreender o contexto escolar que é carregado de representações culturais, econômicas, políticas, históricas e sociais.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, com a abordagem sócio-histórica foi possível perceber e compreender a realidade do sujeito a partir das interações sociais, bem como o lugar em que estão inseridos, e em que se desenvolvem as representações sociais, nas quais tecem novos significados que podem ser compreendidos do ponto de vista do outro.

Por meio das interações sociais estabelecidas dentro da escola é que se pode apreender concepções, sentidos e significados atribuídos pelos docentes à avaliação externa, sendo concretizada a partir do contexto social dos sujeitos e externalizada mediante o discurso do sujeito. “O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador”. (GODOY, 1995, p. 63). Isto ocorre como forma de compreender como ele se relaciona com os outros e como compartilha as suas impressões, criando ações para conviver em grupo.

O ambiente é carregado de representações sociais, “a leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala, e é orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação”. (FREITAS, 2002, p.30). Portanto, só é possível compreender a realidade do sujeito quando se compreende o contexto histórico no qual ele interage em seu ambiente.

Por isso, torna-se essencial analisar o lugar em que está inserido o sujeito, como um modo de compreender a maneira utilizada para ele se relacionar com outros sujeitos, que compartilham o seu meio, e como este sujeito passa a criar estratégias para conviver em grupo. “Nesse caso, o homem se constitui no encontro com outros homens, mediado pelo material semiótico proveniente da interação social”. (RIOS, 2006, p.71).

Nesse sentido, o sujeito é um ser social que interage com outros sujeitos, a fim de satisfazer sua própria necessidade de interação com o grupo. Daí a importância de analisar o contexto que o sujeito se insere, “assim, o homem é captado em sua multiplicidade, sem ser reduzido a nenhum dos aspectos que compõem o seu psiquismo e nem aos aspectos sociais que lhe são inerentes”. (LEÃO; SANTOS, 2012, p. 641).

Buscando compreender o sujeito como um todo, em suas particularidades, foi que se optou pela abordagem sócio-histórica, não por uma escolha do pesquisador, mas sim, pela própria necessidade de análise do estudo, em que é proposta a interação entre o individual e a totalidade social. Ou seja, em outras palavras pode-se dizer que é para analisar as possíveis influências das avaliações externas sobre as práticas docentes.

Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. (FREITAS, 2002, p. 27).

Das representações sociais é que se tecem novos significados que podem ser compreendidos do ponto de vista do outro. Nesse sentido, a realização da pesquisa se baseou na interação entre o pesquisado e o pesquisador, possibilitando a interpretação entre os sujeitos, partindo do pressuposto de que a compreensão do evento se faz mediante o ato das inter-relações, sendo concretizadas a partir do contexto social em que o sujeito está inserido.

Com relação a esse contexto, Freitas (2002) afirma que a linguagem é um instrumento muito útil para a apreensão da realidade, pois dele é externalizado o sentido atribuído do sujeito sobre algo. Com isso, a autora utiliza Bakhtin, Vygotsky e Luria como fonte de desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender o sujeito na sua plenitude, ou seja, em todos os seus contextos (históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais). Sendo a linguagem um valioso instrumento de compreensão, de modo que para Orlandi (1998), o discurso é engendrado sobre a estrutura social, que se materializa diante da consciência. Trata-se de um discurso que é ideológico, politizado, contém uma historicidade, e, nesse contexto, se recria uma estrutura das relações do poder e do saber, ultrapassando elementos linguísticos e extralinguísticos.

Na visão de Fischer (2001), o discurso é uma prática social, construído a partir de vivências do sujeito com a sua realidade. Ao externalizar seus pensamentos mais internos, ele está recriando sua própria vivência. O discurso “apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria”. (FISCHER, 2001, p. 200). Nesse sentido, ressalta-se que diante do discurso do professor é que foi analisada a forma pela qual os profissionais da educação vêm reagindo sobre a política de avaliação, observando como eles repelem ou absorvem, mediante sua prática pedagógica, as ações impostas pelos mecanismos de controle governamental.

Para realização da pesquisa foram utilizados dois instrumentos para coleta dos dados: questionário e entrevista. A fim de compreender melhor tais procedimentos, o tópico seguinte apresenta uma breve discussão que foi realizada sobre as vantagens e desvantagens de cada instrumento, assim como o caminho percorrido pelo pesquisador em cada etapa da pesquisa e o uso desses instrumentos na coleta dos dados.

3.3 A pesquisa de campo: os procedimentos e a coleta de dados

O desenvolvimento da pesquisa de campo envolveu como instrumentos de coleta de dados questionário fechado, entrevista semiestruturada e observação das reuniões pedagógicas. Esses instrumentos contribuíram para a coleta de informações sobre o objeto de estudo. Por isso, se fez necessário discuti-los nos próximos subtópicos, apresentando como foram aplicados, a quem se destinaram e, por fim, as características de cada instrumento.

O questionário permitiu compreender o que os investigados têm a dizer sobre um determinado assunto, apresentando seu “conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p.128).

Portanto, elegeu-se o questionário por sua relevância na aferição dos dados investigados. De acordo com Freitas e Moscarola, (2002, p.) “normalmente, quando se fecha uma questão, quando se fabrica e se estrutura um questionário, dá-se apenas uma pequena escolha para que os respondentes deem a sua opinião sobre determinado assunto”, ou seja, ele delimita a resposta, algo que contribui para a exatidão da mesma sem sair do contexto.

Nesse sentido, o questionário fechado foi aplicado aos professores do 9º ano do Ensino Fundamental II, em sete escolas da REEMG. A aplicação realizou-se entre os meses de abril a junho de 2016.

Foram distribuídos 65 questionários fechados e, destes, 50 foram devolvidos pelos professores. Os outros 15 que restaram não foi possível recolher, porque no dia marcado para a entrega, muitos professores haviam perdido ou esquecido em casa. Além disso, é importante ressaltar que dentre os questionários recolhidos, alguns, encontravam-se amassados e sujos, mostrando a falta de cuidado com o material.

Com o intuito de obter a permissão para uso desse instrumento foram seguidas as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). Para tanto, o pesquisador entregou à direção das escolas uma carta de apresentação, solicitando o acesso aos professores e o roteiro do questionário aos diretores.

Durante a aplicação do questionário aconteceram alguns percalços que dificultaram a coleta dos dados, no entanto, esses problemas não afetaram diretamente a coleta e tabulação dos dados.

Cabe salientar que, no estudo, também se utilizou de entrevistas semiestruturadas a fim de analisar o contexto escolar. Em pesquisas sociais tal instrumento é muito utilizado por pesquisadores, e isso ocorre por entender que esse procedimento facilita as descobertas de novos significados, sentimentos, atribuídos pelo sujeito diante de um fenômeno.

De acordo com Júnior e Júnior (2011, p. 242) “[...] a compreensão em maior profundidade oferecida pela entrevista qualitativa pode fornecer informação contextual valiosa para explicar alguns achados específicos”.

No entanto, a entrevista, assim como qualquer outro procedimento de coleta de dados, tem pontos fortes e fracos. Frente a isso, o que faz a escolha desse instrumento de coleta são os objetivos que o pesquisador queria atingir.

As entrevistas foram realizadas com a participação dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental II, especialistas e direção de cada escola. Atendendo a orientação do COEP, para identificação das instituições de ensino e dos participantes foram adotados nomes fictícios.

O convite para participação nas entrevistas foi feito aos professores cujas disciplinas são avaliadas pela Prova Brasil, ou seja, professor de Português e Matemática. Foram incluídos também professores que manifestaram interesse pelo tema. Além desses profissionais, foram entrevistadas 2 especialistas e 2 diretoras, totalizando assim, 10 participantes.

Para a realização das entrevistas o pesquisador combinou com os profissionais o dia e horário que as mesmas seriam realizadas. Esse combinado buscou utilizar o módulo II para não prejudicar o andamento do trabalho docente na escola.

Foi solicitado com antecedência à direção e supervisão um local que o pesquisador pudesse realizar as entrevistas, porém por falta de espaço, elas ocorreram na sala dos professores. Essa situação gerou dificuldade devido ao movimento que acontece naquele espaço. No entanto, mesmo com esse contratempo, foi possível coletar importantes relatos dos professores acerca da Prova Brasil e sua influência na prática docente. As entrevistas com a direção e supervisão foram realizadas em suas respectivas salas.

O roteiro foi construído a partir da vivência que o pesquisador teve nas escolas, e também a partir dos resultados dos questionários fechados. Assim, foram

selecionadas perguntas que pudessem ampliar e esclarecer questões que se apresentaram obscuras no questionário.

Vale salientar, que as entrevistas foram realizadas a partir da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecidas* (TCLE) pelos professores, estando de acordo com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

3.4 Observação no cotidiano escolar e a participação nas reuniões pedagógicas

No período de fevereiro a julho de 2016 foram realizadas visitas nas Escolas Ab' Saber (EEAS) e Milton Santos (EEMS)⁷ e acompanhamento da realização de oito reuniões, sendo quatro em cada escola. Nas reuniões ocorreram discussões sobre diversos temas: planejamento anual, previdência, conselho de classe, evento Virada da Educação, incluindo também questões administrativas (calendário escolar, indisciplina, diários e assiduidade) que ocorreram em grande parte do tempo.

Um ponto que merece destaque é a falta de registro das reuniões pedagógicas. Ao solicitar as atas das reuniões dos anos anteriores, obteve-se como resposta que antes não se produziam atas de registro das mesmas.

Não se sabe ao certo se realmente não existiam as atas, ou se as escolas por estarem numa nova gestão, não queriam se comprometer com a apresentação de documentos da antiga gestão. Outro documento solicitado foi o Projeto Político Pedagógico (PPP), o objetivo era saber se nele existia alguma menção sobre o processo ensino-aprendizagem, incluindo a Prova Brasil. No entanto, os gestores das duas escolas relataram que o documento era de 2014, que se encontrava desatualizado. Nesse sentido, o referido documento estava sendo reformulado nas duas escolas.

A relevância da entrada no contexto escolar foi motivada pela possibilidade de encontrar evidências do cotidiano escolar, demonstrando como as avaliações vêm sendo trabalhadas e como elas interferem na prática docente. Não se pretende realizar comparações entre as escolas, mas sim, apresentar o cotidiano das

⁷ Adoção de nomes fictícios para designar as escolas é preservar a sua identificação. O nome das duas escolas é uma homenagem a dois grandes geógrafos brasileiros.

instituições e os cenários internos que revelam as condições do trabalho docente em cada uma. A partir do convívio nas escolas foi possível buscar fragmentos dos discursos proferidos pelos profissionais, retratando seus posicionamentos e reflexões sobre a Prova Brasil.

Vale ressaltar que o pesquisador não teve acesso à sala de aula, por isso, foram focados outros ambientes que pudessem contribuir com a investigação realizada. Para tanto, elegeram-se alguns ambientes, entre eles: biblioteca, sala dos professores, sala de reuniões, ou seja, espaços que permitiam aos professores explicitarem concepções, impressões, práticas e propostas.

O trabalho de campo nas escolas se mostrou enriquecedor, porque nos referidos espaços foi possível perceber a preocupação dos profissionais quanto ao processo de aprendizagem dos alunos. Nas conversas informais com os professores percebeu-se a preocupação que eles tinham com o conhecimento adquirido pelos educandos, as dificuldades encontradas no cotidiano para realizar seu trabalho, e de modo geral, os entraves do sistema que muitas vezes impedem à promoção da qualidade no ensino, principalmente, para alunos que se encontravam em condições sociais desfavorecidas.

3.5 Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados coletados, ao longo do trabalho de campo realizou-se uma categorização e sistematização dos resultados. Assim, os dados coletados foram organizados de modo que eles pudessem responder os objetivos propostos nesta pesquisa. Como forma de tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. De acordo com Grzybovski e Mozzato (2011, p. 733) a análise de conteúdo é um,

[...] procedimento de análise mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada.

Nesse mesmo sentido, segundo Caregnato e Mutti (2006), esse instrumento nasceu em meados do século XX nos Estados Unidos. Seu objetivo era analisar o material impresso jornalístico. O desenvolvimento Análise de Conteúdo aconteceu no momento em que “os cientistas começaram a se interessar pelos símbolos

políticos, tendo este fato contribuído para seu desenvolvimento”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Para Campos (2004, p.612) a análise de conteúdo é definida como uma técnica e, portanto, “refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos”.

Complementando essa análise, Grzybovski e Mozzato, (2011) destacam duas dimensões: categorização e codificação. Para os autores, a categorização consiste na classificação, reunião de elementos, cujo agrupamento ocorreu a partir de um determinado critério. A codificação significa transformar, descortinar o texto bruto de modo que essa ação permita a compreensão dos dados. Além disso, “a exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências” (GRZYBOVSKI; MOZZATO, 2011, p. 735).

Sobre as dimensões utilizadas pela técnica da análise de conteúdo, Caregnato e Mutti (2006, p.683) mostram que “para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento. Este tipo de classificação é chamado de análise categorial”.

Ainda segundo os autores, a análise do conteúdo pode ser trabalhada tanto em pesquisas quantitativas, quanto em qualitativa. A partir de documentos “produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação, e os textos já existentes, produzidos para outros fins, como textos de jornais”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683). Para os autores a diferença entre as duas abordagens é que,

na abordagem quantitativa se traça uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa se “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683).

Neste sentido, após essa breve explicação sobre as características da técnica da análise do conteúdo, apresenta-se a seguir o modo como foi produzido à categorização dos instrumentos de coleta da pesquisa de campo (questionário fechado e entrevista semiestruturada).

O questionário contém 31 perguntas, sendo que as de números 14, 25 e 27, só poderiam ser respondidas, caso o entrevistado tivesse optado na questão anterior

pela resposta “Sim”. Se a resposta fosse “Não”, o entrevistado foi orientado a “pular” a pergunta e continuar respondendo o questionário.

Após o recolhimento dos 50 questionários, percebeu-se que algumas das perguntas ainda permaneciam sem respostas, no entanto, esses dados também foram quantificados como resposta em “Branco”.

Após realizar a tabulação dos dados dos questionários fechados foi realizada uma análise sobre os dados aferidos. E partir dessa análise, buscou-se agrupar as respostas em categorias, de maneira que se apresentam as principais informações contidas nos questionários. Sendo assim, foram criados três blocos de categorias, a fim de organizar os dados e facilitar sua compreensão:

- **O primeiro bloco** – procurou-se identificar e levantar o perfil docente, bem como o conhecimento que os professores possuem sobre a Prova Brasil;
- **No segundo bloco** – pretendeu-se conhecer e analisar o modo pelo qual os professores se apropriam dos resultados da Prova Brasil, e se eles conhecem os subsídios que a estruturam, e entre eles: a escala de proficiência e a Matriz de Referência.
- **O terceiro bloco** – constituiu-se pela coleta de dados sobre fracasso e o sucesso escolar, bem como, a busca e identificação das possíveis influências da Prova Brasil na prática docente.

Assim, do mesmo modo que foram categorizadas e sistematizadas as perguntas do questionário fechado, foi realizada também uma categorização das transcrições das entrevistas de modo que facilitasse a organização dos dados. Desse modo, após realizar as transcrições das entrevistas e praticar uma leitura intensa das mesmas, foram definidas cinco categorias:

- **Categoria 1**– “Apropriação dos resultados da Prova Brasil”. Pretendeu-se verificar os conhecimentos que os professores possuem sobre a Prova Brasil.

- **Categoria 2**– “Uso da Matriz de Referência”. Pretendeu-se verificar os conhecimentos que o professor possui sobre a Matriz de Referência e se ele a utiliza em sua prática docente.
- **Categoria 3**- “Resultado do IDEB e o contexto escolar”. Nessa categoria verificou-se junto aos professores se os resultados apresentados pelo IDEB retratam o trabalho desenvolvido na sala de aula.
- **Categoria 4** – “Desempenho da Escola na Prova Brasil”. Optou-se por conhecer qual a opinião dos professores sobre a responsabilidade do sucesso e do fracasso dos alunos na Prova Brasil.
- **Categoria 5** – “Compromisso com o trabalho docente e aprendizagem dos alunos”. Nessa última categoria optou-se por conhecer quem os profissionais da educação responsabilizam trabalhar os resultados da Prova Brasil em sala de aula.

Coerente com este estudo, o próximo tópico [apresenta](#) o contexto das escolas pesquisadas.

3.6 Escola Estadual Milton Santos

A Escola Estadual Milton Santos (EEMS⁸) está localizada no município de Belo Horizonte - Minas Gerais. No início de seu funcionamento era considerada um anexo da Escola Estadual Afrânio de Melo Franco. Naquela ocasião, a instituição era conhecida pela comunidade do entorno como “Carandiru”, pois a maioria dos alunos que a escola recebia era considerada “problemas”. Os alunos não respeitavam regras, e apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem. Além disso, a maior parte dos professores era designada, e não tinha formação universitária. Com a emancipação da escola ocorrida em 15/08/2003 no governo Aécio Neves, a situação se modificou.

Atualmente, a escola é muito requisitada pela comunidade que compreende o esforço dos profissionais para resgatar a autoestima dos alunos, bem como o processo de ensino-aprendizagem.

⁸ Confere com o PPP da escola.

Em 2008 a escola passou por uma reforma que reestruturou alguns ambientes físicos, assim como, ampliou o número de salas, o que contribuiu para o aumento do número de matrículas. Porém, mesmo com a reforma, a escola ainda sofre com a falta de ambientes adequados para aprendizagem, entre eles: auditório, espaços de convivências, biblioteca, bem como o seu acervo bibliográfico.

Embora haja adversidades estruturais, a instituição vem conseguindo manter um nível de qualidade no processo ensino-aprendizagem dos alunos, no qual a comunidade escolar se orgulha pelas notas obtidas no IDEB.

Atendendo à demanda local e a legislação NLDB/96, em 2013, a EEMS adotou o Ensino Fundamental de nove anos. Portanto, a instituição de ensino está estruturada em 04 ciclos de escolaridade, a saber: Ciclo de Alfabetização, com duração de três anos (1º, 2º e 3º ano); Ciclo de complementar com duração de dois anos (4º e 5º ano); Ciclo intermediário com duração de dois anos (6º e 7º ano); Ciclo da consolidação com duração de dois anos (8º e 9º ano). Além disso, a EEMS também contempla o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Alunos em Tempo Integral.

Com vistas ao atendimento nos três turnos, os anos iniciais são ofertados no período da tarde, enquanto os anos finais e Ensino Médio são atendidos no turno da manhã. No que concerne à EJA, a escola oferece o Ensino Médio no período noturno.

A EEMS pertence à Secretaria Regional de Educação (SRE) Metropolitana C de Belo Horizonte - MG. O entorno dela é conhecido por seus problemas sociais que são evidenciados pelas formas de ocupação urbana irregular, pelo tráfico de entorpecentes, altas taxas de criminalidade, entre outros. A região possui um comércio simples, mas que atende a demanda da população local. O bairro faz limite com o Céu Azul, Copacabana, Novo Itamarati, Nova Nações, ou seja, a EEMS se localiza na região de Venda Nova, em Belo Horizonte - MG.

Por meio desta pesquisa, observou-se que a EEMS, atualmente, é conhecida pela boa reputação frente à comunidade escolar, isso se deve ao trabalho pedagógico realizado nos últimos anos pelos profissionais que ali exercem sua função. De acordo com a vice-diretora, a cada ano aumenta a demanda por vagas na escola por alunos pertencentes aos bairros adjacentes.

3.7 Escola Estadual Ab' Saber

A Escola Estadual Ab' Saber (EEAS) fundada em 08/08/1958 é uma das escolas referência da rede estadual de ensino. No início dos seus trabalhos, ela funcionava como Fundação das Casas Populares atendendo grupos de imigrantes e operários civis que chegaram em Belo Horizonte. Na época a escola ofertava os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em fevereiro de 1986 a EEAS passou a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), em conformidade com o Decreto nº 25.606. Naquela ocasião, a escola passou a atender 859 alunos, além de ofertar os cursos técnicos de Contabilidade e Magistério do 2º grau.

A EEAS está localizada na regional noroeste e pertence à Superintendência Regional de Ensino (SRE) da Metropolitana B de Belo Horizonte. Os bairros vizinhos são: Santo André, Alto dos Caiçaras, Padre Eustáquio e Carlos Prates. Os problemas enfrentados pela região não se diferem de outras localidades de Belo Horizonte, tais como: taxa de criminalidade, ocupações irregulares, tráfico de entorpecentes, entre outros.

Atualmente, a EEAS oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Apesar de apresentar distorção na idade-série a escola não oferece a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, é necessário esclarecer que, os anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º, 9º ano) é seriado e ministrado em quatro anos, com a seguinte duração: Ciclo intermediário com duração de dois anos (6º e 7º ano); Ciclo de consolidação com duração de dois anos (8º e 9º ano).

Já o Ensino Médio (1º, 2º e 3º) é organizado em três anos, sendo seus principais objetivos: ampliar a taxa de acesso; taxa de conclusão; garantir o ensino de qualidade para os alunos.

Sob esse aspecto, verificou-se que o turno da manhã funciona com treze turmas no Ensino Médio e o da tarde funciona com quatro turmas no Ensino Fundamental e duas turmas no Ensino Médio.

3.8 O contexto da avaliação nas reuniões pedagógicas

Após essa breve contextualização histórica, optou-se nesse tópico por apresentar o contexto da avaliação externa nas reuniões pedagógicas. Para tanto, é essencial esclarecer que o período de coleta de dados foi suficiente para obter os dados previstos nesta pesquisa. Além disso, o pesquisador esteve presente em diversos momentos do cotidiano escolar, sendo que o trabalho de campo foi realizado em horários alternados, ou seja, no turno da manhã na EEMS e no turno da tarde na EEAS.

Desde o início do trabalho de campo verificou-se que a avaliação externa, em especial a Prova Brasil, exercia influência no contexto escolar, no entanto, as discussões sobre os resultados ficavam restritas às reuniões pedagógicas. Isto pode ser constatado durante a investigação.

Ademais, é importante afirmar que o encontro com os profissionais das escolas se mostrou enriquecedor, pois nas reuniões pedagógicas foi possível perceber a preocupação dos mesmos quanto ao processo de aprendizagem dos alunos. Nas conversas informais com os professores verificou-se a preocupação que eles tinham com o conhecimento adquirido pelos alunos e as dificuldades que encontravam no dia a dia em realizar o trabalho docente. De modo geral, os entraves da educação em promover a qualidade no ensino, principalmente, para alunos que se encontram em condições sociais desfavorecidas.

A primeira reunião na EEMS ocorreu no dia 12 de março de 2016. Nela a direção e supervisão se mostraram preocupadas com os resultados das avaliações externas, pois não aceitavam a sua queda. O início da reunião foi marcado por uma reflexão sobre o texto “Aluno computador”, de Rubem Alves. A partir dessa reflexão, a vice-diretora iniciou o questionamento sobre as avaliações externas e sua relação com o texto. De acordo com a participante, a última gestão conseguiu acertar o trabalho, porque os professores abraçaram a causa da escola, e isso não pode se perder. O empenho dos profissionais em manter a escola bem avaliada, com bons resultados, gerou reconhecimento por parte da comunidade escolar. “A nota da escola chegou nesse ponto devido ao empenho de todos os profissionais dessa escola”. (Vice-diretora, da EEMS).

Nessa reunião foram apresentados os resultados do IDEB e sua importância. Além disso, lembraram que a gestão escolar anterior obteve méritos, mesmo a

escola estando localizada em área de risco social. Para muitos profissionais, “o bairro não é bom, mesmo assim, estamos conseguindo manter a boa nota no IDEB!” (Vice-diretora, da EEMS).

Nessa reunião alguns professores questionaram os resultados do IDEB, pois para alguns participantes da pesquisa esse índice é o exemplo do “Aluno computador” do texto de Rubem Alves. Os professores argumentaram que,

o IDEB é número. Para eles, o menino tem que saber reproduzir, e não saber refletir sobre um assunto. (Prof.^a Marcia, Inglês, EEMS).

[...] essas avaliações externas muitas vezes não representam o cotidiano da escola. (Prof^o Fausto, Matemática, EEMS).

Não trabalhamos para índices, mas para uma melhor qualidade no ensino. Temos, então, que manter essa boa nota no IDEB. (Especialista, EEMS).

A afirmativa da especialista e da vice-diretora revela preocupações sobre as avaliações externa, mas, principalmente, mostra que a qualidade pode ser entendida como reflexo da nota do IDEB. Por outro lado, observa-se que alguns professores não compartilham dessa opinião. Essa diferença na expressão entre supervisão/direção e docentes, pode ser verificada também no trabalho realizado por Lima (2011), em que a direção considera as avaliações externas o caminho que a escola deve seguir, enquanto muitos professores, segundo o autor,

[...] destacam que tais avaliações “não servem para nada”, “servem para mascarar” e apontam que existe uma contradição, na medida em que exigem conteúdo e as orientações, até aquele momento, apontavam o contrário. (LIMA, 2011, p. 159).

Em conformidade com esse contexto, percebeu-se que a participação na reunião pedagógica da EEMS mostra uma dicotomia nas falas dos professores e gestores escolares, no entanto, isso não ocorreu apenas nessa escola, esse tipo de discurso foi presenciado também na EEAS, no dia 27 de fevereiro de 2016. A supervisora iniciou a reunião apresentando os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) da escola. Ao longo da reunião, ela chamou atenção para a necessidade de reverter o “*problema*” de baixo desempenho.

Assim, como na EEMS, os professores da EEAS argumentaram que as avaliações não são contextualizadas, ou seja, não retratam a realidade da escola, o

que torna impossível trabalhar. Em relato um participante disse que “Temos que ter cuidado ao analisar esses dados, eles não representam a realidade da nossa escola”. (Prof^o Mauro, Física, EEAS).

Entretanto, nessa discussão sobre os resultados da avaliação externa, os professores também concordaram com a demanda para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações, porque, de acordo com a especialista, nos últimos anos vem ocorrendo uma queda vertiginosa. Uma das questões que a especialista atribuiu para a queda dos índices foi a prática pedagógica e a evasão escolar. Nessa discussão, os professores chegaram ao consenso de que para a melhoria dos índices era necessário adotar algumas medidas. Uma professora afirmou,

na outra escola trabalhamos da seguinte maneira, adotamos um simulado com questões antigas do PROEB e da Prova Brasil. Esta é a forma de treinar os alunos para fazer as avaliações externas. (Prof.^a Célia, Ciências, EEAS).

De acordo com a docente, na outra escola que lecionava, foi adotado um regime de avaliação global escolar, em outras palavras, um simulado, de modo que os alunos passassem a entender a lógica de marcar o “X”, ou colorir o quadrinho correto. Como se vê, essa linha de raciocínio não serve apenas para o 9^o ou 3^o ano, mas para toda a escola. Essa é uma das críticas dirigida às avaliações externas, uma vez que os professores vêm substituindo a reflexão sobre os resultados pela preparação para testes.

Sob esse aspecto é importante ressaltar que,

apesar das possíveis contribuições da avaliação, a maneira que ela tem sido conduzida no cotidiano escolar não assegura que os estudantes estejam desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para sua autonomia como leitores, mas apenas que estão aprendendo a responder corretamente ao que é cobrado nos testes. Isto porque os professores, ao se preocuparem com o que é cobrado pelas avaliações externas, deixam de desenvolver outras atividades fundamentais para a formação crítica e cidadã dos estudantes. (CORRÊA, 2012, p.114).

Nesse mesmo sentido, e concordando com Gomes (2015), defende-se que o professor tome os resultados de maneira reflexiva “[...] acessem os resultados das avaliações externas e se utilizem desses resultados no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula”. (GOMES, 2015, p. 348). Nesse caso, treinar para fazer prova é diferente de trabalhar os resultados articulando o ensino e práticas de avaliação.

Torna-se importante promover uma reflexão sobre os resultados obtidos nas avaliações externas. Nesse sentido, o governo vem tentando abrir esse espaço de diálogo. Como foi dito, o trabalho de campo foi realizado no primeiro semestre de 2016, e no mesmo ano o governo programou no segundo semestre uma semana para que as escolas estaduais discutissem os resultados das avaliações externas com a comunidade escolar. Diante disso, optou-se por participar da reunião para compreender de que maneira as escolas vêm trabalhando os resultados das avaliações externas e os procedimentos que seriam adotados. Como todas as escolas participam desse dia no mesmo horário, o pesquisador decidiu participar da reunião da EEAS. Ela foi selecionada devido à última nota obtida no IDEB, que atesta bom crescimento e desempenho.

De acordo com SEE-MG, a Virada da Educação substituiu o Dia “D”. Segundo Borges (2016), o Dia “D” foi instituído pela Resolução nº1140, de 27 de junho de 2008, período no qual as escolas estaduais suspendiam suas atividades escolares para dialogar com a comunidade escolar sobre os resultados das avaliações externas. O evento ocorria sempre no primeiro semestre do ano, no entanto, em 2016 a SEE-MG alterou a programação.

O Dia “D” possuía dois programas: Programa 1- “Toda a escola pode fazer a diferença” e Programa 2 - “Toda a comunidade participando”. No programa 1, os profissionais se reuniam para discutir os resultados das avaliações externas e descobrir o principal problema da escola ter obtido o resultado. Após a verificação eram planejadas medidas que viessem minimizar o problema, pactuando novas metas a serem alcançadas pelas escolas e apresentadas no programa. Já no Programa 2 - a proposta era trazer a comunidade escolar para dentro da escola, apresentando os resultados e, principalmente, as medidas que seriam tomadas pelos profissionais para melhorar ou reverter à situação da escola.

Assim, pode-se afirmar que, Borges (2016, p. 191) expressa que

as recomendações da SEE-MG para o dia “D” - “Toda a comunidade participando” são a apresentação pela escola: a) dos resultados da escola no PROEB, PROALFA e IDEB; b) da meta estipulada para a escola no dia anterior e o alcance ou não da mesma; c) proposta de intervenção da escola para melhorar os indicadores; d) contratação de nova meta e o convite para que a comunidade dê sugestões para o PIP e acompanhe a sua execução.

Partindo desse contexto, verificou-se que de acordo com a nova programação, a “Virada da Educação” aconteceu no mês de setembro de 2016 na EEAS. De acordo com a especialista Mariana, do dia 5 a 9 de setembro foi organizada uma assembléia entre professores e alunos da escola. Cada professor discutiu em um horário o contexto escolar e os resultados das avaliações externas. A partir dessa discussão buscou-se saber dos alunos o que representa aqueles números e, principalmente, o que poderia ser feito para melhorar a nota e o ambiente escolar. O objetivo era fazer com que o aluno participasse do espaço de diálogo para que ele pudesse perceber a importância da educação na sua vida. (MINAS GERAIS, 2015, s/p).

A culminância desse trabalho foi realizada no dia 17 de setembro de 2016, e durante toda a reunião, a discussão foi voltada para o PROEB. Ao perguntar a especialista o motivo de analisar apenas os dados do PROEB, ela relatou que sempre trabalhou “focada nos descritores do PROEB, e não nos descritores da Prova Brasil. Mas no ano que vem vamos trabalhar focados na Prova Brasil”.

A esse respeito é importante salientar que no momento em que os descritores do PROEB estão sendo trabalhados, também o professor está explorando os descritores da Prova Brasil, pois como afirma Teixeira (2016, p. 54) os descritores do PROEB “aferem as habilidades de leituras [que] são elaboradas a partir da Matriz de Referência do SAEB”, ou seja, as habilidades e competências dos dois sistemas de avaliação são análogas.

A reunião na EEAS aconteceu em três momentos conduzidos pela especialista Mariana. O primeiro teve início com uma dinâmica, envolvendo a comunidade escolar; no segundo momento houve uma apresentação dos resultados da avaliação do PROEB e do fluxo escolar; e o terceiro foi concluído com a elaboração de um plano de intervenção.

Após a dinâmica promovida no primeiro momento, a supervisão iniciou a apresentação dos dados do PROEB e do fluxo escolar. Segundo a supervisora, a escola apresentava índice alto de reprovação. Nesse sentido, ela questionava o professor quanto à situação da repetência: o que fazer com os alunos de reprovação? Será que o professor não deveria rever sua prática avaliativa?

Os professores, por sua vez mostraram insatisfação quanto aos questionamentos, segundo um deles “Questiono a falta da família na escola e na

vida do aluno. Olha gente, nessa reunião foram convocados os pais, quantos vieram? Apenas 1!” (Profº Hilton, História, EEAS).

O que se percebe é que o problema da reprovação, de acordo com os professores, não está em sua prática avaliativa, mas em outros fatores que influenciam diretamente a escola. Independente dos fatores que contribuem para a reprovação, Alves e Xavier (2016) salientam que a escola deve combater esse problema, promovendo intervenções pedagógicas de modo que reduza o fracasso escolar, pois “a repetência é ineficaz para melhorar o aprendizado dos alunos com dificuldade e pode contribuir para o abandono precoce da escola”. (ALVES; XAVIER, 2016, p. 789). Por outro lado, uma professora chamou atenção dos colegas dizendo,

temos que ver que 34% é muito pouco para uma escola tão grande como essa. Vamos ver as coisas boas, os 66%. De acordo com a professora, é importante ver a situação desses 34% de alunos reprovados. Contudo, era mais importante ainda dar continuidade ao trabalho que é feito com os 66%. (Prof.ª Célia, Ciência, EEAS).

Esse tema gerou muita discussão entre os presentes, logo a especialista tratou de continuar sua apresentação focalizando o PROEB. No final, um professor se mostrou muito aberto às avaliações externas e disse que “temos o lado bom dessas avaliações. Hoje um aluno que estuda em Minas Gerais, estuda o que o Brasil está estudando” (Profº Geraldo, Química, EEAS). Entretanto, o professor argumentou que ainda “falta um pouco de clareza, do que é importante? Se prega uma coisa que é formação integral do cidadão”. Diante de tal situação, também se observou que a compreensão dos descritores das avaliações externas pode estar gerando essas dúvidas.

Na semana que ocorreu a “Virada da Educação”, a supervisão e a direção promoveram uma pesquisa interna na escola. De acordo com a especialista Mariana, essa pesquisa buscou conhecer o que os professores sabiam sobre as avaliações externas. Segundo ela, a pesquisa era importante, pois se percebeu na reunião o despreparo dos professores acerca do conhecimento dos sentidos e significados das avaliações externas, bem como sua matriz de referência. “Alguns dados nos deixou um pouco assustadas, pois muitos colocaram que não conheciam a Matriz de Referência”. (Especialista Mariana, EEAS). A partir disso, a especialista apresentou um exemplo da Matriz de Referência do PROEB de Língua Portuguesa, dizendo que,

na Matriz encontramos a habilidade: exemplo, procedimento em leitura. Dentro da habilidade eu tenho os descritores..., em quais descritores eu vou trabalhar em procedimento de leitura? E aí, essa tarefa não é só do professor de Português. Ele também depende do professor de Matemática, do professor de Geografia, de História. Quando todos fazem esse trabalho pensando nesses descritores ajuda muito nas horas das avaliações! Pois o menino começa a ter contato com esse tipo de questão. O professor de Geografia quando está interpretando um texto com base nesses descritores está ajudando o menino. Então, é um trabalho interdisciplinar! Se todos nós tivermos trabalhando, todos sairão ganhando, ninguém vai perder! (Especialista Mariana, EEAS).

Como se vê, esse segundo tempo de formação aconteceu na escola mobilizando os professores quanto à situação apresentada pela supervisora Mariana. Por isso, para a explanação sobre como os professores podem trabalhar com a Matriz de Referência do PROEB, foram convidados a participar do terceiro e último tempo da reunião. Também ficaram por conta de desenvolver um plano de intervenção a partir dos dados analisados do PROEB. Os participantes foram divididos em grupos, e cada grupo recebeu o plano de intervenção do ano anterior, de modo que os integrantes deveriam propor novas intervenções, ou mesmo melhorar a proposta consolidada no ano anterior. No final do encontro, a supervisora recolheu os planos, porque faria uma análise das propostas desenvolvendo um único plano de intervenção para encaminhar à SEE/MG.

Mesmo não sendo uma análise sobre os resultados da Prova Brasil, a semana da “Virada da Educação” se mostrou muito importante, principalmente, com a pesquisa realizada internamente pela supervisão e direção. De acordo com a Diretora Maria Silva, os resultados da pesquisa são importantes para o desenvolvimento do plano de intervenção da gestão escolar. Segundo ela, os problemas e desafios apresentados pelo conjunto de professores podem ser superados no seguinte. Uma sugestão prevista é ofertar um curso sobre planejamento e avaliação realizado no âmbito da escola.

Por fim, no próximo tópico serão apresentadas as características das instituições a partir dos indicadores da Prova Brasil.

3.9 Caracterização das instituições a partir dos indicadores da Prova Brasil

Este tópico apresenta os resultados da Prova Brasil e o IDEB das escolas selecionadas para a pesquisa, como também os dados coletados no contexto escolar das duas instituições de ensino. Para tanto, os dados ora apresentados foram retirados do *site* do Inep e do Qedu⁹.

Vale ressaltar que o banco de itens da Prova Brasil é organizado a partir da Matriz de Referência¹⁰. Essa matriz foi construída “[...] a partir da consulta nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio”. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 13).

Com base nela foi possível associar conteúdo e habilidade nos itens da prova, especificando quais devem ser desenvolvidas nas escolas, e, principalmente, o que estamos avaliando. Nesse sentido, há um grupo de descritores, que visa “[...] dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verificasse o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos”. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 14-15).

Além disso, os resultados da Prova Brasil oferecem ao professor a oportunidade de avaliar suas estratégias reconhecendo ao método de ensino que favorece aquisição do conhecimento por parte do aluno. Daí a importância de saber analisar os descritores, e, conseqüentemente, a Matriz de Referência como indicador da Prova Brasil. Nesse sentido, a TABELA 2 apresenta os últimos três resultados da Prova Brasil das duas escolas.

TABELA 2
Resultados da Prova Brasil de 2015 das escolas

	Anos Finais do Ensino Fundamental (9º ano)					
	Média de Proficiência					
	Língua Portuguesa			Matemática		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Minas Gerais	253,55	251,98	253,57	263,8	260,36	258,69
Belo Horizonte	252,91	250,66	247,71	259,7	255,92	254,17
EEAS	256,7	220,03	247,76	273,1	236,73	244,57
EEMS	253,51	266,01	272,07	265,5	284,06	272,06

Fonte: INEP (2016)

⁹ O Qedu é uma plataforma criada pela instituição Meritt e pela Fundação Lemann em 2012. Seu objetivo é fornecer dados educacionais aos profissionais da educação, sociedade civil e demais interessados na área. A plataforma Qedu oferece diversas informações, como: aprendizagem dos alunos, taxa de aprovação, IDEB, infraestrutura, nível socioeconômico, entre outros. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/sobre>>.

¹⁰ As Matrizes de Referências do SAEB de Matemática e Português encontram-se nos anexos.

A TABELA 2 atesta que a EEMS está acima da média tanto no Estado, quanto no Município. A proficiência em Matemática de 2015 dessa escola esteve abaixo no ano de 2013, porém, a proficiência em Português apresentou um avanço significativo no índice. A análise da TABELA 2 permite constatar que essa escola pode ter um grande número de alunos em condições adequadas de aprendizagem em relação às demais.

Por outro lado, a EEAS demonstra uma proficiência abaixo que a EEMS. Contudo, vale ressaltar que em relação a 2013 ocorreu um crescimento relevante nos índices de Português e Matemática no ano de 2015. No entanto, mesmo com esse avanço, a EEAS encontra-se num estágio de aprendizado muito abaixo do desejável, o que requer uma tomada de decisão para reverter o quadro.

A partir do conhecimento sobre os dados aferidos pela Prova Brasil, instituições de ensino e profissionais podem fazer desta avaliação um instrumento de mudança, pois os dados fornecidos pela mesma possibilitam uma visão ampla do processo ensino-aprendizagem, principalmente, quando ele é correlacionado à Escala de Proficiência fornecida pelo INEP, na qual é possível observar a partir da nota aferida pela Prova Brasil, o nível que se encontram os alunos de diversas instituições.

A TABELA 3 atesta que a EEMS vem conseguindo um resultado acima do esperado. As aferições de 2009 a 2011 demonstram que houve uma pequena queda dos resultados, no entanto, os anos de 2013 e 2015 revelam que a escola voltou a crescer, superando a meta estabelecida para 2021, que é de 4,9.

TABELA 3
Resultados do IDEB nas escolas

	IDEB Observado						Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
EEMS	2,9	4,4	4,2	4,0	5,0	5,1	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1
EEAS	3,6	4,3	3,0	1,9	3,5	3,3	3,6	3,7	4,0	4,4	4,8

Fonte: INEP (2016).

De acordo com os dados analisados, a EEAS, apresenta um índice abaixo do esperado. Verificou-se que em 2007 foi o ano de melhor resultado do IDEB, sendo

que o pior desempenho surgiu em 2011, com a nota 1,9. A sua meta na época era 4,0 pontos, ou seja, ficou muito abaixo do rendimento esperado. O resultado de 2015 atesta que a escola teve um pequeno avanço, contudo, ainda está abaixo do recomendado.

De modo geral, observou-se que as instituições de ensino obtiveram notas diferentes, somando os anos de 2007 e 2015, verificou-se que a EEMS obteve um aumento de 0,7 pontos. Durante os anos aferidos nessa escola, foram observadas pequenas oscilações que não alteraram o rendimento escolar. Já a EEAS apresentou uma oscilação no rendimento, porém, sempre abaixo da meta, principalmente quando se analisaram as extremidades. (2007-2015). A oscilação do rendimento pode ser entendida como algo natural, pois a cada ano a escola recebe alunos diferentes.

Ampliando a discussão sobre o desempenho das instituições na Prova Brasil, foi realizada uma análise dos resultados do IDEB das escolas pesquisadas. A TABELA 3 apresenta os resultados obtidos pelas escolas no IDEB de 2005 a 2015. Esses resultados foram extraídos nos *sítes* do INEP e do Q Edu.

A TABELA 4 contém informações sobre os parâmetros do fluxo escolar. Nesse caso, optou-se por apresentar esses dados devido à relevância que os mesmos têm na construção dos índices do IDEB. Nesse sentido, observaram-se os dados de 2015 do 9º ano das escolas pesquisadas.

TABELA 4
Fluxo escolar das escolas

Fluxo de aprovação escolar							
	2005	2007	2009	2011	2013	2014	2015
EEMS	73%	82%	83,1%	70,7%	89,2%	81,6%	89,3%
EEAS	84,5%	82,8%	69,2%	78,9%	86,1%	63,6%	71,4%

Fonte: Qedu (2016).

Ao analisar a TABELA 4 percebe-se que a EEMS obteve uma média mais alta de aprovação em comparação com a EEAS. Aliás, vale ressaltar que a EEAS em 2013 teve sua pontuação máxima, de modo que não obteve nenhum aluno

reprovado. Consta em seus registros que, apenas seis alunos deixaram de frequentar as aulas durante o ano letivo (evadidos). Em 2014 a escola obteve uma queda e, além disso, observou-se que quatro alunos foram reprovados e 10 alunos evadiram. Já a EEMS a queda aconteceu em 2011. A escola obteve 70,7% de aprovação, sendo 29 reprovações e 1 aluno evadido.

Convém salientar que esses números estatísticos têm seu significado, valor quantitativo que indicam implicações qualitativas. Para cumprir seu papel no contexto escolar é preciso trabalhar a realidade escolar marcada pela complexidade que demanda investimentos e também de apropriação pelos profissionais que atuam nesse cenário. Por isso, analisar apenas o contexto numérico pode induzir ao erro, pois o ambiente escolar é uma rede complexa de fios que se interage construindo sua própria identidade cultural. O espaço-tempo escolar é que se realiza a humanização a partir da aquisição do conhecimento para a formação de valores/atitudes. Nesse sentido, a escola se torna um espaço complexo de múltiplas relações, onde “educar é um processo que somente pode ser pensado como um conjunto complexo de relações, uma rede de fatores, gestões, ações, conceitos, valores”. (MOSÉ, 2013, p.72).

Nesse sentido, essa diferença no rendimento não pode ser negligenciada, como defende Alves e Soares (2013), pois os resultados do IDEB não podem ser visto como resultados finalísticos, mas como uma possibilidade de compreensão a partir do contexto que a escola está inserida. Assim, coerente com essa perspectiva, o IDEB pode ser um importante indicador. No entanto, este deve ser contextualizado, com a realidade apresentada pelas escolas, e isto é o que Freitas (2007) vai chamar de “Qualidade Negociada”. Ainda segundo o autor, os indicadores devem ser organizados a partir de uma “construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas”. (FREITAS, 2007, p. 922).

Daí a importância de se verificar o contexto no qual a escola está inserida, assim, os atores podem trabalhar no enfrentamento dos desafios, definindo objetivos promovendo maior qualidade no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a “qualidade implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja:

seu caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador”. (FREITAS, 2007, p. 921).

Os desafios do contexto escolar e as considerações de pesquisadores do campo instigaram o INEP, que passou a investir esforço na avaliação do contexto no qual as escolas estão inseridas. De acordo com os documentos apresentados no *site* do INEP, esse levantamento foi fundamental para o conhecimento da realidade dos alunos e das instituições. Andrade e Soares (2006, p. 109), afirmam que:

[...] hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno. Nesse campo de pesquisa educacional as melhores análises incorporam todos esses fatores ao invés de se apoiar em apenas uma área. Ou seja, nem os fatores extraescolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença como querem fazer crer determinadas campanhas publicitárias de escolas particulares.

Nesse sentido, o QUADRO 2 apresenta dados aferidos pelo Inep¹¹ sobre a EEAS e EEMS.

QUADRO 2
Dados censitários das escolas

Categorias	EEAS	EEMS
Matrículas	682	1127
Turmas	24	32
Salas de aula	15	11
Biblioteca	01	01
Secretaria da Escola	01	01
Sala de informática	01	01
Quadra Poliesportiva	01	01
Docentes	42	47
Indicador de Adequação Docente	71,4%	66,3%
Anos finais	5,9%	5,0%
Total de funcionários	68	99
Indicador de Nível Socioeconômico	Grupo 05	Grupo 05
Indicador de Complexidade de gestão	Nível 04	Nível 06

Fonte: INEP (2016).

De acordo com os dados, a EEAS possui biblioteca, quadra poliesportiva e sala de informática. Além disso, a instituição conta com um jardim, no qual foi

¹¹ Para analisar o contexto escolar, foram utilizados os documentos que explicam cada indicador. Esses documentos podem ser acessados em: <<http://idebescola.inep.gov.br>>.

produzido um projeto chamado "Horta". Neste projeto foram desenvolvidos diversos trabalhos em conjunto com os professores e alunos que cultivam o saber nesse ambiente.

Ademais, o QUADRO 2 apresenta o Indicador de Nível Socioeconômico¹² (INSE), e nele percebe-se que EEAS 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 familiar varia entre dois e doze salários mínimos, sendo que os responsáveis são alfabetizados e possuem Ensino Fundamental completo. (BRASIL, 2016).

O Indicador de Complexidade de gestão¹³ 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 2 disponibilizados pelo Inep, observa-se que a EEAS atende cerca de 682 alunos, com 24 turmas, em 15 salas de aula. Além disso, a instituição conta com 68 profissionais no total, sendo que desses, 42 são professores e 71,4% deles ministram aulas no campo da sua formação. Em consonância com a análise dos dados, o indicador de adequação docente tem como objetivo apresentar a partir de dados coletados pelo Questionário contextual a formação dos profissionais que estão nas instituições.

Outro indicador importante é que apresenta o esforço docente, porque se verifica a quantidade de escola que o professor leciona; quantidade de turnos trabalhados; número de alunos para o qual ministra aulas e quantidade de etapas que leciona. Esse indicador busca revelar a complexidade da vida diária da profissão docente. Nesse sentido observa-se que esse indicador apresenta que os

¹² Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é indicador que tem como objetivo agregar a população atendida pela instituição a partir do estrato social. Seu cálculo 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)). (BRASIL, 2016).

¹³ 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. (BRASIL, 2016).

profissionais em média têm mais de 400 alunos, atuando em três turnos, podendo estar trabalhando em duas ou três escolas, em modalidades diferentes.

Em resumo, trata-se de uma instituição de complexividade média na sua gestão escolar de nível 4. Isto pode ser entendido a partir da análise que é feita pelo atendimento oferecido pela instituição como: Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além dessas informações, o QUADRO 2 também apresenta os dados da EEMS que foram aferidos pelo Inep, e são explicitadas as características dessa escola. Ao verificar o QUADRO 2 percebe-se que quanto ao aspecto físico, a escola contém: quadra poliesportiva, sala de informática, sala dos professores, biblioteca.

Na análise realizada, constatou-se que os alunos pertencem à classe média, em razão do nível socioeconômico que estão inseridos. Isto se justifica a partir do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes, realizado junto ao processo de aferição da Prova Brasil.

Os alunos da EEMS têm características socioeconômicas parecidas com os alunos da EEAS. Suas casas possuem maior quantidade de bens elementares e complementares, além da renda familiar que varia entre dois e doze salários mínimos. Evidenciou-se que os responsáveis são alfabetizados e alguns possuem Ensino Fundamental completo e outros concluíram o Ensino Médio.

Conforme se vê pelos dados, a EEMS atende um número significativo de alunos, são 1127 matriculados, distribuídos em 32 turmas, além de contar com 99 profissionais, dos quais 47 são professores, sendo que destes, 66,3% são formados na área, licenciados, ou tem o curso de bacharel na disciplina que ministra, com o curso de complementação pedagógica. Isso sugere que boa parte dos profissionais tem formação adequada, entretanto, como pode ser verificado no *site* do Inep¹⁴, ainda se tem um número considerável de profissionais fora do recomendado.

De acordo com o indicador de esforço docente, os professores da escola, em média, possuem mais de 400 alunos, e trabalham em três turnos. Além disso, os docentes podem estar lecionando em duas ou três escolas, em modalidades diferentes. Com isso, observa-se que a EEMS pode ser considerada uma instituição complexa, principalmente, pelo número de profissionais, e por atender a diversas

¹⁴ Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br>>.

modalidades, como: Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os indicadores INSE e Complexidade da Gestão são importantes instrumentos de análise, e, por isso, Alves e Soares (2013) mostram em sua pesquisa que, o tamanho, a infraestrutura, o número de matrícula, a modalidade/etapa, o gênero, a cor/raça, aliados às 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). Os dados apresentados são informações importantes para a compreensão do contexto escolar e análise do processo ensino-aprendizagem oferecidos pelas instituições.

Diante do exposto, constata-se que a presente pesquisa possibilita entender os reflexos que as Políticas Públicas de Avaliação estão promovendo no processo de ensino-aprendizagem mediante o discurso docente, porque segundo Bauer (2010), o mais importante desses resultados é buscar no cotidiano escolar a veracidade nos dados aferidos, convergindo para a sua confiabilidade nas informações. Daí a importância do próximo tópico que vai apresentar evidências empíricas obtidas no cotidiano das escolas.

3.9.1. Perfil dos professores das escolas Ab’Saber e Milton Santos

Este tópico tem como objetivo apresentar os dados obtidos da pesquisa de campo realizada nas EEAS e EEMS¹⁵. Verificou-se que as disciplinas que compõem o currículo escolar nas duas instituições são compostas por um grupo de professores que lecionam: Geografia, História, Português, Matemática, Educação Física, Ciências, Inglês e Ensino Religioso, todos acompanhados pela direção e especialista da escola.

¹⁵ O nome das duas escolas é uma homenagem a dois grandes geógrafos brasileiros.

A TABELA 5 apresenta dados dos profissionais das escolas investigadas.

TABELA 5
Formação docente das escolas

	EEAS		EEMS	
	Nºs	%	Nºs	%
Graduação	7	64	5	45
Pós-Graduação	3	27	5	45
Mestrado	1	9	1	9
Total	11	100	11	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

No que concerne ao quadro de profissionais da educação em análise, pode-se observar que a EEAS tem 11 profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Destes, cerca de 64% têm a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Verificou-se que 27% dos professores já fizeram um curso de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) e apenas um participante cursou Pós-Graduação, *Stricto Sensu*.

No que se refere à EEMS, evidenciou-se um total de 11 profissionais que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental. Cerca de 45% desses profissionais têm graduação e 45% possuem uma Pós-Graduação (*Lato Sensu*). Também nessa escola um professor possui a titulação de Mestre, e um está terminando o curso de Doutorado.

A TABELA 6 apresenta os dados sobre o tempo de serviço docente.

TABELA 6
Tempo de serviço na Rede Estadual de Belo Horizonte

	EEAS		EEMS	
	Nº	%	Nº	%
De 1 a 2 anos	2	18	2	18
De 3 a 4 anos	0	0	4	37
De 5 a 10 anos	2	18	2	18
De 11 a 15 anos	2	18	0	0
Há mais de 15 anos	5	46	3	28
Total	11	100	11	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Em conformidade com os dados apresentados, as escolas têm um grupo de professores relativamente novo. No estudo observou-se que a EEAS possui 46% de professores que atuam há mais de 15 anos, enquanto na EEMS a maior parcela se encontra na faixa de 3 a 4 anos de trabalho na rede.

A TABELA 7 apresenta o tempo de serviço na segunda fase do Ensino Fundamental.

TABELA 7
Tempo de serviço nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental

	EEAS	EEMS
	Fonte	Fonte
De 1 a 2 anos.	1	2
De 3 a 4 anos.	3	3
De 5 a 10 anos	2	3
De 11 a 15 anos.	2	1
Há mais de 15 anos	1	0

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Pelos dados ora apresentados, pode-se observar que nas duas instituições parte significativa dos professores acumula tempo e experiência nas turmas de 9º ano, já que trabalham de 3 a 4 anos com os respectivos alunos dessas turmas.

A TABELA 8 apresenta dados sobre a jornada de trabalho docente. Essa jornada revela a carga de trabalho diária do professor. Percebe-se que 45% dos profissionais da EEAS leciona em dois turnos diários, e 45% seguido da parcela que trabalha apenas em um turno durante o dia. Na EEMS 55% dos profissionais trabalham apenas em um turno, e 45% da parcela **trabalham** em dois turnos.

TABELA 8
Jornada de trabalho

Turnos trabalhados	EEAS		EEMS	
	Nºs	%	Nºs	%
1º	5	45	6	55
2º	5	45	5	45
3º	1	10	0	0
Total	11	100	11	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Nesse sentido, observa-se que a quantidade de turnos trabalhados pelo professor sobrecarrega a sua prática docente. Sob esse aspecto, Melo (2008) aponta que essa sobrecarga de trabalho está relacionada com a condição salarial,

uma vez que o governo assumiu uma lógica de redução de gastos, retirando benefícios e impulsionando a precarização do trabalho docente, visto que,

[...] diversos professores brasileiros precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente. Isso significa, portanto, que precisam adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas, sem falar das diferentes matérias a preparar. Em suma, podemos supor, embora sem dispor de dados comparativos, que a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE. (LESSARD, KREUCH, TARDIF, 2009, p. 119).

Nessa direção, investigou-se o vínculo empregatício dos professores nas escolas. Sobre este aspecto Augusto (2005, p. 9) afirma que:

Os efetivos são concursados nomeados e os designados são os contratados temporários, que devem concorrer anualmente às vagas remanescentes, no início do ano letivo. Não têm a garantia de permanência na escola, pois os contratos não ultrapassam o ano letivo. O controle das designações é feito pelas Superintendências Regionais de Ensino.

Além disso, o autor afirma que em alguns casos encontram-se condições precárias em relação ao trabalho docente, no qual o professor acaba se sujeitando a situação encontrada na escola. Também outro fato importante para compreender o vínculo empregatício é quanto a sua permanência na escola e na turma, pois o profissional designado pode não ter continuidade no seu trabalho, o que acarreta uma série de prejuízos no projeto pedagógico escolar.

Quanto ao vínculo empregatício docente, a TABELA 9 explicita os resultados desta pesquisa.

TABELA 9
Vínculo empregatício nas escolas

Regime empregatício	EEAS		EEMS	
	Nºs	%	Nºs	%
Designado	5	45	5	45
Efetivo	6	55	6	55
Total	11	100	11	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Como se vê, as escolas encontram-se na mesma situação em termos de vínculo empregatício, entre designados e efetivos, sendo o quadro docente é constituído por 55% efetivos e 45% designados, cujos contratos terminam no final do ano, o que limita o planejamento para o ano seguinte para os profissionais, bem como para a escola. Esse dado atesta interrupção do trabalho, rotatividade docente, situação que pode provocar prejuízos para a escola no desenvolvimento do projeto pedagógico que demanda trabalho contínuo no campo da proficiência leitora e matemática.

Prosseguindo, o próximo capítulo tem como objetivo analisar o questionário aplicado na REEPMG. Com o auxílio de tal instrumento buscou-se ampliar a discussão de modo que seja possível sustentar os dados apresentados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PROVA BRASIL

Neste capítulo são apresentados os resultados do questionário fechado aplicado em sete escolas da REEPMG. As categorias selecionadas para análise foram: matriz de referência, resultado da Prova Brasil, escala de proficiência, orientações sobre a Prova Brasil, o retrato da Prova Brasil na sala de aula e, por fim, a influência da Prova Brasil na prática docente.

Nesse sentido, o tópico 4.1 descreve e analisa os dados do questionário respondido pelos professores. Já no tópico 4.2 elegeu-se discutir os dados dos professores das disciplinas: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia e História, a fim de verificar se a Prova Brasil vem influenciando os profissionais dessas disciplinas. Por fim, o tópico 4.3 apresenta os dados do questionário com base nos dados coletados em Matemática e Português, por serem as disciplinas que estão envolvidas diretamente com as questões da Prova Brasil.

4.1 Análise descritiva do questionário sobre a Prova Brasil

A TABELA 10 apresenta dados sobre a formação docente, e constata-se que 46% dos professores são graduados. Já 44% dos participantes realizaram algum tipo de curso de especialização.

TABELA 10
Formação docente

Nível de Escolaridade	Nº	%
Graduação	23	46
Pós-graduação (Lato Sensu)	22	44
Mestrado Acadêmico	4	8
Mestrado Profissional	1	2
Doutorado	1	2
Total	50	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

A TABELA 11 apresenta dados sobre o tempo de atuação dos professores no 9º ano. De acordo com os dados percebe-se que 30% dos professores têm até 8 anos, 28% nunca lecionaram, 16% deles têm 6 anos e 12% possuem 2 anos, ou seja, verifica-se um tempo razoável de atuação dos professores na 2ª fase do Ensino Fundamental.

TABELA 11
Tempo de docência no 9º ano

Duração do período	Nº	%
Até 8 anos.	15	30
Não lectionei no 9º ano	14	28
Até 6 anos.	8	16
Até 2 anos.	6	12
Até 4 anos.	4	8
Há mais de 8 anos.	3	6
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Outro ponto importante aferido no questionário aparece na TABELA 12, isto é, o número de escolas que os professores trabalham, uma vez que esses profissionais podem lecionar em mais de uma escola por dia. De acordo com os dados apresentados, 54% dos professores trabalham apenas em uma escola, seguidos por 40% que lecionam em duas escolas.

TABELA 12
Número de escolas que o professor atua

Quantidade	Nºs	%
Apenas nessa escola	27	54
Em 02 escolas	20	40
Em 03 ou mais escolas	3	6
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Constata-se que o número de escola no qual o professor trabalha pode influenciar na qualidade da aula ministrada pelo docente. Lessard, Kreuch, Tardif (2009, p. 133) apontam para o aumento da demanda da profissão docente, na qual “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além da sala de aula”. Os autores mostram a diversidade de tarefas nos espaços que demandam a participação do professor, tais como: reunião pedagógica, participação no colegiado, atividades de recuperação, reunião de pais, cursos diversos, entre outros. Nesse sentido observa-se uma sobrecarga no trabalho do profissional da educação, especialmente no Brasil, em que a maior parte dos trabalhadores da educação básica não tem regime de dedicação exclusiva na escola.

A TABELA 13 a seguir, apresenta os dados aferidos sobre o conhecimento do professor acerca das Matrizes de Referência. Essa análise chama atenção o fato de 40% afirmarem conhecer parcialmente as matrizes de referência. Além disso, 36% dos professores afirmaram não possuir conhecimento das matrizes, das habilidades não consolidadas e 20% conhecer as matrizes de referência da Prova Brasil.

TABELA 13
Conhecimento acerca das Matrizes de Referência da Prova Brasil

Nível de Conhecimento	Nºs	%
Sim, conheço parcialmente as matrizes de referências	20	40
Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas	18	36
Sim, conheço as matrizes de referências	11	22
Em branco	1	2
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

E nesse sentido, Celestino (2012, p. 42) destaca a importância da Matriz de Referência da Prova Brasil. Segundo ele, é importante

a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, [...]. As matrizes descrevem o objeto da avaliação, é referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (CELESTINO, 2012, p. 42).

Nesta perspectiva, Constant (2015) mostra que a Matriz de Referência legitima o processo avaliativo ao demonstrar o que será avaliado na prova. Por isso, é importante que o professor tenha clareza e conhecimento sobre a Matriz de Referência, pois dela serão criados os itens que avaliam os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Sob esse aspecto é importante lembrar que o professor precisa conhecer a Matriz de Referência, pois ao conhecê-la, o docente passa a ser capaz de atuar aprimorando o desempenho dos alunos no processo ensino-aprendizagem. (SOLIGO, 2010).

No entanto, Bonamino e Souza (2012) alertam para que o currículo escolar não seja desprezado pela utilização da matriz de referência, pois os currículos escolares possuem

[...] múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo. (BONAMINO, SOUZA, 2012, p. 384).

Nesse sentido, Santos, Santos e Souza (2016) em seu trabalho, fazem uma análise crítica sobre a Prova Brasil nas escolas públicas do país. Nessa análise os autores questionam o modo pelo qual vem sendo utilizados os resultados da Prova Brasil. Para os autores esse uso não promove uma melhoria do ensino, mas enfatiza a melhoria de índices no Ideb. Ainda segundo os autores, a “[...] redução da grade curricular acarreta uma supervalorização das matrizes de referência da Prova Brasil” (SANTOS; SANTOS; SOUZA, 2016, p. 12).

Convém ressaltar que a Matriz da Prova Brasil serve de referência para análise dos dados, assim, o professor é desafiado a se apropriar dos resultados e da matriz para se posicionar e atender às demandas locais. Nessa concepção, a matriz se torna um aporte de referência, no qual o professor poderá articular currículo e avaliação, evitando, portanto, a redução do currículo escolar a testes avaliativos.

A TABELA 14 apresenta dados sobre o acesso aos resultados da Prova Brasil. Neste estudo considerou-se importante saber sobre os meios de acesso aos resultados da Prova Brasil, logo, 82% dos profissionais indicaram as reuniões pedagógicas e 10% afirmaram que tinham acesso por meio de consulta ao *site* do Inep.

TABELA 14
Acesso aos Resultados da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Nas reuniões pedagógicas	41	82
Em consulta ao <i>site</i> do INEP	5	10
Em branco	4	8
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Nesse sentido, Soligo (2010) destaca a demanda dos gestores compreenderem esses resultados, pois como mostram os dados, as reuniões pedagógicas são canais de comunicação dos resultados da Prova Brasil, daí a importância de os gestores escolares conhecerem e, principalmente, garantirem um espaço para discussão crítica, construtiva e propositiva sobre a Prova Brasil.

A TABELA 15 apresenta dados sobre a orientação a partir dos boletins da Prova Brasil. Sob essa questão, Gimenes *et al.* (2013, p. 19) expressam que os boletins divulgam “[...] as médias e a distribuição das notas em níveis de proficiência obtidas pelo conjunto dos alunos de 5º e/ou 9º anos do Ensino Fundamental, nas provas de leitura e matemática”. Porém, os autores afirmam que devido à falta de acesso imediato dificulta a apropriação dos resultados por parte dos profissionais da educação.

Mesmo com as dificuldades do Inep em liberar as notas obtidas na Prova Brasil, acredita-se que a análise dos resultados e sua relação com o nível de proficiência contribuem para verificação mais ampla do conhecimento adquirido pelo aluno.

A TABELA 15 atesta que 58% dos professores nunca foram orientados sobre o modo de utilizar a Prova Brasil. Em consecutivo verifica-se que 30% foram orientados pela própria escola.

TABELA 15
Orientação sobre a Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Não, nunca fui orientado (a) nesse sentido	29	58
Sim, na própria escola, pelo serviço de supervisão/orientação	15	30
Sim, pelo curso de capacitação oferecido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais	5	10
Em branco	1	2
Não, me orientei por conta própria	-	-
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Em consonância com essa questão, Gomes (2007) afirma que o ambiente escolar pode se tornar um espaço-tempo de reflexão e formação em exercício docente.

Nesses espaços-tempos pedagógicos, a adoção de um projeto de formação do tipo interativo-reflexivo inclui as propostas de formação cujos modelos se organizam em torno da resolução de problemas do cotidiano do professor, o que é feito com a ajuda mútua dos colegas e de assessores que atuam como interlocutores nas discussões (GOMES, 2007, p. 197).

Diante disso, se percebe a necessidade de explorar o ambiente escolar como espaço de formação docente. Segundo Gomes (2014) nos últimos anos o número de escolas que vem promovendo curso de formação em serviço vem aumentando, por entender que esse espaço pode contribuir para minimizar os problemas do cotidiano, visto que, a formação em serviço contribui diretamente para o enfrentamento do desafio do cotidiano escolar, pois as propostas de formação são construídas *in loco* e pelos atores envolvidos na escola. Nesse sentido, a autora enfatiza, ainda, que a formação em serviço é uma prática social que se realiza no ambiente de trabalho, num determinado contexto sócio-histórico, e se acredita que “[...] a formação no cotidiano da escola estimula o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. (GOMES, 2014, p. 131). Ainda, segundo a Gomes (2014), essa formação pode se apresentar de forma mais efetiva, tendo melhores resultados do que cursos externos ao ambiente de trabalho, visto que nesse espaço poderão ocorrer reflexões críticas sobre os dilemas da escola.

A TABELA 16 apresenta os dados sobre o uso dos resultados da Prova Brasil na utilização do planejamento das atividades pedagógicas. Ao analisar tais dados, verificou-se que 54% dos participantes não utilizavam os resultados da Prova Brasil no planejamento de sua prática pedagógica. Outros 36% dos professores responderam sim, que trabalham com as habilidades não consolidadas em sala de aula. Esses dados mostram que existe um grande número de professores que não utilizam os resultados, possivelmente por desconhecerem os objetivos da Prova Brasil, e sua potencialidade como instrumento diagnóstico.

TABELA 16
Uso dos resultados da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas.	27	54
Sim, as habilidades não consolidadas são trabalhadas em sala de aula.	18	36
Não, uma vez que não concordo com as habilidades descritas na Prova Brasil.	2	4
Em branco	3	6
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Diante disso, pode-se afirmar também que “o uso e problematização dos resultados da Prova Brasil e Saeb nas escolas ainda é assunto pouco trabalhado” (SOLIGO, 2010, p.6). Nesse sentido, a falta de conhecimento dos princípios da Prova Brasil e a não apropriação dos resultados das avaliações externas pode comprometer ou dificultar melhorias no desempenho dos alunos.

Nessa perspectiva, considerou-se importante saber se a avaliação aplicada pelos professores era pautada por habilidades e competências previstas na Matriz de Referência da Prova Brasil, e isso é o que se vê na TABELA 17. Vale ressaltar que, os dados da TABELA 17 tem relação com a TABELA 16, pois no questionário o entrevistado só poderia responder essa pergunta, caso ele tivesse optado na questão anterior pela resposta “sim”. Se a resposta anterior fosse “não”, o entrevistado era orientado a “pular” a pergunta e continuar respondendo o questionário.

Os dados revelaram que 52% dos professores não responderam e 26% responderam positivamente. Esse dado reforça a contestação de que apenas os professores de Português e Matemática se empenham no conhecimento da Matriz de Referência da Prova Brasil, ação que deveria ser assumido por todos os professores.

TABELA 17
A avaliação pautada por habilidades e competências da Matriz de Referência da Prova Brasil

Resposta	Nº	%
Em branco	26	52
Frequente	13	26
Raro	6	12
Nunca	2	4
Muito raro	2	4
Muito frequente	1	2
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

A TABELA 18 apresenta dados sobre o conhecimento da escala de Proficiência da Prova Brasil. A partir da análise, observa-se que 46% dos professores não conhecem a Escala de Proficiência e 36% não sabem fazer uso dela. Comparando a TABELA 13 com a 18, pode-se afirmar que os profissionais não têm o conhecimento amplo da potencialidade da Prova Brasil. Ao associar as duas

TABELAS é possível perceber que os professores que afirmaram desconhecer ou que conhecem parcialmente a Matriz de Referência estão representados na resposta “não conheço a Escala de Proficiência da Prova Brasil”. O resultado desse desconhecimento revela os equívocos nas análises dos resultados dessa avaliação.

TABELA 18
Conhecimento da Escala de Proficiência da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Não conheço	23	46
Sim, mas não sei analisar o nível de proficiência	18	36
Sim e sei analisar a proficiência	6	12
Em branco	3	6
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Esse problema poderia ser minimizado se os professores tivessem garantido tempo e espaço para o trabalho coletivo, bem como para a formação em serviço no cotidiano escolar. E ainda, pedagogos preparados para realizar esse acompanhamento. Sob esse aspecto, Gomes (2005, p. 123) em sua pesquisa mostra que o trabalho docente contribui para a construção do conhecimento dos professores, pois “tais estratégias [são] importantes não apenas como fonte de crescimento, mas também pela troca de experiência entre eles”. O docente não é um ser isolado, e, por isso, o seu trabalho depende de outros sujeitos que compõem o grupo de trabalho, e, em razão disso, o trabalho coletivo é um ponto importante na docência para a execução do projeto político pedagógico escolar.

Contribuindo com essa discussão, Celestino (2012, p. 49) mostra que o trabalho coletivo dentro da escola pode ser o fiel da balança “[...] aquele que garante que as ações traçadas sejam exequíveis e coerentes com o projeto político pedagógico da escola e que viabilizem a manutenção dos bons resultados e também sua melhoria”, pois a partir da troca de experiência os professores podem aprender uns com os outros, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Na TABELA 19 considerou-se relevante saber se os resultados da Prova Brasil revelam o trabalho realizado pelos professores do 9º ano? De acordo com os dados apresentados, 32% responderam que raramente, seguidos de 30% que consideraram muito raro. Outros 22% responderam que frequente os resultados da Prova Brasil retratam o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Provavelmente esses 22% sejam os mesmos que responderam que suas avaliações são pautadas na Prova Brasil, ou mesmo que utilizam os resultados dessa prova no planejamento de suas atividades pedagógicas.

TABELA 19
O que revelam os resultados da Prova Brasil?

Resposta	Nºs	%
Raro	16	32
Muito raro	15	30
Frequente	11	22
Muito frequente	02	04
Em branco	06	12
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Sob esse aspecto, Alavarse e Machado (2014, p. 10) afirmam,

os resultados das avaliações externas refletem o trabalho que foi desenvolvido há algum tempo, no limite essas avaliações são anuais, portanto, refletem o que foi feito em sala de aula no último ano. Por essa razão, o conhecimento sobre o planejamento, sobre a ação de planejar, é peça chave para o professor conseguir compreender o que seus alunos sabem e o que eles não sabem e, o que é mais importante, o que foi feito para que eles soubessem ou não determinado tema ou assunto. Assim, dominar a técnica sobre como planejar e utilizar o planejamento como ferramenta diária e constante do desenvolvimento do trabalho é fundante para o professor explicar a produção dos seus alunos.

Ademais, para os autores, os resultados apresentam indícios sobre os temas e como foram trabalhados. Nesse sentido, ressaltam a demanda de planejar a partir do conhecimento dos resultados, de modo que o professor se aproprie do conhecimento e o utilize para a promoção da qualidade no ensino.

As TABELAS 20 e 21 abordam o tema do sucesso e do fracasso escolar. A fim de ampliar o conhecimento, considerou-se relevante saber dos professores a causa do fracasso dos alunos na Prova Brasil. A TABELA 20 mostra que 78% responderam que o motivo é a falta de investimentos da SEE-MG, 8% dos professores deixaram a resposta em branco e apenas 4% indicaram que a causa do fracasso está relacionada com o trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

TABELA 20

Causas do fracasso no desempenho da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Aos investimentos feitos pela SEE/MG	33	78
Em branco	10	8
Ao apoio dado pela equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula	3	6
Outro	3	4
Ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula	1	4
Total	50	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Nesse sentido, Faria e Miranda (2014) argumentam que no período entre 1971 a 2006, diversos estudos sobre o tema fracasso escolar foram publicados. De acordo com os autores, os estudos na época adotaram duas abordagens, “[...] primeiro, com predominância dos enfoques da marginalidade cultural (estudos propositivos e crítico), e, mais recentemente, da diversidade cultural (estudos propositivos)” (FARIA; MIRANDA, 2014, p.571). Segundo os autores, na década de 1990, especificamente, e no período de 2000, diversos trabalhos foram publicados com referências ao tema diversidade cultural, o que tornou predominante à discussão do tema no mundo acadêmico.

Ainda sobre esse ponto, os autores lembram que atualmente a discussão sobre o fracasso escolar está voltada para a diversidade cultural. No entanto, eles alertam que essa discussão não pode obscurecer, ou mesmo relativizar a questão da desigualdade social em nome das diferenças culturais, pois ao focar apenas os aspectos culturais, como fonte provedora do fracasso escolar, automaticamente acaba por reforçar ou obscurecer os processos de produção do fracasso escolar a partir das desigualdades sociais. Nesse contexto, as desigualdades sociais são uma das causas do fracasso escolar. Torna-se importante ressaltar que, tanto a escola, quanto outras instituições sociais devem reconhecer a cultura do sujeito, e trabalhar em favor da concepção cultural do indivíduo e comunidade local. (FARIA; MIRANDA, 2014).

Além disso, as condições que os professores exercem suas atividades diárias não contribui para superação do fracasso escolar. Nesse sentido, Melo (2008, p.2) apresenta as condições da docência nos dias atuais.

Novos requerimentos e atribuições foram criados, muitas vezes extrapolando a própria formação dos professores, sem que sejam

oferecidas as condições de trabalho necessárias e acarretando mal-estar. Com isso verifica-se uma intensificação do trabalho dos docentes, que passa a ser exercido também e de forma dilatada fora da jornada de trabalho, em tempos livres. Em paralelo, a política salarial permaneceu pautada na contenção de gastos, assumindo uma lógica baseada no desempenho e na produtividade. Muitos benefícios resultantes de conquistas históricas dos docentes e que representavam salários indiretos foram extintos

Os problemas que impede a superação do fracasso escolar são inúmeros, a começar pelas condições de trabalho oferecido aos professores, os problemas sociais que envolvem as escolas públicas, entre outros. São diversas questões que contribui para o fracasso escolar, culpabilizar um grupo de indivíduos não ajuda a superar os desafios da educação, apenas obscurece o principal promotor do fracasso escolar, as desigualdades sociais.

A TABELA 21 apresenta as causas do sucesso no desempenho da Prova Brasil. Em análise dos dados, observa-se que 64% afirmaram que o sucesso no desempenho da Prova Brasil é fruto do trabalho desenvolvido em sala de aula, seguidos de 12% que destacam o apoio pedagógico.

TABELA 21
Causas do sucesso no desempenho na Prova Brasil

Resposta	Nº	%
Ao trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula	32	64
Ao apoio dado pela equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula	6	12
Aos investimentos feitos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais	4	8
Outro	4	8
Em branco	4	8
Total	50	100

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Nesse sentido, os dados indicam uma incoerência nas respostas, pois como o professor pode atribuir o sucesso ao desempenho dos alunos pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, se ele não reconhece os resultados da Prova Brasil como reflexo do trabalho desenvolvido em sala de aula? Não se pretende responder essa questão na pesquisa, porém, torna-se necessário apresentar a contradição encontrada nas respostas do questionário.

Nessa mesma perspectiva perguntou-se sobre a influência da Prova Brasil na prática docente, conforme os dados da TABELA 22. Evidenciou-se que 54% dos participantes confirmaram a influência, outros 40% negaram tal influência e 6% deixaram a resposta em branco.

TABELA 22
A influência da Prova Brasil na prática docente

Resposta	Nº	%
Sim	27	54%
Não	20	40%
Em branco	3	6%
Total	50	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

A partir dos dados ora analisados, identificou-se a demanda pelo aprofundamento da discussão do tema, a Prova Brasil está influenciando todas as disciplinas, ou apenas influência aquelas que são correlatas a essa avaliação. Observa-se incoerência nas respostas do questionário, pois como a Prova Brasil pode está influenciando a prática docente se a maior parte dos professores não utiliza as Matrizes de Referências e não faz o uso do resultado da Prova Brasil? Nesta perspectiva, o questionário foi dividido em dois grupos de professores, intitulados: “Diferentes Disciplinas” e “Matemática e Português”. Assim, o próximo tópico apresenta o resultado obtido a partir das respostas dos professores das diferentes disciplinas

4.2 Os dados do questionário da Prova Brasil na visão dos professores das diferentes disciplinas

Este tópico apresenta e discute os dados obtidos do questionário a partir da decisão de dividi-los por disciplina. Percebeu-se que dos 50 questionários, 33 respondentes pertencem ao grupo de professores intitulado como “Diferentes Disciplinas”, e 17 pertencem ao grupo de professores de “Matemática e Português”.

Na TABELA 23 é possível perceber que 52% dos participantes da pesquisa responderam que a Prova Brasil não vem influenciando sua prática, sendo que 42% atestam algum tipo de influência.

TABELA 23
Influência da Prova Brasil nas demais disciplinas

Resposta	Nº	%
Não	17	52
Sim	14	42
Em branco	02	6
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Aprofundando a discussão sobre a influência da Prova Brasil na prática docente das demais disciplinas, buscou-se analisar outros itens que ajudam a elucidar a resposta da TABELA 23. Coerente com esse propósito, a TABELA 24 apresenta o conhecimento que os profissionais têm sobre o contexto da Prova Brasil.

TABELA 24
Conhecimento acerca das Matrizes de Referência da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas	15	46
Sim, conheço parcialmente as matrizes de referências	12	36
Sim, conheço as matrizes de referências	05	15
Em branco	01	3
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

A TABELA 24 revela que 46% dos professores não conhecem as habilidades consolidadas e 36% conhecem parcialmente, ou seja, evidenciou-se que 82% dos profissionais ainda não têm conhecimento amplo da Matriz de Referência da Prova Brasil. Esse aspecto evidencia que a Prova Brasil não é assumida por todos os professores.

Diante disso, Alavarse e Machado (2014, p. 10), afirmam que,

as provas externas são elaboradas a partir de uma matriz que se refere aos conteúdos abordados nas provas. Conhecer, estudar e esmiuçar essas matrizes que fundamentam os temas e assuntos das provas padronizadas é importante para que o professor possa cotejar com o currículo adotado pela escola e utilizado por ele na sala de aula.

Além disso, convém mencionar a demanda pela articulação entre descritores e itens das provas. Com vistas à sua coerência e à sua consistência, foi determinada

pelo objetivo de verificar, com maior rigor, o que os alunos realmente sabem, e o que falta alcançar a cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização. Segundo Gomes (2015) o professor deve ser capaz de correlacionar resultados, matriz e práticas avaliativas. Desta correlação, poderão surgir novos desafios que promoverão novas práticas pedagógicas e soluções para o problema do baixo desempenho dos alunos.

A TABELA 25 apresenta os dados sobre as informações dos resultados da Prova Brasil na escola. De acordo com a tabela, percebe-se que 79% dos professores conhecem os resultados da Prova Brasil nas reuniões pedagógicas, e 12% consultam o *site* do Inep e 9% deixou a resposta em branco. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Gomes (2014) aponta para a necessidade de as escolas se tornarem o âmago de formação docente. Segundo autora, a escola se torna um espaço de reflexão no momento em que o professor reflete sobre os problemas do cotidiano. Esta mesma aponta que a formação em serviço contribui para uma abordagem coletiva favorecendo “[...] a construção dos espaços-tempos de capacitação dos professores e, conseqüentemente, a sua capacidade de análise crítica. (GOMES, 2014, p. 125)” do dilema escolar.

TABELA 25
Conhecimento dos professores sobre os resultados da Prova Brasil da escola

Resposta	Nº	%
Nas reuniões pedagógicas	26	79
Em consulta ao site do INEP	4	12
Em branco	3	9
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

A TABELA 26 apresenta os dados sobre a orientação que os professores recebem sobre os boletins da Prova Brasil. Nesse sentido, observa-se que uma grande parcela significativa de professores, 67% nunca foi orientada, seguida de 18% dos professores que foram orientados dentro da escola pela direção e supervisão.

TABELA 26
Orientações sobre análise dos Boletins da Prova Brasil

Resposta	Nº	%
Não, nunca fui orientado (a) nesse sentido	22	67
Sim, na própria escola, pelo serviço de supervisão/orientação	06	18
Sim, pelo curso de capacitação oferecido pela SEE/MG	04	12
Não, me orientei por conta própria	0	-
Em branco	01	3
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Os dados da TABELA 26 indicam uma situação problemática, visto que, o professor que não é orientado sobre como utilizar os resultados da Prova Brasil, possivelmente é aquele profissional que não conhece a Matriz de Referência, não sabe como utilizar a escala de proficiência e muito menos sabe como relacionar a estrutura da Prova Brasil com sua prática avaliativa. Para Gomes (2005) essa falta de orientação pode ser resolvida a partir da promoção de cursos de formação continuada em serviço, já que

[...] a expansão do acesso à educação, principalmente ao ensino fundamental, provocou a ampliação das redes de ensino e, conseqüentemente, a demanda por melhores condições de trabalho do professor, o que inclui uma formação prévia e contínua adequada ao exercício profissional. (GOMES, 2005, p.115).

Complementando essa discussão, a TABELA 27 apresenta dados sobre o uso dos resultados da Prova Brasil no planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Como se vê, 67% dos professores não fazem o planejamento das atividades pedagógicas voltado para os resultados da Prova Brasil. Em seguida verifica-se que 24% utilizam os resultados da Prova Brasil em seu planejamento.

TABELA 27
 Uso dos resultados da Prova Brasil
 no planejamento das atividades pedagógicas

Resposta	Nº	%
Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas	22	67
Sim, as habilidades não consolidadas são trabalhadas em sala de aula	08	24
Branco	02	6
Não, uma vez que não concordo com as habilidades descritas na Prova Brasil	01	3
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Sob esse aspecto, Corrêa (2012) afirma que os resultados das avaliações externas podem contribuir para o planejamento pedagógico apontando os limites e dificuldades dos alunos.

Ao possibilitar um conhecimento sobre o que está bom e o que precisa melhorar, as avaliações externas à escola passam a ser instrumento para planejamento e reestruturação do ensino, desde que cada escola propicie aos envolvidos, tanto professores, gestores como os próprios alunos, uma análise e discussão de como superar os déficits. (CORRÊA, 2012, p. 82).

Em conformidade com essa discussão, na TABELA 28 utilizou-se a escala de frequência, porém, para respondê-la o participante deveria ter marcado a afirmativa “SIM” na questão anterior, pois o objetivo era coletar a frequência com a qual os profissionais utilizam os descritores da Matriz de Referência em suas práticas de avaliação.

TABELA 28
 Avaliação pautada por habilidades e competências
 da Matriz de Referência da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Branco	19	58
Nunca	05	15
Raro	04	12
Frequente	03	9
Muito raro	02	6
Muito frequente	0	-
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Conforme previsto, a maioria dos professores deixou em branco as respostas. E isso representa cerca de 19 dos 33 participantes. Do restante, 15% responderam que nunca utilizam em suas avaliações habilidades e competências da Matriz de Referência da Prova Brasil e 12% declararam que é raro utilizar.

Nesse mesmo eixo temático a TABELA 29 analisa o conhecimento que os professores têm acerca da escala de Proficiência da Prova Brasil. A análise evidenciou que cerca de 52% dos profissionais não conhecem a Escala de Proficiência, sendo que 30% relataram que conhecem, porém, não sabem analisar a mesma.

Nesse sentido, a TABELA 29 sugere a existência de compreensão e conhecimento técnico por parte do professor, tanto da Matriz de Referência quanto da escala de Proficiência, demonstrando a falta de planejamento de sua prática voltada para a Prova Brasil.

TABELA 29
Conhecimento sobre a Escala de Proficiência da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Não conheço	17	52
Sim, mas não sei como fazer a análise da proficiência	10	30
Sim, e sei como fazer a análise da proficiência	05	15
Em branco	01	3
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Vale salientar que a TABELA 30 apresenta dados sobre o reflexo da Prova Brasil na prática docente do 9º ano do Ensino Fundamental. Como se vê, a maior parte do grupo de professores, cerca de 70%, se encontra nas afirmativas muito raro e raro, e isso evidencia que o grupo participante da pesquisa não percebe qualquer representatividade dos resultados da Prova Brasil no seu trabalho.

TABELA 30
Reflexo da Prova Brasil na prática docente

Resposta	Nºs	%
Raro	13	40
Muito raro	10	30
Em branco	05	15
Frequente	05	15
Muito frequente	-	-
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Nesse sentido, percebe-se que o professor que desconhece a Matriz de Referência e a Escala de Proficiência é aquele profissional que não utiliza em seu planejamento pedagógico os resultados da Prova Brasil. Pode-se afirmar que isso é reflexo da falta de conhecimento por parte do profissional que não recebeu uma orientação adequada sobre as potencialidades da Prova Brasil.

A TABELA 31 explicita dados sobre a quem o professor atribui o fracasso no desempenho do aluno na Prova Brasil. De acordo com os dados analisados, os professores das diferentes disciplinas atribuem à falta de investimentos feitos pela SEE-MG como o principal fator do fracasso escolar.

TABELA 31
Atribuição do fracasso do rendimento escolar na Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Aos investimentos feitos pela SEE/MG	23	70
Em branco	05	15
Ao apoio dado pela equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula	02	6
Outros	02	6
Ao trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula	01	3
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Mesmo sabendo que a pergunta se refere à Prova Brasil, ela não pode ser meramente discutida no âmbito da Prova Brasil, mas é possível ampliar essa discussão colocando-a no contexto geral de educação.

Assim,

nesse rol de privações encontram-se estrutura física inadequada da escola, falta de recursos humanos e tecnológicos (equipamentos, laboratórios, materiais didáticos), falta de apoio ao professor, políticas educacionais que impedem a reprovação dos alunos, as leis de proteção à criança e ao adolescente, que os professores relacionam com a perda da autoridade docente, baixos salários, o que leva o professor a ter que aumentar sua jornada (alguns chegam a trabalhar 60 horas semanais). Essa situação tem levado muitos professores a se queixarem de cansaço, desgaste, sentimento de impotência e inadequação na atribuição de suas funções. Somam-se a este quadro, salas cheias, em média de 40 ou 45 alunos. (PESCAROLO, 2011, p. 60).

Desse modo, percebe-se que os gargalos educacionais são enormes, e que o fracasso na Prova Brasil é apenas a ponta desse problema. No entanto, constata-se

que a Prova Brasil pode servir como um “instrumento de avaliação com perfil diagnóstico que permite o desenvolvimento de ações preventivas para minimizar os efeitos do fracasso escolar”. (FREITAS; ROSÁRIO, 2013, p. 4).

A TABELA 32 apresenta os dados relativos a quem o professor atribui o sucesso do desempenho escolar. Segundo os dados ora apresentados, constata-se que os professores atribuem o sucesso ao próprio trabalho desenvolvido em sala de aula, e isso representa 61% dos participantes. Sendo que 15% atribuem ao trabalho realizado pela equipe pedagógica.

TABELA 32
Atribuição do sucesso do desempenho escolar

Resposta	Nºs	%
Ao trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula	20	61
Ao apoio dado pela equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula	05	15
Outros	03	9
Em branco	03	9
Aos investimentos feitos pela SEE/MG	02	6
Total	33	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Prosseguindo as análises, o próximo tópico apresenta dados sobre o grupo dos professores de Português e Matemática.

4.3 Análise dos dados aferidos no questionário dos professores de Português e Matemática

Este tópico analisa os dados obtidos junto aos professores de Português e Matemática que participaram da pesquisa, sendo no total de 17 questionários aferidos. Os professores de Língua Estrangeira incluíram também a Língua Portuguesa, revelando ter lecionado a mesma em alguma etapa profissional. Por esse motivo, optou-se por integrá-los nessa análise.

Considerou-se importante verificar o conhecimento docente sobre a Prova Brasil, segundo explicita a TABELA 33, e, portanto, ela apresenta os dados sobre a influência da Prova Brasil nas disciplinas de Matemática e Português.

Nesse sentido, 76% do grupo dos professores de Português e Matemática reconhece a influência da Prova Brasil na sua prática docente, e apenas 18% do grupo não percebe tal influência da Prova Brasil.

TABELA 33

A influência da Prova Brasil na prática docente

Resposta	Nºs	%
Sim	13	76
Não	03	18
Em branco	01	6
Total	17	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Considerou-se importante verificar o conhecimento do professor sobre a Matriz de Referência da Prova Brasil, segundo explicita a TABELA 34.

Nesse sentido, a TABELA 34 mostra que 35% dos professores de Português e Matemática das referidas disciplinas têm conhecimento amplo da Matriz da Prova Brasil. No entanto, 47% dos professores tem conhecimento parcial e 18% não conhece a Matriz de Referência da Prova Brasil. Ou seja, somando esse percentual percebe-se que 65% desconhece a matriz, nesse sentido, considera-se relevante que haja investimento na política de formação docente para promover a apropriação dos resultados, assim como, a compreensão ampla da estrutura da Prova Brasil.

TABELA 34

Conhecimento acerca das Matrizes de Referência da Prova Brasil

Resposta	Nº	%
Sim, conheço parcialmente as matrizes de referências	8	47
Sim, conheço as matrizes de referências	6	35
Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas	3	18
Em branco	-	-
Total	17	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Na mesma perspectiva de estudo, a TABELA 35 apresenta dados investigados sobre o conhecimento dos professores de Matemática e Português acerca dos resultados da Prova Brasil da escola. Conforme exposto na TABELA, observa-se a relevância das reuniões pedagógicas como espaço para obter informações sobre o resultado da Prova Brasil, como também, para definição coletiva de ações de acompanhamento dos alunos. Cerca de 88% dos professores

assinaram que a reunião pedagógica é o principal meio de informação sobre os resultados da escola na Prova Brasil.

TABELA 35
Conhecimento dos professores de Matemática e Português sobre os resultados da Prova Brasil da escola

Resposta	Nºs	%
Nas reuniões pedagógicas	15	88
Em consulta ao site do INEP	01	6
Em branco	01	6
Total	17	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Sobre a formação docente, a TABELA 36 mostra uma parcela significativa de professores, 53% foi capacitada pela instituição de ensino para analisar os resultados da Prova Brasil publicados nos boletins. Outros 6% foram capacitados pela SEE-MG e 41% não se capacitaram. Gomes (2014) defende a formação de professores em serviço, por meio dela é possível desenvolver novas práticas pedagógicas no coletivo, "[...], pois todos enfrentam os mesmos dilemas, discutem as mesmas questões, vivenciam processos e se capacitam coletivamente". (GOMES, 2014, p. 124).

TABELA 36
Conhecimento dos professores de Português e Matemática relativo às orientações sobre análise dos Boletins da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Sim, na própria escola, pelo serviço de Supervisão/orientação	9	53
Não, nunca fui orientado (a) nesse sentido	7	41
Sim, pelo curso de capacitação oferecido pela SEE/MG	1	6
Não, me orientei por conta própria	-	-
Em branco	-	-
Total	17	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

A TABELA 37 apresenta dados sobre o uso pedagógico da Prova Brasil na prática docente. Conforme se vê, sobre o uso dos resultados da Prova Brasil no planejamento de atividades pedagógicas, tem-se um percentual significativo de professores que utiliza os resultados para o planejamento das aulas. Esse dado conta com cerca de 59% dos docentes, sendo que, 29% dos professores não trabalham com os resultados da Prova Brasil por desconhecerem as habilidades

descritas. Esse dado sugere maior oferta de formação em serviço a fim de que os professores possam conhecer e trabalhar efetivamente as habilidades da referida prova (GOMES, 2014).

TABELA 37
Utilização dos resultados da Prova Brasil
para o planejamento das atividades pedagógicas

Resposta	Nº	%
Sim, as habilidades não consolidadas são trabalhadas em sala de aula	10	59
Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas	5	29
Não, uma vez que não concordo com as habilidades descritas na Prova Brasil	1	6
Em branco	1	6
Total	17	100

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Sobre esse aspecto, a pesquisa realizada por Corrêa (2012) nos anos iniciais, também mostra as influências da Prova Brasil no planejamento da prática pedagógica.

A conjunção destes vários aspectos, apontados nas falas dos professores como fatores de influencia do SAEB na prática docente, deixam entrever que essa avaliação tem produzido algumas mudanças dentro da escola. Em seu conjunto, os dados analisados mostram que as avaliações oficiais agem de forma condutora nas práticas pedagógicas dos professores, do planejamento à elaboração de suas avaliações. (CORREA, 2012, p.94).

Nesse sentido, foi importante verificar se a avaliação no âmbito escolar (a avaliação interna) realizada pelo professor é pautada na Matriz de Referência da Prova Brasil (TABELA 38).

A TABELA 38 revela que 47% dos professores responderam positivamente, isto é, suas avaliações são pautadas na Matriz de Referência. Ou seja, um número significativo de profissionais utiliza a matriz como base para a avaliação interna, seguido de 41% dos professores que não responderam a questão.

TABELA 38
Avaliação pautada por habilidades e
Competências da Matriz de Referência Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Frequente	8	47
Em branco	7	41
Raro	2	12
Muito frequente	-	-
Nunca	-	-
Muito raro	-	-
Total	17	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Conforme se explicita, a TABELA 39 traz dados sobre a Escala de Proficiência da Prova Brasil, e atesta que 47% dos professores conhecem a escala de proficiência, porém não sabem realizar a análise dela. Esse resultado aponta para um cenário no qual o professor que conhece parcialmente a matriz pode ser o mesmo que conhece o resultado, porém, por não receber uma orientação adequada nas reuniões, essa ação pedagógica não acontece. Assim, o profissional tem ciência da escala de proficiência, no entanto, não sabe como utilizá-la, o que propicia o desconhecimento do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, reitera-se a necessidade da formação em serviço para os profissionais da educação.

TABELA 39
Conhecimento sobre a Escala de Proficiência da Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Sim, mas não sei como fazer a análise da proficiência	8	47
Não conheço	6	35
Em branco	2	12
Sim, e sei como fazer a análise da proficiência	1	6
Total	17	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

A TABELA 40 apresenta percentual significativo dos professores, e cerca de 34% consideram que a Prova Brasil retrata frequentemente o trabalho docente. Somando o percentual dos professores que responderam muito raro e raro, têm-se 48%, esse dado atesta que a maior parte dos entrevistados entende que a Prova Brasil retrata o trabalho desenvolvido em sala de aula.

TABELA 40

Opinião dos professores sobre os resultados da Prova Brasil no 9º ano do Ensino Fundamental II

Resposta	Nºs	%
Frequente	06	34
Muito raro	04	24
Raro	04	24
Em branco	03	18
Muito frequente	-	-
Total	17	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

No entanto, como alerta Gatti (2012), dizer que está ocorrendo no país uma inovação educacional devido as avaliações externas, e que isso representaria um avanço na área, pode encobrir a real situação educacional do país, pois de acordo com a autora,

[...] falar em inovação educacional provocada por essas avaliações, entendida inovação como avanços propositivos em didáticas, em renovação curricular, em materiais didáticos diferenciados dos existentes, projetos formativos renovadores, para a escola básica como um todo, parece-nos inapropriado. (GATTI, 2012, p. 2).

Neste sentido, torna-se relevante relativizar esses dados aferidos pela análise dos dados obtidos nas disciplinas de Matemática e Português, a partir das colocações realizadas sobre o contexto em que as avaliações são inseridas nas escolas.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que,

avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento, que por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um professor tarefeiro e um aluno marca X. Ousaria dizer que a constituição das políticas educacionais que vivemos atualmente é: uma Base Nacional Comum Curricular, um sistema de avaliação com testes de larga escala para estudantes de todas as idades e professores, premiações para os sujeitos e para as escolas; e, se há prêmios, há punições e castigos. (FERNANDES, 2015, p. 402).

Sendo assim, quando se utiliza as avaliações externas apenas como instrumentos de aferição, dados quantitativos, ela perde o seu real propósito,

deixando de ser uma ferramenta de caráter formativo, para se tornar um instrumento apenas de medida.

A TABELA 41 apresenta a opinião dos professores a respeito do fracasso do rendimento escolar na Prova Brasil. Nesse sentido, percebe-se que a maior parte dos professores de Português e Matemática atribui o fracasso a falta de investimento da SEE-MG na educação. Em seguida, 29% dos professores não responderam a questão.

Ademais, a tabela 41 indica que os professores de Matemática e Português não entendem que o fracasso pode ser consequência do trabalho realizado em sala de aula. Esses dados são corroborados com a pesquisa realizada por Pescarolo (2011), que mostra que os professores pesquisados responsabilizam o fracasso escolar a fatores externos.

TABELA 41

Atribuição do fracasso do rendimento escolar na Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Aos investimentos feitos pela SEE/MG	10	59
Em branco	5	29
Ao apoio dado pela equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula	1	6
Outros	1	
Ao trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula	-	-
Total	17	0

Fonte: Dados do questionário (2016).

Nesse sentido, o autor lembra que “é claro que várias das queixas dos professores procedem intensamente e obviamente causam muitas das mazelas escolares” (PESCAROLO, 2011, p. 57), porém, o professor tem sua parcela de contribuição no fracasso escolar.

A TABELA 42 apresenta dados sobre o sucesso no rendimento escolar na Prova Brasil. Os dados revelam que 71% dos professores atribuem o sucesso no rendimento na Prova Brasil ao trabalho desenvolvido por eles em sala de aula.

TABELA 42

Atribuição do sucesso do rendimento escolar na Prova Brasil

Resposta	Nºs	%
Ao trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula	12	71
Em branco	2	12
Ao apoio dado pela equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula	2	12
Aos investimentos feitos pela SEE/MG	1	6
Outros		0
Total	17	100

Fonte: Dados do questionário (2016).

Por fim, com o objetivo buscar evidências empíricas optou-se no próximo capítulo por apresentar dados do trabalho de campo realizado em duas escolas estaduais localizadas em Belo Horizonte. Para proteger os participantes da pesquisa evitando possíveis riscos de constrangimento, optou-se pela utilização de nomes fictícios.

CAPÍTULO 5 PRÁTICA DOCENTE E AVALIAÇÃO EXTERNA: o uso formativo dos itens da Prova Brasil

Este capítulo analisa dados obtidos nas entrevistas concedidas pelos profissionais da educação das escolas pesquisadas. Pretendeu-se descrever e analisar nesse capítulo subsídios empíricos que favoreçam a reflexão sobre as possíveis influências da Prova Brasil na prática docente do 9º ano do Ensino Fundamental II. Deve-se ressaltar, ainda, que não se pode generalizar os resultados desta pesquisa para outras escolas, pois os dados contém informações singulares do contexto escolar, o que não impede que os mesmos sejam considerados como representativos do cenário educacional das escolas públicas do país. Além da análise das transcrições das entrevistas, foi realizada uma discussão sobre como a Prova Brasil pode ser utilizada como avaliação diagnóstica e formativa pelos professores. Nesse sentido, foi realizada uma avaliação nas duas escolas utilizando itens da Plataforma Devolutivas Pedagógicas. O intuito foi apresentar a plataforma, assim como, demonstrar como o professor pode utilizá-la como fonte de informação do conhecimento do aluno. Por fim, foi realizada uma reflexão sobre o uso formativo da Prova Brasil.

5.1 A apropriação dos resultados da Prova Brasil

Partindo do pressuposto de que para a promoção de mudanças no cenário educacional se faz necessário que o sujeito conheça sua real situação. Assim, optou-se por iniciar este tópico apresentando o conhecimento dos professores entrevistados sobre os resultados da Prova Brasil da sua escola. Na entrevista concedida os profissionais relataram aspectos importantes:

Então, é a primeira vez que estou aqui na escola. Quando eu cheguei à escola, eu tinha visto os resultados anteriores. Não tenho tanta ciência. (Prof. Luís, Ed. Física, EEAS).

Eu estou pouco tempo nessa escola. Eu entrei esse ano, porque sou designada, por isso estou sempre em escolas diferentes. Nas escolas que eu atuei, acompanhei os resultados no portal, acessando o sistema pelo endereço da escola. (Prof.^a Neuza, Português, EEMS).

Constata-se pelos relatos que os professores não têm muita convicção, ou não conhecem os resultados das respectivas escolas. Teixeira (2016) amplia essa discussão mostrando que o importante não é conhecer apenas o dado aferido pela avaliação, mas ir além dos números expressos nas tabelas e gráficos, portanto, a autora afirma que

cabe ao professor investigar os dados publicados e disponibilizados para a escola, a fim de procurar compreendê-los na sua especificidade, para, então, encontrar estratégias que possam contribuir para a melhoria do ensino. (TEIXEIRA, 2016, p. 114).

A análise do depoimento da professora Neuza revela a realidade vivida pelos docentes no cenário da escola, mantido por contrato provisório. De acordo com a professora, por ter chegado recentemente, não teve acesso aos resultados da Prova Brasil. Nesse sentido, a Diretora Sara (EEMS) mostra que esse é um dos motivos dos profissionais desconhecerem os resultados da Prova Brasil.

Nem todos os professores [conhecem os resultados], por causa da rotatividade que existe. Agora os professores que já são da escola, os efetivos, conhecem e trabalham voltados para eles. Esse ano aconteceu muitas nomeações, então grande número de professores diferentes, professores novatos, professores que nunca tinham trabalhado, professores que vieram de outras escolas. Então, esse ano, muito especificamente, teve essa mudança muito intensa. (Diretora Sara EEMS).

Nesse mesmo contexto, o trecho que segue, é um relato do Professor Márcio, e reforça a posição da Diretora Sara, porque para ela os efetivos que têm maior tempo na escola conhecem os resultados da Prova Brasil.

Sim. Primeiro que dentro da área da Metropolitana C, a nossa escola foi uma das mais bem colocadas, tá? Mas eu ainda acho o resultado insatisfatório. Porque, de acordo com o resultado, o nível de entendimento da linguagem, entendimento de Português e a capacidade de realizar operações matemáticas está bem abaixo do esperado dos meninos do nível da escola. (Professor Márcio, Matemática, EEMS).

Sobre esse aspecto, convém destacar que no capítulo anterior foi caracterizado o perfil dos professores das escolas. Os dados apontaram que metade dos profissionais é designada nas duas escolas. Nesse caso, conforme o relato da Diretora Sara, a rotatividade de professores impede o planejamento coletivo. Sobre essa questão, Júnior e Oliveira (2016, p. 4) afirma que,

os diretores escolares apontam a rotatividade dos professores como um dos problemas enfrentados, o que ocorre em cerca de um terço dos estabelecimentos de educação (32,6%), segundo os microdados da Prova Brasil 2011 relativos ao Questionário do Diretor.

De acordo com Júnior e Oliveira (2016) a rotatividade se refere à entrada e saída de profissionais motivados por diversos fatores. Assim, torna-se relevante indagar: como desenvolver um trabalho coletivo, se não há continuidade do professor na escola? De acordo com os autores, esse é um dos limites indicados pelos diretores no questionário da Prova Brasil que dificulta o andamento do trabalho ao longo do ano letivo.

A especialista Mariana (EEAS) mostra outros motivos para o desconhecimento do professor sobre os resultados da Prova Brasil. “Acho que eles fingem não conhecer. É isso que eu percebo muito neles”. Buscando aprofundar esse posicionamento perguntou-se à especialista Mariana o motivo de pensar que eles “fingem” não conhecer os resultados.

Porque há cobrança! Porque, quando você chega com o resultado, a cobrança é maior. Aí eles falam: “mas eu não tive acesso a esse resultado! Eu nem sabia da prova, ou eu nem sabia que isso era avaliado”. A verdade é que conhecem sim, mas fingem de “bobo”! É isso que eu percebo muito nos professores daqui. (Especialista Mariana, EEAS).

Como se vê, a especialista diz que a cobrança por resultados é outro fator que mantém o professor na posição defensiva. Sob esse aspecto, Soligo (2010) explica que ao conhecer o resultado tem que sair da sua zona de conforto e adotar ações que possam sanar o problema educacional encontrado nos resultados. Isso gera desconforto e desacomoda professores e gestores. “O processo de desacomodação leva à reflexão, e a reflexão à desacomodação, em um processo dialético”. (SOLIGO, 2010, p. 129).

Ainda segundo Soligo (2010, p. 129), ao conhecer os resultados das avaliações externas “[...] a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou identificar falhas e problemas a serem superados”. Assim, mobilizar o professor para uma postura reflexiva se faz necessário, tendo em vista a promoção de mudanças.

Com o objetivo de encontrar evidências que confirmem, ou não, esses dados da pesquisa, foi realizada uma análise do conhecimento e uso pedagógico das

Matrizes de Referência da Prova Brasil pelos professores, conforme se pode ver no próximo tópico.

5.2 O uso pedagógico da Matriz de Referência da Prova Brasil

Esse tópico apresenta resultados sobre o conhecimento docente acerca das Matrizes de Referência da Prova Brasil. Observou-se, portanto, na triangulação dos dados aspectos semelhantes obtidos nos questionários fechados. E, nesse sentido, os professores relataram o seguinte,

de vez em quando eu pego algumas questões das provas anteriores e passo para os alunos em sala de aula, uso muito isso. Nas provas, eu pego algumas questões e aplico. (Prof. Júlio, Matemática, EEAS).

Não foco 100% na Prova Brasil. Digamos que eu utilizo entre 40% a 50% para preparar os meninos para a Prova Brasil. (Prof.^a Neuza, Português, EEMS).

Esses relatos atestam que os professores de Matemática e Português das escolas pesquisadas utilizam questões da Prova Brasil. Para eles o uso dessas questões é suficiente para compreender a Matriz de Referência. Outro dado que chama atenção é que mesmo não conhecendo os resultados da Prova Brasil das suas respectivas escolas, os professores utilizam questões que foram aplicadas na Prova Brasil em outros anos. Torna-se relevante verificar como os profissionais estão utilizando essas questões. E nesse sentido, considera-se relevante que haja uma análise dos resultados da escola, evitando, assim, o uso aleatório das questões.

A análise detalhada dessa questão revelou que apenas o professor Márcio (EEMS) conhecia a Matriz de Referência, devido à capacitação que ele recebeu para aplicar a Prova Brasil nas escolas. Em seu depoimento o Prof. afirmou “mas eu não uso o material da Prova Brasil, dentro da sala de aula”. (Prof. Márcio, Matemática, EEMS).

Por outro lado, os professores de outras disciplinas que foram entrevistados responderam que não conheciam, e nem utilizavam as Matrizes de Referência.

Não conheço! Na verdade desconheço as Matrizes de Referência e nunca utilizei essas matrizes na minha prática pedagógica, não! (Prof. Luís, Ed. Física, EEAS).

Para ser sincero, não! Tenho um ano só de profissão, então, não me inteirei de tudo ainda! (Prof. Carlos Afonso, História, EEMS).

. Em seu depoimento, o professor Carlos Afonso (História, EEMS) revelou ser iniciante na carreira, e, por isso, ainda não dominava o assunto. Sob esse aspecto, vale ressaltar as contribuições de Costa, Freitas e Miranda (2014), para eles a experiência, assim, como o conhecimento acerca das teorias avaliativas, é um fator importante, pois “prática requer experimento, análise, compreensão e acima de tudo a busca de novas formas do saber fazer” (COSTA; FREITAS; MIRANDA, 2014, p. 87). Esses relatos atestam os desafios de um trabalho integrado e processual. No entanto, esses desafios podem ser superados e minimizados à medida que os profissionais da escola investirem no trabalho coletivo, na formação em serviço e no cotidiano da escola.

Nesse sentido, Gomes (2014) mostra que a formação em serviço e o trabalho coletivo contribuem para a autoavaliação do professor em compreender o contexto no qual ele está inserido, buscando meios para desenvolver e de aprimorar o trabalho. Ainda segundo a autora, o grupo passa a decidir seu próprio caminho e, assim, o profissional passa a refletir sobre sua conduta “[...] as relações coletivas, favorecem a participação ativa e interessada de todos, e acresce a responsabilidade disciplinar de cada um em benefício de todos”. (GOMES, 2014, p. 135).

Ao longo da pesquisa foi possível observar, além dos professores entrevistados, que muitos não conhecem as Matrizes de Referência da Prova Brasil. Outras pesquisas analisaram o nível de conhecimento do professor sobre as Matrizes de Referência, como é o caso do trabalho de Teixeira (2016) que ao analisar o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), apresenta dados semelhantes às evidências nesta pesquisa. No estudo a autora discorre sobre “o baixo percentual e a falta de acesso dos professores do Ensino Médio aos documentos oficiais que contêm todas as orientações acerca da avaliação do PROEB”. (TEIXEIRA, 2016, p.114).

Objetivando obter outras evidências sobre a utilização dos resultados da Prova Brasil na prática docente, realizou-se consulta e análise dos planejamentos anuais de ensino dos professores. Como era de se esperar, foi possível estabelecer

relações entre o planejamento anual¹⁶ dos professores de Matemática e Português com os descritores da Prova Brasil. No entanto, ao analisar os planos das outras disciplinas, não foi possível estabelecer de modo imediato e direto essa relação, porque os planejamentos apresentam conteúdos e conceitos próprios de cada disciplina. Nesse contexto, a Diretora Maria Silva (EEAS) salientou:

O professor às vezes usa, mas não sabe que usa. Então, tem que ter informação. A primeira semana de fevereiro é de formação. Vou pedir para as supervisoras passarem para os professores, o que é uma Matriz Curricular? Como preparar o planejamento anual? O que vou cobrar do menino? Tem professor que está no “copia e cola” e vai [...].

Esse depoimento da diretora mostra o desafio de articular ações de planejamento com ações de avaliação no cotidiano escolar. Percebeu-se uma pequena relação dos professores de outras disciplinas, pois ao indicar as estratégias que seriam adotadas para desenvolver o planejamento anual, os professores deixaram claro, o uso de diversos materiais pedagógicos, como por exemplo: mapas, textos, quadro conceitual, trabalho com música, entre outros. Os procedimentos mostram que o professor vem trabalhando os gêneros discursivos, e como ressalta a Diretora Maria Silva, “os professores trabalham as questões da Prova Brasil sem muita articulação”. Vale reforçar que se os professores tivessem o conhecimento da estrutura que compõe a Prova Brasil, eles poderiam trabalhar de forma mais integrada os resultados dessa avaliação.

Soligo (2010) entende que os professores devem conhecer a Matriz de Referência de modo que os mesmos possam problematizar os resultados, levando em consideração os níveis de aprendizagens. Por isso, reitera-se que é importante que o professor conheça a Matriz de Referência com auxílio da escala de proficiência da Prova Brasil, porque só assim, ele conseguirá ter dados concretos sobre o conhecimento adquirido pelo aluno, tornando novo instrumento diagnóstico e formativo a serviço da aprendizagem.

Sob esse aspecto, o Prof. Carlos Afonso (EEMS) destacou que se houvesse capacitação docente, facilitaria para os professores de outras disciplinas o trabalho com a Prova Brasil em sala de aula.

¹⁶Ressalta-se que os planejamentos anuais não se encontram em anexo a pedido dos professores das escolas.

[Se] nós tivéssemos essa coordenação, essa equipe já consolidada, certamente eu poderia trabalhar o que se pede, especialmente, no âmbito da Língua Portuguesa. Mas no caso da História, até mesmo algumas questões de Matemática. No caso, por exemplo, da Estatística, da Demografia e um pouco da Geometria. Mas nesse caso, com o professor de Geografia. Na História também daria para usar a Matemática. Agora como a Língua Portuguesa a História é um campo muito propício para ser trabalhado também, por uma série de fatores, até porque a História [...] o contar uma história [...] quem conta uma história [...]. Assim, a princípio,... antes dos historiadores contarem uma história são os escritores. Então, tem até aquele escritor Polonês, mas que foi para Inglaterra, Joseph Conrad. Ele falava isso, que os historiadores têm que se basear nos escritores de ficção, porque os escritores de ficção inventam o modo de contar história. A gente só tenta aprender. Então, dá para fazer esse casamento, uma coisa feliz! Mas, infelizmente eu ainda não consegui assimilar isso. Eu assumi muito precariamente, e por uma falta de trabalho coordenado, não foi possível fazer algo mais estruturado no trabalho da escola. (Profº Carlos Afonso, História, EEMS).

Em seu depoimento, o professor diz que é possível trabalhar as disciplinas a partir dos dados da Prova Brasil, no entanto, ainda enfrentam o problema da falta de formação que impede que se faça uma análise mais aprofundada sobre como cada disciplina pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dando prosseguimento à análise, considerou-se relevante saber se o professor recebeu alguma orientação para compreender os resultados da Prova Brasil por parte da escola onde atua. Essa questão ajuda elucidar o contexto em que a Prova Brasil é inserida nas escolas. Os professores revelaram,

Geralmente a supervisão passa isso para a gente, mas eu ainda tenho muita dificuldade em entender aquelas escalas. Não sei fazer uma leitura rápida delas não. (Profª Júnia, Português, EEAS).

Não, lamentável! Apesar de termos uma reunião pedagógica, ainda não aconteceu. A escola marcou uma reunião na qual a professora de Português tem formação em Matemática e Engenharia. Marcou de fazer uma reunião explicativa, mas ela ainda não aconteceu. (Prof. Carlos Afonso, História, EEMS).

De modo geral, nota-se nos depoimentos dos professores que a escola não tem promovido uma orientação efetiva, se esse trabalho ocorresse ajudaria os mesmos no desenvolvimento do senso crítico sobre os resultados. Segundo Teixeira (2016) os dados aferidos pelas avaliações não são de fácil entendimento, daí a necessidade da SEE-MG articular em conjunto a promoção de cursos de formação que possam subsidiar a construção do conhecimento sobre o resultado da avaliação

externa, porque “nem sempre os coordenadores pedagógicos detêm os saberes necessários para repassarem as informações, com as suas especificidades, aos professores em reuniões pedagógicas realizadas nas escolas”. (TEIXEIRA, 2016, p.113).

Nesta mesma perspectiva, considerou-se relevante saber das diretoras se a SEE-MG tem promovido cursos de formação para os professores. Eis as respostas, de acordo com as entrevistadas.

O curso que recebemos foi o Pacto do Ensino Médio e para os Anos Iniciais o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foram excelentes. Mas eu acho pouco, acho muito pouco! Deveria ter mais! Ter mais capacitação, e não deixar passar muito tempo! (Diretora Sara, EEMS).

Olha, os cursos são poucos! Eu estou com um ofício para um curso de inglês, já chegou um de Português e um de Matemática. A adesão dos nossos professores é baixíssima. Teve até um de redação para o Enem, que eu acho superinteressante, e não houve inscrição. Aí, é o professor que não quer ficar constantemente fazendo curso, até para inovar sua prática. Ele prefere ficar numa zona de conforto. (Diretora Maria Silva, EEAS).

Diante do exposto, torna-se relevante a implantação de políticas públicas de formação docente em serviço, “[...] para que o professor reflita sobre sua prática de avaliação e acompanhe a busca coletiva de soluções para inúmeros desafios”. (GOMES, 2005, p. 126). Portanto, a proposta é que a formação docente seja realizada no âmbito do trabalho do profissional, porque segundo Gomes (2005, p. 113), “essa formação consiste em propostas voltadas para a qualificação docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho”. A autora ainda ressalta que, a formação em serviço propicia as relações interpessoais entre os sujeitos na escola, assim como, explicita a análise das concepções dos professores sobre os dilemas vinculados no âmbito do trabalho docente.

Sobre esse ponto é relevante destacar as contribuições de Frascarolli e Souza (2011), visto que os autores apresentam em sua pesquisa a importância da valorização de cursos de formação para professores. De acordo com os autores,

as políticas de valorização e capacitação de professores são fundamentais para se conquistar uma educação de qualidade e garantir ao aluno seu direito de aprender. Sem professores qualificados, capazes de desenvolver estratégias que correspondam aos objetivos estabelecidos e que considere o perfil do aluno é

impossível o sucesso do processo ensino-aprendizagem. No entanto, essas políticas precisam ter diretrizes claras, acompanhamento e avaliação constantes para garantir que tenham os impactos desejados. (FRASCAROLLI; SOUZA, 2011, p. 15).

Como se vê, existe demanda para formação docente, pois como relata a diretora Sara (EEMS), para lidar com os desafios da prática docente “ele precisa ser capacitado; para ele se capacitar, ele precisa de material; para ele ter material precisa de que a Secretaria disponibilize [...]”.

Coerente com esse contexto investigou-se acerca dos resultados das avaliações externas no âmbito escolar. Segundo o Prof. Márcio, Matemática, (EEMS) em 2015 aconteceu uma reunião pedagógica, que objetivou discutir e analisar os resultados da escola na Prova Brasil das edições anteriores. De acordo com o entrevistado,

[...] foi apresentação de resultados e debate entre os professores sobre a questão da Prova Brasil, focando principalmente Português e Matemática, e não as outras. Talvez por falta de entendimento dos outros professores, mas uma coisa meio que domínio de Português e Matemática. Como diria, uma homogeneidade de Português e Matemática em detrimento das outras disciplinas. Muitos professores criticaram isso, que a Prova Brasil não aborda nada da área de Ciências. Não aborda nada da área de Física e não aborda nada da área de Química. Apesar de que a gente sabe que isso pode estar dentro do contexto, a discussão girou sob esse ponto. A Prova Brasil não aborda outros conteúdos. Isso às vezes é até usado, porque eu já vi professor usar isso. Professor de Educação Física, por exemplo, propor um campeonato, [...] o campeonato é bom para a escola, tem que fazer [...], mas Português é prioridade [...]. Por que é prioridade? Porque cai na Prova Brasil, Educação Física não cai! O que vai avaliar a escola é Português e Matemática, não é Física, Química, Biologia, não é nada! A escola é avaliada em Português e Matemática e não por outras disciplinas.

Essa discussão apresentada pelo Prof. Márcio atesta a falta de conhecimento dos professores sobre as potencialidades da Prova Brasil. Identifica-se a falta de uma compreensão mais ampla dos profissionais sobre a avaliação que envolve habilidades e competências, requeridas em todas as disciplinas, não apenas em Português e Matemática, por exemplo, habilidade em leitura e interpretação, isso poderia fazer com que os profissionais se identificassem mais com o processo de avaliação, buscando trabalhar na melhoria da leitura e interpretação textual.

Nesse sentido, vale ressaltar a contribuição de Gomes (2010, p. 20), ao afirmar que,

[...] o trabalho de leitura da escola deve ser responsabilidade de todo o grupo como projeto pedagógico e não apenas do professor de Português. Assim, os resultados desta pesquisa poderão constituir material para repensar a prática docente em sala de aula e, como projeto assumido pelo coletivo da escola, ajudar o professor a compreender melhor o processo de construção de sentido numa prática social, situação que lhe possibilita o exercício do diálogo, do respeito ao outro e aos seus conhecimentos, alicerces de postura ética, ativa e responsiva.

Além disso, Gomes (2010) afirma que o trabalho coletivo é essencial para a consolidação do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno.

Após essa discussão sobre a responsabilidade de trabalhar os resultados da Prova Brasil em sala, considerou-se relevante verificar se o professor entende que os resultados da Prova Brasil é o reflexo da sua prática docente.

5.3 Os resultados do IDEB e o contexto escolar

Este tópico apresenta os resultados obtidos no levantamento junto aos professores sobre a questão: os resultados da Prova Brasil retratam o trabalho realizado por você no 9º ano do Ensino Fundamental II?

Os depoimentos que seguem revelam a concepção de alguns professores,

Bom, certamente! Depois que eu tive acesso às notas dessas provas, eu realmente, apesar de não ter esse conhecimento detalhado do que ela demanda, porque ainda não tivemos uma reunião que está marcada. Reunião pedagógica de nivelamento dos professores, mesmo assim, eu refleti um pouco sobre isso e mudei algumas posturas em sala de aula. Então, por exemplo, pedi para os alunos fazer redação na minha matéria, História. Nem sempre se trabalha com isso. Tenho explorado mais esse lado da escrita, tenho feito exercícios mais dissertativos, para que os alunos melhorem as habilidades de escrita. (Prof. Carlos Afonso, História EEMS).

Eu não sei informar porque não conheço os resultados. Não estou ciente dos resultados, e eu não conheço as matrizes. Pode ser que seja contemplada, [mas] por eu não conhecer os resultados, penso não ser justo eu falar. (Prof. Luís, Ed. Física, EEAS).

De modo geral, esses depoimentos revelam a dicotomia de opiniões entre os professores. Na EEMS, os professores são enfáticos em afirmar que os resultados da Prova Brasil revelam o trabalho que vem sendo realizado pelos profissionais. Já na EEAS os professores preferiram não manifestar sua opinião por não conhecerem os resultados.

Do mesmo modo, procurou-se ouvir as diretoras das escolas. Maria Silva (EEAS) afirmou que os resultados não retratam a realidade da escola. Ao responder essa questão a diretora continuou justificando seu posicionamento, pois segundo ela, as pessoas que produzem as questões da prova deveriam rever as propostas,

se eu estiver com uma turma com mais dificuldade, eu não posso avançar a matéria para eles. Aí eu tenho que ver o que vai ser cobrado lá. Será que esse aluno alcançou esse desenvolvimento? Porque o que eles passam para a gente na secretaria tem que ser sala heterogênea, e você tem que adequar o ensino de acordo com cada sala, de acordo com o desenvolvimento do aluno, por isso tem recuperação paralela. (Diretora Maria Silva, EEAS).

Considerou-se esse depoimento importante, ao analisar os índices que são gerados a partir dos resultados da prova. Nesse caso, a Diretora Maria Silva (EEAS) disse: “então assim, eu faço um trabalho em sala, e a prova vem com outra proposta? Então, está discriminando o menino que tem menos capacidades, aí influencia a nota da escola”. Essa questão retrata uma das críticas de alguns pesquisadores sobre as avaliações externas. Para eles, a avaliação externa não leva em conta a realidade do aluno. Nesse sentido, Oliveira (2013) mostra que a diferença de realidade deve ser levada em conta pelas avaliações externas. Padronizar o sistema educacional é engessar a educação em moldes mercantilistas, excludentes e discriminatórios.

Nesse sentido, entende-se que as instituições de ensino se constituem pela sua diversidade cultural, o que demanda compreendê-las a partir das suas necessidades locais. E “[...] assim, toda tentativa de estabelecer um padrão unívoco de qualidade incorre em abstração com consequência de natureza política [...]”. (FREITAS, 2013, p. 88).

Essa questão provoca uma reflexão sobre a realidade do Brasil, o país de dimensões continentais, deve-se analisar com uma “lupa” em que se atinjam todas as naturezas e culturas, principalmente, se nesse país a desigualdade social for do tamanho do seu território. É nessa perspectiva, que Freitas (2013) propõe uma

avaliação que considere as diferenças sociais, culturais, econômicas e ambientais. Por outro lado, o relato da especialista aponta para múltiplas questões que se inserem no ambiente da EEAS. O trecho apresenta falta de consciência do professor enquanto profissional e o desinteresse do aluno em estudar. A Especialista Mariana disse o seguinte:

Creio que sim! Acho que não é um bom trabalho. Acho que ficou a desejar sim, a nota é muito baixa, é o reflexo do trabalho, mas também é o reflexo do interesse do aluno. O aluno também fica a desejar, o professor não muda a didática dele, não traz nada de novo, e o menino, [...] chega uma hora que fica desinteressado. Eu aprendi uma vez com uma diretora de uma escola que trabalhei, ela falou e isso eu guardei: informação está em qualquer lugar, e ultimamente a informação está lá para quem quiser, é fácil! Cabe a nós professores transformá-la em conhecimento. O que estamos fazendo com esse tanto de informação que eu tenho na minha mão? Por que meu aluno não se interessa pelo conhecimento? Ele procura outra forma de aprender, mas não se interessa aqui. Então uma prova não tem significado nenhum, não é só externa não! Acho que avaliação externa mostra o total desinteresse que nós profissionais temos por ela. E aí a gente repassa isso para o aluno. Então, tem que haver uma mudança. Está havendo principalmente nesse último semestre o empenho dos professores em trazer coisas novas, uma nova prática. Tenho vontade de continuar trabalhando aqui! Mas ainda falta muito! (Especialista Mariana, EEAS).

Sobre essas questões Freitas (2013) em seu trabalho argumenta que a educação para muitas famílias é vista como assistência, pois na escola o aluno terá o direito à alimentação, saúde, proteção, material e segurança, entre outros. Assim, a aprendizagem do educando pode não ser a principal busca da família oriunda de camadas sociais mais baixas. Ao matriculá-lo na escola os interesses extrapolam o contexto do aprendizado, sendo que o interesse da família e do sujeito pode ser definido a partir do capital social, cultural e econômico que estão inseridos. Esse fato torna o trabalho docente ainda mais desafiador na busca de romper o paradigma estabelecido no contexto escolar.

O profissional que se mantém alheio a essa situação, acaba por reproduzir, segundo Freitas (2007), a desigualdade social no âmbito escolar. De acordo com o autor, “a pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa” (p. 979), isso pode ser ilustrado pelo depoimento de um professor na entrevista. Para ele

existe uma política da Secretaria de Educação de uma aprovação automática que não reflete o que o aluno do 9º ano esteja realmente no nível de conhecimento no 9º ano, que muitas vezes ele foi “empurrado” para o 9º ano. Chegou ao 9º ano sem ter base, sem ter conhecimento. Foi uma questão de contingência, ou mesmo, de mitigar a forma da escola. Então, por exemplo, eu estou aqui agora trabalhando, fazendo o anexo dois da Secretaria de Educação. Ele apresenta os alunos que passaram na dependência de Matemática do 8º ano para o 9º ano. Esses alunos, eu estou aprovando a maioria deles, sem que tenham condições de fazer isso. Simplesmente porque o sistema do governo não permite que se reprove o aluno. (Prof. Márcio, Matemática EEMS).

Nesse sentido, a progressão automática também passou a ser tema de debate entre alguns pesquisadores, visto que ela se tornou um instrumento utilizado por muitos municípios e estados na busca da melhoria dos índices do IDEB, o que só vem aprofundando ainda mais a desigualdade educacional do país. Ao revelar esse fato o professor mostra que esses alunos estão tendo direito à educação negada.

Na visão de Freitas (2007),

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, 4 progressões continuadas e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudoescolas 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, 2007, p. 968).

De acordo com o professor, o sistema amarrou o profissional de tal maneira que esse mesmo sistema barra o resultado do aluno caso não seja aprovado. Assim, verifica-se que para

o SIMADE¹⁷ não tem jeito de colocar se o aluno não foi aprovado. O próprio SIMADE do governo, não aceita reprovação. Não existe reprovação. Depois que o aluno entrou em progressão, ele faz 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, progressões até que não existe a possibilidade de reprovação. E o aluno já sabe disso! (Prof. Márcio, Matemática, EEMS).

¹⁷ Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).

Frente a esse relato, convém salientar que para Freitas (2007), a aprovação automática sem critério, nada mais é que a reprodução das desigualdades sociais no âmbito da educação. Ainda sobre essa questão, o autor afirma que nossa sociedade “produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento”. (FREITAS, 2007, p. 969). Em contrapartida, Alves e Xavier (2016, p. 789) afirmam que diversas pesquisas apresentam evidências de que a “[...] repetência é ineficaz para melhorar o aprendizado dos alunos com dificuldades e pode contribuir para o abandono precoce da escola”.

Torna-se relevante defender mudanças no sistema educacional de modo que nenhuma criança ou adolescente tenha seu direito à educação privado pelas instituições de ensino. Como afirma Freitas (2007, p. 979) “Somos contra a reprovação, mas não podemos fazer disso o foco da atuação das políticas públicas, inclusive porque nem toda reprovação se dá por causas pedagógicas”.

Corroborando com essa posição, Oliveira (2013, p.90) apresenta argumentos para o fim da reprovação, e são eles: “cada criança tem um ritmo de aprendizado e esse ritmo tem de ser respeitado em sua trajetória, e [...] a reprovação apenas aumenta a possibilidade de uma nova reprovação”. Cabe salientar que há concordância com as autoras, no entanto, entende-se que se deve repensar a lógica perversa da progressão automática que reproduz a desigualdade educacional e social no país.

Concluindo, evidenciou-se que os professores da EEAS entendem que a Prova Brasil não retrata o trabalho desenvolvido em sala de aula. De modo geral, eles mostram que a Prova Brasil apresenta uma pequena parcela da realidade vivenciada na escola. Já os professores da EEMS, de modo geral, concordam que os resultados da Prova Brasil retratam o trabalho realizado pelos profissionais. Trata-se de uma discussão que não se finaliza neste tópico, mas que abre possibilidades de novos questionamentos relativos à percepção do profissional sobre os resultados obtidos na Prova Brasil e o trabalho realizado em sala de aula.

5.4 O compromisso com o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos

Este tópico apresenta os relatos dos profissionais sobre a quem eles atribuem a responsabilidade pelo trabalho dos resultados da Prova Brasil em sala de aula. Vale ressaltar que neste estudo, entende-se que trabalhar os resultados da avaliação não significa simplesmente “treinar o aluno para resolver questões de testes”, envolve muito mais, tal compromisso demanda a construção de um projeto coletivo na escola que contemple as habilidades e competências pautadas na matriz de referência da prova Brasil que pode ser assumida por todas as disciplinas do currículo escolar.

A Prova Brasil pode ser assumida como ferramenta diagnóstica e formativa, depende do modo pelo qual o professor utiliza e conduz os resultados aferidos por ela em sua prática docente. Sob esse aspecto, é importante ressaltar as contribuições de Lima (2010),

[...] avaliação com função diagnóstica acontece no início do processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de verificar o nível de aproveitamento do aluno, possibilitando o professor fazer o acompanhamento das capacidades do mesmo. Em outras palavras, analisa o aluno como produtor. Funciona como uma sondagem e não possui um caráter classificatório. Ou seja, ela não tem como objetivo aprovar ou reprovar o aluno. (LIMA, 2010, p. 6).

Neste sentido, a Prova Brasil não pode ser vista pelo docente como algo finalístico, pelo contrário, essa avaliação pode ser vista como meio de promoção do desenvolvimento, por isso, nesta pesquisa entende-se que a avaliação pode funcionar como suporte no desenvolvimento de habilidades e competências previstas para serem exploradas na segunda fase do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a avaliação externa ocupa um papel importante, principalmente em um cenário no qual a qualidade da educação está constitucionalizada, e, portanto, é parte constitutiva do direito à educação. (OLIVEIRA, 2013).

Assim, neste tópico foi proposta aos participantes da pesquisa a seguinte questão: em sua escola quais professores são responsáveis por trabalhar a Prova Brasil em sala de aula? Por quê? Estas perguntas foram formuladas com o intuito de elucidar as evidências encontradas no trabalho de campo e no questionário fechado, bem como ampliar o conhecimento sobre a influência da Prova Brasil na prática

docente. Os depoimentos dos professores revelam concepções, desafios e possibilidades.

Em geral eles fazem prova só de Português e Matemática. Eu acho que deveria ser de todos, mas em geral, eles fazem só dessas disciplinas. Então, a sobrecarga vem em cima da gente mesmo. (Prof.^a Júnia, Português, EEAS).

Considerando que a Prova Brasil possui conteúdos de Português e Matemática, eu acredito que esses professores são os mais apropriados para isso. (Prof. Luis, Ed. Física, EEAS).

Então, a Prova Brasil acaba sendo responsabilidade dos professores de Português e Matemática. (Prof.^a Aline, Português, EEMS).
Professores de Português e Matemática. Primeiro eu entendo que a Prova é diretamente desses conteúdos e, porque, como disse, esse trabalho interdisciplinar bem coordenado está por ser feito. (Prof. Carlos Afonso, História, EEMS).

Português e Matemática. Isso, só os dois! As pessoas que conduzem a orientação da escola pensam dessa forma. Então elas incumbem essa missão para os professores de Português e Matemática. (Prof. Márcio, Matemática, EEMS).

De acordo com os depoimentos, os professores são unânimes em dizer que é responsabilidade dos professores de Matemática e Português trabalhar os descritores da Prova Brasil com os alunos. Nesse sentido, é necessária uma ação articulada de modo a desenvolver um projeto coletivo que articule todas as disciplinas na apropriação dos resultados da Prova Brasil. (GOMES, 2015).

O relato do Prof^o. Márcio, Matemática, (EEMS), mostra que a direção e supervisão da escola atuam nessa direção. Por esse motivo, considerou-se importante saber a posição dos gestores da escola, e eles responderam o seguinte,

o professor de Português e o professor de Matemática junto comigo especialista da educação. (Especialista Rosi, EEMS).

Só de Português e Matemática? Absolutamente de jeito nenhum, todos! (Diretora Sara, EEMS).

Todos os professores! Todos têm que trabalhar, porque, se você pega qualquer disciplina precisa do Português, e precisa da Matemática. (Diretora Maria da Silva, EEAS).

Todos! Porque os descritores que são trabalhados na Prova Brasil tem que ser trabalhados em sala de aula. Acho estranho demais pensar que a responsabilidade é só do professor de Língua Portuguesa ou só do professor de Matemática. (Especialista Mariana, EEAS).

Como se vê, os gestores escolares foram unânimes em dizer que todos os professores devem trabalhar os descritores da Prova Brasil em suas aulas. Compartilhando dessa posição, Soligo (2010) entende que

não é apenas Português que vai trabalhar com leitura e interpretação de textos. História, Geografia, Matemática, Química, etc., vão usar e dependem das competências desenvolvidas em torno da leitura e interpretação. Portanto, não é responsabilidade apenas da disciplina de Português desenvolver tais habilidades, obviamente que isto não significa a desresponsabilização dos professores de Português, estes como especialistas precisam estar totalmente incumbidos do dever de tratar as competências da disciplina de forma mais específica e metódica. O mesmo se pode dizer da resolução de problemas matemáticos, todos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (SOLIGO, 2010, p. 7).

Nesse caso, autor defende o trabalho em conjunto, e que faça parte do projeto da escola, e não apenas dos professores de Português e Matemática. Ainda segundo Soligo (2010), ensinar a ler e escrever é dever de toda a escola. O depoimento de alguns gestores atesta que a responsabilidade desse trabalho é dever de todos os docentes.

Então, acho que todos os professores têm que trabalhar para desenvolver o raciocínio dos alunos como um todo. Não adianta você só resolver o raciocínio lógico matemático, ou só de noção espacial. O aluno só vai ser completo, se desenvolver como um todo. (Diretora Maria Silva, EEAS).

Numa aula de Geografia, por exemplo, o menino tem que saber interpretar o texto, ele tem que ler [...], tem que saber interpretar um gráfico. Na Geografia tem aspecto da História, tem que [...]. Então, as matérias, o tempo inteiro, são interdisciplinares. (Especialista Mariana, EEAS).

Sob essa questão, Frascarolli e Souza (2011) apontam para a importância de todos os professores se envolverem nessa discussão, não apenas os professores ligados diretamente à matéria avaliada. Os autores apresentam, como exemplo, o modo pelo qual os professores podem trabalhar a leitura a partir do “Projeto Ler” em

todas as áreas¹⁸. De acordo com os autores, esse projeto foi articulado para os professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ajudar os alunos a desenvolver habilidades de leitura e escrita deve ser esforço de todos os professores e não apenas do professor de Português. Envolver todos os professores demonstra o nível de entrosamento e comprometimento da equipe, fator primordial para o sucesso na aprendizagem. (FRASCAROLLI; SOUZA, 2011, p. 15).

Constata-se pelo exposto que a Prova Brasil é um instrumento como tantos outros de aferição do ensino. A interpretação e o uso dos resultados contribuem não só para avaliar o sistema educacional, a rede, a instituição, mas também contribui para aferir o conhecimento adquirido pelos alunos em sua etapa escolar. Para Freitas (2012, p. 399) não é possível aceitar que “[...] os testes incluam determinadas disciplinas e deixem outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos teste”, e tal procedimento pode gerar uma redução do projeto e currículo. Ler e escrever, dominar as operações matemáticas não é responsabilidade de uma ou duas disciplinas, mas da escola, pois estas habilidades são fundamentais “[...] para a inserção plena do indivíduo na sociedade” (TEIXEIRA, 2016, p.127).

No que concerne ao trabalho com a Prova Brasil no âmbito escolar, Frascarolli e Souza (2011) acreditam que tal procedimento deve ser visto como projeto da escola e, portanto, deve ser parte do Projeto Político Pedagógico (PPP). Torna-se necessário ressaltar que, o PPP é um documento que contém princípios, objetivos e ações do processo de ensino-aprendizagem, assim como a estrutura organizacional e administrativa da escola. “Assim, é essencial que nas discussões para formulação do PPP sejam considerados dados que ajudem a traçar o perfil e identificar as potencialidades e fragilidades da escola na Prova Brasil” (FRASCAROLLI; SOUZA, 2011, p. 15).

Neste sentido, optou-se por levantar dados sobre o PPP buscando evidências de como as avaliações externas são trabalhadas no interior da escolar. Ao buscar esse documento nas escolas verificou-se que os mesmos se encontravam em processo de reformulação.

De acordo com Frascarolli e Souza (2011), o PPP é um documento importante que auxilia a escola no seu processo e no direcionamento da avaliação

¹⁸ Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/desafio-ler-compreender-todas-disciplinas-525311.shtml>>. Acesso em 4 dez. 2016.

interna ou externa. Nesse contexto, identificou-se no PPP da EEMS um capítulo específico para as avaliações externas. De acordo com o documento há uma preocupação quanto à reprovação, e nele são descritos os anos que vêm acumulando maiores reprovações da escola. No capítulo é apresentado o gráfico do IDEB com a evolução dos resultados da escola. Além disso, é apresentada uma tabela de nível socioeconômico que demonstra a situação profissional dos pais e as condições socioeconômicas dos alunos. De modo geral, o principal objetivo da escola foi dar continuidade ao trabalho realizado, atuando, principalmente, para reduzir as reprovações que vinham ocorrendo naquela ocasião. Para cumprir o seu papel, o PPP precisa fazer parte da dinâmica da escola, ser uma referência diagnóstica sobre como a escola está, e o progresso que pode alcançar. Assim, o PPP é um documento provisório que demanda renovação. Sobre o momento de renovação do PPP, Frascarolli e Souza (2011), refletem que,

o momento propício para promover a reorientação das práticas pedagógicas é na formulação do PPP da escola, promovendo a reflexão, analisando e relacionando informações para subsidiar o planejamento de intervenções que ajustem as metas e os meios. (FRASCAROLLI, SOUZA, 2011, p. 15).

Os autores atestam que a avaliação externa deve fazer parte do PPP, pois fornece informações preciosas sobre o processo de ensino desenvolvido pelos professores e o desempenho dos alunos.

Nesse sentido, observou-se que o PPP da escola pesquisada não diferencia quem deve trabalhar os resultados da Prova Brasil. No entanto, os professores de outras disciplinas, pela falta de conhecimento, entendem que os responsáveis por trabalhar a Prova Brasil em sala, são dos professores cujas disciplinas são avaliadas. A Direção e a supervisão não entendem dessa forma, para elas todos devem trabalhar de modo coletivo.

A pesquisa de Gomes (2005) contribui com essa discussão mostrando que a formação em serviço aliada ao trabalho coletivo colabora não apenas como fonte de crescimento individual, mas, principalmente, como troca de experiência entre os professores. Nesse propósito é que se defende que a formação docente em serviço, construída no espaço coletivo pode ajudar o professor a reconhecer os desafios do cotidiano, assim como, fazê-lo refletir sobre as possíveis soluções.

Prosseguindo a discussão, o próximo tópico apresenta dados sobre as percepções dos profissionais sobre o fracasso e o sucesso dos alunos na Prova Brasil.

5.5 O desempenho da escola na Prova Brasil

Neste tópico são apresentadas algumas percepções dos profissionais sobre o sucesso e o fracasso do aluno na Prova Brasil. Esse dado oferece indícios de como o professor encara a questão educacional da Prova Brasil, e como ele avalia o desempenho dos alunos. Ademais, buscou-se conhecer como os profissionais lidam com essas duas possibilidades no âmbito da sala de aula. Questionados sobre a quem atribuem o sucesso no desempenho dos alunos de sua escola na Prova Brasil, os professores responderam,

eu atribuo a mim, porque eu estou esforçando muito, e dedicando a esse trabalho. Eu tiro meu módulo para preparar questões voltadas para isso. Usei muito o *site* devolutivas, apesar de não ser uma ferramenta adequada. Mas eu tenho a apostila que o Estado deu para a gente no treinamento. Eu procuro associá-la à minha aula. Eu estou focada nisso. (Prof.^a Neuza, Português, EEMS).

Este trabalho compete ao professor de Português e de Matemática. O sucesso se deve a eles, eu acredito! Acho que tem poucos instrumentos avaliativos nessa prova para medir o nível, porque a escola não é feita só de Português e Matemática. Acredito que tenham outros conteúdos que poderiam ser avaliados. Acho que as questões avaliativas estão muito restritas. (Prof. Luís, Ed. Física, EEAS).

Na visão da Prof.^a Neuza (Português, EEMS), os professores das disciplinas aferidas são os responsáveis pelo sucesso dos alunos na Prova Brasil. Ela relata que está se esforçando muito para que os alunos tenham um bom resultado na avaliação. De acordo com a participante, ela vem utilizando a plataforma Devolutivas, e, portanto, usa os itens na sua prática docente. Já, o Prof. Luís entende que da forma como vem sendo implementado, os principais responsáveis são os professores de Matemática e Português, visto que outras disciplinas não têm realizado nenhum trabalho voltado para a apropriação dos resultados das avaliações externas.

Também, pode-se afirmar que para alguns professores o sucesso no resultado da escola se deve à vontade de estudar dos alunos. De acordo com esses professores, isso é mérito dos próprios alunos. Segundo eles,

[...] porque o que eu venho fazendo dentro da sala é tentar incentivar a leitura, porque eles não têm habito em leitura [...]. Os que se saem bem, pode ter certeza que são os leitores mais assíduos. (Prof.^a Júnia, Português, EEAS).

Eu estou convencido de que aprender, ou melhor, de que ensinar é mais ajudar a aprender, porque quem aprende é o aluno. Isso para mim é uma coisa que já estou convencido. Quem aprende é o aluno, o professor só ajuda o menino a aprender. Então, se foram eles que aprenderam, o professor ajudou a aprender. (Prof. Carlos Afonso, História, EEMS).

Para Alves e Oliveira (2005), quando o discurso se direciona apenas para o aspecto individual do contexto escolar isso resultará numa análise no mínimo falha. Quando o professor ao responsabilizar o aluno pelo resultado nas avaliações externas, ele automaticamente se exclui do processo, identificando o aluno como o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Nesse contexto, as autoras relatam as crenças que os professores criaram com estereótipos do alunado, sendo uma das imagens criadas pelo professor a “do bom aluno” “é que ele demonstra interesse pelo que está sendo ensinado, porém é autônomo, independente e disciplinado”. (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 231).

No entanto, como mostra Gomes (2014), atualmente entende-se que essa relação do processo de aprendizagem se realiza a partir da curiosidade, do despertar o interesse do aluno. O professor tem o papel importante como mediador do processo ensino-aprendizagem, nesse sentido, não compete a ele se eximir da responsabilidade seja pelo sucesso ou pelo fracasso, todos têm a sua cota de participação nos resultados da Prova Brasil, segundo mostra a especialista Mariana (EEAS) em seu depoimento.

De toda equipe. Não é de toda equipe, deixa eu corrigir, é de toda escola! Porque o professor fez o trabalho dele, o aluno fez a parte dele, a supervisão fez e a direção fez. Então, o sucesso é de todos. É o conjunto se todo mundo fizer seu trabalho e caminhar juntos, o resultado será positivo.

Contrapondo o questionamento sobre o sucesso na Prova Brasil, os profissionais têm outra opinião sobre o fracasso nessa mesma avaliação. Vale refletir que o fracasso nessa avaliação também pode ser considerado o fracasso da

educação brasileira, porque de acordo com Dazzani e Faria (2009), a expressão fracasso escolar passou a ser utilizada no século passado, como forma de atribuir o insucesso acadêmico do sujeito às concepções do processo ensino-aprendizagem. Os autores ainda contextualizam o termo apresentando as variáveis que contribuem para a formação desse estereótipo educacional. E, nesse caso, os autores classificam o fracasso escolar como um,

fenômeno que se caracteriza pelo baixo desempenho acadêmico, pela ocorrência de repetências e de evasão. Sob vários aspectos, esse tema foi o centro das preocupações pedagógicas, o que incentivou a investigação de vários fatores que poderiam contribuir para tal fenômeno: esses fatores poderiam ir desde questões fisiológicas e psicológicas individuais às do ensino e do ambiente escolar e familiar. (DAZZANI; FARIA 2009, p. 256).

De acordo com Dazzani e Faria (2009) a constituição do fracasso escolar está relacionada aos diversos fatores intra e extraescolar. Desse modo, perguntou-se aos profissionais a quem eles atribuíam o fracasso no desempenho dos alunos da sua escola na Prova Brasil. De acordo com os participantes, o fracasso se deve,

Ao sistema. O fracasso não é da escola, não é dos professores, talvez nem dos alunos. Acredito que é um erro do sistema, porque na Universidade, [...] olha que eu estudei na Universidade Federal. Tive aulas na educação, matérias como Política Educacional, Didática, e me lembro muito pouco de ser tocado esse assunto de Prova Brasil. Eu apliquei a Prova Brasil, porém como eu disse, não conheço as matrizes, não foi passado. Eu não pesquisei, mas acredito que é muito pouco para avaliar a qualidade de uma escola. Se o aluno foi bem ou não naquele momento da prova. Acredito que precisamos melhorar muito essa questão avaliativa. E o fracasso se deve ao sistema que não é divulgado, não é bem montado, planejado. Acredito que o fracasso é do sistema educativo. (Prof. Luís, Ed. Física, EEAS).

Aí, acho que é o sistema como um todo! Aí tanto o aluno quanto o próprio professor, a família, o sistema. Não tem uma pessoa responsável pelo fracasso da educação. Acho que é um grupo. A gente tem professor ruim, tem a família que não participa e o sistema que não dá suporte e apoio. A própria falta de infraestrutura que a escola tem é motivo para cair à qualidade do ensino. O Brasil está precisando trabalhar com políticas em todos os segmentos da sociedade, porque está um caos. (Diretora Maria Silva, EEAS).

A gente faz parte de um sistema, um sistema que não é perfeito, inúmeras falhas, né? Eu acredito que em todas as áreas existem pessoas muito sérias, querendo mesmo fazer algo em prol da educação. Mas, não depende só de um. É uma máquina muito

grande. Então, eu acho que não há um culpado, sabe? (Diretora Sara, EEMS).

Sobre essa discussão, Dazzani e Faria (2009) concordam que o sistema de ensino não é capaz de mudar o contexto social, porém os autores mostram também que “algumas escolas conseguem que seus alunos tenham um melhor desempenho que o esperado para suas condições sociais”. (DAZZANI; FARIA 2009, p.11). As instituições podem fazer a diferença, para tanto deve haver investimentos oriundos do estado, para manutenção e conservação do patrimônio público, bem como cursos de capacitação dos profissionais.

Em conformidade com tal temática foram identificados também três professores, Márcio (Matemática, EEMS), Carlos Afonso, (História, EEMS) e Júnia (Português, EEAS), que acreditam que o fracasso no rendimento da Prova Brasil se atribui à falta de interesse dos alunos, pois “os que fracassam, são alunos totalmente apáticos, são alunos que vêm para a escola com objetivo de brincar, de lazer. Eles não têm objetivo de estudo” (Prof.^a Júnia, EEAS). Conforme indicado, ao culpabilizar o aluno como o único responsável por seu desempenho no ensino, os professores se desresponsabilizam pelo fracasso.

Assim como nesta pesquisa, o trabalho de Pescarolo (2011) aponta que os professores responsabilizam os fatores externos pelo fracasso escolar. De modo geral, o autor analisa os relatos dos professores sobre o fracasso escolar e a partir disso ele apresenta dois padrões de respostas dadas pelo professor sobre a situação do fracasso escolar. Nesse sentido, o autor mostra que os professores entendem que o fracasso escolar está relacionado à crise de valores na sociedade. Com isso, a desculpa recai sobre os alunos, ao afirmarem que hoje em dia, que o problema está no desinteresse do aluno, nas famílias disfuncionais e a desvalorização do professor e da escola. A outra resposta apresentada por Pescarolo (2011) é relativa ao sistema educacional que impossibilita que a escola consiga atender todas as demandas que são feitas a ela. Neste contexto, faltam professores capacitados, recursos tecnológicos, melhores condições salariais e de trabalho. Os argumentos são válidos, pois as mazelas sociais ultrapassam o muro das escolas.

Nesse sentido,

[...] o que parecem não compreender é que - a sociedade, as famílias, o sistema são instâncias as quais eles também pertencem, e não algo fora deles, algo do qual eles estão à parte. Ao relatarem os problemas sociais e escolares como algo do qual não fazem parte, impossibilitam-se de se colocar como parte do problema e conseqüentemente, como parte da solução. Os investimentos que a escola faz para sanar suas mazelas acabam sendo no sentido de apaziguar o mal estar dos profissionais e de fato não trazem resultados efetivos. O fracasso escolar pode, como dito anteriormente, ser atribuído a várias causas e as soluções são buscadas basicamente fora da escola também. (PESCOROLO, 2011, p.57).

Nessa perspectiva, a Prof.^a Neuza (Português, EEMS) aponta que o fracasso vai além do aluno. De acordo com a participante da pesquisa, a Prova Brasil é contextualizada, discursiva e associada ao cotidiano, o que demanda renovação na didática docente. De acordo com a Professora, o fracasso na Prova Brasil acontece por dois fatores,

eu acho que tem a ver com a mobilização do corpo docente. Porque a Prova Brasil é uma questão de adaptação de questões. É uma prova que tem uma linguagem diferente da tradicional. É uma prova mais articulada, as questões são mais contextuais, exige mais leitura, contexto do mundo. O fracasso está no corpo docente. Não adapta sua metodologia e didática a essa exigência atual. As provas hoje em dia, não só a Prova Brasil, mas o ENEM e as outras provas estão mais nessa linha de raciocínio, exigindo uma didática mais articulada, mais discursiva, mais associada ao contexto, ao cotidiano e não mais aquela coisa tradicional quadrada. (Prof.^a Neuza, Português, EEMS).

Sobre esse assunto, Gomes (2014, p. 33), aponta que “[...] o compromisso da Didática se baseia na reconstrução de novas práticas: olhar clínico sobre a realidade/ação, sobre a realidade/pensamento. Trata-se de redescobrir regulações adaptadas as novas exigências e desafios [...]”. A didática deve estar sempre se renovando de acordo com o momento histórico, pois assim como a sociedade se modifica, o professor precisa rever a sua prática e, por conseguinte, se adequar enquanto sujeito formador de seu tempo histórico.

Neste caso, a avaliação é um instrumento essencial para detecção de novas exigências e desafios a serem assumidos pelo professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A Prova Brasil, por exemplo, “deve servir para que as crianças aprendam mais e melhor. (SOARES, 2015, p. 352)”. Para isso, é necessário que todos estejam empenhados e focados no mesmo objetivo. As

diretoras das escolas entendem que a Prova Brasil pode ser esse mecanismo de promoção da mudança da didática.

A Prova Brasil, acho valida! Tem que ter mesmo até para o Estado saber que tipo de ensino que está sendo dado pelas escolas. Mas também deveria ter mais suporte para os professores. Falta muito suporte tanto material quanto intelectual. (Diretora Maria Silva, EEAS).

Eu gosto da ideia da prova. Mas eu acho do jeito que falei, há muito que se fazer, para melhorar. E dar mais respaldo para a gente. Não é só pegar um dia, e falar é dia “D” e mostrar os resultados para a comunidade. Não é só isso! Há muito que se fazer, dar apoio, dar retorno, fazer com que o professor trabalhe mais feliz, mais animado. E não estou falando só de salário, não! [...]. (Diretora Sara, Escola Milton Santos).

Conforme se verifica, no depoimento das diretoras aparece à demanda por suporte dado aos profissionais e também à escola. Sobre esse assunto, a diretora Sara expressa que falta dar o retorno para o professor. Segundo ela, não é só o retorno financeiro, mas o retorno motivador, colaborador, que estimule o professor a buscar novos desafios, que o ajude a compreender a lógica das avaliações externas. Aliás, sobre esse distanciamento do Estado com os profissionais da educação, a Diretora Maria Silva expressa que,

o INEP está muito distante da realidade da escola. Então ele estabelece as normas, mas ele está longe, entendeu? Ele divulga os resultados, mas ele está lá. Entre a escola e INEP não há ligação, falta proximidade.

Como forma de diminuir esse distanciamento entre o Inep e os profissionais da educação, na VIII Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) realizada em 2015, o Inep apresentou a Plataforma Devolutivas Pedagógicas. Trata-se de uma nova ferramenta que está ao alcance dos profissionais da educação. Para tanto, Soares discorre que,

até agora nossa comunicação era mediada por números apenas. A gente dizia: “o IDEB da sua escola é tanto”. Mas o que é um IDEB de 2,4; ou 5,6? Por que o IDEB de 7,0 é tão bom? Então, o que a Devolutiva fez, foi traduzir na linguagem pedagógica, na linguagem curricular o que esses números significam. Então, quem se dispuser

vai até o *site* que tem a tradução do número da Prova Brasil para uma linguagem de fato relevante. (SOARES, 2015, s/p)¹⁹.

Coerente com esse contexto, e dando prosseguimento à discussão, o próximo tópico apresenta a Plataforma Devolutivas Pedagógicas como instrumento de auxílio ao professor. Dentre os objetivos destaca-se, promover a apropriação dos resultados da Prova Brasil pelos professores da escola e, nesse contexto, o professor se realiza como protagonista do processo ensino-aprendizagem.

5.6 Professor protagonista na Plataforma Devolutivas Pedagógicas

O presente tópico tem como objetivo apresentar a Plataforma Devolutivas Pedagógicas²⁰ desenvolvida pelo Inep em 2014 e disponibilizada em 2015. Sua função é subsidiar os professores com informações sobre as avaliações externas. Portanto, no *site* são disponibilizados ao professor resultados e dados da Prova Brasil, bem como alguns itens.

Figura 1
Apresentação da Plataforma Devolutivas Pedagógicas

BRAZIL Services Participate Information access Legislation Information channels

INEP DEVOLUTIVAS PEDAGÓGICAS

Seja bem vindo!
Acesse a plataforma ou cadastre-se!

Caro professor, caro gestor escolar, seja bem-vindo ao portal Devolutivas Pedagógicas das Avaliações de Larga Escala, do Inep.

Neste site, você tem acesso a uma série de informações produzidas com base nas avaliações educacionais realizadas periodicamente em toda a Educação Básica brasileira. A intenção é ampliar as referências à sua disposição, para que você possa planejar ainda melhor as aulas e as ações da sua escola, em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos. Aqui, você vai encontrar:

- 1 Resultados e dados da Prova Brasil/Saeb, por escola e por localidade.
- 2 Distribuição dos alunos por níveis de proficiência.
- 3 Comparação dos resultados da sua escola com os resultados de escolas semelhantes da sua região.
- 4 Acesso a itens da Prova Brasil/Saeb, acompanhados de comentários pedagógicos.

Já sou cadastrado

Insira seu e-mail

Insira sua senha

Esqueci minha senha

Entrar

Quero me cadastrar

Quero conhecer a plataforma

Conteúdo | Cabeçalho | Acesso

Devolutivas Pedagógicas

W3C MAI-A NCAG 2.0 Mapa do site | Créditos

Fonte: Inep (2015).

¹⁹ Informação verbal publicada por meio de vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XT4uy3hr6zl>. Acesso em 30 dez. 2015.

²⁰ Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/login>> Acesso em: 26 dez. 2016.

Por ser uma plataforma desenvolvida para auxiliar professores e gestores escolares, buscou-se saber nas entrevistas se os profissionais conheciam e utilizavam a mesma. Eis as respostas dos participantes.

Vou te falar que nem eu conhecia essa plataforma! Que plataforma é essa? Sério? Não conheço! Ela tem questões anteriores da Prova Brasil? Porque o que eu conheço são *sites*, em que pegam os descritores e elaboram uma nova prova, novas questões. Pego questões antigas. Mas eu, Mariana, não conhecia essa plataforma Devolutivas. Então, já é uma coisa que eu posso trabalhar no próximo ano. Creio que o meu professor também não conhecia. Se tiver, eu acho que deve estar mais antenado [...] o professor de Matemática. Que avalio que a prova dele está voltada para os descritores. E ele tem mais cuidado de pensar nas avaliações externas. O professor de Matemática está tendo esse cuidado (Especialista Mariana, EEAS).

Não! (Prof. Carlos Afonso, História, EEMS).

Identificou-se pelos relatos que os professores e as especialistas não conheciam a Plataforma. Ao constatar esse desconhecimento por parte da supervisoras e dos professores, a pergunta foi direcionada às diretoras que se mostraram conscientes da existência da Plataforma. E, assim, foi perguntado às participantes se os professores da escola conheciam e utilizavam essa Plataforma. Eis as respostas:

Não, eles não utilizam! Quando são *sites*, eu indico para eles usarem. Plataformas de estudos com os alunos? Eles têm resistência com informática e com a tecnologia. E acho que precisa ser mais divulgado. Com revistas mesmo, com jornais sendo enviados para as escolas, para a própria casa do professor. Falta divulgação! Eles perdem tempo com propagandas desnecessárias e o que precisam eles não fazem. (Diretora Maria Silva, EEAS).

De maneira muito sutil ainda, muito pouco! Sabe? Eu confesso que são poucos os professores. São vários fatores, eles falam que [...] muitos alegam que não têm como entrar, porque a internet não está disponível, não têm tempo [...]. Mas na medida em que a gente conversa, que alguns entendem que é um retorno, que há um resultado. Aí a gente tem trabalhado por essa cultura. Então, é uma coisa que não fazia parte da cultura nossa, falava e ficava ali mesmo. (Diretora Sara, EEMS).

Nos depoimentos percebem-se diferenças, a diretora Maria Silva mostra que os professores não conhecem e não utilizam a plataforma. A diretora Sara afirma que alguns professores conhecem, e, de modo tímido, utilizam a plataforma Devolutivas Pedagógicas. Uma semelhança no depoimento das duas diretoras é quanto à resistência dos professores com relação ao uso das tecnologias, visto que na fala da Diretora Sara os professores criam diversas desculpas para a não utilização da Plataforma. Nesse sentido, Lima (2001) mostra que a resistência docente ao uso do computador é na verdade,

o medo do novo que muitas vezes trava a descoberta dos inúmeros usos da tecnologia na educação. O que se pode observar atualmente é que o computador, ao invés de limitar, dá liberdade para inventar e criar muito além do que algumas práticas que observamos no cotidiano de algumas escolas onde ainda prevalecem os intermináveis treinos motores e exercícios prontos para pintar, completar e copiar. Práticas essas, que não atraem, e nem motivam o aluno. (LIMA, 2001, p. 37).

Coerente com a perspectiva de Lima (2001), e ampliando essa discussão, defende-se que o “medo” pode ser gerado por aquilo que não se conhece, daí a necessidade de cursos de formação que possam apresentar e orientar o professor sobre a potencialidade da Plataforma como ferramenta de apropriação de conhecimentos que ele precisa dominar.

No próximo tópico será discutido o desenvolvimento de duas avaliações utilizando a Plataforma Devolutivas Pedagógicas. Pretendeu-se com essa atividade apresentar aos professores a potencialidade da Plataforma, enquanto ferramenta de apropriação dos resultados da Prova Brasil.

5.6.1 A Plataforma Devolutivas Pedagógicas

A Plataforma Devolutivas Pedagógicas foi desenvolvida como ferramenta de apropriação dos resultados e também do banco de itens da Prova Brasil. Com isso, espera-se que a Plataforma colabore com os profissionais da educação no planejamento pedagógico.

Nesse sentido, a

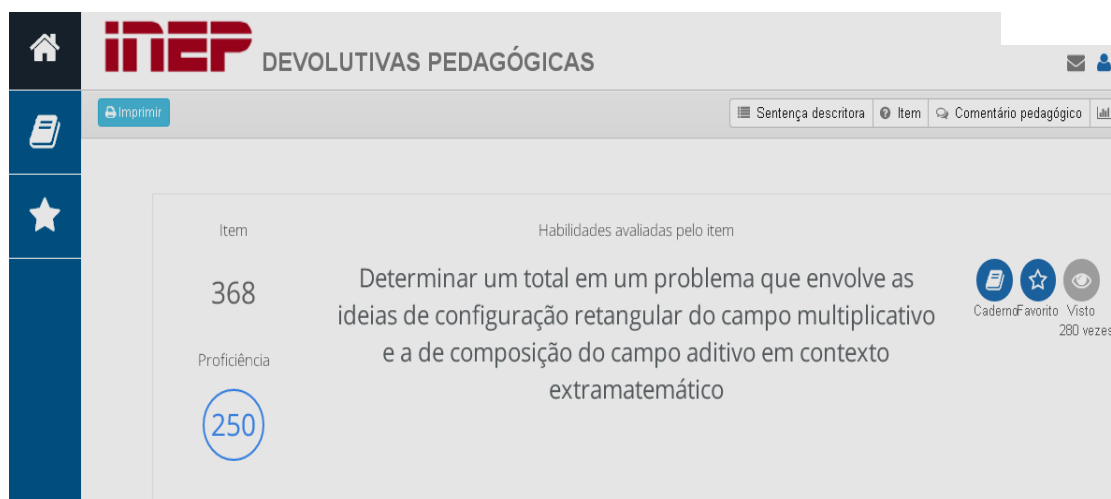
Plataforma Devolutivas Pedagógicas das Avaliações aproxima as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar, tornando

mais relevantes as informações das avaliações para o aprendizado dos estudantes. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores no planejamento de ações para aprimorar o aprendizado dos estudantes. (BRASIL, 2014, s/p).

Torna-se necessário ressaltar que cada questão da Plataforma Devolutivas Pedagógicas contém o comentário pedagógico que auxilia o professor a compreender o objetivo curricular do item, além de entender, permite acessar informações importantes sobre o conhecimento e as habilidades que o integram. O comentário pedagógico dialoga com todos os distratores²¹, mostrando o percentual de alunos que marcaram cada uma delas. A cada percentual aparece um comentário sobre o motivo que deve ter levado o aluno a marcar tal distrator.

A Plataforma também disponibiliza um dado estatístico de cada item que contribui para o professor visualizar a forma como os alunos responderam a questão. Além disso, o professor terá possibilidade de conferir, conhecer e comparar os resultados de seus alunos com outros do mesmo perfil. Essa conferência poderá ser feita a partir das redes de ensino, como mostra a FIGURA 2.

Figura 2
Atividade 1 - Matemática



Fonte: Inep (2015).

²¹ Os distratores são as afirmativas das perguntas.

Item

Num cinema, há 12 fileiras com 16 poltronas e 15 fileiras com 18 poltronas.

O número total de poltronas é

(A) 192

(B) 270

(C) 462

(D) 480

Fonte: Inep (2015).

Para subsidiar o professor, segue abaixo o comentário pedagógico sobre o item aferido.

Comentário pedagógico

O item apresenta quantidades de fileiras de um cinema e os números de poltronas que possuem. O enunciado solicita o total de poltronas. Trata-se de um problema com mais de uma etapa, envolvendo a ideia de configuração retangular da multiplicação e a de composição do campo aditivo. Para resolvê-lo, o aluno deve calcular, separadamente, o número de poltronas existentes nas 12 fileiras com 16 poltronas e também nas 15 fileiras com 18 poltronas para, em seguida, somar esses resultados.

A expressão que representa essa situação é $(12 \times 16) + (15 \times 18) = 192 + 270 = 462$ poltronas. O fato de as operações envolverem reagrupamento pode ter sido um dificultador na resolução.

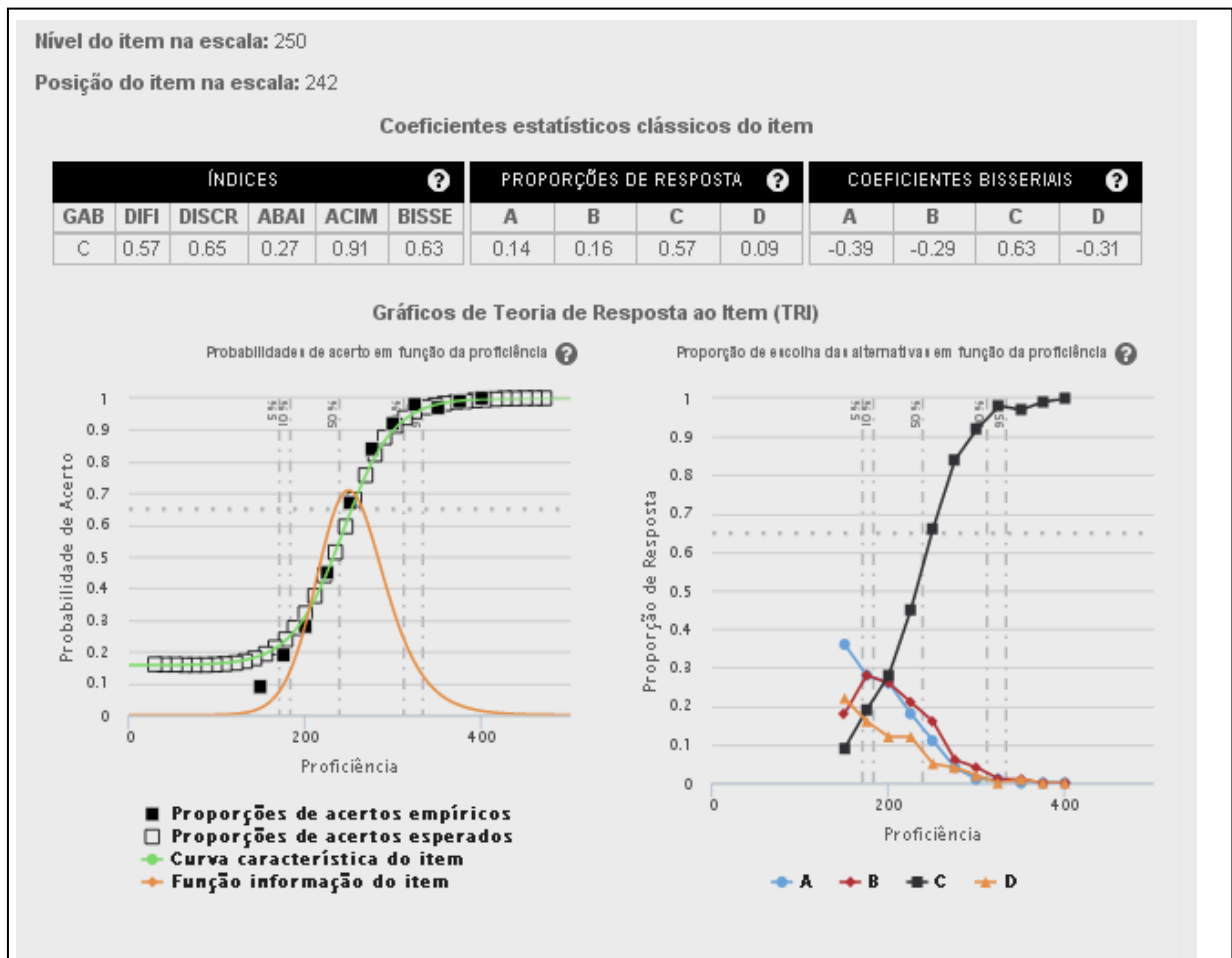
O item foi acertado por 57% dos participantes, sendo que o gabarito (C) se tornou a alternativa preferencial para aqueles com proficiência a partir do nível 200 da escala. Em termos absolutos, esses alunos representaram bem mais que 50% da população avaliada. Foi alta a capacidade do item em discriminar os estudantes de baixo dos de alto desempenho, tendo em vista que acertaram a resposta 91% dos pertencentes ao grupo de maior desempenho e 27% dos que estão no grupo de menor desempenho. Os distratores A e B, que apresentam como resposta resultados parciais do problema, atraíram um número significativo de alunos com proficiência entre 150 e 250. Os 14% que escolheram A, provavelmente, só calcularam o número de poltronas das 12 fileiras com 16 poltronas. Já os 16% que optaram por B devem ter calculado apenas o número de poltronas das 15 fileiras com 18 poltronas. Esse resultado sugere que quase um terço dos alunos pode ter realizado apenas uma das etapas do problema.

Fonte: Inep (2015).

Além do comentário pedagógico, o professor tem acesso aos dados estatísticos do item que envolve, entre outros: proporções de acertos empíricos, proporções de acertos esperados. Trata-se de um gráfico elaborado com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI²²).

²² De acordo com Klein (2003, p. 189), a TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens.

Gráfico 1 Estatísticas atividade 1- Matemática



Fonte: Inep (2015)²³.

Além das possibilidades de uso indicadas, o professor pode criar a sua própria avaliação de acordo com os critérios de conteúdos e habilidades. No entanto, para criar o seu teste, o professor deve preencher o formulário para ter acesso aos itens da Prova Brasil. Cada questão apresenta o objeto do conhecimento, o processo cognitivo, o ano, o nível de dificuldade e a habilidade focalizada.

²³ Disponível em: http://devolutivas.inep.gov.br/itens_publicados/368. Acesso em: 20 nov. 2016.

Figura 3
Itens comentados



Fonte: Inep (2015).

Com o objetivo de apresentar a Plataforma Devolutivas Pedagógicas aos professores das escolas, optou-se por realizar uma avaliação, utilizando as questões da Plataforma, com o intuito de demonstrar as suas potencialidades. Assim, foram selecionados entre os professores participantes da pesquisa, dois professores, sendo um de Matemática e outro de Português.

Torna-se relevante esclarecer, que não houve um curso de capacitação dos profissionais das escolas, por isso, o pesquisador apresentou a Plataforma, as ferramentas disponíveis e as contribuições obtidas a partir do seu uso. Após a apresentação da Plataforma, o pesquisador fez uma proposta à Prof.^a Neuza de Português (EEMS) e ao Prof. Júlio de Matemática (EEAS) para desenvolvimento de uma avaliação a partir do banco de itens das Devolutivas Pedagógicas.

A Prof.^a Neuza aceitou o convite e produziu uma avaliação, porém o professor Júlio não acessou a Plataforma. Por isso, foi necessária à intervenção do pesquisador para desenvolvimento da avaliação de Matemática.

Após a criação dessas avaliações marcou-se o dia que seria aplicado o teste, bem como o recolhimento do material para análise. A Prof.^a Neuza utilizou essa prova como avaliação mensal, a fim de estimular os alunos para a realização da mesma. As avaliações foram aplicadas por seus respectivos professores nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, no dia 3 de novembro de 2016. Ressalta-se que não houve participação do pesquisador na aplicação das avaliações.

²⁴ Disponível em: <http://devolutivas.inep.gov.br/cadernos/8485/edicao>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

Após esse trabalho, perguntou-se à Prof.^a Neuza (EEMS), qual era a opinião dela sobre a Plataforma. A participante respondeu:

Eu entrei na plataforma, e foram vocês quem me apresentou, eu não conhecia! Primeiramente achei superinteressante porque estatisticamente ela mostra todos os resultados. Ela dá as questões, mas assim, quantitativo numérico. Ela é muito interessante, mas acho que esses dados são mais interessantes para quem é Diretor, executivo das cidades, executivo do Estado, Secretário, e não para a gente que é professora, porque é um portal que não dá muito amparo ao pedagógico do professor. Ele não questiona as questões, o porquê daquela resposta. Não tem o gabarito das questões, não tem comentário. Então, assim, achei que deixou a desejar com relação ao pedagógico.

Nesse depoimento a professora mostra dúvidas simples que podem ser solucionadas a partir de um curso de capacitação voltado para o acesso e utilização da Plataforma Devolutivas Pedagógicas. A alegação da participante não procede, porque na Plataforma é possível ter acesso ao gabarito, aos comentários de cada questão, assim como, obter dados estatísticos que favorecem uma visão ampla sobre a questão e o percentual de alunos que acertou a resposta.

A fim de proporcionar prosseguimento à discussão, o próximo subtópico apresenta os dados obtidos e analisados na avaliação desenvolvida a partir da Plataforma Devolutivas Pedagógicas.

5.6.2 O uso dos itens da Plataforma Devolutivas Pedagógicas

Este tópico possui a finalidade de apresentar os dados aferidos pela avaliação produzida a partir da Plataforma Devolutivas Pedagógicas. As turmas avaliadas foram do 9º ano das escolas participantes da pesquisa. No entanto, cada escola aferiu uma disciplina, assim, a Escola Ab' Saber realizou a avaliação de Matemática, enquanto a Escola Milton Santos fez a avaliação de Português. Na EEAS foram avaliados 35 alunos, enquanto a EEMS aferiu apenas 30 alunos.

Ressalta-se que a proposta aqui indicada não é discutir acertos ou erros dos alunos, mas sim, apresentar a potencialidade da Plataforma Devolutivas Pedagógicas como instrumento útil aos professores que estejam engajados na melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, optou-se por selecionar apenas uma questão de cada disciplina, das dez questões que foram contempladas nas avaliações de Português e

Matemática. No caso de Português, as dez questões da avaliação contemplaram diferentes gêneros discursivos, como por exemplo: artigo, charge, entrevista, poema, notícia, entre outros.

A atividade abaixo, Figura 4, apresenta um gênero discursivo que se encontra na proficiência 325, e sua habilidade é inferir relação de causalidade entre informações contidas em receitas. Constatou-se na pesquisa que “O item avalia a habilidade de inferir uma relação implícita de causalidade entre partes de um texto. Essa habilidade é essencial ao processo de leitura” (BRASIL, 2014, s/p), pois a partir dela é possível estabelecer um raciocínio lógico e coerente com a questão.

Figura 4
Atividade 1- Item de Língua Portuguesa

The image shows a screenshot of the INEP Devolutivas Pedagógicas web application. At the top, there is a navigation bar with the INEP logo and the text 'DEVOLUTIVAS PEDAGÓGICAS'. Below this, there is a search bar and a navigation menu with options like 'Sentença descritora', 'Item', 'Comentário pedagógico', and 'Estatísticas'. The main content area displays a table with the following data:

Item	Proficiência	Habilidades avaliadas pelo item	Visto
333	325	Inferir relação de causalidade entre informações contidas em receita	196 vezes

Fonte: Inep (2015).

Item Melthiolate

A próxima vez em que você sofrer um corte pequeno e não tiver um antisséptico por perto, corra para o armário da cozinha. Cientistas da Universidade *Penn State*, na Pensilvânia, descobriram que o mel (aquele mesmo que você come com iogurte e aveia) age como barreira contra possíveis infecções causadas pelo corte. Além de impedir a formação de bactérias, acelera o processo de cicatrização. Lave bem o corte, lambuze com um pouco de mel e cubra com uma gaze. Repita três vezes.

VOCÊ S.A. São Paulo: Editora Abril, abril de 2000, p. 131.

Pelo texto, pode-se perceber uma relação de causa-consequência entre

- (A) antisséptico e gaze.
- (B) mel e possíveis infecções.
- (C) corte e formação de bactérias.
- (D) cozinha e iogurte e aveia.

Fonte: Inep (2015)²⁵.

A partir desse item, julgou-se necessário inserir neste estudo o seu comentário pedagógico, a fim de contribuir para a prática docente em sala.

Comentário pedagógico

O item avalia a habilidade de inferir uma relação implícita de causalidade entre partes de um texto. Essa habilidade é essencial ao processo de leitura, porque permite reconstruir as relações lógicas que conferem coerência ao texto. Quando elas não estão explicitadas, é necessário atingir uma visão mais abrangente sobre ele, de modo a realizar as inferências necessárias. O texto base é um híbrido entre notícia e receita de remédio caseiro, predominando esta última. Apesar de o gênero apresentar de forma explícita as instruções, tendo em vista seu objetivo comunicativo, a relação de causalidade entre “corte” e “formação de bactérias”, cobrada no enunciado, deve ser deduzida pelo leitor, devido ao seu caráter implícito.

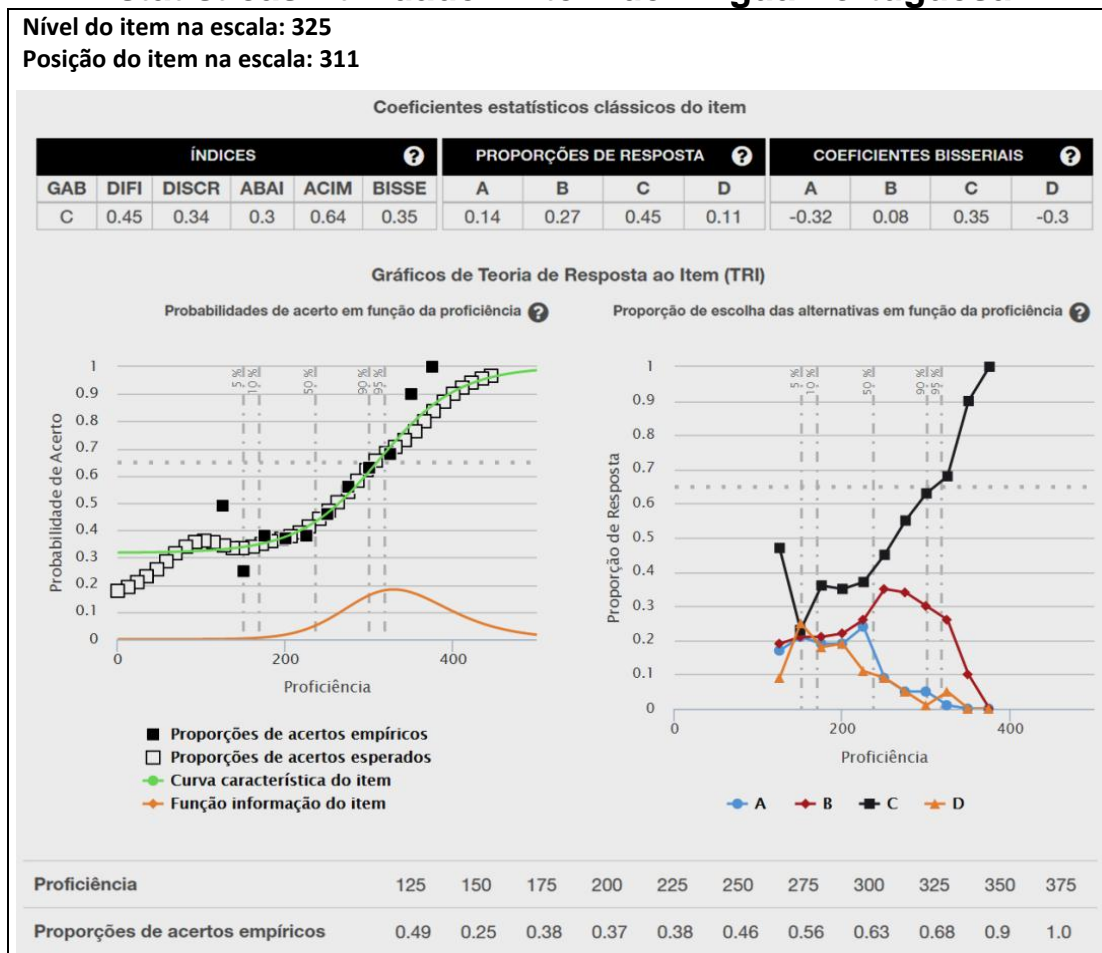
Assinalaram o gabarito (C) 45% dos alunos. Foi média (64%) a proporção de acertos no grupo de estudantes com maior desempenho e baixa (30%) entre os de menor desempenho. Isso ocorreu porque os de maior desempenho se dividiram entre o gabarito C e o distrator B (27%), reduzindo a discriminação a 34%. Aqueles que escolheram B enganaram-se, provavelmente, por terem se pautado pela relação explícita que ocorre no texto entre “mel” e “barreira contra possíveis infecções”. O distrator A exerceu atração sobre 14% dos participantes. Eles parecem desconhecer o conceito de causalidade, porque gaze e antisséptico atuam juntos no combate às infecções, não havendo, entre os dois, margem para considerar a existência de causalidade. O gráfico “Proporção de escolha das alternativas em função da proficiência” revela que uma parte significativa dos alunos de média e alta proficiência escolheu o distrator B: 35% dos situados no nível 250 da escala, 30% no nível 300 e 26% no nível 325. A curva correspondente ao gabarito sobe lentamente a partir do nível 175 da escala (38% de escolhas) até o nível 325 (com 68%). A partir desse ponto traça um percurso ascendente, de modo que no nível 350 já atinge 90% dos respondentes. Esse resultado revela que a habilidade de inferir relação implícita de causalidade, nas condições deste item, é apropriada por estudantes de proficiência mediana nessa etapa de ensino.

Fonte: Inep (2015).

²⁵ Disponível em: http://devolutivas.inep.gov.br/itens_publicados/368 . Acesso em: 20 de Novembro de 2016.

Além das informações anteriores, optou-se por inserir as estatísticas do item avaliado.

Gráfico 2 Estatísticas Atividade 1- Item de Língua Portuguesa



Fonte: Inep (2015)²⁶.

A resposta correta da questão é a letra C. Cerca de 47% dos alunos da turma do 9º ano da EEMS acertaram esse item. Esse número de alunos que acertou a proposição está dentro da faixa de discentes que acertaram essa questão na Prova Brasil. Comparando esses dados, percebe-se que há um percentual de alunos que consegue fazer inferência implícita no texto, porém, outros, que representam 53% de alunos da turma de 9º ano que ainda não dominam essa habilidade, ou seja, o professor deve atuar sobre essa habilidade a fim de consolidá-la na turma.

²⁶ Disponível em: http://devolutivas.inep.gov.br/itens_publicados/333. Acesso em: 20 de Novembro de 2016.

No comentário é possível verificar uma análise sobre dois grupos, o de maior média e o de menor média na Prova Brasil. Além disso, a Plataforma disponibiliza outros dados importantes que têm por finalidade verificar o motivo que levou determinados alunos a responderem certos distratores.

Sobre essa questão, é necessário salientarmos que

aqueles que escolheram B enganaram-se, provavelmente, por terem se pautado pela relação explícita que ocorre no texto entre “mel” e “barreira contra possíveis infecções”. O distrator A exerceu atração sobre 14% dos participantes. Eles parecem desconhecer o conceito de causalidade, porque gaze e antisséptico atuam juntos no combate às infecções, não havendo entre os dois margem para considerar a existência de causalidade. (BRASIL, 2014, s/p).

Segundo essa análise, é possível verificar que todos os distratores têm coerência, ou seja, em outras palavras, eles não foram produzidos apenas para serem o certo ou errado, mas sim para possibilitar ao aluno fazer sua inferência e deduzir a partir de sua compreensão à resposta correta.

A Figura 5 apresenta a questão de Matemática extraída da Plataforma Devolutivas Pedagógicas.

Figura 5
Atividade 2- Item de Matemática

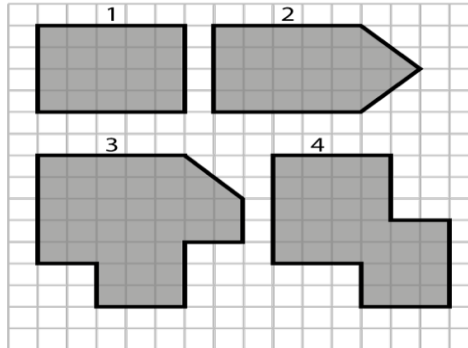
The screenshot displays the INEP Devolutivas Pedagógicas interface. At the top left is a home icon. The INEP logo and 'DEVOLUTIVAS PEDAGÓGICAS' are prominently displayed. On the right, there is a user greeting 'Seja bem vindo!' and a link to 'Acesse a plataforma ou cadastre-se!'. Below the header, there is a navigation bar with 'Imprimir' and several menu items: 'Sentença descritora', 'Item', 'Comentário pedagógico', and 'Estatísticas'. The main content area shows a table with columns for 'Item', 'Proficiência', and 'Habilidades avaliadas pelo item'. The first row lists item 190 with a proficiency score of 200 (circled in blue) and the title 'Comparar áreas de figuras geométricas poligonais desenhadas sobre malha quadriculada em contexto matemático'. A 'Visto 1284 vezes' icon is also present.

Fonte: Inep (2015) ²⁷

²⁷ Disponível em: http://devolutivas.inep.gov.br/itens_publicados/333. Acesso em: 20 nov. 2016.

Item

Roberto pintou várias figuras numa malha quadriculada.



Qual figura possui a maior área?

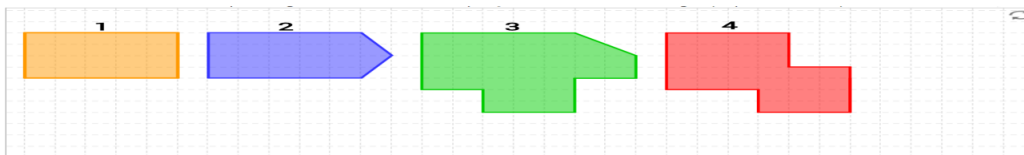
- (A) 1
- (B) 2
- (C) 3
- (D) 4

Fonte: Inep (2015)

Com o intuito de colaborar com a prática docente no espaço-tempo da sala de aula, segue abaixo o comentário pedagógico sobre a questão aferida.

Comentário pedagógico

O objetivo deste item é comparar áreas de figuras geométricas poligonais, desenhadas em uma mesma malha quadriculada, para identificar qual a maior delas. Para resolvê-lo, o aluno pode calcular a área de cada figura por meio da contagem do número de quadradinhos da malha nela contidos. Outra opção é decompor, quando necessário, as figuras em polígonos conhecidos (retângulos e triângulos), calcular suas áreas por meio de fórmulas e somá-las. Ao fazer esses cálculos, encontram-se 20 unidades de área para a figura 1, 24 para a figura 2, 37 para a figura 3 e 30 para a figura 4. Portanto, a de número 3 é a que possui a maior área. Um terceiro modo de resolução seria a comparação visual direta entre as áreas das quatro regiões, considerando sobreposições entre elas, como a seguir (clique no botão ►).

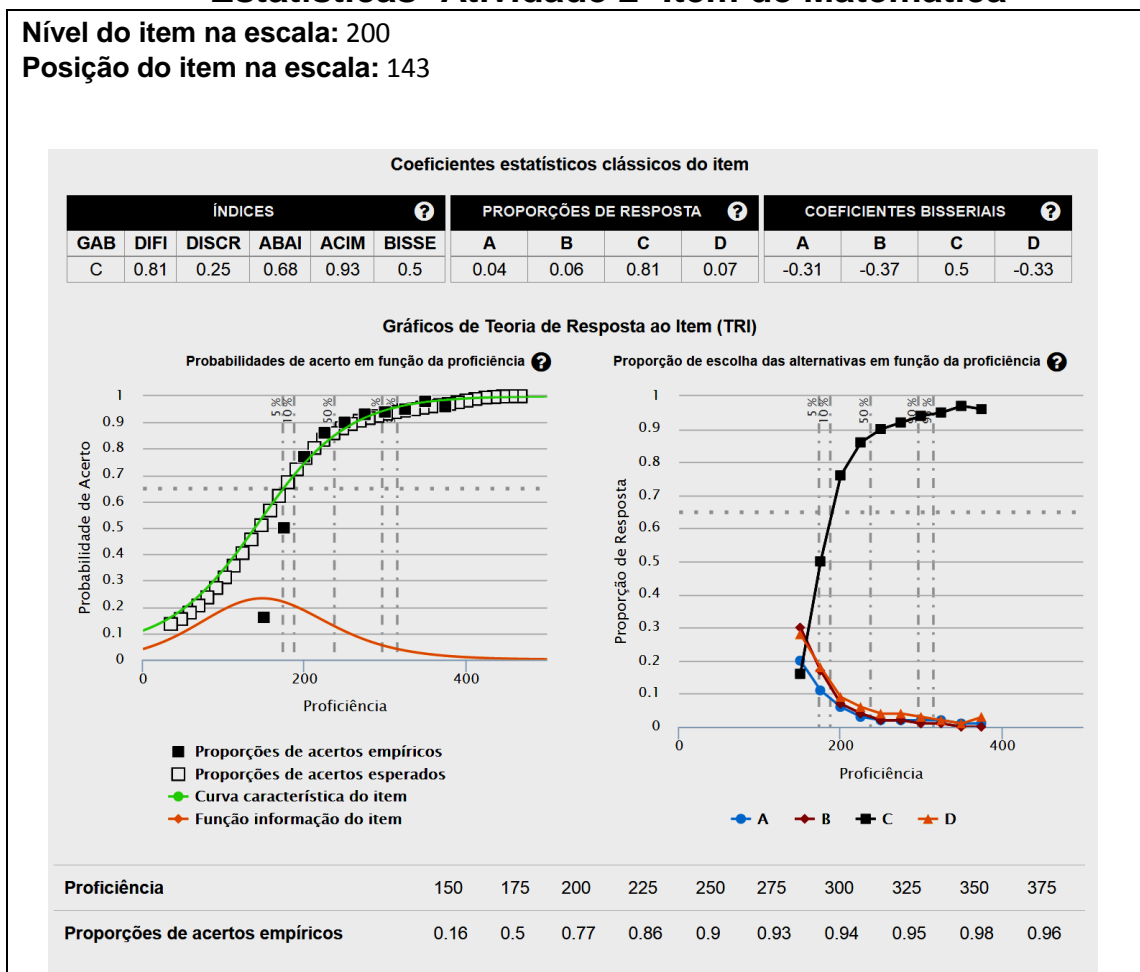


Este item foi acertado por 81% dos alunos, e nenhuma das alternativas incorretas atraiu de forma significativa os participantes do teste. O índice de discriminação ficou em 25%, relativamente baixo. Isso ocorreu devido ao fato de o índice de acertos ter sido alto tanto no grupo de menor desempenho (68%), como no de maior desempenho (93%). Um facilitador deste item provavelmente foi o fato de que três das quatro áreas fornecidas eram diretamente comparáveis pela simples discriminação visual. A figura 1 poderia "caber" dentro da figura 2 e esta, por sua vez, "caber" dentro da figura 3.

Fonte: Inep (2015).

Como se vê, o Gráfico 3 apresenta os dados estatísticos da questão ora avaliada,

Gráfico 3
Estatísticas- Atividade 2- Item de Matemática



Fonte: Plataforma Devolutivas Pedagógicas.²⁸

Cabe ressaltar que das dez questões da avaliação de Matemática foram contemplados diferentes gêneros matemáticos, como: figuras geométricas, porcentagens, medidas de ângulo, sistemas de coordenadas, número racional, entre outros.

De acordo com a Plataforma, a resposta correta da pergunta é a letra C. Conforme a tabulação realizada sobre as respostas dadas pelos alunos da EEAS, evidenciou-se que 83% dos alunos da turma acertaram a questão. Observou-se que entre os distratores, nenhum atraiu de maneira relevante à atenção dos alunos, o

²⁸ Disponível em: http://devolutivas.inep.gov.br/itens_publicados/190. Acesso em: 20 nov. 2016.

que significa que poucos alunos erraram essa questão, sendo que, 81% dos estudantes que fizeram a Prova Brasil acertaram a proposição correta. Com isso, percebeu-se que a turma do 9º ano encontra-se dentro da média dos alunos que acertaram a prova, no entanto, cabe ao professor utilizar esse dado e trabalhar com essa habilidade para que todos os alunos consigam a consolidação da mesma.

A proficiência da atividade se encontra na faixa 200 e sua habilidade é comparar áreas geométricas poligonais nas malhas quadriculadas. Portanto, o objetivo desse item é comparar as figuras poligonais e identificar a maior entre elas. Para isso o aluno deve “calcular a área de cada figura por meio da contagem do número de quadradinhos da malha nela contidos” (BRASIL, 2014, s/p), ou mesmo, “decompor, quando necessário, as figuras em polígonos conhecidos, calcular suas áreas por meio de fórmulas e somá-las”. (BRASIL, 2014, s/p).

Além disso, verificou-se que 68% do grupo de alunos de menor média da Prova Brasil conseguiu acertar a questão. Enquanto, o grupo de maior média a quantidade de alunos ficou em torno de 93%. Em consonância com o comentário pedagógico, a questão poderia ser respondida visualmente, o que facilitou o trabalho dos alunos. Como se pôde perceber, a Plataforma Devolutivas Pedagógicas é um *site* que visa contribuir com o trabalho docente. Nele é possível utilizar itens e também sanar dúvidas quanto às questões.

Nesse sentido,

[...] o importante é que o professor e o aluno saibam que não nos interessa tanto o número, agora estamos preocupados com a questão pedagógica. Interessa-nos o que o número significa. Entenda, que o IDEB é uma síntese extremamente útil, onde o IDEB é baixo significa que as crianças não aprenderam o que deveria ter aprendido. Mas o IDEB não explica como essa fragilidade deve ser superada, o Devolutivas, sim! Então, ele é um *site* que mostra o que tem que ser feito. Claro que ele não diz como tem que ser feito. O porquê, o como, é a abordagem do professor, do projeto da escola, da rede²⁹. (SOARES, 2015,s/p).

Pode-se afirmar, diante do exposto que a Plataforma Devolutivas Pedagógicas é um *site* criado pelo Inep, a fim de subsidiar o trabalho do professor em sala de aula e melhorar a comunicação entre o professor e a Prova Brasil. Compreender a proposta das questões possibilita ao professor entender o que ainda falta consolidar enquanto habilidades e competências. Portanto, acredita-se que a

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XT4uy3hr6zl>. Acesso em: 20 de dez.de 2016.

Prova Brasil, assim como qualquer outra avaliação deve ser utilizada como instrumento de auxílio. As atividades apresentadas neste tópico atestam que a Plataforma Devolutivas pode ser utilizada como avaliação diagnóstica e, portanto, formativa.

5.7 É possível trabalhar a Prova Brasil de modo formativo?

Com o intuito de ampliar a discussão ora apresentada, esse tópico apresenta a Prova Brasil como instrumento formativo, auxiliando o professor na tarefa da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Pensar o uso formativo da Prova Brasil implica na apropriação pedagógica dos itens, e esse procedimento tem relação com a prática docente no âmbito das disciplinas curriculares. Constata-se que a Prova Brasil é uma realidade no contexto escolar, assim, busca-se trazer um novo foco para essa avaliação. Ela não veio para substituir a avaliação da aprendizagem ou a avaliação institucional, mas sim, para prestar contas à sociedade e aos próprios profissionais da educação, sobre o andamento do processo ensino-aprendizagem nas escolas. De acordo com Soares (2002, p. 351) a avaliação externa tem sua função pedagógica, “trata-se do uso de avaliação como instrumento para a melhoria do ensino e nossos sistemas de avaliação estão apenas começando entrar neste campo”.

O autor ainda ressalta a importância da aferição das avaliações externas, pois a partir delas pode-se compreender como se encontra a educação, e o que se almeja dela. Nesse sentido, a avaliação externa serve como aparato de apreensão do sistema, além do processo de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas escolas públicas do nosso país. Assim, “ao corrigir as provas dos alunos de uma mesma turma, é possível identificar lacunas que não variam de aluno para aluno, mas apenas de turma para turma”. (SOARES, 2002, p. 351). Constata-se que a avaliação externa não é eficaz em determinar o motivo pelo qual um aluno não sabe uma determinada questão, pois o problema pode estar associado a diversos fatores intra e extraescolares. No entanto, quando a avaliação externa aponta para a defasagem coletiva, ou seja, da turma, isso pressupõe que o problema pode estar na prática de ensino desenvolvida pelo professor. Nesse caso, a avaliação ganha outros contornos.

Sob esse aspecto vale ressaltar que,

[...] outro aspecto que considero importante é que a avaliação como prática de ensino-aprendizagem pressupõe constante interrogação e apresenta-se como um instrumento relevante para professores comprometidos com uma escola democrática. Assim, agindo, eles frequentemente se veem diante de dilemas que exigem que, cada dia mais, sejam capazes de investigar sua própria prática para formular respostas possíveis aos problemas urgentes, entendendo que elas sempre poderão ser aperfeiçoadas. (GOMES, 2014, p. 31).

Diante do exposto, é possível afirmar que a Prova Brasil pode ser mais que um mero aferidor de índices, ela pode trazer indicativos que demandam a avaliação formativa. Todavia, o professor precisa rever a sua prática de ensino e de avaliação, evitando que a mesma seja utilizada como instrumento de punição, conforme o relato que segue.

Temos professores muito antigos de casa, vinte anos, quase vinte e cinco. Eles ainda acham que a avaliação é punição. O trabalho está sendo lento, no sentido de [...] promover uma avaliação diagnóstica. Então, o menino não atingiu o objetivo na questão tal, que ele tinha que ter aprendido uma determinada matéria. Então, vou rever esse conteúdo em sala de aula. (Diretora Maria Silva, EEAS).

Como se vê, nessa escola a diretora vem tentando fazer um trabalho sobre os resultados da Prova Brasil envolvendo os professores, entretanto, a visão que muitos têm sobre avaliação, ainda é pautada na punição. Como se percebe, essa visão está condicionada ao paradigma tradicional, onde “a avaliação é um instrumento de controle que é utilizado para medir os conteúdos memorizados pelo aluno” (COSTA; FREITAS; MIRANDA, 2014, p. 88).

Um novo olhar é proposto sobre a Prova Brasil, não sendo coerente focalizar apenas o caráter classificatório, que hierarquiza o aluno como “bom”, “médio” ou “inferior” sem considerar o contexto e as condições intra e extraescolares. (GOMES, 2014). Aliás, esse tipo de avaliação classificatória é uma herança do modelo tradicional marcado pela,

reprodução de uma técnica/conteúdo e na aquisição de habilidades, de modo que há ênfase no ‘fazer’ ditado pelo professor e não no conhecimento construído pelos estudantes. Com isso, não há processo de reconstrução do saber, mas, sim, a preocupação com avançar no conteúdo previsto nas unidades do livro. Ou seja: o papel e a função da educação, para o qual contribui a avaliação, é fazer dos alunos cópias fiéis/reprodutoras do que foi ditado pelos

professores, chegando à perfeição do original. (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9822).

A proposta defendida nesse estudo é em defesa de um novo olhar para a Prova Brasil. Nesse sentido, a Prova Brasil é entendida como instrumento que afere os conhecimentos, não podendo servir a uma prática tradicional que aprisiona discentes e docentes aos fetiches dos índices, tornando-os reféns de *rankings*. Nesse modelo tradicional, a “prática avaliativa toma contornos de uma prática que reproduz um sistema preestabelecido”. (COSTA; FREITAS; MIRANDA, 2014, p. 88), sem levar em conta as condições sociais que envolvem as instituições de ensino.

Sob esse aspecto, Freitas (2005, p. 66) destaca que “[...] o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com seu dia a dia o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizado pelas federações [...], distantes das escolas”.

Daí o risco de estabelecer uma análise superficial sobre os índices da Prova Brasil, pois ela indica como anda o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Contudo, esse dado deve ser acompanhado de uma análise mais aprofundada acerca do contexto social que a envolve, pois a mera discussão sobre a melhoria dos índices pode induzir aos efeitos negativos das avaliações externas, como: redução do currículo, preparação para testes, manipulação nas notas, entre outros.

Torna-se relevante que o professor se aproprie dos resultados das avaliações externas, e que compreenda sua proposta. Nessa perspectiva, a Prova Brasil é utilizada em conjunto com outras práticas avaliativas, “não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação (FREITAS, 2014, p. 66)”, ou seja, a Prova Brasil deve ser um subsídio de apoio ao trabalho docente, como uma fonte de informações, e não de substituição de outras práticas avaliativas. (GOMES, 2015).

A proposta é dar novos contornos aos resultados da Prova Brasil, um olhar mais formativo. Assim, no contexto formativo, a avaliação ganha novos horizontes, novas especificidades que o caracteriza como um processo avaliativo.

Compreende-se, nesse sentido, que esses são alguns dos desafios que se colocam ao professor que assume uma prática formativa,

[...] à medida que o professor tira o foco da transmissão de conteúdos e avança em estratégias que promovam a aquisição de

conhecimentos de forma que, paulatinamente, os estudantes desenvolvam mecanismos para busca e reflexão sobre informações e se mostrem capazes de atribuir a estes significados diversos, a avaliação passa a ter outros objetivos. (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9823).

Nesse entendimento o professor passa a utilizar a avaliação de modo diferenciado, e o seu papel passa a ser de “[...] informação e referência para formulações de práticas docentes que levem à formação global de todos os envolvidos”. (GOMES, 2014, p. 34). Essa concepção avaliativa propõe novos desafios na medida em que esclarece para o professor os níveis de dificuldades dos alunos. Desse modo, o professor tem a possibilidade de tomar as decisões necessárias para reverter o cenário encontrado com base na avaliação.

Assim, o professor avalia o aluno e sua prática de ensino, de modo que os dois sejam parceiros em uma reflexão mais ampla, a “preocupação é com o desenvolvimento da capacidade de luta da realidade social, vivenciada pelos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, na tentativa de superação do senso comum”. (GOMES, 2014, p. 29).

Assim, avaliar é um processo complexo que demanda conhecimento e formação. Sob o olhar formativo, a avaliação “[...] aparece como instrumento de emancipação que possibilita aos professores acompanhar a aprendizagem dos alunos, ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano”. (GOMES, 2014, p. 31).

Nesse sentido, a avaliação formativa fundamenta-se na melhoria contínua do trabalho docente, que segundo Freitas, Costa e Miranda (2014, p. 87), “[...] é realizada ao longo do processo, é contínua, e dá parâmetro ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados, podendo interferir no que pode estar comprometendo a aprendizagem”.

Coerente com essa perspectiva, a avaliação proporciona segundo Caseiro e Gebran (2008, p.3) “[...] o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino”. Ainda segundo os autores,

[...] ela deve ser informativa, à medida que informa os atores do processo educativo. Neste sentido, ela informa o professor dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, possibilitando que ele regule sua ação a partir disso. O aluno percebe onde está, toma consciência das dificuldades que encontra e pode tornar-se capaz de

reconhecer e corrigir seus próprios erros. (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p.3).

Também considera-se relevante destacar os fundamentos da avaliação formativa. Ela foi proposta na década de 1960,

[...] por Scriven [...], as funções de avaliação definiu a função formativa como processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho, ainda que esta melhoria estivesse sob o poder do avaliador. (RIOS, 2005, p. 2).

Como se vê, percebe-se que a avaliação formativa vem sendo debatida no meio acadêmico há décadas, porém, ainda não é realidade nas escolas públicas do país, como ressalta Castanha e Tussi (2010). Para Meneghel, Kreisch, (2009, p. 9823), a avaliação formativa é um instrumento “ideal que pode tornar a avaliação verdadeiramente útil em situações pedagógicas ao permitir à crítica da realidade, a libertação dos sujeitos, a saída do imediatismo pedagógico [...]”. Nesse sentido, Gomes (2014) alerta que esse tipo de prática avaliativa é trabalhosa, e exige do profissional força e tempo “para acompanhar e regular o processo de ensino, para elaborar atividades pedagógicas diferenciadas”.(GOMES, 2014, p.31).

No caso da Prova Brasil, o diagnóstico é da turma, e não do aluno, nesse sentido, essa avaliação é mais uma fonte de compreensão de como anda o processo de ensino-aprendizagem da turma. O modo como o professor utiliza os resultados da Prova Brasil, pode influenciar ou não a sua prática,

[...] eu fui supervisora de uma escola que tinha a presença de uma analista toda semana. Aí ela sentava comigo e explicava sobre essas avaliações externas, e eu comecei a enxergar que essas avaliações externas poderiam melhorar o trabalho dentro da sala de aula. Eu fui mal nesse descritor aqui esse ano, por que eu não fiz isso, isso e isso? Quais são as possibilidades que eu tenho no próximo ano de trabalhar com meu aluno, de pegar um gráfico inteiro dos descritores? Dizer assim, olha, minha escola está com problema nisso, o que, então, podemos realizar para atingir as dificuldades dos nossos alunos para que eles saiam desse nível? Aí eu comecei a enxergar e ver as possibilidades de melhorias, porque até então eu pensava que era só cobrança, era só número. E hoje não, eu vejo que há sim um propósito de melhoria, mas que está longe de atingir o profissional. Quando eu falo de atingir o profissional, é assim, promover o envolvimento do professor, porque se o professor não aceita, dificilmente o aluno vai aceitar. (Especialista Mariana, EEAS).

Como se vê, nessa escola foi possível trabalhar os resultados da Prova Brasil, devido ao apoio obtido de uma analista educacional que trabalhou com os professores os objetivos dos descritores e, principalmente, das avaliações externas. Daí a necessidade de o Estado adotar políticas de formação docente em serviço, para que o professor possa suprir a demanda por novos conhecimentos. A formação em serviço possibilita o professor direcionar o olhar para os problemas do seu cotidiano. Sob esse aspecto da formação no cotidiano do trabalho escolar, Gomes (2014) lembra que

[...] quando articulam prática e teoria extraem, da própria prática do professor os elementos capazes de subsidiar as discussões acerca dos problemas relacionados com o processo educativo. Ressalto que as ações de formação, ao criarem espaços para a discussão das ações educativas, criam, também, espaços para a pesquisa e a discussão de teorias que informam sobre as ações. É fundamental que as ações extraiam, da prática, novos elementos para elaboração de novas teorias não só trazendo a teoria para prática, mas descobrindo a teoria que existe na prática e, com isso, possibilitem a construção de um novo conhecimento sobre o processo educativo. (GOMES, 2014, p.164).

Diante do exposto, defende-se uma formação docente crítica que promova a compreensão das potencialidades da Prova Brasil, assim como, ajude o professor a desmitificar que os resultados estão a serviço de metas. A proposta é ir além dos números, para Corrêa (2012) é possível trabalhar a Prova Brasil na perspectiva da avaliação formativa, “[...], porém, para que isso ocorra não basta “preparar” os estudantes para se saírem bem nos testes, até mesmo porque esse não é o papel da avaliação” (CORRÊA, 2012, p. 114). Para o autor, trabalhar com os resultados da Prova Brasil, não é reduzir o currículo, ou mesmo, preparar os alunos para teste, mas, sim, planejar, analisar, reconhecer e registrar as dificuldades dos alunos, trabalhando em conjunto com todas as disciplinas de modo que seja possível consolidar um processo ensino-aprendizagem em defesa do direito da aprendizagem.

Também Celestino (2012, p. 45) afirma que “precisamos avaliar o processo e não apenas os resultados”. Portanto, de posse dos resultados, o professor é desafiado a analisa-lo sob a óptica da abordagem crítica, espera-se que os pontos fortes e fracos presentes nos resultados da Prova Brasil possam ser utilizados como meio rever a prática pedagógica.

Por fim, para que se possa ter esse novo olhar sobre a Prova Brasil é eminente uma ação coletiva na escola, na qual os professores revejam a sua prática de ensino e avaliação, e o Estado contribua com a garantia de formação docente em serviço, a fim de que os resultados da Prova Brasil sejam utilizados como fonte de análise para a promoção de melhorias no campo das políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma educacional iniciada no final do século XX reorganizou o papel do Estado, modificando as formas de controle de estratégias, de autonomia e autorregulação do sistema social, por uma regulação híbrida, o que o torna regulador do processo de mercado. (AFONSO, 2001).

Frente a esse cenário, no bojo das reformas de Estado, a educação ganha novos contornos. Constatam-se ações de reestruturação administrativa e implementação de gestão educacional mediante o modelo gerencialista empresarial. Nesse sentido, Melo (2008) contribui com essa discussão ao ressaltar que as reformas educacionais propiciaram novas exigências ao professor, e o resultado dessa reforma foi a redefinição dos “[...] papéis dos agentes envolvidos, a organização dos sistemas e o fluxo entre os níveis de ensino, como também têm acarretado transformações no trabalho escolar” (MELO, 2008, p. 2). Nesse cenário de reformas, novas políticas educacionais surgiram, no entanto, a que ganhou maior repercussão nos últimos anos foi o SAEB.

A consolidação do SAEB se deu em meados da década de 1990 no governo FHC, e passou a ser possível visualizar uma gama de informações referentes aos níveis de ensino (proficiência em Português e Matemática) e aspecto da vida escolar (nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos).

Esses dados foram produzidos com o intuito de contribuir para a compreensão do desenho do sistema de ensino público do país. Todavia, os primeiros ciclos do SAEB apresentavam dados amostrais, o que dificultava análises dos resultados por parte dos gestores e profissionais da educação. Nesse sentido, em 2005 o SAEB foi reestruturado com o desenvolvimento de uma avaliação quase censitária, cuja denominação passou a ser ANRESC - Prova Brasil.

Com o surgimento da Prova Brasil, o SAEB passou a ser considerado um sistema robusto e eficiente, articulado em todos os níveis da Educação Básica, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas públicas educacionais. Porém, Celestino (2012, p. 49) alerta que ainda há a necessidade de produzir políticas públicas que “se valham desses resultados, a fim que eles não se tornem apenas índices”, mas que possam ser apropriados de modo eficiente pelos professores e gestores educacionais.

Nesse sentido, Lima (2010) afirma que a Prova Brasil pode ter influência na prática pedagógica, no momento que o professor consiga perceber nos resultados da avaliação as dificuldades dos alunos. Além disso, sob esse aspecto, a autora argumenta que “[...] à medida que os professores reveem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo ensino-aprendizagem e tem efeitos positivos na aprendizagem dos alunos”. (LIMA, 2010, p. 6), ou seja, a Prova Brasil é mais do que uma avaliação estatística, ela pode subsidiar a prática docente tornando avaliação mais formativa.

Coerente com essa perspectiva é possível transformar a realidade, mas é necessário reconhecer os problemas antes de agir. A Prova Brasil é um dos instrumentos que o professor pode utilizar para analisar a sua prática pedagógica, conforme aponta Soligo (2010, p. 5), ao afirmar que, “quando os resultados apontam deficiências não significa o fracasso da escola, mas a deficiência em algum lugar, que se percebida e trabalhada de forma correta pode se transformar em aparato pedagógico [...]”. Os resultados dessa avaliação não é o fim por si mesmo, mas sim uma oportunidade que o professor tem para rever sua prática pedagógica, buscando aperfeiçoá-la com o intuito de combater o fracasso escolar.

Nesse contexto, a presente pesquisa se propôs a investigar as possíveis influências da Prova Brasil na prática dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental II da REEPMG. Para tanto, foi fundamental analisar dados da Prova Brasil mostrando a evolução dos resultados ao longo dos anos, assim como levantamento bibliográfico no campo da prática docente e da avaliação escolar, por meio das colaborações de Afonso (1999; 2009), Ball (2005; 2009), Bauer (2010), Bonamino (2002; 2012), Brooke (2008), Oliveira e Souza (2010; 2014), Gomes (2005; 2014; 2015), Soligo (2010), entre outros.

Além disso, procurou-se observar de forma empírica a influência da Prova Brasil na prática docente que consistiu na realização de uma pesquisa de campo em duas escolas da rede pública estadual, localizadas em Belo Horizonte. Nesse contexto foi possível observar diferentes concepções a favor e contra a avaliação externa. Assim, evidenciou-se que para muitos professores a Prova Brasil visa estabelecer metas, enquanto, para a supervisão e direção tal exame abre a possibilidade de compreender como anda o processo de ensino e aprendizagem

escolar. Nessa dicotomia de opiniões foram se estabelecendo as relações sociais no âmbito investigado.

A triangulação dos dados coletados no questionário, na entrevista e na participação em reuniões pedagógicas, possibilitou conhecer um pouco mais sobre os desafios e a inserção da Prova Brasil no cotidiano escolar, bem como os dilemas da profissão docente. E nesse contexto, observou-se que os profissionais, de modo geral, estão abertos a dialogar sobre a Prova Brasil, e o que falta é formação no campo da avaliação escolar.

Ressalta-se que essa pesquisa não buscou esgotar a discussão sobre a influência da Prova Brasil na prática docente, mas, sim, contribuir com essa reflexão apresentando alguns elementos que evidenciem respostas para o problema central desse estudo, a saber: como a Prova Brasil vem influenciando a prática docente no 9º ano do Ensino Fundamental II no âmbito da escola?

Sob esse aspecto, é importante que outras pesquisas sejam produzidas, a fim de ampliar o conhecimento sobre a avaliação externa e sua influência nas práticas de avaliação interna.

E por fim, optou-se por apresentar três considerações originadas do estudo realizado, e são elas: a) Apropriação dos resultados da Prova Brasil; b) Formação continuada em serviço; c) Articulação entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação.

a) Apropriação dos resultados da Prova Brasil

A primeira questão investigada na pesquisa foi o nível de apropriação dos resultados da Prova Brasil, isto por entender que a apropriação destes resultados das avaliações externas consiste em “[...] revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social, na sociedade democrática, de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos”. (GOMES, 2014, p. 358).

Nesse sentido, ao analisar o questionário sobre o nível de apropriação dos resultados da Prova Brasil, identificou-se que a maior parte dos professores não se apropriou efetivamente dos dados. A pesquisa revela que 76% dos professores não conhecem, ou conhecem parcialmente a Matriz de Referência da Prova Brasil. O resultado da falta de compreensão mais ampla da estrutura da Prova Brasil é

representado pelos dados no questionário, em que 86% dos professores não sabem fazer uso da escala de proficiência. Além disso, os dados evidenciaram que 54% dos professores não utilizavam os resultados da Prova Brasil no planejamento de sua prática pedagógica.

Ao analisar os questionários respondidos pelos professores das disciplinas curriculares não avaliadas na Prova Brasil, percebeu-se que a situação é ainda pior, ou seja, muitos professores responsabilizam apenas os professores de Matemática e Português pelos resultados da Prova Brasil. Nesse caso, verificou-se que 45% dos professores de diferentes disciplinas não conhecem a Matriz de Referência da Prova Brasil, enquanto, 47% dos professores de Matemática e Português a conhecem. Como resultado evidenciou-se que 59% dos profissionais de Matemática e Português utilizam os dados. Já nas diferentes disciplinas curriculares, constatou-se que 67% não utilizam os resultados da Prova Brasil no planejamento pedagógico. Além disso, observou-se que 82% dos professores não sabem fazer uso da Escala de Proficiência.

Coerente com essa perspectiva, o professor que desconhece a Matriz de Referência e a Escala de Proficiência, certamente será o profissional que não utilizará os resultados das avaliações externas como fonte de reflexão sobre sua prática de ensino.

Convém salientar que o trabalho de campo realizado nas escolas confirmou os dados obtidos no questionário, no qual os professores das disciplinas curriculares não conhecem a matriz, e nem fazem uso dela, enquanto, os professores de Matemática e Português afirmam conhecê-la e utilizá-la. Porém, ao indagá-los sobre o uso da matriz, percebe-se que para os professores das escolas, utilizar a matriz consiste em trabalhar com questões anteriores da Prova Brasil em suas avaliações.

Nesse sentido, constatou-se o desconhecimento sobre a potencialidade da Prova Brasil e, principalmente, a demanda pela apropriação dos resultados e sua relação com a Matriz de Referência e a Escala de Proficiência. Sob esse aspecto, Santos, Santos e Souza (2016, p. 12) mostram que, “não há uma preocupação com o futuro dessas crianças que não estão aprendendo de forma significativa, o que se vê são seres humanos sendo manipulados em nome de um bom resultado”.

Em outras palavras, os resultados vêm sendo analisados apenas no contexto numérico, e isto muitas vezes ocorre por imposição dos gestores. Esse fato pode

acarretar vários problemas, conforme os já citados sobre as avaliações externas, como, por exemplo, reduzir o processo de ensino e aprendizagem a treinamento para testes.

Nesse sentido, Corrêa (2012) alerta para “o perigo da obsessão pelo resultado ofuscar a importância do processo de ensinar-aprender e a uniformização de conteúdos dentro do padrão oficial” (CORRÊA, 2012, p. 91). Apropriar-se dos resultados da Prova Brasil é diferente de trabalhar as questões em prol da melhoria dos índices do Ideb. A apropriação dos resultados deve ser entendida como uma forma de análise crítico-reflexiva, na qual o professor integra os resultados dessa avaliação em sua prática avaliativa, convertendo os dados numa análise crítica do trabalho desenvolvido. Neste contexto, Bonamino e Souza (2012) ressaltam que a “[...] interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação” pode induzir ao estreitamento do currículo escolar, visto que o currículo da escola está relacionado com outros aspectos não cognitivos que não são avaliados pela Prova Brasil.

Sob esse aspecto, Soligo (2010, p. 129), afirma que ao conhecer os índices aferidos “[...] a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou identificar falhas e problemas a serem superados”, e não simplesmente ser trabalhado com o viés do índice, mas do processo ensino-aprendizagem.

No que concerne ao trabalho de campo, os dados mostram um quadro preocupante da falta de compreensão dos profissionais acerca das potencialidades da Prova Brasil enquanto instrumento de aferição e melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o desconhecimento da estrutura da Prova Brasil por parte do professor pode acarretar análises equivocadas dos resultados, desestímulo dos profissionais da educação em se apropriar dos resultados e conceitos, além de concepções distorcidas da Prova Brasil.

Portanto, considera-se fundamental a apropriação dos resultados da Prova Brasil de modo que os professores utilizem esses resultados para fomentar novas ações pedagógicas. Para tanto, como foi evidenciado na pesquisa, torna-se relevante o investimento na formação continuada em serviço, pois assim, os profissionais não apenas utilizarão questões anteriores da Prova Brasil, como

também poderão explorar de modo crítico e propositivo os resultados obtidos pelas avaliações externas.

b) Formação docente e o trabalho coletivo

A pesquisa indica que o desconhecimento dos professores sobre a Prova Brasil é um dos empecilhos da não apropriação de seus resultados. Nesse sentido, os dados apresentados pelo questionário elucidam essa situação, na qual 56% dos profissionais nunca foram orientados sobre como analisar a Prova Brasil, ou seja, tem-se uma parcela significativa que não compreende o que os resultados apresentam, e nem sabem como atuar frente a eles.

Nas reuniões pedagógicas percebeu-se que não ocorria uma análise dos resultados, mas uma apresentação deles. Ao participar dessas reuniões, foi possível identificar dúvidas que as especialistas tinham nas análises dos resultados das avaliações externas. Isso é corroborado com a entrevista cedida pela Prof.^a Julia da EEAS, que relatou que sentia uma falta de controle sobre a planilha. “Acho que às vezes nem eles sabiam fazer uma leitura daqueles resultados”. (Prof.^a Julia, Português, EEAS).

Nesse sentido, identificou-se demandas por investimentos na formação continuada em serviço, porque segundo Gomes (2014, p. 122) a escola é o local por “[...] excelência para trabalhar a formação de professores em serviço, pois todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente”.

Sob esse aspecto, Celestino (2012, p. 48) contribui para essa discussão ao apresentar a escola como espaço formador. Segundo o autor, “[...] a escola se torna uma “escola reflexiva”, pois continuamente está refletindo [...]” (CELESTINO, 2012, p. 48), e desse modo o espaço escolar se transforma num ambiente estimulador de mudanças no momento em que o profissional questiona o seu papel na instituição e analisa de modo crítico a sua prática pedagógica.

Coerente com essa perspectiva, os cursos de formação em serviço podem contribuir para o protagonismo docente e, conseqüentemente, promove melhorias no processo ensino-aprendizagem dos alunos, visto que nas entrevistas concedidas pelos professores, eles se mostraram abertos a conhecer mais sobre a Prova Brasil.

Porém, para que isso aconteça é necessário investimento na formação docente em serviço. De acordo com Gomes (2014), a formação em serviço pode contribuir para a apropriação dos resultados da Prova Brasil, visto que a formação no cotidiano escolar aparece como fonte de transformação, que “[...] contribui para o professor refletir sobre sua prática de avaliação e acompanhar a busca coletiva de soluções para inúmeros desafios”. (GOMES, 2014, p. 131). Nesse sentido, a escola se torna um lugar propício para a reflexão da função escolar na sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que, a política de formação implementada pelo governo nos últimos anos foi direcionada à melhoria dos índices nas avaliações externas, o que não propicia uma reflexão sobre os problemas do cotidiano escolar. É necessário que a formação continuada aconteça dentro da escola para que os professores possam rever sua prática, e no coletivo adotar medidas que venham sanar os problemas do cotidiano.

Nesse sentido, Gomes (2005) afirma que a formação em serviço aliada ao trabalho coletivo estimula uma visão crítico-reflexiva, fornecendo meios para os professores se desenvolverem enquanto grupo e sujeitos socioculturais.

Além disso, a autora mostra em sua pesquisa os pontos positivos para se trabalhar a formação em serviço, utilizando os espaços-tempos coletivos como fonte de aprendizagem, uma vez que “[...] a [sua] pesquisa evidenciou que as discussões realizadas pelos professores nos encontros de formação os ajudaram a refletir sobre a prática docente de avaliação formativa”. (GOMES, 2005, p.140). Ainda segundo autora, os professores tiveram oportunidades de rever concepções de ensino-aprendizagem e as novas propostas pedagógicas.

Diante disso, defende-se trabalho coletivo entre os profissionais para a produção de uma política escolar. O trabalho coletivo é fundamental na formação docente, pois propicia a troca de experiências entre os sujeitos. (CELESTINO, 2012). E é no espaço-tempo em que coordenação pedagógica e corpo docente trabalham juntos, planejam a prática pedagógica, é que o trabalho docente se desenvolve num nível mais elevado.

Nessa perspectiva, entende-se que trabalhar habilidades de leitura, escrita e problemas matemáticos, não exige apenas esforço dos professores de Matemática e Português, mas de todos os profissionais da escola, visto que essas habilidades

refletem no desenvolvimento cognitivo do aluno e são desafios de todas as disciplinas curriculares. Daí a importância de um trabalho coletivo na escola, de modo que a apropriação da Prova Brasil não seja apenas um desafio de uma ou duas disciplinas, mas de todo o coletivo da escola. (FRASCAROLLI;SOUZA, 2011).

Para tanto, é necessário investimento na formação em serviço, para que pautadas no direito à educação de qualidade, os profissionais, assumam no coletivo o projeto político da escola, reavaliem seu trabalho em sintonia com as políticas educacionais.

c) Articulação entre as práticas de ensino e as práticas de avaliação

Atualmente os desafios enfrentados pelo professor nas avaliações externas são oriundos do modo como são utilizados os resultados aferidos por ele. Assim, defende-se maior harmonia entre a prática de ensino e de avaliação. Nesse sentido, Gomes (2015) afirma que o contexto duplo – prática avaliativa interna e externa – possibilita uma compreensão mais ampla do processo ensino-aprendizagem aliado à função social que a escola exerce numa comunidade.

Vale ressaltar que, a Prova Brasil não tem como característica aprovar ou reprovar o aluno, e, por isso, o professor é desafiado a rever o modo de encarar essas avaliações, pois como afirma Gomes (2015, p. 357) “[...] a avaliação da escola e a avaliação do sistema não são estanques, elas apresentam forte inter-relação”. Nesse mesmo contexto, a autora afirma que a avaliação externa integrada à prática avaliativa interna, fornece ao professor uma ampla visão sobre o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, deve-se buscar uma articulação entre prática avaliativa interna e a Prova Brasil, identificando a relação existente entre a Matriz de Referência da avaliação nacional e o currículo escolar. As implicações pedagógicas podem ser assumidas pelos professores, tendo em vista melhorias no desempenho dos alunos na Educação Básica, mudanças nas práticas de ensino e de avaliação.

De modo geral, a análise realizada na pesquisa indica que a influência da Prova Brasil na prática pedagógica ocorre apenas nas disciplinas que são avaliadas, Matemática e Português. Os dados obtidos no questionário evidenciam que os professores percebem algum tipo de influência na sua prática pedagógica, porém,

ao realizar uma leitura crítica dos dados e aprofundar as questões no questionário, constatou-se que a maior parte dos professores de diferentes disciplinas não conhecem a Matriz de Referência e não sabem analisar a Escala de Proficiência. Além disso, a maior deles respondeu que não utiliza os resultados da Prova Brasil no seu planejamento pedagógico.

As entrevistas realizadas com professores das diferentes disciplinas curriculares confirmam os dados apresentados. Já os professores de Português e Matemática não têm conhecimento aprofundado sobre a Matriz de Referência da Prova Brasil. Para eles, trabalhar a matriz basta utilizar questões anteriores da Prova Brasil em sala de aula. Nesse sentido, esse estudo indicou a demanda pela apropriação dos resultados da Prova Brasil e sua estrutura, para que as ações adotadas pelos professores incluam o currículo escolar, evitando, assim, a ação reduzida de preparar a turma para testes. A falta de conhecimento dos professores produz efeitos nocivos ao processo ensino-aprendizagem, distorcendo as potencialidades da Prova Brasil.

Trabalhar de maneira formativa, articulando os resultados da Prova Brasil às práticas de avaliação interna demanda do profissional o entendimento dos objetivos da avaliação externa.

Nesse sentido, para que haja avanços sobre o processo de apropriação dos resultados da Prova Brasil, defende-se o desenvolvimento de uma Política de Formação Docente, que subsidie o profissional no reconhecimento das potencialidades da Prova Brasil como instrumento de aferição do processo de ensino-aprendizagem.

A proposta, portanto, é trazer um novo olhar, mais formativo a Prova Brasil, pois, desse modo, os resultados podem instigar novos caminhos, com o professor assumindo o papel protagonista do seu trabalho docente no âmbito da escola.

Portanto, apropriar-se dos resultados das avaliações externas é fundamental, pois quando o professor os considera, articulando ao contexto das práticas avaliativas internas, abrirão possibilidades para a transformação das práticas de ensino.

Vale ressaltar que, trabalhar os resultados da Prova Brasil exige planejamento, análise do que os alunos aprenderam e do que eles ainda não aprenderam. Nesse sentido, o trabalho exige seriedade, competência e

compromisso do professor para articular esses resultados em seu planejamento pedagógico.

Pode-se afirmar que os resultados da Prova Brasil fornecem importantes informações, que se apropriadas de modo consistente pode contribuir com a escola no exercício de sua função social.

Concluindo, a análise realizada nesse estudo não se encerra aqui, identificou-se a demanda pela produção de outras pesquisas que venham preencher lacunas presentes nesse campo. Assim, novas questões são sugeridas, uma delas diz respeito à forma como o professor de Português e Matemática articulam os resultados das avaliações externas em sua prática de avaliação interna. Esta proposta poderia envolver a abordagem etnográfica de modo que o pesquisador inserido no ambiente escolar, buscasse evidências empíricas dessa apropriação por meio do desempenho obtido pelos alunos nas atividades de ensino no âmbito escolar.

No que diz respeito às reformas educacionais, percebe-se demandas para explorar o tema, visto que, as reformas foram adotadas nos países latinos como uma forma de receituário, no entanto, devido às peculiaridades desses países, as reformas foram implantadas de modo diferenciado. Nessa perspectiva, torna-se relevante investigar o processo da reforma educacional nos países latino-americanos, focalizando os seus sistemas de avaliação, assim como, as repercussões dessa reforma, especificamente no campo da avaliação.

Por fim, outra sugestão seria investigar a gestão pedagógica de diretores e especialistas em educação, buscando evidências empíricas sobre o modo como eles exercem a coordenação pedagógica nesse cenário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 5 jan. 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 estandardizados 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.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso: 18 mar. 2017.

_____. *Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2015.

Afonso, Almerindo Janela; Lima, Licínio C. Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002. In: BROOKE, Nigel. *Marcos Históricos da Reforma da educação*. (Org.) 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

AGUILAR, Luis Enrique; JEFFREY, Débora Cristina. *Política educacional brasileira: análise e entrave*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, p. 63-78, 2014. Disponível em: <<file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/50013-203347-1-SM.pdf>>. Acesso em: 20 set.2015.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. *Avaliação Educacional*. Editora: IESDE, 2009.

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

ALVES, Maria Teresa Gonzaga, XAVIER, Flavia Pereira. Construção de indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 782-815, set./dez. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4014>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ALVES, Paola Biasoli; OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia* (Ribeirão Preto) vol.15 no. 31 Ribeirão Preto May/Aug. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200010. Acesso em: 15 mar. 2017.

AMARAL, Luiz Felipe Leite Estanislau do. *Os determinantes dos gastos educacionais e seus impactos sobre a qualidade do ensino*. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br> Acesso em: 20 jun. 2015.

AMORIM, Wlisses Leite. *Motivação como ferramenta de melhora escolar: uma introdução ao tema*, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 20 jun. 2015.

ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, Jose Francisco. *Ensaio: aval. pol. pub. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410>. Acesso: 10 maio 2016.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. V. 13. Brasília: Liber Livro, 2008. 68 p.

ANTUNES, Vera de Fátima Paula. *A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas (par) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)*. Disponível em: <<http://goo.gl/Xj57zM>>. Acesso: 20 jun. 2015.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Avaliação da educação básica em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/7B586C4B19-8E02-4D73-B8F2-B61C43F45069%7D_miolo_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Qualidade%20Educa%C3%A7%C3%A3oB%C3%A1sica.pdf. Acessado em: 25 fev.017.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd*. 2005. (Encontro). Disponível em: [https://www.google.com.br/#q=As+reformas+educacionais+e+o+%E2%80%9Cchoque+de+gest%C3%A3o%E2%80%9D&*](https://www.google.com.br/#q=As+reformas+educacionais+e+o+%E2%80%9Cchoque+de+gest%C3%A3o%E2%80%9D&*.). Acesso: 25 de fev. 2016.

AUGUSTO, Maria Helena; DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. Vol. 38, p. 221-236, 2008.

BALL, Stephen J. 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: 15 jul. 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 20 jul. 2015.

_____. *Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa*. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso: 10 set. de 2015.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ÉRNICA, Mauricio PADILHA, Frederica; PUDENZI, Luciana. As regularidades e exceções no desempenho do Ideb dos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1948/1928>. Acesso: 20 mar. 2017.

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

BONAMINO; Alícia. FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 01, p. 30-34, 1999. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso de 25 jan. 2014.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. *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.

BONAMINO, Alícia Maria Catalano de; 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 2014.

BORGES, Edna Martins. *Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2016. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <

http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/100/Tese_EdnaMartinsBorges.pdf>. Acesso: 15 de mar. 2017.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; RIBEIRO, Isabel Cristina. Prova Brasil: descritores de avaliação de matemática. Encontro Regional de Estudantes de Matemática (EREMATSUL). Anal... XVI Edição, EDIPUCRS. Porto Alegre (Rio Grande do Sul) 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/comunicacoes/17ISABELCRISTINA.pdf>>. Acessado: 20 jun. 2015.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br>>. Acesso: 15 mar. 2016.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plataforma Devolutivas Pedagógicas*. 2014. Disponível em: <<http://devolutivas.inep.gov.br/login>>. Acesso: 15 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas, 2008. Disponível no site <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 jan.2016.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Ibero-americana de Evaluación Educativa* 2008 - Volumen 1, Número 1. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>>. Acesso: 23 mar. 2017.

BROOKE, Nigel. *Marcos Históricos da Reforma da educação*. (Org.) 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAMINI, Lucia. *A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19797/11535>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília - DF, v. 57, n.5, p. 611-614, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso: 6 nov. 2016.

CASTANHA, André Paulo; TUSSI, Rose-Cler Korb. Avaliação da aprendizagem escolar enquanto processo formativo: ação pedagógica interdisciplinar. In: NASCIMENTO, C. R.; ILKIU, O. L. G.; RODAKIEWSKI, P. (Org.). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 2010. 1ed. Curitiba: SEED/PR, 2014, v. 1, p. 81-109. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_ped_artigo_rose-cler_korb_tussi.pdf. Acesso em: 20 jun. 2015.

CAPRIO, Marina; LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques. As influências do Modelo Neoliberal na Educação. In: XVII Simpósio de Estudos e Pesquisas da

Faculdade de Educação, 2008, Goiânia. *Educação e Sociedade: Sentidos da Formação Humana*, 2008.

CAREGNATO Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. PESQUISA QUALITATIVA: ANÁLISE DE DISCURSO *VERSUS* ANÁLISE DE CONTEÚDO. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000400017&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso: 10 fev. 2017.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de pesquisa*, nº114, p.7-28. Novembro/2001. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/30>>. Acessado 10 de Maio 2015.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; Gebran, Raimunda Abou. Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em:< <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181/251>>. Acesso 10 maio 2015.

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 maio 2015.

CASSEB, Maria de Fatima Soares. *O impacto do currículo unificado na diretoria de ensino da região de Miracatu (SP)*. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso: 20de jun. 2015.

CELESTINO, Marcos Roberto. Avaliação externa como fator relevante de ação para a formação continuada. GUZZO, Augusto -*Revista Acadêmica* – Nº 10 – dez. 2012 - São Paulo: FICS. Disponível em:< file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/138-1-341-1-10-20130424%20(1).pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

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/cCjUlp>> Acesso: 20 jun. 2015.

CONSTANT, Elaine. A avaliação diagnóstica em debate: duas lógicas em contraposição no cotidiano da escola pública. In: Suzana dos Santos Gomes; Adilene Gonçalves Quaresma. (Org.). *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda.A, 2015, v. 1, p. 3-390.

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*. Campo Grande, 2012. p. 128 Dissertação (Mestrado). Universidade

Católica Dom Bosco. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/136/53>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

COSTA, Áurea de Carvalho. *As relações entre Estado e Escola no Neoliberalismo: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2013.

COSTA, Marly de Abreu; SOUZA, Alberto de Mello e. As três Gerações de Reformas Educacionais e os Desafios do Ensino Básico. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE, 2007, Lisboa. *Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Rio de Janeiro: ANPAE, 2007. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/08.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

COSTA Michele Gomes Noé da; FREITAS, Sirley Leite; MIRANDA, Flavine Assis de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/136/53>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 27, n.96, p. 753-776, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DAVIES, Scott; NEIL, Guppy. Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies. University of Chicago. Comparative Education Review. In: BROOKE, Nigel. *Marcos Históricos da Reforma da educação*. (Org.) 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; FARIA, Marcelo de O. Família, escola e desempenho acadêmico. In: DAZZANI, Maria Virginia M.; LÔRDELO, José Albertino. (Org.). *Avaliação Educacional: desatando e reatando nós*. 1ed. Salvador: Edufba, 2009, v. 1, p. 249-264. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-12.pdf>>. Acesso em: 20 mar.17.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/575-1-2017-1-10-20090709.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada*. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FARIA Gina Glaydes Guimarães de, MIRANDA Marília Gouvea de. O FRACASSO ESCOLAR E SUAS INTERPRETAÇÕES: da marginalidade à diversidade cultural. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 555-575, jul./dez. 2014.

Disponível em:<<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/3960/2285>>. Acesso em: 20 set. 2015.

FERNANDES, Cassia Pires; VIEIRA, Raquel Arrieiro. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/136/53>>. Acesso em: 20 set. 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>. Acesso em: 27 fev. 2014.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações. Projetos de sociedade em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília. V.9, nº 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em:< <http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 mar.2015.

FRASCAROLI, Bruno Ferreira, SOUZA, Claudiene Fátima de. *O Uso dos resultados da Prova Brasil na gestão do sistema público de ensino fundamental de João Pessoa*. 2011, p. 1 – 31. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotecavirtual/files/o_uso_dos_resultados_da_prova_brasil_na_gestao_do_sistema_publico_de_ensino_fundamental_de_joao_pessoa_1343917609.pdf>. Acesso: 24 mar.2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko; ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. A Provinha Brasil na visão dos professores. Volume 8, Número 1, jan/jun de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/16887/9618>. Acesso em: 23 mar. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: Adriana Bauer; Bernardete A. Gatti; Marialva R. Tavares. (Org.). *Ciclo de Debates "Vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos"*. 1ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 01, p. 70-96.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p. 911-933, 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300010>. Acesso: 10 dez.2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 965-987, out. 2007. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.* vol.33 no. 119 Campinas Apr./June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004>. Acesso em: 20 set. 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em: 3 abr. 2014.

FREITAS, Henrique; MOSCAROLA, Jean. Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. *RAE-eletrônica*, Volume 1, Número 1, jan-jun/2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n1/v1n1a06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FONSECA, Aparecida Maria; RICHTER, Leonice Matilde; VALENTE, Lucia de Fátima. Regulação do Trabalho Docente: a presença da avaliação externa. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21904>> Acesso em: 10 jan. 2016.

FRIEDMAN, Milton. O papel do Governador na Educação. In: BROOKE, Nigel. *Marcos Históricos da Reforma da educação*. (Org.) 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

GABRIEL, Rosângela; JUCHUM, Maristela. Prova Brasil Na Visão Dos Professores. *Signo* (UNISC. Online), v. 34, p. 120-133, 2009. Disponível em:<<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/954/923>>. Acesso 20 jun. 2015.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. *Documento*, PREAL, nº 15, Julho de 2000. Disponível em: <[file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues%20\(2\).pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/reformas_educativas_AL_balance_gajardo_portugues%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 2015.

GREMAUD, Amaury Patrick; *et. al.* Orçamento da educação básica: execução orçamentária e controle social. In: ABMP; Todos pela Educação. (Org.) *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GATTI, Bernardete A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Série-Estudos*. Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/954/923>>. Acesso em: 20 2016.

GIMENES, Nelson; LOUZANO, Paula; PRÍNCIPE, Lisandra Marisa; et.al. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estudos Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013. Disponível em:< <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1812/1812.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

GIMENES, Olíria Mendes; MARIANO, Sangelita Miranda Franco; SANTOS, Anderson Oramísio. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba*, v. 1, n.1, p. 38-50, 2013. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/671/968>>. Acesso em: 20 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução À Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. São Paulo, *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar/ Abr, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GOMES, Suzana dos Santos. Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional* (Impresso), São Paulo, v. 16, n.35, p. 111-144, 2005. Disponível em:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2138/2095>>. Acesso: 10 jan. 2016.

Gomes, Suzana dos Santos. *Limites e possibilidades do letramento escolar: um estudo etnográfico das práticas de leitura e das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares*. UFMG/FaE, 2010. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em:<[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/tese_suzanadossantosgomes%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/tese_suzanadossantosgomes%20(2).pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2016.

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.

GOMES, Cátia Cristina; ROMANOWSKI, Joana. Paulin. O espaço da escola na formação continuada de professores. In: *VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Saberes Docentes*, 2007, Curitiba. VII Congresso Nacional de

Educação - EDUCERE - Saberes Docentes. Curitiba: Champagnat, 2007. p. 4457-4477.

GRZYBOVSKI, Denize; MOZZATO, Anelise Rebelato. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. RAC. *Revista de Administração Contemporânea* (Online), v. 15, p. 731-747, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>> Acesso em: 3 fev. 2016.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai./ago. 2009. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/38-96-3-PB.pdf> . Acesso 23 fev. 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 jul. 2015.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>. Acesso 10 de Janeiro de 2016.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 797-815. set./dez. 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300013>. Acesso em: 23 jun.2014.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórica sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/200-752-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 312-332, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00312.pdf>. Acesso em : 20 mar.2017.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: COMO INSTÂNCIAS DE CONTROLE DO ESTADO. XXVI *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. 27 a 30 de maio de 2013 - Recife. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoesKN.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LEÃO, Inara Barbosa; SANTOS, Livia Gomes dos. O inconsciente sócio-histórico: notas sobre uma abordagem dialética da relação consciente-inconsciente. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMGs), Campo Grande, *Psicologia & Sociedade*; p. 638-647, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/17.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar*. políticas, estrutura e organização, 10 ed., São Paulo. Cortez, 2012.

LIMA, Marcos Welington de. *As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares*: município de Contagem- MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8MHJTG>>. Acesso em: 15 maio 2014.

LIMA, Isana Cristina dos Santos. Os Efeitos da Prova Brasil nas Escolas Públicas do Município de Teresina. *VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Os efeitos da Prova Brasil nas escolas públicas do município de Teresina. 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.14/GT_14_02_2010.pdf. Acesso em: 7 maio 2015.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. Novas tecnologias da informação e comunicação na educação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós – Graduação em Ciência da Computação. Florianópolis, dezembro, 2001. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla.ramos/orientacoes/patricia.pdf>. Acesso: 7 maio 2015.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 26, n.01, p.89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005>. Acesso em: 7 maio 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. estudos e proposições. 11º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAIA, Marinilda. *Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MDHGQ/2__dissertacao_marinilda.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 jul. de 2013.
MARCHELLI, P. S.. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 561-585, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>. Acesso em: 17 mar.2017.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 77, Dezembro/2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400003>. Acesso em: 02 mar.2013

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, Vol. 2(2), 2010 Inovação, Investigação em Educação, Disponível em:<<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017

MELO, Savana Diniz Gomes. *A convergência da Reforma administrativa e da Reforma da Educação Profissional no CEFET/MG*. 2002, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

_____. Reformas e políticas para a Educação Profissional. In: I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

_____. *Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/savanadinizmelo.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2016.

MELO, Savana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Transformações no trabalho e na resistência docente: aportes a partir de experiências no Brasil e na Argentina. In: I Congresso Ibero-Brasileiro, VI Congresso Luso-Brasileiro, IV Congresso do Fórum Português, 2010, Elvas/Cáceres/Méridas. *Cadernos ANPAE*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional/ANPAE/Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 2010. p. 1-18.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. *IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a29 de Outubro de 2009, PUCPR. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3393_1920.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Belo Horizonte. Virada Educação Minas Gerais. 21 de Julho de 2015. Disponível em:<

<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7226-secretaria-de-educacao-lanca-projeto-virada-educacao-minas-gerais>>. Acesso em: 25 set. 2016.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. FUNDEB: mais do mesmo? *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 18, p. 127-138, 2011. Disponível em:< <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/351/386>>. Acesso 29 maio 2015

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. Gestão financeira descentralizada: uma análise do programa dinheiro direto na escola. *Revista de Financiamento da Educação*, v. 2, p. 1-13, 2012. Disponível em:< http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AnaMariadeAlbuquerqueMorieira_int_GT6.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. 1ªed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2013. 336p.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual.. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? *ETD. Educação Temática Digital*, v. 17, p. 58-74, 2015. Disponível em:< <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818/2737>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

NETO, João Luiz Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación* nº42/5, 2007. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>> Acesso 27 jan.2016.

NETO, João Luiz Horta. *Congresso Internacional Educação: uma agente urgente*. Brasília, 13 a 16 de Setembro de 2011. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/06_avaliacao.pdf. Acesso 12 out.2016.

_____. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. *Estudo Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014. Disponível em:< <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/2770-11986-1-PB.pdf>>. Acesso 10 jan.2016.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal/Brasília*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2011. Disponível em:< http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf>. Acesso em: 03 abr.2013.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; ALVES, Paola Biasoli. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*. USP, Ribeirão Preto, v. 15, p. 227-238, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso 27 abr.2015.

_____. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação/Sociedade*. Volume 26, nº92, p. 753-775. Campinas, 2005.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. *Vertentes* (São João Del-Rei), v. 33, p. 36-47, 2009.

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=S010015742010000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 abr.2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico. *Gestão em ação*, Salvador, V.6, nº 2, jul.-dez. 99-106. 2003. In: BROOKE, Nigel. (Org.) *Marcos Históricos da Reforma da educação*. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

Oliveira, Romualdo Portela. A utilização de indicadores de Qualidade na Unidade Escolar ou por que o IDEB é insuficiente. In: 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.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Política*. Publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Volume 3. UNICAMP, 1998. Disponível em: < <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/index.lab>>. Acesso em: 23 mar.2015.

PAZ, Fábio Mariano da. *O Ideb e a Qualidade Da Educação no Ensino Fundamental: Fundamentos, Problemas e Primeiras Análises Comparativas*, 2010. Disponível em:< <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em: 25 jul. de 2013.

PEREIRA, Talita Vidal; VELLOSO, Luciana. Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. *Ensaio: avaliação política pública Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 73-88, jan./mar. 2012. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362012000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jun.2015.

PERRY, Flávia Almeida. Escalas de Proficiência: diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em:<

<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-flavia-perry.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

PESCAROLO, Joyce Kelly. A produção do fracasso escolar e da carreira moral do aluno problema. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, ano 5, ed. 12, abr./jul. 2011. Disponível em:< <http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-flavia-perry.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

PESTANA, Maria Inês. O Sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.79, n.191, p.65-73, jan.-abr. 1998.

PITON, Ivania Marini. Sentidos e significados do trabalho docente: ser professor, ser professora. In: Reunião Anual da ANPAE - Por uma Escola de Qualidade para Todos, 2007, Porto Alegre. *Cadernos ANPAE*, 2007. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/186.pdf> Acesso em: 31 jan. 2016.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294p.

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. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jun.2015.

RIOS, Elane Nardotto. Bakhtin E Vigotski: reflexões sobre o ensino da língua materna. APRENDER - *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação* Vitória da Conquista Ano IV n. 7 p. 67-88 2006. Disponível em:< http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4049/pdf_167>. Acesso em: 12 nov.2016.

SANTOS, Maria Luzia Ferreira; SANTOS, Osiel Antonio dos; SOUZA, Marilsa Miranda de. *Prova Brasil* - instrumento de regulação ou efetivação da qualidade do ensino? X Seminário do Histedbr. 18 a 21 de Julho de 2016. UNICAMP. Disponível em:< <https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/1106/292>>. Acesso em: 22 jan.2017.

SARTOREL, Aline; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e na prática docente. *Eccos Revista Científica* (Online), v. 40, p. 17-31, 2016. Disponível em:< <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818/2737>>. Acesso: 15 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 15, p. 380-393, 2010.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013. Acesso em: 20 mar.2016.

SAVIANI, Dermeval. Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: Celio da Cunha; José Vieira de Sousa; Maria Abádia da Silva. (Org.). *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. 1ªed.Campinas: Autores Associados, 2011, v. 1, p. 75-91.

SCHULTZ, Theodore W. American Economic Review, nº51, março de 1961:1-17. In: BROOKE, Nigel. (Org.) *Marcos Históricos da Reforma da educação*. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

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

SILVA, Maria Juliana de Almeida. Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. UFMG/FaE, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8M3P5S>> Acesso em: 14 fev.2014.

SILVA, Samara de Oliveira. O impacto do programa dinheiro direto na escola na descentralização e autonomia financeira das escolas públicas. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006. *Livro de Reumo*. Teresina: UFPI, 2006. v. 4. p. 5-217.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em:<<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>>. Acesso em: 05 ago.2015.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. Evolução do Desempenho Cognitivo dos Jovens Brasileiros no PISA. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 45, p. 68-111, 2012.

SOARES, José Francisco. Plataforma Devolutivas pedagógicas - Conexão Futura - Canal Futura. YouTube, 18 set 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XT4uy3hr6zl>. Acesso em: 11 de ago. 2016.

SOARES, Sergei. Avaliação Educacional como Instrumento Pedagógico. Trabalho e Sociedade. Rio de Janeiro, Ano2, nº4, agostos, 2002. In: ALVES, Maria Teresa Gonzaga; BROOKE, Nigel; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. *Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

SOLIGO, Valdecir. Avaliação da Educação Básica na pesquisa acadêmica a partir dos resumos do Banco de Tese da Capes. In: *ANPED SUL*, Londrina: UEL, 2010. v. 1. p. 1-21. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Trabalho/01_27_51_Avaliacao_da_Educacao_Basica_na_pesquisa_academica_a_partir_dos_resumos_do_Banco_de_Teses_da_Capes.PDF>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.119, p. 175-190, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____ 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.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 22, p. 17-50, 2003. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2173/1825>. Acesso em: 17 mar. 2017.

LESSARD, Claude; KREUCH, João Batista; TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2009. 317 p.

TEIXEIRA, Andréia. Proficiência leitora no ensino médio: um estudo dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB), 2016. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-AAPGA8/andr_ia_teixeira_disserta__o_final__27.4.16.pdf?sequence=1. Acesso: 23 mar. 2017.

TUTTMAN, Malvina Tania. 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.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>> Acesso 3 nov. 2014.

VIEIRA, Marcos Antônio. *Como as escolas fazem diferença? Análise da eficácia e equidade nas escolas avaliadas no projeto GERES 2005 de Salvador*. 2012. 191p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso: 20 jun. 2015.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; WERLANG, Adriana da Cunha. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 10-23, jan./jul. 2012. Disponível em:<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Muller/Meus%20documentos/Downloads/O%20Programa%20para%20Reforma%20Educacional%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20e%20Caribe%20(PREAL)%20e%20a%20pol%C3%ADtica%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20no%20Brasil%20na%20d%C3%A9cada%20de%201990%20.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: avaliação política pública Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003>. Acesso em: 20 jun. 2015.

WINKLER, Donald R.; GERSHBERG, Alec Lan. Os efeitos da Descentralização do Sistema Educacional Sobre a Qualidade da Educação na América Latina. PREAL. Preal, nº17. Novembro 2000. In: BROOKE, Nigel. (Org.) *Marcos Históricos da Reforma da educação*. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A

MATRIZ DE REFERÊNCIA – MATEMÁTICA – 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em Matemática (com foco na resolução de problemas) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em temas que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Matemática da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Matemática refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos quatro tópicos. Para a 8ª série/ 9ºano do Ensino Fundamental, a Matriz de Referência completa, em Matemática, é formada pelos seguintes descritores:

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto, em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.

D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.

D4 – Identificar relação entre quadriláteros, por meio de suas propriedades.

D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

D6 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.

D7 – Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.

D8 – Resolver problema utilizando a propriedade dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).

D9 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.

D10 – Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.

D11 – Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

D13 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.

D15 – Resolver problema envolvendo relações entre diferentes unidades de medida.

Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções

D16 – Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.

D17 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica.

D18 – Efetuar cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D19 – Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D20 – Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D21 – Reconhecer as diferentes representações de um número racional.

D22 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D23 – Identificar frações equivalentes.

D24 – Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.

D25 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D26 – Resolver problema com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D27 – Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.

D28 – Resolver problema que envolva porcentagem.

D29 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.

D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.

D31 – Resolver problema que envolva equação de segundo grau.

D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).

D33 – Identificar uma equação ou uma inequação de primeiro grau que expressa um problema.

D34 – Identificar um sistema de equações do primeiro grau que expressa um problema.

D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de primeiro grau.

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

ANEXO B

MATRIZ DE REFERÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE/ 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são aferidas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, diferentes para cada uma das séries avaliadas.

Para a 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

APÊNDICE A

ROTEIRO DO QUESTIONARIO (PROFESSOR)

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem por finalidade investigar as possíveis influências da Prova Brasil na prática docente do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Investiga-se como os resultados dessa avaliação externa têm chegado às escolas e de que forma esses resultados podem estar sendo utilizados pelos professores em sua prática docente. Os dados coletados serão organizados, analisados e servirão como objeto de estudo para a pesquisa de cunho meramente acadêmico que venho desenvolvendo. Agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Maxmüller Coelho Batista.

1. Qual é o seu maior nível de escolaridade?

- a) Graduação.
- (b) Pós-graduação (Lato Sensu).
- (c) Mestrado Acadêmico.
- (d) Mestrado Profissional.
- (e) Doutorado.

2. Qual disciplina você leciona? _____

3. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEEMG)?

- (a) Há menos de 1 ano.
- (b) De 1 a 2 anos.
- (c) De 3 a 4 anos.
- (d) De 5 a 10 anos
- (e) De 11 a 15 anos.
- (f) Há mais de 15 anos

4. Há quanto tempo você leciona no 9º ano do Ensino Fundamental II?

- (a) Até 2 anos.
- (b) Até 4 anos.
- (c) Até 6 anos.
- (d) Até 8 anos.
- (e) Há mais de 8 anos.
- (f) Nunca lecionei para o 9º ano

5. Em quantas escolas você trabalha atualmente?

- (a) Apenas nesta escola.
- (b) Em 2 escolas.
- (c) Em 3 ou mais escolas.

6. Marque a frequência de uso dos instrumentos que você utiliza para avaliar o conhecimento adquirido pelo aluno?

	NUNCA	MUITO RARO	RARO	FREQUENTE	MUITO FREQUENTE
(a) Prova escrita					
(b) Prova oral					
(c) Trabalho individual					
(d) Trabalho em grupo					
(e) seminário					
(f) simulado					
(g) utilizo outros instrumentos					

Indique: _____

7. Você conhece os objetivos da SAEB/Prova Brasil? Marque a opção que melhor represente a sua realidade.

- (a) Sim, amplamente.
- (b) Sim, parcialmente.
- (c) Não, mas gostaria de conhecer.
- (d) Não, e não me interessa pelo assunto.

8. Você conhece as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e/ou Matemática da Prova Brasil?

- (a) Sim, conheço as matrizes de referências.
- (b) Sim, conheço parcialmente as matrizes de referências.
- (c) Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas.

9. Você conhece os resultados da escola na Prova Brasil?

- (a) Sim.
- (b) Não.

10. Como você fica sabendo dos resultados da Prova Brasil da sua escola?

- (a) Nas reuniões pedagógicas.
- (b) Em consulta ao site do INEP.

11. A Prova Brasil avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Você já teve acesso aos Boletins de Resultados de Língua Portuguesa e Matemática?

- (a) Todos os anos tenho acesso aos boletins.
- (b) Tenho acesso somente aos boletins de Matemática.
- (c) Tenho acesso somente aos boletins de Língua Portuguesa.
- (d) Não tenho acesso a nenhum dos boletins.

12. Você já recebeu alguma orientação sobre como analisar os Boletins da Prova Brasil?

- (a) Sim, na própria escola, pelo serviço de supervisão/orientação.
- (b) Sim, pelo curso de capacitação oferecido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.
- (c) Não, me orientei por conta própria.
- (d) Não, nunca fui orientado (a) nesse sentido.

13. Você utiliza os resultados da Prova Brasil para o planejamento de suas atividades pedagógicas?

- (a) Sim, as habilidades não consolidadas são trabalhadas em sala de aula.
- (b) Não, uma vez que não concordo com as habilidades descritas na Prova Brasil.
- (c) Não, uma vez que desconheço as habilidades não consolidadas.

Se sua resposta foi Não pule para a pergunta 15.

14. Sua avaliação é pautada por habilidades e competências da Matriz de Referência da Prova Brasil?

- (a) Nunca. (b) Muito raro. (c) Raro. (d) Frequente. (e) Muito frequente.

15. Você conhece a Escala de Proficiência da Prova Brasil?

- (a) Sim e sei como fazer a análise da proficiência.
- (b) Sim, mas não sei como fazer a análise da proficiência.
- (c) Não conheço.

16. Você sabe como fazer a relação entre a Matriz de Referência e a Escala de Proficiência? (A partir da Escala, encontrar, na Matriz, as habilidades consolidadas e as que ainda necessitam ser trabalhadas).

- (a) Sim, e faço essa relação a fim de programar minhas atividades.
- (b) Sim, mas não estabeleço relação entre essas habilidades e meu planejamento.
- (c) Não sei como fazer essa relação.

17. Você utiliza os exemplos de questões (de itens) da Prova Brasil que são oferecidos no site do INEP?

- (a) Sim, em todas as minhas avaliações, busco utilizar as questões da Prova Brasil.
- (b) Às vezes utilizo algumas questões da Prova Brasil.
- (c) Não utilizo as questões da Prova Brasil.

18. O INEP criou a Plataforma Devolutiva Pedagógica, você conhece essa Plataforma?

- (a) Sim, conheço e utilizo a Plataforma.
- (b) Sim, mas não utilizo a Plataforma.
- (c) Sim, já ouvi falar dessa a Plataforma, mas nunca acessei.
- (d) Não, nunca ouvi falar dessa Plataforma.

19. Os professores do Ensino Fundamental II desta escola conhecem a concepção de avaliação adotada na Prova Brasil?

- (a) Sim. (b) Não. (c) Não sei responder.

20. Com que frequência a escola oferece curso de capacitação para o professor voltado para melhoria do rendimento dos alunos nas avaliações externas?

- (a) Muito raro.
(b) Raro.
(c) Frequente.
(d) Muito frequente.

21. Os resultados da Prova Brasil retratam o trabalho realizado por você no 9º ano do Ensino Fundamental II?

- (a) Muito raro.
(b) Raro.
(c) Frequente.
(d) Muito frequente.

22. Durante o ano letivo de 2015 houve na escola algum procedimento de discussão e análise dos resultados da Prova Brasil das edições anteriores?

- (a) Sim. (b) Não.

23. Em 2015 ocorreu uma aplicação da Prova Brasil nas escolas estaduais de Minas Gerais. Na ocasião houve alguma reunião por parte da direção e/ou supervisão incentivando e explicando a importância da Prova Brasil para escola?

- (a) Sim. (b) Não.

24. Nas reuniões realizadas em 2015 foi feito algum combinado sobre a maneira como deveriam ser trabalhados os conteúdos para melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil? (a) Sim. (b) Não.

Em caso de Negativo, passe para a pergunta 26.

25. O combinado feito nas reuniões sobre como deveria ser trabalhada a Prova Brasil em sala de aula previa?

- (a) A utilização das questões de itens da Prova Brasil nas atividades em sala de aula.
(b) Trabalhar as proficiências que não atingiram o nível adequado.
(c) Trabalhar com simulados, questões fechadas, de acordo com Matriz de Referência.
(d) Utilização da Matriz de Referência da Prova Brasil no planejamento de aula.

26. Em sua opinião, a Prova Brasil está influenciando a prática pedagógica?

- (a) Sim. (b) Não.

Caso sua resposta seja Não, favor passar para a questão 28.

27. Você diria que a Prova Brasil:

- (a) Influenciou no planejamento de aulas.
(b) Influenciou na organização dos conteúdos.
(c) Todas as alternativas acima.
(d) Nenhuma alternativa acima.

28. Em qual item você atribuiria o fracasso do rendimento escolar na Prova Brasil?

- (a) Ao trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula.
(b) Ao apoio dado pela equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula.
(c) Aos investimentos feitos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.
(d) Outro: _____

29. Em qual item você atribuiria o sucesso do rendimento escolar na Prova Brasil?

- (a) Ao trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula.
(b) Ao apoio dado pela equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula.
(c) Aos investimentos feitos pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.
(d) Outro: _____

30. Em sua opinião qual a intensidade na relação entre os itens abaixo e o rendimento da escola na Prova Brasil?

	Muito Fraco	Fraco	Moderado	Forte	MUITO Forte
(a) Gestão e Pedagógico					
(b) Localização da escola e seu entorno					
(c) Trabalho realizado pelo professor com a turma					
(d) Aspectos socioeconômicos dos alunos					
(e) Investimento da REE/MG*					
(f) Formação de professores em serviço					

*REE/MG- Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.

31. Em sua opinião o profissional da educação tem perdido autonomia no processo ensino aprendizagem com a implementação da Prova Brasil?

- (a) Sim.
(b) Não.
(c) Não sei responder.

Obrigado pela sua contribuição nesta pesquisa.
Maxmüller Coelho Batista.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: *Estudo das influências da Prova Brasil na prática docente em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais.*

Nome do Pesquisador Principal: Maxmüller Coelho Batista

Nome da Orientadora: Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

1. Natureza da Pesquisa: o Sr. (a)

está convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar as possíveis influências da Prova Brasil na prática de professores do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, na Escola Estadual _____, na perspectiva da gestão social e desenvolvimento local.

2. Participantes da Pesquisa: ___ coordenador (es) pedagógico(s), _____ diretor(a), _____ professores do Ensino Fundamental II, perfazendo o total de _____ sujeitos da pesquisa.

3. Envolvimento na pesquisa: a participação do professor neste estudo permitirá que o pesquisador colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa. Além disso, ressalta-se que o professor(a) tem total liberdade de recusar a continuidade de sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Convém salientar que o COEP deve ser consultado sempre que houver dúvidas sobre a conduta ética da pesquisa. Em caso de dúvidas sobre questões referentes à pesquisa, o participante poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pelo estudo.

4. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o participante permitirá que o pesquisador colete dados que ofereçam subsídios para fundamentar a pesquisa.

5. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar com os participantes, e acontecerão separadamente, utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.

6. Riscos e desconfortos: os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. E, nesse caso, ressalta-se que esta pesquisa pode trazer riscos como constrangimento para o participante. No entanto, reiteramos que todas as medidas serão tomadas a fim de preservar a integridade moral do professor (a). Ademais, ressalta-se que os dados de imagens, áudios e questionários serão utilizados mediante o livre consentimento do participante ao disponibilizar os dados para a pesquisa, através da assinatura deste documento “*TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*”

(TCLE)”, sendo que estes dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

7. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, sendo utilizados nomes fictícios de modo que preserve a identificação do participante e da instituição de ensino. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados de identificação. A utilização desses dados será feita mediante o livre consentimento do participante ao disponibilizar as informações para a pesquisa, através da assinatura do documento “ANEXO C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS”. Todo o material obtido durante a coleta de dados será utilizado somente no contexto deste estudo, e será arquivado no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os dados serão armazenados em caixas lacradas durante um período de cinco anos. Após esse prazo, os dados físicos serão destruídos.

8. Benefícios: a participação nesta pesquisa não traz nenhum benefício direto ao participante. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar novas Políticas Públicas Educacionais, além de contribuir para a reflexão sobre as possíveis influências da Prova Brasil na prática de professores do 9º ano do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, na perspectiva da gestão social com vistas ao desenvolvimento do ensino local. O pesquisador se comprometerá a divulgar os resultados obtidos na pesquisa.

9. Pagamento: o Sr. (a) _____ não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Participante da Pesquisa

Pesquisador

Orientadora

Pesquisador Principal: Maxmüller Coelho Batista – Tel.: (31) 982787887(31) 325363755
E-mail max_professorgeografia@yahoo.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes – Tel.: (31) 3409-6203
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha –
Belo Horizonte/MG – CEP.: 31270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br

CEP: 31270-901

Email: coep@prpq.ufmg.br

Telefone : 34094592

APÊNDICE C

ROTEIRO ENTREVISTA (PROFESSOR)

Escola: _____

Professor (a): _____

E-mail: _____

Telefones: _____ Data: _____

1. Você conhece os resultados da sua escola na Prova Brasil? O que você pensa sobre esses resultados?

2. Você conhece e utiliza a matriz de referência da Prova Brasil em sua prática pedagógica? De que forma?

3. Você recebeu alguma orientação para compreender os resultados da Prova Brasil? O que você tem a dizer sobre isso?

4. O INEP criou a plataforma Devolutiva Pedagógica da Prova Brasil. Você conhece essa plataforma? Já utilizou? Qual é a sua impressão?

5. Os resultados da Prova Brasil retratam o trabalho realizado por você no 9º Ano do Ensino Fundamental II?

6. Em sua escola que professores são responsáveis por trabalhar a Prova Brasil em sala de aula? Por quê?

7. A quem você atribui o sucesso no desempenho do aluno de sua escola na Prova Brasil?

8. A quem você atribui o fracasso no desempenho do aluno da sua escola na Prova Brasil?

9. Em 2015 aconteceram na sua escola reuniões pedagógicas para discussão e análise dos resultados da sua escola na Prova Brasil das edições anteriores? Que pontos você destacaria?

10. Espaço para sua livre expressão.

APÊNDICE D

ROTEIRO ENTREVISTA (DIRETORA)

Escola: _____

Diretora: _____

E-mail: _____

Telefones: _____ Data: _____

1. Os professores da sua escola conhecem os resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil?

2. Em 2015 aconteceram na sua escola reuniões pedagógicas para discussão e análise dos resultados da sua escola na Prova Brasil das edições anteriores? Que pontos você destacaria?

3. Existe algum trabalho na escola sobre os resultados da Prova Brasil? Que ações são adotadas pelos professores?

4. O INEP criou a plataforma Devolutiva Pedagógica da Prova Brasil. Os professores da sua escola utilizam essa plataforma? Qual é a sua avaliação?

5. Em sua opinião que professores são responsáveis pelo trabalho com os resultados da Prova Brasil em sala de aula. Por quê?

6. A Secretaria Estadual de Educação tem promovido cursos de capacitação para os professores? Que tipo de apoio é dado no trabalho com a avaliação educacional?

7. Os resultados da sua escola na Prova Brasil retratam o trabalho realizado pelos professores da escola, especialmente na 2ª fase do Ensino Fundamental?

8. A quem você atribui o sucesso no desempenho do aluno de sua escola na Prova Brasil?

9. A quem você atribui o fracasso no desempenho do aluno de sua escola na Prova Brasil?

10. Espaço para sua livre expressão.

APÊNDICE E

ROTEIRO ENTREVISTA (ESPECIALISTA)

Escola: _____

Especialista: _____

E-mail: _____

Telefones: _____ Data: _____

1. Os professores da sua escola conhecem os resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil?

2. Em 2015 aconteceram na sua escola reuniões pedagógicas para discussão e análise dos resultados da sua escola na Prova Brasil das edições anteriores? Que pontos você destacaria?

3. Existe algum trabalho na escola sobre os resultados da Prova Brasil? Que ações são adotadas pelos professores?

4. O INEP criou a plataforma Devolutiva Pedagógica da Prova Brasil. Os professores da sua escola utilizam essa plataforma? Qual é a sua avaliação?

5. Em sua opinião que professores são responsáveis pelo trabalho com os resultados da Prova Brasil em sala de aula. Por quê?

6. A Secretaria Estadual de Educação tem promovido cursos de capacitação para os professores? Que tipo de apoio é dado no trabalho com a avaliação educacional?

7. Os resultados da sua escola na Prova Brasil retratam o trabalho realizado pelos professores da escola, especialmente na 2ª fase do Ensino Fundamental?

8. A quem você atribui o sucesso no desempenho do aluno de sua escola na Prova Brasil?

9. A quem você atribui o fracasso no desempenho do aluno de sua escola na Prova Brasil?

10. Espaço para sua livre expressão.

APÊNDICE F
APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP)

APÊNDICES G

CARTA DE APRESENTAÇÃO



Em: 22 de Janeiro de 2016.

Prezada Senhora,

Vimos, por meio desta, apresenta **MAXMÜLLER COELHO BATISTA**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

O referido aluno vem desenvolvendo seu projeto de pesquisa sobre a Prova Brasil na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais sob a minha orientação.

Para subsidiar o projeto, solicitamos a V. Sr^a autorização para obter outras informações desta Instituição.

Certos que poderemos contar com o apoio de V. Sr^a, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Suzana dos Santos Gomes

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e
Avaliação.

Ilm^a. Sr^a

Prof^a: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

Estado: _____

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação.