



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DAIANY PEREIRA DE JESUS

**AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR:
AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NAS AÇÕES DE
GESTORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE FEIRA DE
SANTANA**

Feira de Santana
2019

DAIANY PEREIRA DE JESUS

**AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR:
AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL PARA/NAS AÇÕES
DE GESTORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE FEIRA DE
SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Políticas Educacionais, História e Sociedade.

Orientador (a): Solange Mary Moreira Santos.

Feira de Santana - BA
2019

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

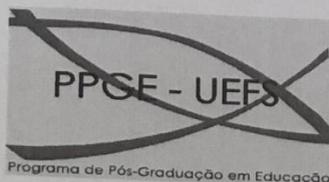
J56a Jesus, Daiany Pereira de
Avaliação nacional do rendimento escolar: as implicações da prova Brasil nas ações de gestores de escolas municipais de Feira de Santana./ Daiany Pereira de Jesus . – 2019.
124f.: il.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

I. Avaliação educacional. 2. Educação básica. 3. Gestão escolar – Feira de Santana. I. Santos, Solange Mary Moreira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 373.3(814.22)

Maria de Fátima de Jesus Moreira – Bibliotecária – CRB5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

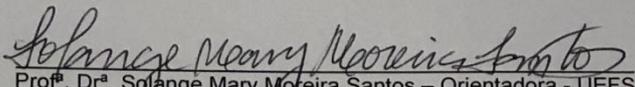
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

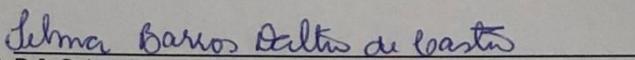
DAIANY PEREIRA DE JESUS

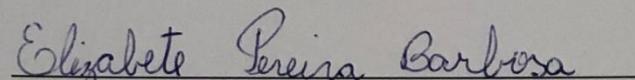
**“AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR: AS
IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL PARA/NAS AÇÕES DE
GESTORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE FEIRA DE SANTANA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 05 de junho de 2019


Profª. Drª. Solange Mary Moreira Santos – Orientadora - UEFS


Profª. Drª. Selma Barros Daltro de Castro – Primeira Examinadora - UNEB


Profª. Drª. Elizabete Pereira Barbosa – Segunda Examinadora – UEFS

RESULTADO: ...APROVADA.....

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte
Feira de Santana – BA – Brasil
Home Page: <http://www2.uefs.br/ppge/> E-mail: ppge.uefs@gmail.com
Telephone: (75) 3161-8871

AGRADECIMENTOS

À *Deus* por ser o meu fôlego de vida e a força dos meus dias.

À *minha mãe* pelo incentivo, oração, cuidado e compreensão intensificados durante a realização desta pesquisa.

As amigas *Manuela Cássia Gomes e Elza Sueli da Silva*, amigas que fiz no decurso do mestrado. Agradeço pelos diálogos, risos e palavras de apoio compartilhadas. O carinho de vocês enriqueceu a caminhada.

Às *diretoras municipais* que se disponibilizaram a contribuir com esta pesquisa através de suas entrevistas.

À *minha querida orientadora*, Profa. Dra. Solange Mary Moreira Santos, por quem tenho imensa gratidão pelo seu acolhimento, dedicação, cuidado e atenção. Por ser um exemplo e referencial de professora, em minha caminhada.

À família *Juntos Pelo Reino* pelas orações e torcida, mesmo diante das minhas ausências nessa missão.

Às *docentes* que compõem a *Banca Examinadora* desse trabalho, pelo tempo disponibilizado, pelas contribuições e, principalmente pelo acolhimento a esse trabalho.

RESUMO

No Brasil, a década de 1990 foi um período relevante para a constituição de um sistema de avaliação da educação básica no país. As discussões tecidas nesta época apontavam para a consolidação da avaliação como principal estratégia de boa gestão do poder público, o qual buscou atuar principalmente sobre a crise de ineficácia dos sistemas de educação e o baixo rendimento dos alunos. Nessa perspectiva, os resultados das avaliações externas ganharam significativo destaque dentro do sistema de ensino de Feira de Santana, cidade interiorana do estado da Bahia, alvo do presente trabalho, o qual buscou responder sobre quais as implicações que a avaliação Prova Brasil tem para/nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana? A partir dessa questão de pesquisa, o objetivo geral proposto pretendeu analisar as implicações que a Prova Brasil, tem para/nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana e de modo específico identificar as concepções de gestores de escolas municipais de Feira de Santana acerca da Prova Brasil; analisar o processo de realização da Prova Brasil e estabelecer relação entre a Prova Brasil e o exercício da gestão de duas escolas municipais de Feira de Santana. O aporte teórico que subsidiou este estudo baseou-se, principalmente, nos estudos de Afonso (2009), Coelho (2008), Freitas (2007), Freitas (2014), Fonseca (1997), Horta (2007), Paro *et al.* (2001, 2016), Ravitch (2011). A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando-se das técnicas de análise documental e entrevistas para construção dos dados empíricos. Como resultado constatou-se, principalmente, que nos dois contextos pesquisados, a Prova Brasil é uma avaliação em muitos aspectos externa a realidade das escolas municipais públicas. A realidade encontrada não provou uma proporcionalidade entre resultado da testagem e trabalho voltado para pontuar na PB, muito embora tenha-se percebido que os conteúdos das matrizes de referências da Prova Brasil vêm sendo contemplados no trabalho das escolas e isso tem repercutido em alcance de metas e elevação dos indicadores de rendimento por estas escolas. Foi perceptível também que mesmo não direcionando o foco do trabalho pedagógico para Prova Brasil os altos resultados alcançados pelos alunos e divulgados pelo INEP, as diretoras sentem-se satisfeitas com a visibilidade positiva e credibilidade adquiridas pelas escolas, após a divulgação dos seus resultados, visto que assim recebem reconhecimento por parte da comunidade do entorno das instituições. A pesquisa aqui empreendida não é conclusiva, acreditando-se que outras investigações possam surgir a partir das contribuições desta investigação, de modo que mais sujeitos e/ou outros sujeitos da comunidade ganhem voz e possam acrescentar novas perspectivas sobre o processo avaliativo externo na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia.

Palavras-chave: Avaliação externa. ANRESC. Gestão escolar.

ABSTRACT

In Brazil, the decade of 1990 was a relevant period for the constitution of a system of evaluation of basic education in the country. The discussions at this time pointed to the consolidation of evaluation as the main strategy of good management of public power, which sought to act mainly on the crisis of effectiveness of education systems and the low performance of students. From this perspective, the results of the external evaluations gained significant prominence within the education system of Feira de Santana, an interior city of the state of Bahia, object of the present work, which sought to question the implications that the Prova Brasil evaluation has for the actions of managers of municipal public schools in Feira de Santana. From this research, The general objective proposed was to analyze the implications that Prova Brasil has for / in the actions of managers of municipal public schools of Feira de Santana and specifically to identify the conceptions of managers of municipal schools of Feira de Santana about Prova Brasil; analyze the process of conducting Prova Brasil and establish a relationship between Prova Brasil and the management of two municipal schools in Feira de Santana. The theoretical contribution that subsidized this study was based mainly on the studies of Afonso (2009), Coelho (2008), Freitas (2007), Freitas (2014), Fonseca (1997), Horta (2007), Paro et al. (2001, 2016) and Ravitch (2011). The methodology chosen for the development of the research was based on a qualitative approach, using documental analysis techniques and interviews to construct the empirical data. As a result, it was mainly found that in the two contexts surveyed, Prova Brasil is an evaluation in many aspects outside the reality of public municipal schools. The reality detected did not show proportionality between the result of the test and the work aimed at punctuating in the PB, although it verified that the contents of the reference matrices of Prova Brasil contemplated in the work of the schools and this has implied in the achievement of goals and elevation of performance indicators by these schools. It was also detected that, even though it did not direct the focus of the pedagogical work to Prova Brasil, due to the high results achieved by the students and divulged by INEP, the managers of the schools feel satisfied with the positive visibility and credibility acquired by the schools, after disclosure of their results, since they receive recognition from the community around the institutions. The research undertaken here is not conclusive. Other investigations may arise from the contributions of this research, so that more subjects and/or other subjects of the community gain a voice and can add new perspectives on the external evaluation process in the city of Feira de Santana, state of Bahia.

Key words: Performance evaluation. ANRESC. School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplificação dos tópicos e descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil.....	51
Figura 2 - Exemplificação dos tópicos e descritores da Matriz de Referência Matemática da Prova Brasil	52
Figura 3 - Representação	53
Figura 4 - Descrição das habilidades a serem alcançadas de acordo com o grau de desempenho	56
Figura 5 - Representação de uma escala de proficiência hipotética, mostrando as relações entre a posição dos itens e das proficiências dos estudantes	58
Figura 6 -Distribuição e percentual de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental por nível de proficiência, em Língua Portuguesa e Matemática.	59
Figura 7 - Médias de proficiências da escola “X” e de escolas similares.	60
Figura 8 -Médias e proficiências em escala nacional no ano de 2013	61
Figura 9 - Boletim de Desempenho do ciclo de 2011	62
Figura 10 - Boletim de Desempenho do ciclo de 2013 e 2015	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Feira de Santana do sistema municipal.....	68
Tabela 2 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono no EF nos anos de 2011, 2013 e 2015 em Feira de Santana.....	69
Tabela 3 - Taxas de Distorção idade/série-ano nos Anos Iniciais por Dependência Administrativa	69
Tabela 4 - Proficiência dos alunos em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT) no 5º ano entre 2011 e 2015 na cidade	70
Tabela 5 - Níveis de proficiência das escolas alvo da investigação	74
Tabela 6 - Caracterização do perfil do entrevistado	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências dos trabalhos e universidades públicas que sediaram as pesquisas ...	23
Quadro 2 - Caminho Evolutivo do SAEB, na perspectiva da ANEB e da ANRESC.....	44
Quadro 3 - Relação de portarias e decretos em referência à Prova Brasil analisados durante as fases da pesquisa.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAEB	Diretoria da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estado Unidos da América
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação ou Ministério da Educação Cultura e Desporto, ou Ministério da Educação do Desporto
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
FSA	Feira de Santana
PB	Prova Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público

SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	31
1.1 REFORMAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E O FORTALECIMENTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	31
1.2 O CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990 31	
1.3 O GERENCIALISMO DO BANCO MUNDIAL E O PROCESSO DE MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	37
CAPÍTULO 2	42
2.1 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB E OS DEDOBRAMENTOS DOS MECANISMOS POR ELE UTILIZADOS PARA MEDIR O ENSINO PÚBLICO NO BRASIL	42
2.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR – PROVA BRASIL ...	49
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	65
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	65
3.2 ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	65
3.3 LOCUS DA PESQUISA	67
3.3.1 Contextos específicos: as escolas investigadas.....	71
3.3.2 Sujeitos da pesquisa	74
3.3.3 Técnicas de Análise dos Dados	77
CAPÍTULO 4 - PROVA BRASIL.....	80
4.1 IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO NAS AÇÕES DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FEIRA DE SANTANA	80
4.2 CONHECIMENTOS SOBRE A PROVA BRASIL	80
4.3 DINÂMICA DE APLICAÇÃO NA ESCOLA	89
4.4 PARTICIPAÇÃO ANTES E DURANTE O PROCESSO	93
4.5 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS.....	97

4.6	ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO E MELHORIAS	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A - QUADRO DEMONSTRATIVO DA CONCENTRAÇÃO DE ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES DO BRASIL	115
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	122
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA POR EIXOS TEMÁTICOS.....	123

INTRODUÇÃO

As iniciativas para avaliar a qualidade e a equidade da educação ganharam significativa centralidade ao longo dos anos de 1990 e anualmente integram as pautas das agendas e debates públicos educacionais. No Brasil e em diversos países do mundo é possível profundo monitoramento dos processos educativos, aproximando-os cada vez mais dos preceitos de uma lógica global neoliberal, em contraface aos discursos de igualdade observáveis nos anos 1960 e 1970.

As décadas seguintes, 1980 e 1990, ao contrário dos anos que as precederam, foram marcadas pela reorientação dos discursos sobre a igualdade, antes apregoados pelo Estado. O foco de atenção direcionou-se, então, para os ideais de modernização¹, racionalização² e privatização³, aliados a princípios aparentemente democráticos e ao incentivo à ampla participação social dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino no interior da escola. Desse modo, caminha-se para a superação do modelo burocrático-hierárquico que prevalecia nos processos educacionais e são atribuídas maiores responsabilidades aos indivíduos por meio da descentralização do sistema operacional (BRUNO, 1997).

O campo educacional, nesse contexto, foi tomado por novos modelos de gestão, que vêm sendo desde então pulverizados por políticas públicas sintonizadas com novos padrões de regulação e de gestão – gerencial – pautados na eficiência e na eficácia dos serviços oferecidos à população, na medida em que buscam encontrar o equilíbrio entre baixo custo e resultados máximos. Os desdobramentos dessa lógica gerencial, conforme pontuam Dourado e Paro (2001), impõem à educação a perda de sua identidade enquanto direito social, porque sua agenda passa a ser orientada e influenciada por organismos multilaterais⁴ de financiamento da educação, os quais enfatizam, sobretudo, uma combinação entre produtividade, eficiência e qualidade total.⁵

¹ Referindo-se a um conjunto difuso de discursos sobre mudança social que está longe de se constituir como paradigma ou ainda convocada para dar sentido as mudanças sociais após a 2ª Guerra Mundial, na Europa (THEBORN, 2000 *apud* AFONSO, 2013).

² O processo de racionalização envolve transformações substanciais nas relações sociais, culturais e estruturais das sociedades modernas e aqui refere-se a uma racionalização instrumental dos recursos empregados no meio social (AFONSO, 2001; FREITAS, 2007).

³ Ao privatizar, o Estado se desresponsabiliza por uma gama de serviços e transfere o controle para os mecanismos de “regulação do mercado” (FREITAS, 2014, p. 55).

⁴ Cf. Horta (2007) e Libâneo (2014).

⁵ Cosete Ramos (1994), propôs o programa “Escola de Qualidade Total” (EQT) como “proposta que traz consigo uma estratégia inovadora de transformação de baixo para cima, de cada escola, de cada instituição de ensino, para melhoria global do sistema educativo nacional”.

Os discursos das instituições de financiamento internacional acerca da necessária qualidade dos processos de ensino – fomentados no fim dos anos oitenta, mediante o cenário da reestruturação econômica do capital – denotam “claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (GENTILLI, 1994, p. 115) e se desenvolvem em contraface ao discurso da democratização. Assim, denominando esses discursos como a “retórica da qualidade”, o autor atribui sua origem ao campo empresarial e diz que sua ampla propagação se dá, “em grande medida, por influência, mais ou menos direta, dos processos de globalização cultural e transnacionalização do capital” (AFONSO, 2001, p. 19).

Vale ressaltar que, em toda essa reconfiguração econômica e social global, o Estado de esfera organizativa da sociedade passa a ser a esfera de atuação mínima no meio social, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços (CARVALHO, 2009). Nesse sentido, o Estado assume o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada, na medida em que vai abandonando o seu caráter de investidor e mantenedor dos serviços públicos para a população.

O Estado, no papel de instância regulativa da dinâmica social, legitima novos mecanismos e formas de gestão, atrelando-os, predominantemente, às necessidades de expansão do capitalismo (DOURADO; PARO 2001). Nos anos noventa, a partir das demandas por reformas da esfera estatal, bem como dos modos de gestão, o Brasil intensifica as ações políticas e amplia as transformações na área de educação em concordância com as orientações contidas nos projetos de instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial (BM), mas também de outras, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

Com a intervenção dos citados organismos multilaterais na educação, pretendia-se nos discursos, combater as desigualdades, o analfabetismo, o desemprego crescente e, principalmente, intervir na baixa qualidade da educação. Freitas (2014) ressalta que, historicamente, as elites detentoras dos meios de produção insistiram em sonegar o conhecimento às camadas populares; aliado a isso, a convivência de empresas com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação foi também muito pacífica ao longo dos anos. Entretanto, o mesmo autor destaca que as mudanças se constituíram todo esse tempo como o grande desafio do capital, motivo também para as principais reformas empenhadas em

educação, a saber: conseguir liberar o conhecimento para camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola (*idem, ibidem*).

A escola é, nessa perspectiva, a instância de “grande importância enquanto elemento de coesão social” (BRUNO, 1997, p. 39), visto que as organizações internacionais a veem como *locus* de conformação do trabalhador à sua condição de explorado. Libâneo (2014) complementa essa visão afirmando que essa escola de que se fala, bem como as políticas para ela, atuam como meio precário de inserção dos pobres na nação, e isso não por motivos humanísticos, mas pela necessidade de força de trabalho. A liberação de que trata o capital deve-se, principalmente, à “formação básica” necessária hoje ao trabalhador que é aguardado na porta das empresas (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, a definição de políticas de intervenção para a qualidade da educação básica foi, ainda nos anos noventa, pauta da conferência mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, promovida pelos organismos internacionais interessados em: a) empenhar ações (globais) de progressiva universalização do acesso à educação e promoção da equidade do ensino em todos os níveis; b) constituir a educação enquanto direito público subjetivo; c) mobilizar recursos e financiamentos próprios à educação em apoio às satisfações básicas da aprendizagem, possíveis por meio do progressivo processo de descentralização do ensino e da consequente desobrigação por parte do poder público, assumindo-se, paradoxalmente, novas formas de centralização e controle na figura do poder central (DOURADO; PARO, 2001).

Enguitta (1994) ressalta que o foco de atenção das organizações e do próprio Estado, no que concerne ao campo educativo sob vigência da lógica neoliberal, deslocou o olhar dos recursos e lançou-o sobre a eficácia, de modo que os organismos internacionais, como o Banco Mundial, buscassem atingir o máximo de resultado com o mínimo de custo. A autora ainda pontua que esta já não é uma perspectiva que possa ser atribuída aos serviços públicos, sendo, ao contrário, legítima representante da lógica empresarial privada, identificada, hoje em dia, com o desempenho alcançado pelos estudantes, averiguado de diferentes formas: através de taxas de retenção, taxas de promoção, número de egressos de cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, dentre outras.

Ao longo dos anos, de 1990 os princípios básicos do mundo empresarial foram abrindo caminhos de atuação nos sistemas de educação pública, e, no Brasil, as políticas públicas educacionais foram tomando forma, principalmente, por meio do Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).⁶ Esse instituto passou a congregiar todos os serviços de avaliação e informação, por meio do Censo Escolar e de outras medidas de levantamento de informações, como destaca Silva (2009). As ações implementadas pelo INEP no setor educacional consistem em mecanismos de “coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com sanções e recompensas apropriadas” (RAVITCH, 2011, p. 26). Embora essas coletas tenham ganhado centralidade na educação brasileira sobretudo a partir da década de noventa, em países como os Estados Unidos, o Reino Unido e outros, essa trajetória de “libertação das mãos do governo” (*idem, ibidem*, p. 13) aconteceu em décadas muito anteriores, e isso a seu tempo esclarece os caminhos trilhados na importação de políticas exteriores.

A libertação das mãos do poder público central interessou muito às grandes fundações multilaterais, e a elas somaram-se políticos e líderes econômicos entusiasticamente alistados em um movimento lançado pelos que defendem a ideia do livre-mercado (RAVITCH, 2011, p. 17). Assim, trazendo os pressupostos do livre mercado para o contexto educativo, foram disseminadas estratégias que permitem a comparação internacional do rendimento dos educandos, hoje cada vez mais presente nos sistemas e redes de ensino, para averiguar a qualidade da educação ofertada nas escolas.

Nesse sentido, a avaliação, parceira dos processos educativos, passa então a ser capitaneada por um novo paradigma – mercantil; nesse contexto, busca-se contribuir com a prestação de contas do Estado e a responsabilização direta de gestores, traduzida pelo “*accountability*”,⁷ que se fortaleceu no cenário das práticas educativas em contrapartida à autonomia concedida às instituições de ensino do país.

Para Carvalho (2009), a avaliação funciona também como um instrumento de gestão educacional que serve não apenas para o controle dos resultados por parte do Estado, mas na medida em que desobriga a intervenção da esfera estatal pública, qualifica e outorga ao consumidor poder de julgamento para avaliar a qualidade dos serviços, a fim de possibilitar a comparação de resultados e induzir a concorrência entre empresas públicas, outras de capital misto e privadas. Esse seria um ponto a favor da avaliação, enquanto ferramenta impulsionadora da elevação da qualidade do ensino (SOUSA, 2014).

⁶ Com a criação do INEP, em 1938, são desenvolvidas de modo mais sistemático as pesquisas em educação, sob a égide da psicologia enquanto corpo teórico de referência (SOUSA, 1997, p. 271).

⁷ *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados (BROOKE, 2006; CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006; FERRER, 2006 *apud* BROOKE; CUNHA, 2011).

Na realidade brasileira, o atual Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro (SAEB) é o complexo criado no bojo das reformas operadas na educação nos anos 1990, tendo primeiro operado como SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – datado de 1988, com o objetivo de oferecer transparência à sociedade civil, na medida em que fomentava o enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação do país (TENÓRIO, 2010). Com o SAEB, vê-se o Estado empenhado em ações por meio da importação de políticas e disparando iniciativas que avaliem o nível de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Desde então, o Estado, na materialidade das políticas, insiste na manutenção do discurso de que suas implementações no contexto educativo dão “voz e ouvidos aos clientes no controle dos serviços públicos, revitalizando a participação da comunidade” (CARVALHO, 2009, p. 1151).

É importante notar que, embora exista um discurso em torno da promoção da qualidade educativa, a forma de avaliar propagada pelo SAEB é bastante contraditória, já que os exames refletem cada vez “menos preocupação com os processos e mais com os resultados” (DANTAS, 2009, p. 17). As escolas tornaram-se *locus* de políticas públicas que visam o produto, e não o processo, que aferem e avaliam a dinâmica engendrada dentro das instituições como se esta fosse um objeto mensurável. Desse modo, os empresários retiram o foco da pobreza e das desigualdades que eles mesmos geram e colocam suas luzes e holofotes, primeiramente, sobre a escola. É sob a falácia do “direito de todos a aprender” que aumentam o controle sobre as instituições educativas, ao mesmo tempo em que escondem um tipo de desigualdade ideológica funcional de acesso ao “básico”, marca premente das matrizes de referência das avaliações externas executadas pelo SAEB (FREITAS, 2014).

A situação coloca cada vez mais os testes padronizados de larga escala na centralidade dos debates e pesquisas acadêmicas no Brasil, e os estudos já desenvolvidos demonstram que a aplicação nacional de testes padronizados é propriamente uma política estatal (SOUSA, 2008) que, configurando-se como o Estado e os governos em ação, é constitutiva do que Afonso (2013, p. 272) chamou de um “Estado-avaliador”. Para este autor, nessa política avaliativa é perceptível relativa autonomia do Estado-nação na definição de políticas públicas locais, mas são os países capitalistas centrais como os Estados Unidos os espelhos de ações para avaliar a aprendizagem e o empréstimo dessas políticas.

Na estrutura e ação do SAEB, são encontrados elementos que visivelmente delineiam o Estado avaliador, tal como define Afonso (2013), pois constata-se: retração crescente da autonomia do Estado-nação, mas progressivo protagonismo das instâncias transnacionais, na

regulação pelo conhecimento; definição de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); adesão de políticas baseadas em resultados evidenciáveis, tal qual a Prova Brasil/PB (sistema ANRESC), ANA, Provinha Brasil (sistema ANEB), ENEM (para medir a aprendizagem no ensino médio); standardização e *ranqueamento* de instituições educativas por níveis de desempenho (AFONSO, 2013).

A esse respeito, a Prova Brasil faz parte da conjunção de esforços para modernizar a educação mediante a promoção de competição e maior produtividade que culmine em eficiência nos sistemas escolares e na gestão das instituições educativas. Ademais, essa modalidade de avaliação tem por objetivo auxiliar os governantes nas decisões e no encaminhamento dos recursos técnicos e de financiamento dos sistemas educacionais, os quais, por sua vez, se responsabilizarão por elencar metas e implementar ações pedagógicas e administrativas no âmbito da gestão que reverberem na elevação da qualidade do ensino (SOUSA, 2014).

O pano de fundo desse discurso, entretanto, é a responsabilização (quase) única da escola pelos resultados positivos e negativos obtidos pelos alunos. O *accountability* das instituições em função do desempenho dos alunos e das redes sustenta a hipótese de que a competição gerada entre escolas resultará em qualidade para a educação (SOUSA, 2014). Não obstante, os exames nacionais ainda acarretam uma fragilização de escolas perante os pais, em virtude da hierarquização das escolas, calculáveis por meio do IDEB. Sobrinho (2002) reafirma que o importante para os dispositivos é reunir resultados que comparem instituições e classifiquem indivíduos, nivelando-os, tanto para guiar os clientes do quase-mercado educacional e fomentar a competitividade quanto para firmar o poder controlador da forma de governo vigente.

Nesse cenário, surgiu o interesse em investigar a política de avaliação Prova Brasil, elaborada pelo INEP e administrada pelo Ministério da Educação (MEC) como mecanismo principal de avaliação do nível de aprendizado dos alunos da rede pública do país. A prova é uma combinação entre aprendizado e desempenho escolar, que busca legitimidade a partir do argumento de que esse exame “foi um passo fantástico, no sentido de que se criou uma maneira de verificar se o direito dos alunos está ou não sendo atendido”, como afirmou o presidente do Inep Francisco Soares (INEP, 2015).

O desejo de levantar uma discussão acerca das implicações da realização da Prova Brasil dentro de escolas municipais de Feira de Santana vem, principalmente, das inquietações que surgiram com a prática educacional. No dia-a-dia do exercício docente como

professor, lida-se com importantes aspectos, como a expectativa e a satisfação de ver os alunos aprenderem e se desenvolverem; as cobranças e a responsabilização em torno da aprendizagem ou não aprendizagem do alunado; e, cada vez mais, com a tarefa de impulsionar os seus alunos a alcançarem os índices dos indicadores educacionais resultantes dos testes padronizados.

Compostos por esses indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, os exames em larga escala visam a determinar se há qualidade em sistemas de ensino, redes e em instituições educativas. Sousa (2014) ressalta, no entanto, que tal associação faz parte de uma restrita noção de qualidade acerca dos processos educativos, na medida em que os resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas se consolidam como a principal evidência da qualidade educacional do sistema ou rede. Para Lessard (*apud* Ferreira, 2014), os anos 2000 revelam que as políticas educativas caminham para a “armadilha das evidências”, já que as pessoas se inclinam a tomar decisões a partir de informações extraídas das melhores pesquisas.

Nacionalmente, à medida que o INEP realiza a divulgação dos indicadores de rendimento educacional, aquelas escolas em que os educandos obtiveram melhores desempenho tornam-se também instituições de ensino de referência na oferta de uma educação de qualidade em detrimento de outras unidades escolares que não conseguem atingir resultados satisfatórios, se observadas as médias definidas pela escala SAEB a cada ciclo⁸ de avaliações.

Para o INEP, uma rede, sistema ou instituição que registre pontuações abaixo das metas estipuladas pelo instituto nos exames padronizados reflete um aprendizado que tem acontecido fora dos padrões esperados, o que, portanto, impactará diretamente no IDEB do município. Somado à constatação da centralidade que os resultados das avaliações externas e o IDEB vêm ocupando no sistema de ensino de Feira de Santana, a experiência da pesquisadora com a aplicação da Provinha Brasil merece aqui destaque como outro motivo para que se tenha realizado a investigação sobre as implicações dos testes de larga escala nas ações de gestão de escolas públicas municipais. A Provinha destina-se a alunos recém chegados ao Ensino Fundamental e foi aplicada, no ano de 2009, pelos próprios docentes, não incluindo ainda o rigor metodológico quanto a aplicação e monitoramento como é hoje preconizado e orientado pelo MEC. Em síntese, poucas informações acerca de finalidades,

⁸ Cada avaliação é conhecida como um ciclo de avaliação, pois ela exige um árduo trabalho de elaboração e aplicação das provas, processamento de dados, além da elaboração de relatórios e informes para divulgação dos resultados (NETO, 2007).

efeitos ou implicações na vida escolar dos alunos, na prática pedagógica dos docentes ou mesmo para o trabalho da gestão da escola eram conhecidas pela comunidade escolar, nessa época.

O período de que a pesquisa pretende se ocupar compreende os anos de 2011 a 2015. As análises serão iniciadas em 2011, porque o levantamento prévio de dados do ano de lançamento da PB, 2005, tanto em âmbito nacional quanto local, não reúne dados capazes de fazer empreender a pesquisa de modo consistente a partir dessa data. O INEP divulga em plataforma digital os dados do primeiro ano de execução da avaliação, mas só volta a divulgar publicamente outros dados em 2011; somente a partir deste ano as publicações dos ciclos tornaram-se contínuas (INEP, 2018).

Nesse sentido, também na esfera local, buscando fontes de dados através da Secretaria de Educação do Município, não foi possível encontrar documentos e informações que pudessem caracterizar a aplicação da Prova Brasil na cidade em seu primeiro ano de aplicação, 2005, nem nos anos seguintes da aplicação dos ciclos avaliativos na cidade. Assim, a presente pesquisa não conseguiu reunir dados dos anos de 2005, 2007 e 2009 de modo suficiente e/ou de fontes fidedignas para compor a investigação, optando-se, portanto, por ter como marco os ciclos de 2011 a 2015, período mais acessível para coleta de informações via plataforma digital do INEP. No ano de 2015 foi lançado o relatório decenal da atuação do SAEB, a partir das aplicações da avaliação em larga escala no Brasil, o qual trouxe a este estudo contribuições relevantes do panorama da década no tocante às avaliações padronizadas.

Nesse sentido, este trabalho se debruçará sobre o seguinte problema: Quais as implicações que a avaliação Prova Brasil tem nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana?

A partir do problema e das questões que impulsionam a pesquisa, apresenta-se como *objetivo geral* analisar as implicações que a avaliação Prova Brasil tem para/nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana. Como desdobramento do objetivo geral, têm-se os seguintes *objetivos específicos*: identificar as concepções de gestores de escolas municipais de Feira de Santana acerca da Prova Brasil; analisar o processo de realização da Prova Brasil; estabelecer a relação entre a Prova Brasil e o exercício da gestão de duas escolas municipais de Feira de Santana.

A fim de compreender a problemática que dá sentido a esta pesquisa e estabelecer diálogos entre teoria e empiria, a literatura existente sobre o tema foi amplamente consultada,

destacando-se autores como: Afonso (2009), Azevedo (2011), Bauer (2015), Coelho (2008), Gatti (2009), Horta (2007), Freitas (2007), Freitas (2014), Fonseca (1997), Neves (2005), Paro *et al.* (2001, 2016), Ravitch (2011), Sousa (2012, 2014). Ademais, a produção científica na área das políticas educacionais em relação às avaliações externas também precisou ser analisada com a intenção de perceber o que vem sendo sistematizado e publicizado sobre a PB e aspectos correlacionados, a partir do cenário das pesquisas já concluídas em educação. Para tanto, a pesquisadora considerou relevante consultar os repositórios de programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras.

Considerando que o presente estudo se desenvolveu na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia, as universidades públicas baianas foram as instituições amplamente consultadas buscando encontrar trabalhos e estudos anteriores a este que tivessem a Prova Brasil como mote de suas investigações, observando os anos de 2011 a 2015, conforme apêndice A. O primeiro repositório analisado foi o da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), foi percebido que no programa de pós graduação desta instituição nenhum dos trabalhos traziam as avaliações externas como foco de suas discussões ou ainda abordando a Prova Brasil, em âmbito local ou nacional.

Os bancos de teses e dissertações das universidades públicas da capital Salvador, UFBA e UNEB, também foram visitados na busca por produções científicas que entre os anos de 2011 a 2015 tivessem investigado e analisado o tema das avaliações externas na Bahia ou no Brasil tendo ainda a Prova Brasil como viés investigativo. Nesse percurso de investigação a Faculdade de Educação da UFBA divulgou no ano de 2013 o trabalho intitulado “Análise da relação entre a avaliação da aprendizagem e a prova brasil no 5º ano do ensino fundamental da educação municipal de São Domingos-Ba a partir do conceito de competência”, um estudo que teve como foco um município interiorano do estado da Bahia.

As buscas no repositório da UNEB, por outro lado, não retornou nenhum resultado para o período pretendido, não foram encontrados trabalho com a temática das avaliações e Prova Brasil. Estendeu-se em seguida as buscas por outras universidades públicas do Brasil, a exemplo da Pontifícia Universidade Católica no Estado de São Paulo, Rio de Janeiro e do Paraná e o repositório da Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, foram analisados também em virtude da percepção de que muitos professores que se debruçam sobre a temática das avaliações externas concentram seus estudos e orientações de dissertações e teses em universidades do sudeste e centro-oeste do país. Para confirmar o levantamento já iniciado nas fontes citadas e não deixar que outros estudos relevantes realizados entre 2011 e 2015 não

fossem mencionados, o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também integrou o raio de análises do material científico já divulgado nacionalmente sobre a Prova Brasil.

A atribuição de descritores foi a maneira de filtrar os trabalhos que de alguma forma se aproximassem da temática, a saber: *Prova Brasil, Avaliações Externas e Gestão Escolar*. Foram encontrados 36⁹ trabalhos entre teses e dissertações, estas últimas superando a quantidade de teses. Observando o quanto relacionavam-se à problemática desta pesquisa foi possível organizar os trabalhos a partir das seguintes tendências, localizando-os nas universidades em que as pesquisas foram desenvolvidas:

Quadro 1 - Tendências dos trabalhos e universidades públicas que sediaram as pesquisas

Tendências dos trabalhos	IES
a) Compreensão e/ou produção de sentidos dos profissionais da escola acerca da PB;	UFSCAR (2014) UFJF (2012) UNICAMP (2015) FURB (2014) UFS (2012) UFJR (2015) UNB (2015)
b) Regulação exercida pelas políticas de avaliações externas sobre a organização do trabalho escolar;	UNICID (2014) UFSC (2013) USP (2014) UFPA (2013) PUC (2014) UNB (2014) UFRGS (2015)
c) Relação entre avaliação externa e qualidade educacional;	UNESP (2011) UFMT (2011) UEM PR (2013) UNICAMP (2015) USP (2013) PUC-CAMPINAS (2015) UNISSINOS (2013)
d) Resultados da avaliação em larga escala;	UFPE (2013) UFSC (2014) UFV - MG (2014) UNISSINOS (2015) CAED/UFJF – MG
e) Análises das abordagens feitas na Prova Brasil em relação às áreas do conhecimento;	UEM - PR (2015) UNESP - Ribeirão Preto (2015) USS/RJ (2015) UFG (2015)
f) Implicações das avaliações externas para gestão da escola;	UNISSINOS (2014) PUC-RJ (2014)

⁹ Apêndice A e B

	UNISINOS (2013);
g) Sistematizações de trabalhos de Produção Científica sobre Avaliação Externa;	PUC - CAMPINAS (2013) UNISSINOS (2015)
h) Relação entre Avaliação da aprendizagem e Avaliação Externa.	UFBA/FACED (2013)

Fonte: Elaboração da autora.

Nesse sentido, os trabalhos de Balsamo (2014), Cerdeira (2015), Costa (2015), Gaiola (2015), Garcia (2014), Matos (2012) e Oliveira (2012) exploraram a compreensão dos profissionais de educação acerca da Prova Brasil e/ou avaliações em larga escala. Todos estes trabalhos tiveram docentes e profissionais de escolas como protagonistas da investigação na busca de produzir sentidos acerca das ações avaliativas em larga escala e ressaltam que parcela dos professores e gestores são a favor da inserção das avaliações externas dentro dos espaços educativos, seja em cenário local ou nacional, como aponta Cerdeira (2015), embora acreditem que a Prova Brasil não favorece a melhoria da educação básica. Isto porque, na concepção do público investigado, esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade da unidade escolar ou mesmo orientar o desenvolvimento de ações para melhoria do ensino, como destacou Oliveira (2012).

Garcia (2014) e Matos (2012) completam que a dinâmica da Prova Brasil não é familiar ao professor e que os resultados dessa avaliação não modificam o cotidiano escolar com ações pedagógicas em busca da melhoria. Costa (2015) também constatou o “desconhecimento dos profissionais da escola acerca do conteúdo das avaliações em larga escala, do seu propósito e a serviço de que são promovidas”, concluindo que os profissionais necessitariam se envolver em espaços de discussão acerca das avaliações e seus resultados e buscar realizar formações continuadas que viabilizassem, segundo as autoras, “a superação das dimensões curriculares propostas pelos descritores das avaliações em larga escala e a transmissão de conhecimento de forma mecanizada”.

Balsamo (2014), Costa e Gaiola (2015) ressaltam em seus trabalhos que as instituições e seus profissionais ainda precisam responder ao desafio de alcance das metas projetadas pelas avaliações externas, ficando com isso evidente o caráter regulador dos testes padronizados, os quais refletem políticas meritocráticas intimamente relacionadas aos interesses econômicos que responsabilizam (*accountability*) os profissionais da escola, e em particular os professores, pelo desempenho dos estudantes.

Na perspectiva da regulação que as avaliações exercem sobre o trabalho escolar, foram encontrados os seguintes trabalhos: Anjos (2013), Mardegan (2014), Rocha (2014),

Assunção (2013), Szatkoski (2014), Ghisleni (2015) e Gomes (2014). Todos estes têm o sistema educacional de municípios do Brasil como local das investigações, muito embora os tenham considerado como possíveis expressões da política nacional. Desse modo, os conceitos observados nas pesquisas foram regulação e contrarregulação, responsabilização (*accountability*), mercadorização e globalização, além de qualidade de ensino e hegemonia. Os pesquisadores concluíram que, para a efetivação das políticas de natureza avaliativa, a presença do setor empresarial é determinante no gerenciamento das ações, inclusive com o repasse de verbas, indica Anjos (2013).

Assunção (2013) e Mardegan (2014) asseveram que, nessa lógica, há uma tendência das escolas a se amoldarem a essas políticas, mobilizando-se em busca de cada vez mais melhorarem seus resultados, o que reforça as ações de responsabilização dos sujeitos que compõem o processo educativo. São constatadas nessas pesquisas mudanças significativas no trabalho docente das unidades escolares pesquisadas a partir da implantação do exame Prova Brasil, especialmente pela necessária adequação do trabalho nas dinâmicas dos testes propostos pelo MEC/INEP.

Ghisleni (2015) diz que há, nessa perspectiva, grande ênfase nos resultados das avaliações que são esperados das escolas como cobrança a ser respondida e apresentada à sociedade como reflexo do trabalho das escolas. Bauer (*et al.*, 2015), bem como Ravicht (2011), estudiosos da temática, exemplificam essa percepção afirmando que, com a publicização dos resultados das escolas a partir dos indicadores de desempenho, é oportunizado aos pais acompanharem se os alunos de uma determinada escola estão se desenvolvendo, possibilitando-os a fazerem escolhas em relação aos estabelecimentos; com isso, o Estado espera pressionar as escolas a melhorarem seus desempenhos. Por outro lado, faltam reflexões sobre se esses mecanismos de fato promovem a qualidade na educação.

Refletindo sobre a relação entre avaliação externa e qualidade, têm-se as pesquisas de Colombo (2015), Paz (2011), Ricaldes (2011), Santos (2013), Tavares (2013), Menegão (2015) e Oliveira (2013). Na pesquisa de Colombo (2015), fica evidente que os sujeitos atribuem ganhos às avaliações, mas ressaltam também dificuldades, como a polarização do trabalho pedagógico, expressa na sistemática preparação dos alunos para as avaliações, que deve culminar no alcance das metas nacionais e locais, e os desafios intra e extraescolares como aspectos que influenciam positiva ou negativamente no processo de aprendizagem. Este último aspecto é também evidenciado na pesquisa de Santos (2013), que investigou a relação

entre o Capital Cultural e Econômico Familiar e o desempenho escolar de alunos. O trabalho apontou uma positiva associação entre essas variáveis.

Na perspectiva de Tavares (2013), existem contradições entre a avaliação educacional das escolas, praticada com base na busca da qualidade em todos os fatores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e a avaliação em larga escala da educação básica brasileira, que tem a primazia da quantidade, dos produtos ou resultados representados atualmente pelo IDEB. Nesse estudo, o pesquisador evidencia a tendência das políticas educacionais brasileiras em relação às avaliações em larga escala, marcada pelo modo de produção capitalista, neoliberal e, portanto, excludente. Oliveira (2013) caracteriza os mecanismos avaliativos padronizados por ele investigados, a exemplo do Enem, como inadequados para avaliar isoladamente a qualidade de instituições, ressaltando que esse exame é pouco informativo sobre o mérito das escolas. Assim, os *rankings* formados com os resultados das escolas, em detrimento da qualidade, são limitados e expõem as unidades ao risco de terem os seus currículos empobrecidos.

Paz (2011) chegou à conclusão de que, embora se tente associar IDEB e qualidade educacional, na perspectiva dos próprios atores educativos seria necessário haver uma resignificação e inovação produzidas em contexto local; somente assim seria possível construir um ambiente educativo de qualidade. Essas análises apontam para uma transcendência e nova interpretação das metas e indicadores, perspectivando, por outro lado, políticas públicas de natureza emancipatória, que ajudem na construção da educação de qualidade social para todos.

Sobre o uso que se faz dos resultados das avaliações, principalmente da Prova Brasil, Souza (2014) baseou sua investigação na ideia de que as escolas têm feito pouco ou nenhum uso das informações divulgadas pela Prova Brasil. A pesquisadora partiu da concepção de que a qualidade da informação deveria ser assim concebida pelos receptores destas informações, mas seu trabalho constatou que, na ocasião, havia a necessidade de aprimoramento tanto do processo de divulgação como do processo de apropriação dos dados para que dele fosse possível fazer uso. Silva (2013) parte da mesma justificativa da pesquisadora anterior: segundo ela, os mecanismos e materiais de disseminação dos dados da avaliação PB ainda não são suficientemente compreendidos e, portanto, não são utilizados pelos profissionais em educação. A proposição do trabalho é, nesse sentido, a de um aprimoramento nas estratégias e no material elaborado. Na conclusão da pesquisa são sugeridas mudanças que fomentassem maior eficiência no entendimento da avaliação e no uso dos dados.

Outro estudo evidencia uma outra dimensão em relação aos resultados das avaliações externas: no processo de sua investigação, Silva (2013) encontrou problemas de confiabilidade dos resultados e assim concluiu que os dados sinalizam tanto para a revisão da avaliação padronizada quanto para a implantação de políticas públicas de formação do professor. Em contrapartida, na pesquisa de Vieira (2014), professores de turmas do 5º ano se posicionaram insatisfeitos com as formações propostas pela Superintendência Regional de Ensino, que propõem cursos que não dão voz aos docentes, contribuindo para uma maior defasagem nos resultados das avaliações. Vieira concluiu que as políticas de avaliação educacional exigem mais dos professores, em termos de desempenho de seus alunos, do que proporcionam aos docentes uma boa condição de trabalho.

Ainda na dimensão resultados, o trabalho de Silva (2015) é uma investigação de resultados exitosos, considerando o *locus* da pesquisa e os resultados encontrados. O estudo objetivou problematizar a avaliação em larga escala em uma rede de Colégios Marista, no Rio Grande do Sul, uma Instituição Católica Confessional, pertencente à Rede de Ensino privada. Para além de participar do ENEM e do Sistema Marista de Avaliação (SIMA), as instituições conseguiram trabalhar os resultados das avaliações em larga escala na dimensão diagnóstica por meio de Planos de Ação Locais que visam à melhoria da qualidade de seus processos educacionais. Evidencia-se que estas instituições vêm conseguindo realizar o que estaria preconizado nas orientações do MEC para as avaliações externas que são aplicadas nos entes federados do Brasil, ou seja, a apropriação dos resultados com a consequente transformação dos resultados em ações, medidas e esforços no diagnóstico da realidade e intervenção para qualidade.

Avançando acerca das tendências das pesquisas em âmbito nacional, aparecem as possíveis relações entre a avaliação externa e a gestão escolar. O trabalho de Rosa (2014) buscou analisar as práticas avaliativas desenvolvidas no Estado do Rio Grande do Sul que serviam como diagnósticos para a gestão educacional. Foi também objetivo desse estudo compreender como os municípios estavam organizando seus processos de gestão na lógica da qualidade educacional. Ao fim da pesquisa, a autora concluiu que alguns dos municípios pesquisados institucionalizaram as práticas avaliativas que vinham desenvolvendo municipalmente e alguns poucos desenvolveram algum tipo de avaliação com foco na proficiência de seus alunos.

A esse respeito, Cruz (2014) também elegeu gestores como seu público alvo, buscando compreender como os integrantes das equipes de gestão e professores da rede pública

municipal de ensino estavam se apropriando dos dados relativos às avaliações externas e, nessa direção, discutir como os resultados das provas estavam sendo traduzidos no cotidiano escolar. Como resultado, a pesquisadora encontrou ações pontuais e descontínuas, individual de cada estabelecimento; também destacou uma ausência de políticas do município que pudessem dar suporte ou orientações à apropriação e ao uso dos dados pelas escolas.

Os resultados da pesquisa de Tavares (2013), no entanto, revelaram algo a mais que a pesquisa anterior acerca da apropriação dos resultados das avaliações pela gestão municipal e escolar. O pesquisador concluiu que várias contradições são percebidas nesse processo de testagem, por exemplo, contradições entre política nacional e local, entre a teoria das práticas avaliativas de gestores (municipal e escolar) e a de professores e, principalmente, entre a avaliação praticada com foco na qualidade em todos os fatores do processo de ensino e a avaliação em larga escala que tem como primazia a nota do IDEB.

Em todo o cenário nacional, por meio dessas publicações sobre a avaliação externa da aprendizagem, constata-se a consolidação dos processos avaliativos. Nessa lógica, Paro (2016) ressalta que o fato curioso, e por certo preocupante, é que esse assunto passou a dominar a pauta do ensino de norte a sul do país e se ampliou sobremaneira, de tal modo que a discussão sobre políticas educacionais e educação escolar necessariamente parece estar “impulsionada” pelos dados que são divulgados pelos testes de larga escala.

A respeito do estado da arte produzida acerca das avaliações externas no Brasil no período analisado, foram encontradas duas investigações, a primeira com o objetivo de investigar como as informações produzidas pelas políticas de avaliação são interpretadas pela pesquisa científica, e a segunda buscando sistematizar as produções sobre o SARESP, lançando foco sobre a atuação deste nas escolas. No primeiro caso, a pesquisadora conclui que nem todas as formas de interpretação da avaliação representaram avanços no conhecimento. No segundo caso, o pesquisador mapeou aproximadamente 12 impactos causados pelos testes e afirma que, em sua maioria, são impactos ruins. Percebe-se, conforme estudos de Bauer (*et al.* 2015), que as pesquisas divergem nos posicionamentos em relação à prova; existem os que reconhecem suas potencialidades, mas há também aqueles que não veem avaliações como saída eficiente para os problemas da educação pública do país.

A última das tendências dos trabalhos encontrados analisa a relação entre avaliação externa e avaliação interna da aprendizagem. O trabalho de Almeida (2013) foi o único estudo realizado no estado da Bahia, na cidade de São Domingos, entre os anos de 2011 a 2015. A pesquisadora afirmou que a avaliação institucional está cumprindo o propósito de treinar os

alunos para a PB, pautando as questões da prova institucional em competências avaliadas nas provas externas, e, portanto, os conteúdos também estão restritos à aproximação com o que é preconizado na PB. Almeida (2013) lança foco sobre uma questão que Bauer (*et al.*, 2015), citando Hipolyto (2013) e Santos (2013), revela: que a definição dos padrões de proficiência contribui significativamente para um empobrecimento curricular, o que impulsiona redes de ensino a empenharem seus esforços para garantir o ensino do que é cobrado nas avaliações, em detrimento de outros conteúdos fundamentais para a educação básica.

Este, foi portanto, um preâmbulo geral do foco dos trabalhos e das sistematizações que os pesquisadores contemporâneos realizaram acerca das avaliações externas em larga escala. Tais estudos demonstram sua validade científica na medida em que agregam conhecimento empírico a discussão acerca das avaliações externas e trazem um preâmbulo acerca dessas discussões no cenário nacional. Entretanto, podemos destacar que a maior parte das pesquisas centraram-se nas grandes capitais do Brasil e foram capitaneadas sobretudo por programas de pós graduação concentradas no sul, sudeste e centro-oeste do Brasil.

Na Bahia, encontrou-se apenas uma pesquisa, desenvolvida no interior do estado, entre 2011 e 2015. Ampliando-se a localização, focalizando assim a região Nordeste, somente três pesquisas foram divulgadas, o quantitativo corresponde a 1,08% do total de produções encontradas. Face a isto, compreende-se que todo o levantamento de produções realizado contribuiu para constatar que na região mencionada há carência de trabalhos que focalizem a Prova Brasil como mote de investigação, para além disso em Feira de Santana também não há estudos sobre a prova, o que caracteriza-se como incentivo a realização da presente pesquisa, pela contribuição local e região que a mesma pode trazer ao descortinar uma realidade educacional de recorte ainda inexplorado nessa região, principalmente em uma cidade do interior do estado.

Após esse processo de sistematização das produções científicas acerca do tema das avaliações externas, dar-se-á continuidade a este trabalho estruturando-o em função do alcance de seus objetivos. Assim, ele está organizado em Introdução, Referencial teórico, Percorso metodológico, Análise dos dados construídos em campo e Considerações finais.

Nessa lógica, *o primeiro capítulo* problematizou o contexto histórico político que corroborou para o fortalecimento das avaliações externas no cenário educativo brasileiro. Destacam-se no capítulo os caminhos trilhados pela avaliação da educação até sua consolidação dentro de um sistema nacional de avaliação.

O *segundo capítulo* aborda especificamente o SAEB e os desdobramentos de seus mecanismos avaliativos na educação do Brasil. Ademais, é nesse capítulo que se aprofunda sobre a Prova Brasil, conceituando-a e trazendo luz a sua forma de avaliar, seus índices e escalas de proficiência, bem como à forma como vem divulgando seus resultados na perspectiva do ranqueamento entre instituições, redes e sistemas de ensino.

O *caminho metodológico* evidencia o percurso percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse momento, são conhecidos o contexto e o *locus* da investigação, os sujeitos e os instrumentos utilizados estrategicamente para responder à problemática que se colocou para este estudo; amarrando este capítulo, destaca-se a técnica de análise de conteúdo para explorar e sistematizar os dados empíricos da pesquisa. Na oportunidade, apresentam-se também as categorias que foram levantadas a partir dos diálogos mantidos com os sujeitos da pesquisa e o que nas entrelinhas de seus discursos quiseram comunicar.

Na sequência, tem início a *Análise dos Dados*, etapa em que o referencial teórico já construído, em confronto com os dados empíricos, produziu novas abstrações possíveis diante do tema avaliação externa, neste caso, a Prova Brasil. Por fim, são feitas as *Considerações Finais*, momento em que se apresentam as conclusões da pesquisa; de modo geral, evidenciam-se os objetivos alcançados e as perspectivas de estudos futuros sobre o tema da avaliação externa na cidade de Feira de Santana.

CAPÍTULO 1

1.1 REFORMAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E O FORTALECIMENTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.

A presente discussão teórica tem a intenção de analisar o contexto histórico político que corroborou para o fortalecimento das avaliações externas no cenário educativo brasileiro. A década de 1990 será aqui o marco central das análises, principalmente pela efervescência política de uma concepção de Estado neoliberal que tentou demonstrar que o serviço público não funcionava e provar que a educação pública era frágil, arregimentando as condições para a abertura de terreno fértil à atuação do mercado e do tratamento da educação como mercadoria, a ser avaliada, medida e comparada a partir de escalas globais do desenvolvimento. As bases teóricas que fundamentaram o texto foram Afonso (2000, 2009), Azevedo (2004, 2011), DAEB/INEP (2013, 2015), Horta (2007), Freitas (2004), Freitas (2014), Libâneo (2014) e Sousa (2003, 2007, 2009).

1.2 O CONTEXTO HISTÓRICO POLÍTICO EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990

No Brasil, a década de 1990 foi um período relevante para a constituição de um sistema de avaliação da educação básica no país. As discussões tecidas nesta época apontavam para a consolidação da avaliação como principal estratégia de boa gestão do poder público, o qual buscou atuar principalmente sobre a crise de ineficácia dos sistemas de educação e o baixo rendimento dos alunos, sendo este concebido como extrato do desempenho não só das escolas, mas também dos sistemas (COELHO, 2008).

O caminho que culminou na elaboração do sistema de avaliação percorreu outros momentos que criaram as condições para que o Brasil chegasse à constituição do seu sistema nacional de avaliação. É importante considerar essa trajetória para que seja possível compreender os momentos políticos que foram se estruturando em movimentos de reformas que, nos anos de 1930, e crescendo nas décadas seguintes, despertaram o mundo para o investimento na avaliação dos processos que acontecem na escola (HORTA, 2007).

Os estudos de Freitas (2005, p. 7) afirmam que os motivos declarados para que o Estado brasileiro fomentasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso de 1930 a 1988; primeiro, tratava-se de conferência e verificação dos resultados considerando as

finalidades colocadas para a avaliação nacional; depois, da oportunidade de conhecer melhor a realidade e extrair dela um diagnóstico; por último, ressaltava-se a busca por modernização, racionalização, além da possibilidade de se intensificar a regulação estatal para a criação de uma cultura avaliativa neste e em outros países, já que se tratava de um fenômeno de identificação com a cultural global.

A este respeito, Afonso (2009) ressalta que

[...] as políticas educativas e avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação.

O autor revela um contexto de políticas que nascem a partir da ideia de uma integração global entre países parceiros, de forma que, mesmo que haja preservação das identidades-nação e das características próprias de cada território, as respostas empregadas aos problemas dos diferentes países, face à perspectiva neoliberal, não sejam distintas em seus resultados. Afonso (1994), citando Morrison e Smyth, destaca ainda que o ideal é a uniformização de estilos, práticas e objetivos em escalas globais, podendo-se ter o alcance das avaliações em altas proporções em setores sociais.

Horta (2007) salienta que, ainda na década de 1930, depois da crise que se abateu sobre os Estados Unidos (EUA), a educação se tornou massiva, havendo uma grande procura de jovens pelo ensino secundário, devido, principalmente, à falta de emprego da época. A consequência disso foi o aumento da preocupação com a validade dos currículos escolares e do ensino para a inserção dos jovens antes não ascendentes ao ensino secundário na vida em sociedade.

É interessante notar que essa preocupação com a viabilidade do que está sendo ensinado dentro das instituições educativas pode ser considerada por dois ângulos: no primeiro, reside a possibilidade de interpretá-la ainda como a medida de uniformização e padronização em proporções mundiais; no outro, está a formação de uma “consciência técnica” no contexto escolar, proporcionada através da aplicação da ciência (FREITAS, 2005). Os dois ângulos ganharam tamanha força a ponto de tornarem-se elementos constitutivos da construção das avaliações da educação básica e do próprio ato de avaliar a escola.

Na segunda metade da década de 1930, fica evidente, de acordo com os estudos de Horta (2007), o crescimento das avaliações como regulação e monitoramento da área social pelo poder central. As primeiras medições na área de educação, no Brasil, foram registradas em 1934, quando foram levantados estatisticamente os fatos educacionais, culturais e médico-sanitários pelo recém-criado Instituto Nacional de Estatísticas. Três anos mais tarde, como ainda destaca Horta, a Lei 378/1937 instituiu a mudança do Ministério da Educação e Saúde Pública para Ministério da Educação e Saúde, e a mesma lei criou um Instituto destinado a fazer pesquisas que considerassem os problemas de ensino em suas diversas dimensões, o Instituto Nacional de Pedagogia.

Sobre o ano de 1938, Horta afirma que essa mesma entidade recebeu o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e concentrava os estudos de todas as questões educacionais associadas aos trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. No decorrer dos anos seguintes, mais especificamente a partir do ano de 1950, houve a separação entre as questões educacionais e as ações de saúde, sendo possível a partir de então, na estrutura do Ministério da Educação, fomentar o levantamento de dados estatísticos sobre a educação do Brasil, no sentido de perceber a educação em vista da sua funcionalidade à sociedade.

Na década de 1950, Anísio Teixeira era o diretor geral do INEP, e suas medidas concorriam à defesa da reconstrução da educação nacional; para isso, ele supunha uma tomada de consciência rumo à expansão da educação brasileira. Seus argumentos de reconstrução estavam calcados na autonomia: o controle legal deveria ser mínimo e deveria ser possível examinar o que já havia sido feito, e de que modo, através de inquéritos claros e objetivos que medissem a eficiência ou ineficácia do ensino no Brasil (Freitas 2007).

Anos mais tarde, em 1961, foi aprovada no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no texto da Lei 4.024/61, a qual traz em seu texto referências sobre a coleta de informações na educação, bem como determinações acerca de custos em todo esse processo. No escopo da LDB 4.024/1961 há uma aproximação entre qualidade e produtividade no ensino, e os custos dos processos educativos são também referenciados. A seguir, é possível ver trechos desta lei que confirmam a afirmação.

Art 7º Ao Ministério da Educação e Cultura incube velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

[...]

Art 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

[...]

l) Promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;
m) Adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; [...].

q) Analisar anualmente as estatísticas e os dados complementares.

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

A aproximação que se vê nos trechos da lei entre as práticas de ensino e a obtenção de um melhor nível de produtividade encontra justificativas em que, segundo Freitas (2007), no período antecedente à construção da LDB de 1961 e cerca de quatro anos à frente, o enfoque sociológico que predominava nas pesquisas em educação buscava obter informações acerca da relação entre prática educacional e necessidades sociais e econômicas da população dos entes federados do Brasil, incluindo a realização de inquéritos de mapeamento da administração das redes de escolas, informando sobre a situação específica de funcionamento, sobre resultados quantitativos do ensino e sobre as relações entre a instituição e a realidade local (GOUVEIA, 2013).

Fora do Brasil, em países como os Estados Unidos (EUA), pesquisas traziam para a funcionalidade da produção escolar a dimensão das desigualdades sociais e educacionais como elementos que inter cruzam o processo de aprendizagem e/ou o desempenho escolar. Assim foi dado o primeiro passo da avaliação em larga escala nos EUA, através das pesquisas intituladas Coleman, havendo depois a Jencks; posteriormente, na Grã Bretanha, realizou-se o relatório Plowden, integrando-se a estes exemplos “a experiência de construção, nos anos 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE” (COELHO, 2008, p. 233).

Na realidade brasileira, a década de 1970 irá marcar a reformulação do INEP, tanto em nomenclatura quanto em atribuições. O instituto passou a designar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, exercendo todas as atividades que fossem necessárias para

estimular, coordenar, realizar e difundir a pesquisa educacional no Brasil (BRASIL, 2005g), excluindo-se por enquanto as atividades de avaliação educacional, mesmo porque a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) foi quem assumiu o papel de precursora da primeira experiência em avaliação do país, conjuntamente com o MEC, em 1976, tendo avaliado os programas de pós-graduação existentes no Brasil (HORTA, 2007).

As experiências avaliativas empenhadas nesse momento, segundo afirma Freitas (2007), decorriam da preocupação com a ineficiência interna dos processos de ensino e aprendizagem, consequência da crise de um Estado cada vez mais ineficiente em sua administração pública, conforme veementemente afirmava o pensamento neoliberal. No centro da polêmica que envolvia esse Estado, ganhava força a crítica ao igualitarismo que envolvia o Estado de bem-estar social e o desenvolvimento de estruturas mais universalistas para oferta de serviços públicos à sociedade. Em contrapartida, o argumento neoliberal crescia e fomentava a privatização dos patrimônios estatais e, sobretudo, a descentralização dos procedimentos de formulação e descentralização de políticas públicas (DUARTE, 1997).

Azevedo (2001) é pontual ao afirmar que, em todo esse contexto de inserção em um processo de (des)regulação neoliberal, a educação foi um dos setores que ganhariam notória centralidade. Isto significa que o foco ampliado sobre a educação, anos mais tarde, promoveria, na década de 1980, o surgimento de princípios de garantia de um “padrão de qualidade”, visto outrora na primeira LDB, diretamente relacionado ao aumento da produtividade do ensino.

Suspeita-se que os discursos gerados a partir das críticas aos sistemas de ensino e às próprias instituições de ensino básico e superior, nesse momento, enfatizam não uma preocupação real com uma educação que é direito social dos cidadãos e condição para sua integração político-social na sociedade, mas demonstram, nas entrelinhas, grande preocupação com uma educação que é necessária, sobretudo, ao desenvolvimento econômico.

Na Constituição Federal de 1988, a qualidade é reafirmada no texto legal, aparecendo como parceira e resultante da avaliação educacional dos processos escolares. No art. 206, por exemplo, é estabelecida a necessidade da garantia de um “padrão de qualidade”, e no art. 209 a avaliação torna-se condição do ensino livre à iniciativa privada. Voltando a ser pauta importante das discussões sobre a educação em cenário nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) também fez referência à avaliação, tomando como base a referência encontrada no art. 214 da Constituição Federal, a qual descreve a avaliação como medida empenhada para possibilitar a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988).

Seja no âmbito do estado-nação brasileiro seja em contexto internacional, nos anos citados, segundo declara Sousa (1997, p. 274), “é emergente na pesquisa educacional um movimento de valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola” em suas amplas dimensões e determinações no processo educativo. Essa autora, como pesquisadora da área de políticas em avaliação, também evidencia, por meio das investigações que empenhou dos anos de 1930 a 1970, uma visão de avaliação educacional que parte da mensuração, em níveis estatísticos, das habilidades e aptidões dos estudantes, caminhando para concepções voltadas à dimensão tecnológica da avaliação, concebendo sobretudo o seu caráter cientificista e métodos operacionais.

Nessa perspectiva, o movimento econômico e social que se estrutura em uma dada sociedade é também insumo para a construção de políticas educacionais, de modo que os contornos assumidos pelos sistemas educacionais na atualidade refletem a dinâmica mais ampla relacionada ao contexto econômico e/ou político social. Se, de fato, constata-se que todas essas circunstâncias são elementos constitutivos para a transformação do Estado-educador – visto no Estado de bem-estar social – em Estado-avaliador (AFONSO, 2003), também é verdade que as modificações nas políticas avaliativas foram igualmente pulverizadas pelas teorias de mercado. É deste modo que, tendo o Estado refundado o seu poder de regulação e retomado as rédeas, principalmente, do currículo escolar, a avaliação vem sendo acionada como principal elemento para responsabilização e prestação de contas em relação ao rendimento educacional (*idem*, 2000).

Como resultado da reforma que sofreu o Estado, a década de 1990 marca uma mudança potencial nas formas de avaliação da educação básica no Brasil. O movimento avaliativo cresceu, ganhando espaço principalmente em função do enfraquecimento do papel do Estado como provedor para “reforçar suas funções de ‘regulador’ dos serviços públicos, assegurando sua qualidade via ‘controle social direto’, pela participação da sociedade’ na gestão de serviços públicos” (CONTI; LIMA; NASCENTE, 2017, p. 773).

Autores como Dias Sobrinhos (2002) e Freitas (2007) esclarecem que regular está na própria constituição das políticas públicas sociais, contudo, o termo regulação é próprio das políticas neoliberais e indicam, sobretudo, uma mudança na ação do Estado, que desresponsabiliza-se de um conjunto de serviços e não deve interferir no mercado, a não ser como o “Estado-avaliador”.

Coelho (2008) informa que a sociedade brasileira viu o tema qualidade ganhar centralidade como objeto de regulação federal e sua viabilidade associada a um sistema de

informações congregado a um sistema nacional de avaliação. A autora segue afirmando que esses elementos são considerados estratégicos para uma boa gestão educacional, entendida “no país [...] como exercício dinâmico do ato de governar que implica a capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade”, conforme mostrou estudo de Costa (1997 *apud* COELHO, 2008).

Foram os ideais de boa gestão, que percorreram o pensamento social dos anos de 1990, que forjaram a necessidade de que a educação contribuísse para o progresso técnico e tecnológico e, principalmente, inserisse o Brasil no grupo de países desenvolvidos. A qualidade da educação, nesse sentido, passou a ser regulada pelos órgãos federais e foi considerada meta a ser alcançada por meio de um sistema nacional de avaliação, capaz de fornecer informações sobre o sistema escolar, facilitando assim o monitoramento contínuo e fornecendo elementos para a formulação de políticas de ensino.

1.3 O GERENCIALISMO DO BANCO MUNDIAL E O PROCESSO DE MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O estilo de gestão gerencial legou ao campo educacional significativas transformações no que se refere à gestão da educação no Brasil. Desde a década de 1980, e mais intensamente nos anos 1990, constata-se uma intensa internacionalização de propostas educacionais e a crescente importação de políticas públicas para os setores sociais como um ávido caminho em busca da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no interior das instituições educativas.

É importante perceber que todo esse empenho na formulação de políticas públicas decorre de organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), Unicef, Unesco, e tantas outras agências que intentam levantar a bandeira de uma educação com qualidade para todos, universal e capaz de desenvolver as competências e habilidades dos indivíduos, objetivando o fortalecimento da sociedade e o desenvolvimento estrutural da nação.

Segundo afirma Neves (2005), os sistemas educacionais que se desenvolveram na contemporaneidade, imbuídos das exigências de um “processo produtivo de base científica” (*idem, ibidem*, p. 18) e requerentes de uma força de trabalho requalificada, passaram a demandar profissionais com novas e amplas capacidades, um novo tipo de homem forjado em um novo tipo de *locus*, uma escola que considerasse os novos e diversos elementos culturais, não se desassociando da vida produtiva e tendo na nova relação ciência/trabalho e ciência/vida um de seus determinantes essenciais (*idem, ibidem*).

Desse modo, o desenvolvimento do setor educacional no século passado, mais especificamente na década de 1980, esteve relacionado às ações e intenções de organismos bilaterais, como é caso do BM, intencionalmente pautado na “formação técnica e comportamental de um novo tipo humano capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico científica” (*idem, ibidem*, p. 20). Sob a égide de financiamentos aos projetos sociais, a década de 1980 marcou um período de forte ajustamento econômico, inclinado a uma mais justa distribuição de riquezas, promoção dos direitos de todos e “justiça social das nações mais pobres” (FONSECA, 1997, p. 47), principalmente na tentativa de reconstruir os países afetados pela segunda grande guerra mundial.

Vale ressaltar que as políticas gestadas nesses anos de ajustes estruturais, sobretudo com o argumento de oferecer ajuda aos países mais afetados pelo desequilíbrio econômico, possuem características certamente peculiares, visto que promovem a redução do papel do Estado através da diminuição do setor público, enquanto, em contrapartida, ampliam a participação do setor privado nos âmbitos que deveriam ser de atuação pública. Ademais, pode-se, nesse contexto reformista, encontrar as reformas administrativas dos setores sociais da sociedade; a redução do crédito interno e das barreiras de atuação do mercado; e, para não ir mais longe na longa lista dos contornos assumidos por essas políticas, uma das ações mais estratégicas para ingresso do BM em uma determinada nação foi a criação das “condicionalidades políticas”, nada mais que acordos e critérios para que o banco atuasse e concedesse créditos de financiamentos para determinados países (TOMASSI *et al.*, 1998).

As condicionalidades¹⁰ políticas permitem ao BM influenciar e, em muitos momentos, determinar as agendas das nações por ele assessoradas, impondo em muitas delas a reforma de seus sistemas educacionais, de modo que eles atuem principalmente na recuperação de custos e na diminuição dos encargos financeiros do Estado na Educação; para além dessas exigências, prioritariamente os empréstimos concedidos deveriam ser utilizados na compra de pacotes de insumos educacionais, os quais cumprem papéis determinantes para o desempenho escolar (FONSECA, 1997).

¹⁰ As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, no caso do Brasil, a partir do governo de Collor de Melo (1990-1992), a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento (MAUES, 2014).

É nesse cenário de minimização acentuada da atuação do Estado e consequente reforma do aparelho estatal que se torna possível aferir os produtos e resultados dos pacotes de insumos introjetados no setor educacional. A partir das políticas públicas de viés avaliativo, tem-se um campo fértil para ações que medem o desempenho dos estudantes e exercem uma regulação de fora para dentro das instituições escolares, responsabilizando diretores e professores pelo sucesso escolar dos alunos.

A lógica das organizações como o BM e de acordos financeiros delas provenientes deixa transparecer ideias de desenfreada busca por eficiência e produtividade, com matriz empresarial, em contraposição aos princípios de uma educação como direito universal. O papel do Banco, desde a visibilidade adquirida na década de 1990, decorre principalmente do arcabouço de estratégias neoliberais para atuar pontualmente no financiamento de projetos para o setor público e privado. O carro-chefe dessas organizações se traduz na necessidade de um “novo estilo de gestão” (VIEIRA, 2001, p. 62) em que cada vez mais os órgãos privados fazem da educação um vetor lucrativo ao desenvolvimento da economia, mas impingindo um menor custo ao Estado.

Nessa perspectiva, a delimitação do que é qualidade, e dos níveis desta, segue as definições do que é determinado pelo modelo global e, assim, a participação local não é parte desse processo. A constatação é de que o setor educacional, nesse sentido, se torna cada vez mais dependente, “em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento” (FONSECA, 1997, p. 62).

Já sob a perspectiva de Corragio e Corullon (1997), o Banco cai em contradição quando afirma que sua intencionalidade é aliviar a pobreza, atuando como uma guardiã das nações e investindo os recursos públicos nas pessoas, com a finalidade de que todos tenham acesso a um mínimo de educação. A contradição está no fato de que o BM, agindo sob o auspício de um projeto global de desenvolvimento, reflete uma preocupação que vai além da justiça social, concentrando-se sobretudo nos ideais políticos e econômicos.

Afonso (2013, p. 279) analisa as intencionalidades nas entrelinhas da atuação do BM, sugerindo que,

[...] se a lógica capitalista é a ânsia ilimitada de lucro e da acumulação, é no mínimo estranhamente incômodo pensar que os países centrais (ou as organizações internacionais mais poderosas na construção da agenda global) têm interesse genuíno na subida dos níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, a não ser claro quando isso ocorre dentro dos

limites desejados e necessários para a contínua expansão desse mesmo sistema capitalista [...].

Nesse sentido, tomando-se os esclarecimentos de Afonso (2013), compreende-se que as ações do BM incidem em uma busca eficiente por gerar produtividade dentro das nações, a qual as faça avançar social e economicamente em resposta às exigências do projeto societal global. A educação ligou-se a esse propósito, exatamente porque a ótica vigente dizia que o crescimento industrial intensivo estava diretamente relacionado à educação (FONSECA, 1997); era, portanto, necessário impulsionar as camadas mais baixas da população a uma educação de menor custo, porém, mais eficaz em fazê-las participar da condução política do país. Como consequência, essa população saberia não só escolher corretamente, como também cobraria a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral (World Bank, 1999a; 1999b *apud* MAUES, 2014).

Desse modo, exercendo comprovada influência sobre os países dependentes dos empréstimos do BM, este órgão funcionava como uma espécie de “ministério mundial da educação dos países periféricos” (LEHER, 1999, p. 19), encaminhando condicionalidades e determinando reformas necessárias aos países. No Brasil, as relações com o banco se estreitaram significativamente a partir dos anos de 1990, nos quais foram observadas medidas veementes na reorganização educacional do país; entre essas medidas estava a descentralização da gestão administrativa e financeira das instituições de ensino público, o que, por outro lado, desencadeou maior controle sobre o que acontece dentro dos espaços educativos e dos produtos que deles se pudesse obter.

O controle significou uma centralização das avaliações dos sistemas escolares, que culminou na responsabilização das instituições pelo rendimento escolar de seus estudantes, com base nos princípios da avaliação externa e de menor gasto, sendo necessário o incentivo ao uso de parcerias público-privadas para obtenção de recursos e, por outro lado, a convocação da comunidade escolar, bem como da sociedade civil, para se solidarizar com a causa da educação via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola* (MAUES, 2014).

Nessa lógica, vê-se nascer um Sistema de Avaliação Nacional, o SAEB, que começa a operar em 1995, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, mas que é reformulado algumas vezes nos anos 2000. A partir desta década, crescem ainda mais as ideias de nova gestão na administração pública e, principalmente, na educação pública, pautadas na agenda mundial e coerentes com parâmetros globais de oportunidades iguais para

todos os cidadãos, mesmo sob a égide de organizações sociais marcadas por desigualdades e altos níveis de diferenciação entre a distribuição de riqueza entre classes.

As políticas educacionais que hoje atuam no cenário educativo brasileiro assumindo o objetivo de mensurar e quantificar o ensino público caminham exatamente na contramão de um projeto societal equânime, já que foram desenhadas pelo projeto neoliberal e por seus agentes bilaterais ou multilaterais (FREITAS, 2014). Na seção seguinte deste trabalho, serão abordados o SAEB e seus desdobramentos na educação do Brasil, havendo a oportunidade de discutir sob a luz teórica seus mecanismos de avaliação e as especificidades próprias da Prova Brasil, sistema ANRESC.

CAPÍTULO 2

2.1 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB E OS DEDOBRAMENTOS DOS MECANISMOS POR ELE UTILIZADOS PARA MEDIR O ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

No período das mudanças e reformas em educação no Brasil, década de 1990, foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a perspectiva de fomentar um pensamento de democratização das formas de gestão de modo a tornar a sociedade “cooperadora” e corresponsável pela gerência dos processos pedagógicos. A avaliação enquanto ferramenta de acompanhamento do processo escolar ganhou nova roupagem através das avaliações externas, configurando-se como uma ferramenta que faz parte do processo de gestão, principalmente para o controle e a regulação política.

Nesse sentido, pode-se dizer que a avaliação, como velha parceira dos processos de ensino e aprendizagem dentro das escolas, assume, nas reformas políticas dos anos noventa, o caráter de controle de produtos (SAVIANI, 2007), servindo aos objetivos das tantas pedagogias do sucesso, do rendimento e das competências, vigentes em uma sociedade guiada pelo capital e pela lógica de mercado. Isto porque, na sociedade do presente século, a educação é mais uma mercadoria tecida pelo capital, que vem servindo aos interesses da lógica privada.

Vale destacar que, no tocante ao SAEB, o sistema não tem o objetivo de aprovar ou reprovar o alunado, mas intenciona o recolhimento de informações referentes às redes de ensino e dados relativos à gestão das escolas, supostamente em busca da qualidade. As avaliações que compõem o SAEB fornecem insumos, dados, que, estrategicamente apropriados pela iniciativa privada, oferecem um vasto campo de atuação que reverbera significativamente em suas agendas educacionais.

Cerca de dez anos após sua criação, em 1990, o SAEB torna-se mais específico e detalhado em suas medições, processo ocorrido entre os anos de 2005 e 2007, quando desdobrou-se em outra avaliação, ANRESC, para além da ANEB, que já desenvolvia. O novo instrumento de avaliação, ANRESC – Prova Brasil –, vem funcionando como um indicador de qualidade para a construção da nota do IDEB. Empregada pelo MEC nas escolas como um dispositivo capaz de reunir dados singulares de cada contexto, a PB apresenta a situação educacional de instituições, em caráter individual, podendo também sistematizar informações sobre regiões, cidades e suas redes de ensino específicas.

Assim, a plataforma de domínio público do INEP assevera:

Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências (INEP, 2017).

Esse mesmo órgão publicou recentemente no ano de 2018 um relatório que pretende apresentar à sociedade brasileira um balanço sobre o sistema de avaliação nos últimos dez anos. Esse relatório tem o objetivo

[...] apresentar aos gestores educacionais e demais públicos de interesse um panorama da última década sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O SAEB, instituído na década de 1990, ao longo dos mais de 25 anos de sua existência passou por diversos aprimoramentos, adaptações e alterações metodológicas. Nos anos 2000, uma das mais significativas mudanças foi a ampliação da população-alvo da avaliação, com a criação, no ano de 2005, de um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental. Esse aprimoramento permitiu a geração de resultados de desempenho por escolas e municípios (INEP, 2018, p. 5).

A mudanças e ampliações ocorridas referem-se, principalmente, de modo mais específico a que haja um controle social circundante aos resultados das escolas brasileiras. O governo federal, uma vez assumindo a característica de participação mínima na administração de serviços públicos, defende que os indivíduos pais de alunos estejam atentos à educação de seu município, bem como às escolas da sua região, a partir dos índices registrados por estas instituições.

Em se tratando do destaque que é dado aos anos 2000 no trecho acima destacado, informa-se que esta foi a década de integração do sistema ANRESC, legitimada pela Portaria MEC nº 931/2005, com os objetivos de avaliar a qualidade do ensino que é ministrado nas escolas e, posteriormente, informar que cada unidade escolar receba o resultado global. É também objetivo da ANRESC contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira (BRASIL, 2005). O artigo 3º da mesma portaria esclarece que as ações de planejamento e operacionalização tanto da ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, aos cuidados da Diretoria da Educação Básica (DAEB).

Nesse sentido, faz-se importante perceber os caminhos evolutivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica, desde o seu nascimento até mais recentemente, no ano de

2015, para compreender as diferenças entre os tipos de avaliação que compõem o sistema e quais as adequações que foram acontecendo. Assim, observa-se o Quadro 2:

Quadro 2 - Caminho Evolutivo do SAEB, na perspectiva da ANEB e da ANRESC.

Ano	Público-alvo	Especificidade	Disciplinas	Mudanças
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas Públicas Amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação	- Criação do SAEB
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas Públicas Amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação	Sem alterações
1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação	- Metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI); - Comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo se tornou possível; - Levantamento de dados contextuais (Questionários).
1997	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia	Sem alterações
1999	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia	Sem alterações
2001	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Língua Portuguesa, Matemática	- Concentração nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática
2003	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Língua Portuguesa, Matemática	Sem alterações
2005	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários para o Ideb	Língua Portuguesa, Matemática	Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como

				<p>Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental em escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.</p>
2007	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Língua Portuguesa, Matemática	Sem alterações
2009	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Língua Portuguesa, Matemática	Sem alterações
2011	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Língua Portuguesa, Matemática	Sem alterações
2013	4ª, 8ª séries do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Língua Portuguesa, Matemática	Na edição de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o Saeb a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desta edição foi a inclusão em caráter experimental da avaliação de Ciências, a ser realizada com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Neste ano foi aplicado, em caráter de estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia que não geraram resultados para a edição.
2015	5º ano, 9º ano do EF; 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral +	Língua Portuguesa, Matemática	Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais

		Estratos Censitários Ideb		relevantes para o aprendizado dos alunos. 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 a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.
--	--	---------------------------------	--	--

Fonte: INEP (BRASIL, 2017).

Ao longo dos anos, o SAEB passou por distintas mudanças no que se refere a metodologias para avaliar o ensino básico. Inicialmente, assumiu um caráter amostral; posteriormente, adequou-se a um viés censitário, que consegue disponibilizar informações mais sistemáticas das escolas; mais tarde, ampliou o público-alvo avaliado, chegando ao Ensino Médio brasileiro, por meio do Enem, e ao ciclo de alfabetização do Brasil, com a ANA, referendada na Portaria nº482/2013 (BRASIL, 2013).

Os três mecanismos avaliativos, ANEB, ANRESC e ANA, formam, da época de suas criações até os dias atuais, a estrutura do SAEB, tendo em vista que integram o cenário das ações dentro das políticas públicas brasileiras que asseguram promover mais qualidade para a educação no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

Importante é considerar que o contexto de desdobramento do SAEB, que originou as duas últimas avaliações, foi do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), compondo o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que, por sua vez, esteve atrelado a um outro acordo de responsabilidade social por parte de grupos¹¹ empresariais intitulado “Todos pela Educação”, que embasou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” capitaneado pelo MEC (OLIVEIRA, 2014).

O cenário dos compromissos, pactos e alianças econômicas entre governo, empresários e órgãos bilaterais, a exemplo da UNESCO e do BM, concede maior centralidade à aprendizagem, principalmente a partir dos anos 2000, em detrimento do foco da universalização do ensino primário observável nos anos de 1980. Na perspectiva de Santos (2018), o *start* disso é o Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar, no qual fomentou-se a consolidação de novas prioridades para a agenda educacional em todo o mundo, perspectivando incidir diretamente nos acontecimentos e processos educativos no interior das instituições educativas.

¹¹ Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Instituto Unibanco e os parceiros, Organizações Globo e Instituto Ayrton Senna (OLIVEIRA, 2014, p. 161).

A década dos anos 2000 marcou, no Brasil, a criação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), já que o MEC aproveita o cenário de efervescência de uma nova agenda internacional para educação e lança também o IDEB, unindo a ele diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando o que fosse necessário. Isto porque, conforme sugere Saviani (2007), o PDE seria o “guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas desenvolvidos pelo MEC, como é o caso do IDEB, considerado pelo autor como indicador da escola básica que reúne elementos constitutivos para a identidade do PDE. A composição desse indicador de aprendizagem é resultado do cruzamento dos dados do Censo Escolar e da Prova Brasil, sendo, portanto, o instrumento elaborado para demonstrar se o direito à educação e ao aprendizado está sendo coberto.

Contudo, pode-se evidenciar que a inserção de exames externos no gerenciamento da educação supõe a adoção de testes, possivelmente associada a uma noção restrita do que seja qualidade e a um estreitamento do currículo escolar, dando preferência às disciplinas que são objeto das avaliações externas, o que ratifica, pois, a velha cultura escolar meritocrática de avaliação dos estudantes, focada no desempenho, que seleciona os alunos “bons” e exclui os alunos “ruins”. No entanto, “é preciso prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar”, como salienta Paro (2005, p. 81).

Desse modo, com os resultados obtidos nos exames, há um movimento classificatório e estandardizado de escolas de acordo com a alocação de recursos diferenciados para escolas distintas e, por fim, como já é notório, a desresponsabilização do Estado na promoção e na garantia do direito de todos a uma educação de qualidade. Em contrapartida, as figuras do gestor e do professor passam a ter centralidade na responsabilização dos resultados positivos ou negativos que os alunos alcancem.

Silva (2009) acentua que as políticas e programas em prol da elevação da qualidade, refletidos no aumento do desempenho dos alunos nos testes padronizados, têm culminado em elevada compressão das escolas. A autora afirma que

Essa pressão tem origem tanto interna, da própria gestão da escola, de seus professores, dos pais de alunos e da comunidade onde se localiza, quanto externa, das secretarias de educação para elevação dos resultados do IDEB e o cumprimento das metas estabelecidas (SILVA, 2009, p. 27).

Isto porque, como já se refletiu no capítulo anterior, existe uma gerência externa à escola que dita o produto aceitável a ser apresentado à sociedade pela unidade escolar. As cobranças evidenciam algo comum às políticas educacionais neoliberais, as quais relativizam a responsabilidade dos governantes enquanto exigem e responsabilizam professores e gestores pelos resultados, conforme demonstram os estudos de Bauer (*et al.*, 2015). A autora segue afirmando que estudos¹² contrários à avaliação padronizada consideram que muitas injustiças podem ocorrer nesse processo em relação aos profissionais de educação e aos próprios estudantes, situações como mal gerenciamento dos tempos e do conteúdo das aulas e até mesmo o fechamento de escolas e exoneração de gestores.

O outro lado de pesquisas nesta perspectiva demonstra que existem docentes que, envolvidos pelas demandas que lhe são repassadas pelas Secretarias Municipais de Educação, muitas vezes não percebem o movimento de responsabilização em que estão imersos, podendo até mesmo defender esse tipo de controle externo via indicadores de desempenho (SANTOS, *et al.*, 2018).

Para além desse movimento que têm sofrido as escolas e os sujeitos que delas fazem parte, pode-se afirmar que as atuais políticas educacionais pensadas sob a égide da classificação e da seleção pouco contribuem para impulsionar os índices das instituições em termos de qualidade de seus processos. Sousa (2009) exemplifica seu posicionamento acerca da qualidade educacional destacando que

[...] a educação de qualidade visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite [...]. A educação de qualidade é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (SOUSA, 2013b, p. 58).

É dessa perspectiva que se compreende que a qualidade não pode estar relacionada apenas à quantificação e à mensuração dos produtos produzidos pelos estudantes dentro do espaço escolar. Entrementes, encontra-se até mesmo na LDB n. 9394/96, texto que define as bases da educação nacional, a qualidade submetida ao estabelecimento de padrões pré-fixados de desempenho a partir do controle de resultados e rendimentos dos estudantes. Observa-se o

¹² Cf. Madaus, Russel e Higgins (2009).

Art. 9º da LDB, no inciso VI “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Desse modo, o trecho da lei evidencia a relevância que as avaliações do rendimento escolar desempenham dentro do sistema educacional do Brasil. Por outro lado, compreende-se que a educação em cada país não pode estar subjugada às determinações da pauta global, que determina até mesmo o currículo ou disciplinas que seriam essenciais em detrimento de outras.

Ravitch (2011) pontua que é difícil melhorar as escolas quando o foco das avaliações concentra-se apenas em Língua Portuguesa e Matemática. A autora ressalta que as unidades escolares que não esperam nada dos alunos além do domínio de habilidades básicas não produzirão egressos prontos para a universidade ou para o mercado de trabalho moderno. Valorizando apenas o que os testes mensuram, caminha-se para longe daquilo que não pode ser mensurado, já que, como destaca Ravitch (2011), pode-se mensurar literatura e matemática, mas dificilmente se poderia mensurar o que mais importa em educação: que ela é ponte para a transformação social da realidade de um indivíduo ou do coletivo deles, para a emancipação do sujeito, para a liberdade do pensamento e a reflexão crítica acerca do projeto de sociedade que se deseja viver e implantar.

A seguir, será teorizada a Prova Brasil, objeto de estudo deste trabalho e exemplo de avaliação externa do rendimento da qual falava Ravitch (2011), visto que sua característica principal é mensurar o desempenho dos alunos nas disciplinas já mencionadas.

2.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR – PROVA BRASIL

A Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil, refere-se à avaliação em larga escala. Como mencionado anteriormente, é de competência da Prova Brasil avaliar o ensino público ministrado em escolas de todo o território nacional. A partir de 2005, os testes foram aplicados pela primeira vez no contexto educacional do país, em turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental em escolas que ainda operavam em regime de oito anos, e em turmas de 5º e 9º anos em escolas que já haviam se adequadado à mudança para nove anos de escolarização no Ensino Fundamental (INEP, 2018).

Vale ressaltar que a PB é de natureza censitária, executada bianualmente nas cinco regiões do Brasil em turmas com pelo menos 30 estudantes, que são avaliados em Língua Portuguesa com foco em leitura e em Matemática com ênfase na resolução de problemas. A

principal característica da prova, e o que a difere da ANEB, é a possibilidade de informar a seus participantes os resultados individuais de redes, escolas e outros aspectos que possam incidir, direta ou indiretamente, no desempenho dos alunos. Questões como infraestrutura das escolas, perfil gestor da instituição, perfil docente e níveis socioeconômicos das famílias dos alunos são alguns dos pontos que podem confluir com o desempenho na PB.

Como dito acima, o foco dos testes centra-se nas habilidades leitoras dos estudantes e na capacidade de resolver situações problemas. Isto não significa que todos os conteúdos dessas disciplinas são abordados na PB. O exame externo aborda, na verdade, um recorte do currículo de ambas as áreas mencionadas, tendo definido o que avaliar conforme as Matrizes de Referência “que compreendem o conjunto de conteúdos e habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento, que representam o que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013).

A formulação de tais matrizes¹³ considerou os Parâmetros Curriculares Nacionais, os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação, alguns currículos de redes municipais e o material didático utilizado comumente para os anos avaliados. Acontece que, para Freitas (2014, p. 1090), “O direito a formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter fica reduzido ao direito de aprender o básico expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais [...]”.

As afirmações deste autor não se distanciam de autores como Santos (2018), que vê nos testes padronizados sérios problemas de enxugamento dos currículos e propostas pedagógicas, que são simplificadas em virtude das matrizes de referência da PB. Usando as afirmações do próprio autor, vê-se:

Esse modelo [falando dos testes padronizados] curricular gera, também, mudanças na rotina escolar que incidem sobre a organização e seleção dos conteúdos, uma vez que a escola, para ser bem avaliada, passa a incorporar programas de treinamento para as avaliações realizadas (SANTOS, 2018, p. 312).

No Quadro 2, apresentado anteriormente, visualiza-se que foi a partir de 2001 que as avaliações do sistema SAEB passaram a concentrar-se somente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo então descritores para definir e descrever as habilidades que seriam avaliadas em cada disciplina nas turmas alvos. O livro do panorama da década (2005-

¹³ Informações extraídas da Cartilha da Prova Brasil 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf. Acesso em: 12 ago 2018.

2015) resume que os descritores, apesar de serem comuns aos níveis Fundamental e Médio, foram formulados a partir de graus de complexidade diferentes: “Por isso, de um mesmo descritor derivam itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado – o texto – quanto do ponto de vista da tarefa” (BRASIL, 2018, p. 26).

Vejam-se, a seguir, as figuras das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Figura 1 - Exemplificação dos tópicos e descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil

Matriz de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental

5º ano – Língua Portuguesa	
Tópico	Habilidades/Descritores
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.
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.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	D15 – 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.
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 o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. Variação linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP/DAEB (2013).

Como já mencionado, os testes de Língua Portuguesa de avaliações externas, tais como a Prova Brasil, enfatizam que os alunos avaliados demonstrem conhecimento e competências linguísticas esperados para cada etapa escolar. Nesse sentido, a figura 1 apresenta a descrição dos seis tópicos de habilidades/descritores que se pretende que o aluno tenha aprendido. Cada tópico de Língua Portuguesa pressupõe descritores que exigem do

leitor demonstrar habilidades “em reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” (SAEB, 2018, p.26). Assim, pode-se fazer a leitura de que a associação das habilidades e descritores aos tópicos pertinentes refletem uma organização por níveis de complexidade na análise das partes de um texto, perfazendo uma construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Figura 2 - Exemplificação dos tópicos e descritores da Matriz de Referência Matemática da Prova Brasil

Matriz de Matemática do 5º ano do ensino fundamental

5º ano – Matemática	
Tópico	Habilidades/Descritores
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 poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações. D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos. D4 – Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares). 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.
II. Grandezas e medidas	D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não. D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml. D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo. D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento. D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores. D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas. D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou a estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.
III. Números e operações/ álgebra e funções	D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional. D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica. D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.

Fonte: INEP/DAEB (2013).

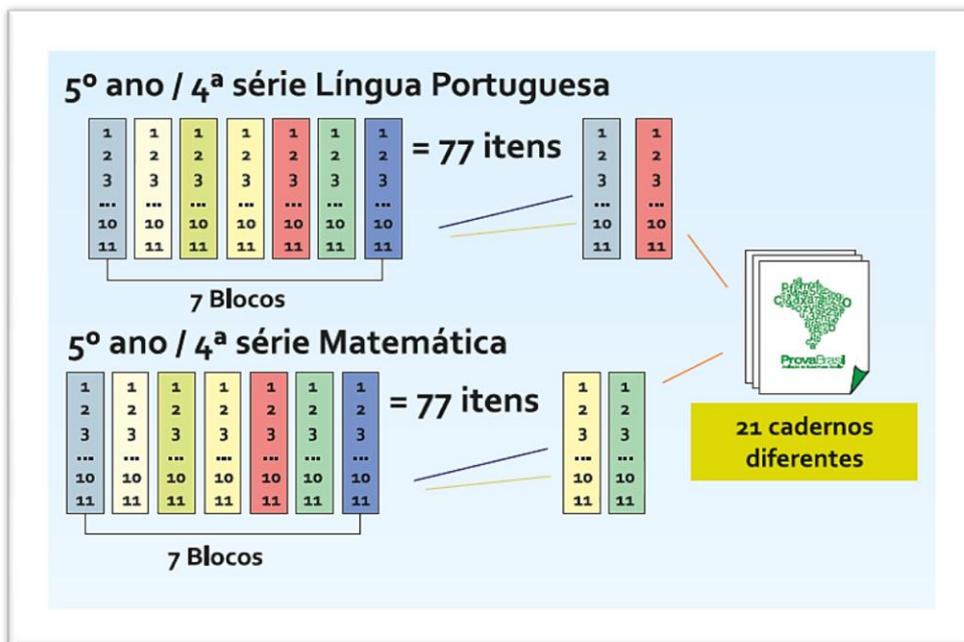
O foco da Matriz de Referência de Matemática da ANRESC é a resolução de problemas. O Relatório da Década do SAEB traz que a matriz de Matemática foi estabelecida a partir do pressuposto de que o conhecimento matemático ganha significado em situações

desafiadoras que motivem os estudantes a trabalhar estrategicamente para resolver os problemas (SAEB, 2018). Menor que a de Língua Portuguesa, essa matriz tem apenas quatro temas/tópicos. Outra diferença entre elas é que, se no primeiro caso, em Língua Portuguesa, os descritores são arrumados de acordo com o tema em uma organização por nível de complexidade, em matemática percebe-se que a atribuição de descritores aparece em sequência, visto a independência de cada bloco de temas.

Na etapa de confecção dos cadernos de Prova, o INEP esclarece, através dos materiais de divulgação da Prova Brasil, que é usada a metodologia de “Blocos Incompletos Balanceados” (BIB), cujo objetivo é permitir que grande número de questões seja aplicado ao conjunto de alunos avaliados, sem a necessidade de que cada aluno responda a todas as questões ressaltadas pelas matrizes (CARTILHA, 2013, p. 14).

A representação pode ser vista na figura 3 abaixo:

Figura 3 - Representação



Fonte: INEP/DAEB (2013).

Desse modo, cada aluno, no dia em que a PB é aplicada, recebe um caderno de prova com 22 itens a serem respondidos, tanto para a área de Língua Portuguesa quanto para a área da Matemática. O caderno de questões não é o único instrumento de coleta de informações sobre a dinâmica dos espaços escolares ou sobre a comunidade do entorno; no dia em que é

aplicado o exame, alunos, professores e gestores, bem como o próprio aplicador¹⁴ da avaliação, respondem a questionários denominados contextuais, que refletem o que o próprio nome revela, são ferramentas de apreensão da dinâmica dos espaços das instituições educativas, tanto nos aspectos pedagógicos quanto estruturais e humanos. Além disto, a realidade extramuros da escola também é relatada nesses questionários, evidenciando o contexto socioeconômico, cultural, a vida escolar e familiar da comunidade alvo, apontados pela DAEB como fatores associados ao desempenho dos alunos, sendo importante conhecê-los porque podem subsidiar o trabalho do professor e da gestão, na formulação de ações e políticas que visem a qualificar o ensino e a aprendizagem dos alunos (DAEB, 2013).

No tocante a alunos que tenham algum tipo de necessidades educativas especiais (NEE), o INEP afirma estudar os melhores meios para garantir sua participação na Prova Brasil, requisitando a parceria de sistemas de ensino de atendimento especializado aos alunos com deficiências ou outras necessidades. A esse respeito, a Cartilha do SAEB (2013) destaca que o INEP segue aprimorando, coletando dados, revisando, adaptando as avaliações, ofertando recursos técnicos, incluindo a acessibilidade assegurada aos estudantes com deficiências e outras necessidades educacionais especiais. Há que se certificar da consolidação dessa acessibilidade dos estudantes com NEE no interior das instituições educativas.

Após a aplicação da Prova Brasil, o resultado é o próximo passo no processo de avaliação da educação básica. Os resultados são divulgados às escolas por meio de boletins, publicizados na plataforma digital do INEP exclusivamente para as escolas, e posteriormente ganham amplitude com a divulgação dos boletins eletrônicos de desempenho. Os resultados apresentam:

[...] a distribuição percentual dos alunos avaliados pelos níveis das escalas de proficiência; as médias de proficiência da escola nas áreas avaliadas; uma síntese do desempenho do grupo “Escolas Similares”; indicadores contextuais: o indicador de nível socioeconômico e o indicador de formação docente (INEP/DAEB, 2013, p. 32).

Todos esses pontos, segundo o DAEB, são elementos importantes para que a comunidade escolar compreenda de que modo pode agir a partir de seus resultados em busca sempre da melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. O que

¹⁴ Agente externo ao espaço escolar, destinado às escolas que realizam a Prova Brasil.

vem sendo sistematizado sobre o processo de medição das habilidades aferidas pela Prova Brasil, principalmente pelos materiais do INEP e do DAEB, enfatizam que, para serem confiáveis, as notas obtidas deveriam ser aferidas de modo mais complexo, sendo então necessário conferir não apenas os acertos pontuados, fazendo a opção por métodos comumente utilizados em países como Estados Unidos e Holanda, o método de Teoria de Resposta ao Item (TRI).¹⁵

A culminância do cálculo da nota da avaliação a partir da TRI apresenta o quadro da realidade educacional no tocante aos anos iniciais e finais das redes e escolas submetidas ao exame Prova Brasil. O método aplicado permite o desenvolvimento de escalas de proficiência como um modelo de régua para medir os níveis alcançados pelo grupo de estudantes; ela é cumulativa e organizada de modo crescente, começando em 0 e podendo chegar a 500 pontos (INEP, 2018).

A figura abaixo, disposta no material de divulgação e esclarecimentos da Prova Brasil (2013), expõe o modo como são divulgadas às instituições de ensino as escalas de proficiência por disciplina. Veja-se a descrição dos níveis de proficiência em *Língua Portuguesa*.

¹⁵ TRI é uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como ocorre com altura e peso (INEP, 2018).

Figura 4 - Descrição das habilidades a serem alcançadas de acordo com o grau de desempenho

5º ANO	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades desse nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram sequer habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos, como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagens em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos, com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

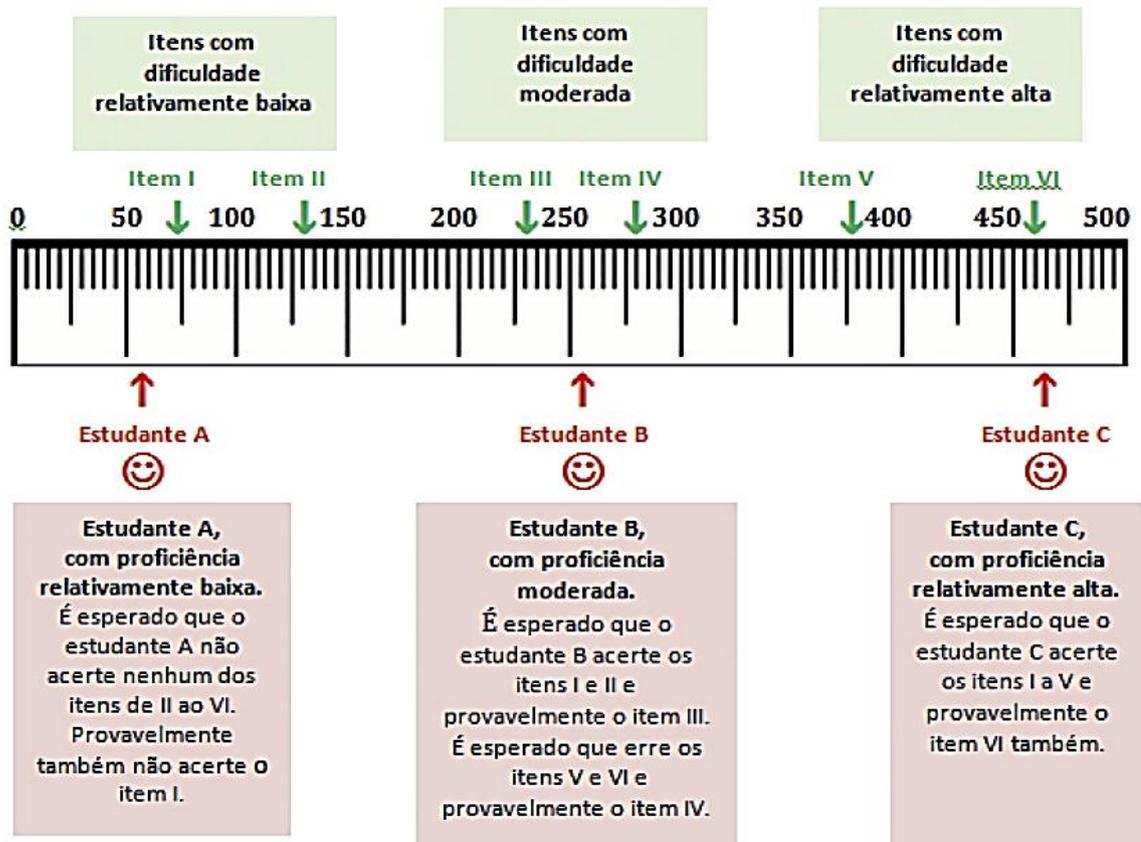
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</p>

Fonte: INEP/DAEB (2013).

A figura 4 busca exemplificar como são estruturadas as escalas de proficiência de avaliações como a Prova Brasil. O INEP informa através de seus materiais de divulgação que, nas primeiras edições da avaliação, os resultados dos testes de desempenho eram divulgados observando-se o número e/ou o percentual de acertos dos estudantes. A partir do ano de 1995, o órgão admite a TRI, a qual supõe probabilidade de respostas em função da proficiência e parâmetros dos itens avaliados, bem como proporciona a comparação de resultados ao longo das edições.

Os resultados dos desempenhos, como clarifica a figura, são expressos em escalas que variam de 0 a 500 pontos, tendo sua média fixada em 250 pontos. Desse modo, os alunos com proficiência acima de 250 pontos apresentam, de acordo com o INEP, maior probabilidade de responder corretamente aos itens de I a V e chances de resolução do item VI; no entanto, alunos com proficiência medida em número menor que 250 têm chances menores de resolução dos itens de III a V, sua capacidade de resolução é estimada entre os itens I e II, e talvez o item III, conforme mostra a figura abaixo.

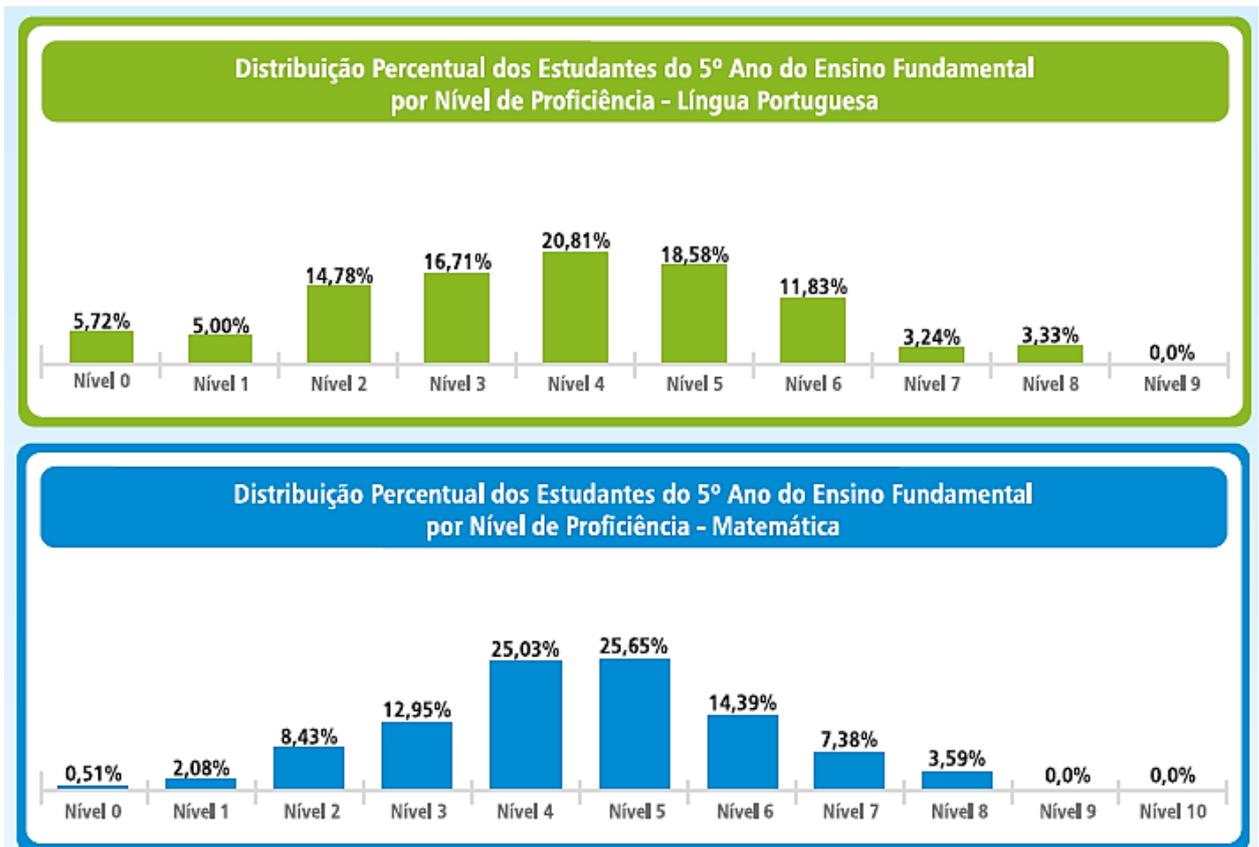
Figura 5 - Representação de uma escala de proficiência hipotética, mostrando as relações entre a posição dos itens e das proficiências dos estudantes



Fonte: INEP/DAEB (2018).

É importante também saber que os níveis de proficiência são cumulativos, ou seja, a depender do nível em que os estudantes estão posicionados, pode-se dizer que eles desenvolveram as habilidades não apenas desse nível específico, mas que dominam também as habilidades do(s) nível(eis) anterior(es). A distribuição dos alunos ou dos grupos de alunos de acordo com o desempenho nos testes padronizados é apresentada de modo percentual entre os níveis de proficiência. Nesse sentido, a distribuição apresenta o percentual de estudantes em cada nível de proficiência. Abaixo é possível ver o desempenho de uma turma hipotética do 5º ano, de acordo com os percentuais de alunos alocados por níveis de proficiência, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Figura 6 -Distribuição e percentual de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental por nível de proficiência, em Língua Portuguesa e Matemática.



Fonte: INEP/DAEB (2013).

Nessa perspectiva, os estudos de Bauer (*et al.*, 2015) lançam foco sobre um controle que tem sido exercido sobre o processo de ensino a partir dos resultados obtidos pelos alunos nesses modelos de avaliação comparáveis ao longo do tempo, atribuindo uma espécie de comprovação empírica da qualidade a partir deles. Ainda segundo esta autora, os estudos que se mostram favoráveis às avaliações externas, como os dos autores Evers e Walberg (*apud* Bauer, 2015), entendem que, nesse processo de controle, médias obtidas e escalas de proficiência, pode-se responsabilizar os próprios alunos por sua aprendizagem, impulsionando-os constantemente a melhorarem seus resultados, admitindo inclusive que haja incentivos para melhorar as aprendizagens.

Nessa lógica, a figura 5 alocou o percentual de estudantes considerando os níveis de proficiência, perspectivando identificar as habilidades que os alunos já dominam e aquelas que ainda requisitam maior atenção e foco dos docentes. As escalas geradas são, nesse

sentido, elementos que possibilitam ao professor “[...] repensar sua atuação [...] ou ainda o professor do ano seguinte pode levar em conta estes dados no planejamento da sua aula”, afirma Freitas (*et al.*, 2014, p. 51). Na compreensão deste autor, o fato de o resultado servir para consulta do professor e das instituições não deve, por outro lado, indicar um ranqueamento ou competição entre professores ou escolas, já que, como foi dito, o resultado da PB sugere também uma síntese do grupo de escolas em situação semelhante.

A figura seguinte exemplifica como são apresentadas as médias de determinada unidade escolar e como esta mesma unidade é situada no contexto das instituições similares e de outras redes em todo o país.

Figura 7 - Médias de proficiências da escola “X” e de escolas similares.

	5º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	241.82	262.47
Escolas Similares	222.88	249.97

Fonte: INEP/DAEB (2013).

Na figura, vê-se uma média geral do desempenho e proficiência dos alunos da escola “X”. Isso deixa claro que as médias apresentadas pela Prova Brasil não trazem notas ou médias individualizadas e sim do grupo de estudantes ou da turma que realizou os testes padronizados. O INEP destaca que a Prova Brasil na educação brasileira tem por finalidade verificar se o sistema de ensino está cumprindo seu papel de fomentar o aprendizado, não fazendo sentido que os alunos sejam avaliados de maneira individual. Por isso os boletins de disseminação das notas do exame trazem uma única média para Língua Portuguesa e Matemática, comparando-a à média de outras instituições escolares “similares” em termos de zona/localização e mesmo perfil sócio econômico.

A Figura 8 de médias de proficiência de alunos de todo o Brasil evidencia o desempenho de grupos de estudantes de uma determinada rede ou sistema de ensino, seja em âmbito federal, estadual ou municipal, apresentando ainda a proficiência dos estudantes do município da escola X. Voltando às ponderações de Freitas (*et al.*, 2014), o autor exemplifica

que, à medida que os municípios forem ganhando experiência e conhecimento do processo, outras técnicas de interpretação do desempenho podem surgir; tal interpretação também pode “se beneficiar do envolvimento dos profissionais da rede que estão nas escolas, melhorando a compreensão dos problemas identificados” (*idem, ibidem*, p. 53).

Figura 8 -Médias e proficiências em escala nacional no ano de 2013

Médias de Proficiência		
	5º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	244.18	257.81
Escolas Estaduais do Brasil	198.22	214.11
Escolas Municipais do Brasil	187.30	202.53
Total Brasil	189.72	205.10
Escolas Estaduais do seu Estado	194.84	203.84
Escolas Municipais do seu Estado	188.31	200.02
Total Estado	188.37	200.06
Escolas Estaduais do seu Município		
Escolas Municipais do seu Município	237.08	260.72
Total Município	237.08	260.72

Fonte: INEP/DAEB (2013).

Nesse processo de revisão teórica da Prova Brasil, a divulgação dos resultados também assume protagonismo dentro das unidades escolares dos entes federados. Por meio dos *Boletim de Desempenho* da prova, as escolas ficam conhecendo seus resultados e indicadores socioeconômicos. Contudo, tal como é possível perceber na figura 2, desde o ano de sua criação a Prova Brasil vem sendo aprimorada inclusive a respeito da divulgação dos seus resultados.

O DAEB, através do *Relatório SAEB*, afirma que, em 2005, quando além da ANEB o SAEB passou a aplicar também a ANRESC, “um novo público tornou-se prioridade na disseminação dos resultados – a escola” (INEP/DAEB, 2018). A princípio, entre 2005 e a divulgação do ciclo de 2009, a escola recebia os boletins contendo seu desempenho impressos junto com livretos pedagógicos da avaliação. Destaca-se que, em 2007, foi incorporado o IDEB, e também esta nota foi apresentada às escolas, com os dados combinados do *censo escolar* e da *Prova Brasil*; em 2011, a divulgação aprimorou-se dividindo-se em três etapas:

divulgação parcial – de conhecimento apenas da gestão da escola –, interposição de recursos e divulgação dos resultados finais.

O ciclo de 2013 da PB também contou com o acréscimo do *Indicador de Nível Socioeconômico* e o *Indicador de Formação Docente*, além da oportunidade de visualizar quais escolas seriam similares¹⁶ em perfil. Em 2015 o boletim seguiu o mesmo padrão de divulgação do ciclo anterior, de 2013. Observa-se abaixo o boletim dos ciclos deste trabalho.

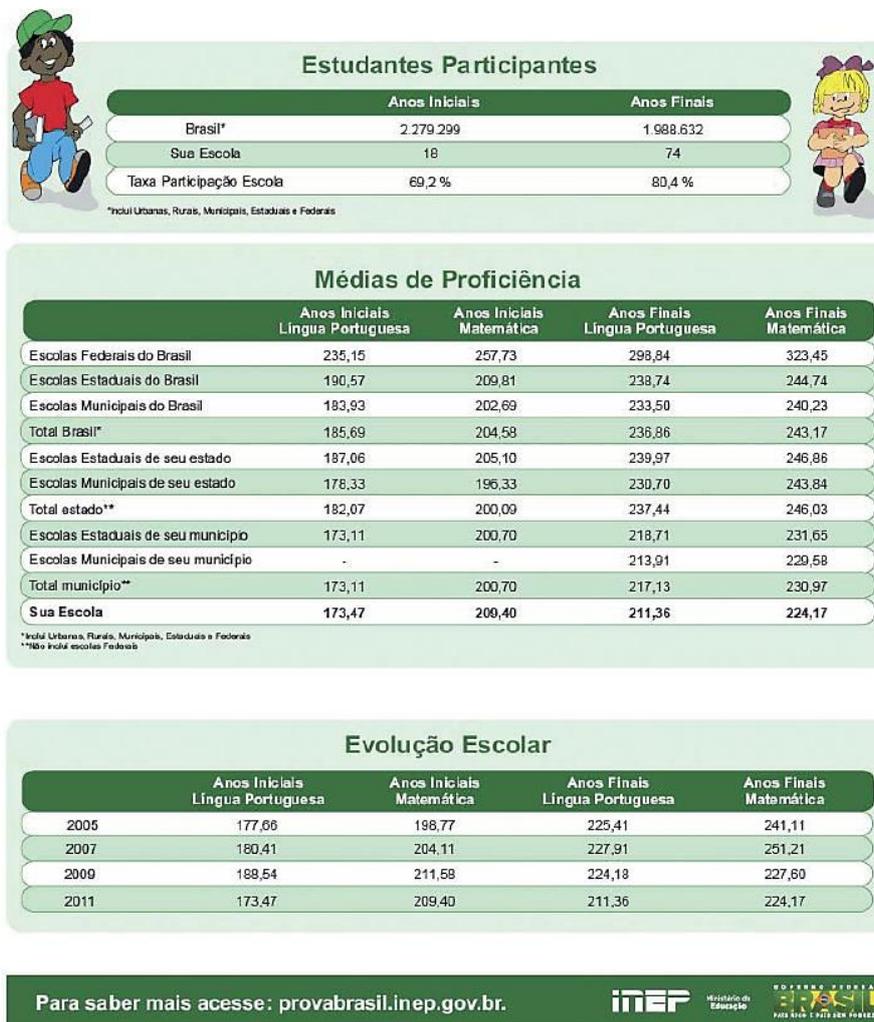
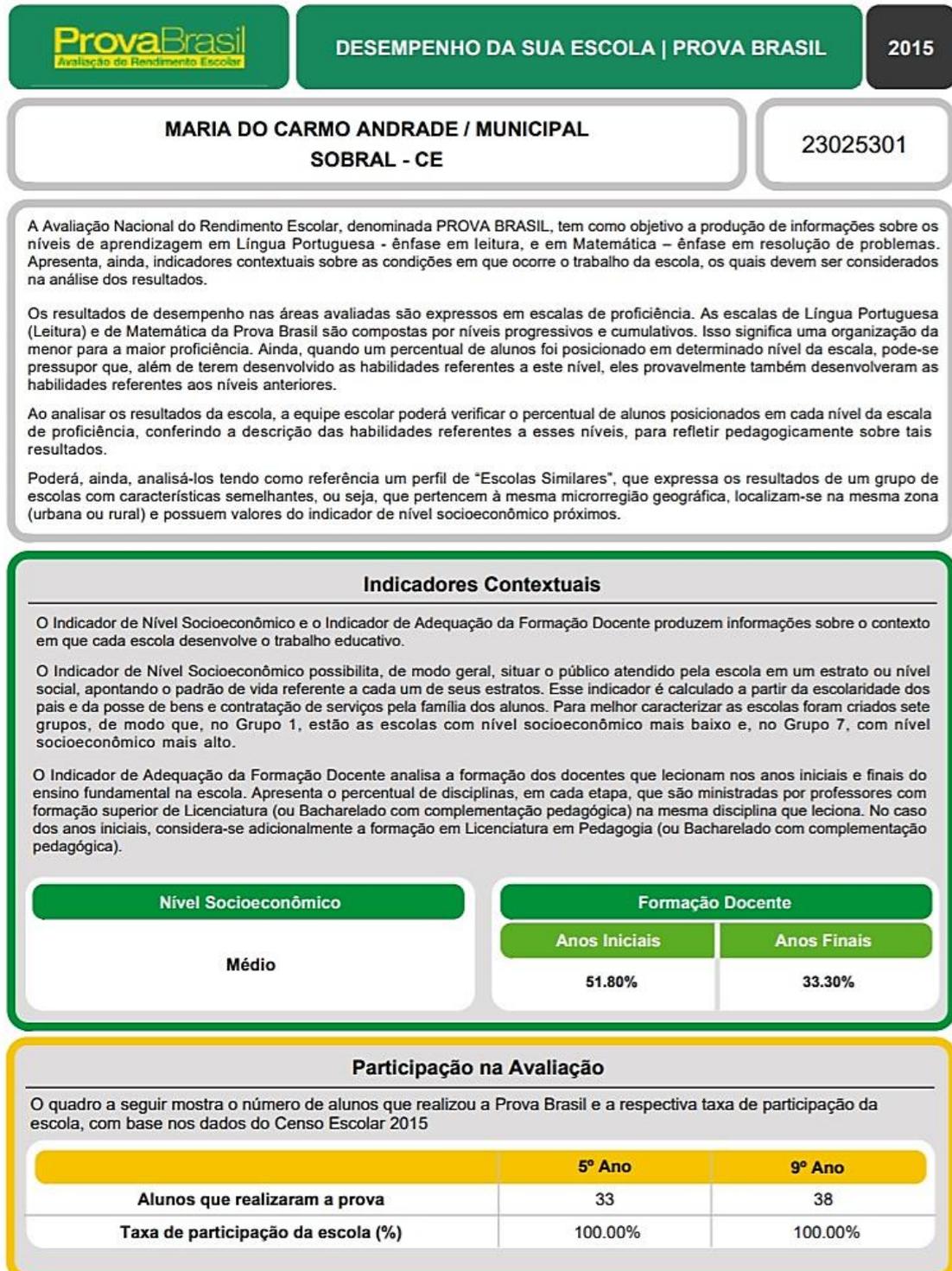


Figura 9 - Boletim de Desempenho do ciclo de 2011

Fonte: Inep/Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da década.

¹⁶ “O perfil de escolas similares expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, escolas que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores próximos no Indicador Socioeconômico” (INEP, 2018, p85).

Figura 10 - Boletim de Desempenho do ciclo de 2013 e 2015



Fonte: Inep/Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015: panorama da década.

Compreende-se a partir Freitas (2014), que as avaliações em larga escala não sejam aceitas passivamente, mas faz-se necessário posicionar-se criticamente diante dessa ferramenta que já faz parte do processo de avaliação do ensino no país. Trata-se, antes de tudo, de reconhecer o dado como pertencente à escola, e nesse processo é necessária uma reflexão interna nas unidades, para que a avaliação da aprendizagem dos alunos seja antes de tudo uma ação com vistas ao futuro.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A opção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho foi a abordagem qualitativa, o que possibilitou a construção do objeto a partir dos dados que foram levantados nas realidades pesquisadas. A abordagem qualitativa permite ao pesquisador descrever detalhadamente os achados da investigação, e não só isso, é possível também relatar os procedimentos de pesquisa, para além do simples cumprimento de formalidades; justamente, há nessa abordagem a possibilidade de fazer novamente o caminho investigativo e, de maneira contundente, ela possibilita uma outra avaliação daquilo que já fora dito (DUARTE, 2002).

Outros autores, como Bogdan e Biklen (2003), afirmam que os estudos de cunho qualitativo têm como objetivo explorar em profundidade um conceito que permitirá a descrição de experiência; no caso deste trabalho, a descrição de uma ação política, a realização da avaliação externa Prova Brasil em escolas do sistema público municipal de Feira de Santana. Na visão de André (1997), a pesquisa qualitativa representa todos os elementos de uma situação em suas interações e mútuas influências, e, para Richardson (2017), tal abordagem é a forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

Neste capítulo, será descrito o contexto escolar público municipal de Feira de Santana-BA, local de realização da pesquisa, os instrumentos utilizados no processo de construção dos dados, os contextos de investigação, os participantes envolvidos na pesquisa e a técnica de análises dos dados.

3.2 ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

As estratégias de coletas de dados empreendidas neste trabalho ocuparam-se em corroborar com o objetivo da pesquisa. Para tal, a *análise documental* foi uma das técnicas utilizadas no processo de construção dos dados deste trabalho, que objetivou analisar as implicações da avaliação Prova Brasil para/nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana. Os documentos são uma fonte preciosa para pesquisadores da área das Ciências Sociais, principalmente pela possibilidade de que, tendo ou não recebido

tratamento analítico anterior, ainda podem ser reelaborados em função dos objetivos da investigação do pesquisador (CELLARD, 2012; GIL, 2008).

A análise de documentos na pesquisa considerou portarias e decretos nacionais e locais, conforme descrito na tabela 3 abaixo, que instituem e legitimam a aplicação da Prova Brasil dentro das unidades escolares dos entes federados do Brasil e intencionou verificar, nas escolas investigadas, de que modo estaria posicionada a Prova Brasil dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Para além desse documento escolar, também foi analisado o Boletim de desempenho da escola, material usado pelo INEP para divulgação dos resultados da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 3 - Relação de portarias e decretos em referência à Prova Brasil analisados durante as fases da pesquisa

Documento	Conteúdo
Caderno da Prova Brasil 2013	Apresenta informações técnicas e pedagógicas da Prova Brasil.
Decreto n° 6.094/2007	Criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
Portaria n° 149, de 16/06/2011	Sistemática de realização da Prova Brasil em parceria com Estados e Municípios.
Portaria n° 24/2017	Funções do diretor e do vice-diretor do sistema municipal de Feira de Santana.
Portaria N° 304, de 21/06/2013	Sistemática de realização da ANRESC; Objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica.
Portaria n° 69, de 4/5/2005	Refere-se à aplicação da ANRESC.
Portaria n° 931, de 21/03/2005	Institui o SAEB pelo ministro de Estado da Educação, ressaltando sua composição de um duplo sistema de avaliação, ANEB e ANRESC.
Portaria n°174, de 13/05/2015	Sistemática de realização da ANRESC.
Relatório da década (2005 a 2015)	Panorama da última década sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) elaborado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB).

Fonte: Elaboração da autora para fins de pesquisa (2019).

Com o intuito de analisar as fontes documentais das instituições públicas pesquisadas, seria inevitável não encontrar desafios para a efetivação da análise, como a falta dos próprios documentos ou a não permissão de acesso aos arquivos documentais, bem como a possível inexistência das fontes. Cellard (2008) salienta que, ainda que seja dita pública, nem sempre a documentação é acessível; desse modo, nas duas escolas alvo da investigação, por exemplo, um importante documento que delineia o perfil das instituições educativas não foi encontrado: o PPP não foi concluído em nenhuma das escolas investigadas. Isto evidencia que não há uma

concepção ou ações previstas e documentadas acerca da aplicação da PB dentro dessas unidades escolares. Em relação aos boletins de desempenho, esses foram acessados pela pesquisadora na plataforma digital do INEP, via código da escola, embora essas e outras informações sobre a proficiência das escolas públicas municipais tenham sido solicitadas à Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, não havendo, contudo, retorno até a conclusão da escrita do texto dissertativo.

Os documentos a que faz referência a tabela acima foram encontrados ao longo do corpo textual deste trabalho e foram também importantes na construção dos dados (DUARTE, 2000) da pesquisa. Eles cumpriram o propósito de apresentar e caracterizar as normativas, tanto em âmbito federal quanto local, que delinearão no período compreendido pela pesquisa o trajeto das Avaliações em Larga Escala dentro do Sistema de Educação brasileiro. As normativas comunicam a perspectiva de estados e governos no gerenciamento e desenvolvimento de uma cultura avaliativa na nação, congruentes com uma maior eficácia eficiência por parte dos sistemas educativos e escolas de ensino público, principais alvos de políticas sociais no país.

Outra técnica utilizada na investigação foi a *entrevista semiestruturada*, com o objetivo identificar as implicações da avaliação Prova Brasil nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana, descrevendo seus processos de realização e estabelecendo possíveis relações entre a Prova Brasil e a gestão escolar. A técnica mencionada, ao mesmo tempo que considera importante a presença do investigador, oferta todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias ao enriquecimento da investigação (TRIVIÑOS, 1987).

3.3 LOCUS DA PESQUISA

O *locus* de investigação deste trabalho foi o município de Feira de Santana (FSA), cidade interiorana do estado da Bahia. FSA localiza-se a aproximadamente 107 km da capital baiana, Salvador, fazendo parte do Território do Portal do Sertão (CASTRO; SANTOS, 2016).¹⁷ A história do município faz referência a uma importante feira de gado que na cidade se realizava, e desta atividade comercial atribuiu-se posteriormente o nome do município.

A pecuária e a indústria animal foram importantes atividades que formaram a base da economia do município de Feira de Santana, e com a evolução da feira a economia local

¹⁷ Cf. Castro e Santos (2016, p. 3).

ganhou destaque no comércio baiano (POPINO, 1968). Isto se deu porque Feira era geograficamente privilegiada, necessitando os comerciantes atravessar o seu território para acessar outras cidades, a exemplo da cidade de Salvador. Rapidamente o município interiorano tornou-se um centro referencial do comércio de gado no Nordeste brasileiro, sendo palco de umas das maiores feiras de gado do país.

De uma perspectiva mais técnica, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também relata parte da história de Feira de Santana, informando que, no final do século XVIII, o desenvolvimento do comércio, principalmente de gado, deu origem a uma feira, que configurou-se como um centro de negócios. Com o aumento do número de feirantes, o povoado foi forçado a progredir. Com isso, ruas foram abertas, favorecendo o trânsito, e lojas começaram a aparecer em grande número; assim, diz-se que a cidade progrediu (IBGE, 2017).

A cidade tem uma área territorial de 1.304,425 km², e estima-se que sua população seja de 609.913 pessoas, conforme dados do IBGE (2017). Para além dos dados históricos e estatísticos de FSA, o desenvolvimento educacional do município traz importantes contribuições para que se visualize a cidade também por este ângulo, propositalmente a este estudo investigativo.

Os parágrafos e tabelas a seguir apresentam o quantitativo de instituições escolares públicas municipais, número de matrículas e características do sistema de educação do município. A fonte dos dados que foram apresentados nas tabelas que se seguem são informações coletadas do Anuário Estatístico da Bahia¹⁸ e do IBGE. A princípio, os dados referem-se aos anos investigados por este trabalho, na modalidade do Ensino Fundamental Regular (EF). Apresentam-se as tabelas dos anos de 2011, 2013 e 2015.

Tabela 1 - Número de Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Feira de Santana do sistema municipal

Ano	Matrículas no sistema público municipal
2011	21.396
2013	21.208
2015	19.702

Fonte: Anuário Estatístico da Bahia (2011, 2013, 2015).

¹⁸ Conjunto de dados estatísticos dos municípios baianos. Abrange aspectos geográficos, demográficos, sociais e econômicos. Administrado pelo SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=284. Acesso em: Ago/2018.

É possível verificar que houve uma queda no número total de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do sistema público, principalmente entre os anos de 2013 e 2015. O MEC justifica esses decréscimos afirmando que a variação que acontece sobretudo no Ensino Fundamental está intimamente relacionada às altas taxas de retenção e, conseqüentemente, aos altos índices de distorção idade-série (MEC/INEP, 2013). A esse respeito, é importante verificar a tabela a seguir, a qual demonstra as taxas de aprovação, reprovação e abandono no EF da cidade.

Tabela 2 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono no EF nos anos de 2011, 2013 e 2015 em Feira de Santana

Anos	Taxas		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	75,7	20,1	4,2
2013	78,7	18,5	2,8
2015	71,6	21,9	6,5

Fonte: Anuário Estatístico da Bahia (2011, 2013, 2015).

As taxas relacionadas à reprovação de alunos no sistema de educação de FSA, considerando os dados apresentados na tabela, demonstram que quase um quarto dos alunos matriculados, cerca de 20,1%, não consegue aprovação ao fim do ano letivo e fica retido na mesma série/ano da reprovação. Na tabela a seguir, é possível perceber o desdobramento das retenções que acontecem nos anos de escolarização, em significativas distorções idade/ano.

Tabela 3 - Taxas de Distorção idade/série-ano nos Anos Iniciais por Dependência Administrativa

Ano	Dependência Administrativa		
	Estadual	Municipal	Privada
2011	40,1	36,6	5
2013	38,6	39,6	6,6
2015	44,1	37,5	7,2

Fonte: Anuário Estatístico da Bahia (2011, 2013, 2015).

Para atender aos alunos e às demandas por matrícula nas escolas municipais de ensino público, a cidade registrou, em 2011, o quantitativo de 170 escolas entre urbanas e rurais; em 2013, esse quantitativo era de 169 escolas, também entre estabelecimentos urbanos e rurais; no biênio seguinte, retorna-se ao quantitativo de 170 escolas, em área urbana ou rural,

ofertando o EF Anos Iniciais (BAHIA, 2018).¹⁹ As taxas de escolarização referentes ao Estado da Bahia, incluindo o município de FSA, nesses biênios foram: 94,9% em 2011, mantendo-se o mesmo índice em 2013, mas avançando para 96,1% em 2015 (*idem, ibidem*).

A despeito da realidade educacional do município de Feira, têm-se o IDEB, um índice que combina o desempenho dos alunos na avaliação PB e o fluxo escolar, culminando em uma nota que objetiva dizer como está a qualidade da educação na cidade, segundo afirma o INEP. Do ano de 2011 a 2015, o sistema educacional do município vem crescendo neste indicador, sem, contudo, atingir a meta desejada para o município: em 2015 a média obtida foi 4.0, quando se esperava atingir 4.3 (INEP, 2018).

Nesse sentido, a tabela a seguir apresenta o rendimento demonstrado pelos alunos do sistema municipal de educação na avaliação externa Prova Brasil, nas disciplinas avaliadas de Língua Portuguesa e Matemática, entre os anos de 2011 e 2015.

Tabela 4 - Proficiência dos alunos em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT) no 5º ano entre 2011 e 2015 na cidade

Ano	Disciplina	FSA
2011	Língua Portuguesa (LP)	168,27
2013	LP	165,21
2015	LP	183,68
2011	Matemática (MAT)	184,67
2013	MAT	179,67
2015	MAT	193,54

Fonte: INEP (2018).

Os índices alcançados pelos alunos das instituições públicas de ensino municipal em Feira de Santana ainda não revelam avanços expressivos, chegando a decrescer de um ciclo para o outro. As escalas de proficiência ANRESC têm como parâmetros níveis de proficiência maiores ou iguais a 325 pontos para Língua Portuguesa e iguais ou maiores que 350 pontos em Matemática, assim, pode-se perceber que FSA reflete variações tímidas em seus índices, principalmente na direção de atingir a proficiência desejada em leitura, foco da PB de Língua Portuguesa, ou em resolução de problemas, foco da prova de Matemática. Embora as proficiências dos alunos sejam mensuradas a partir do grupo escolar ou de grupos de escolas da cidade, por meio do *Boletim de Desempenho* o INEP faz uma distribuição percentual dos

¹⁹ O quantitativo de escolas através dos anos considerou apenas as escolas públicas municipais que compõem o Sistema Municipal de Educação do município.

alunos por nível de proficiência, conforme apresentado no capítulo 2 deste trabalho. Assim, o relatório SAEB em determinado trecho afirma que as instituições educativas precisam reconhecer que

a informação numérica da proficiência média obtida é importante para o acompanhamento do progresso dos sistemas educacionais, por meio do qual é possível, por exemplo, avaliar os efeitos de determinadas políticas públicas. Entretanto, para a escola e seus professores, por exemplo, essa informação tem seu potencial inexplorado, se não estiver associada a informações de caráter pedagógico. Assim, a interpretação pedagógica das escalas de proficiência é fundamental para fornecer um sentido qualitativo e pedagógico às estimativas quantitativas, possibilitando ampliar a compreensão do significado das proficiências e dos parâmetros de dificuldade dos itens. Para dar sentido aos resultados alcançados pelos participantes do teste, é necessário que a escala seja interpretada, de modo a informar o que os estudantes são capazes de fazer em termos de conhecimentos e habilidades quando posicionados em pontos distintos da escala (DAEB, 2018, p. 47).

Desse modo, o trecho destaca a posição do INEP na atribuição aos segmentos educativos do conhecimento da PB enquanto avaliação externa à escola, a qual requer entendimento de seus objetivos e escalas de proficiências de modo que se avalie e reavalie o processo de aprendizagem dos alunos e se de fato os estudantes estão usando os conhecimentos que estão ou deveriam estar produzindo. Nesse sentido, as unidades escolares necessitam mobilizar-se para que os estudantes melhorem seus desempenhos globais em relação a cada nível da escala de proficiência.

Como já salientado, as escolas tornam-se cada vez mais responsáveis por gerir seus resultados e apresentá-los em resposta aos seus esforços para obtenção da melhoria de seus processos educacionais.

3.3.1 Contextos específicos: as escolas investigadas

No processo de escolha das duas escolas pesquisadas, alguns critérios foram elencados no intuito de corroborar com os já mencionados objetivos da pesquisa. O primeiro critério para escolha das unidades de ensino foi que estas fossem escolas oficiais de ensino Público Municipal, não conveniadas, mas sim criadas e mantidas pelo poder público municipal. Como segundo critério, as escolas, para além de serem de ensino público, deveriam ofertar o Ensino Fundamental Anos Iniciais, visto que esta pesquisa investiga a aplicação da Prova Brasil

exatamente nesta etapa de ensino, em turmas de 5º ano. No último critério para escolha do *locus* de pesquisa definiu-se que as escolas municipais de Feira de Santana não poderiam registrar notas menores do que já tinham obtido no ciclo anterior de sua participação, em qualquer das disciplinas avaliadas pelo exame, Língua Portuguesa ou Matemática.

Excluídas da pesquisa foram as escolas situadas na zona rural, visto que possuem aspectos da dinâmica de funcionamento normalmente diferenciados das escolas que estão no centro da cidade. Uma outra exclusão aconteceu já na fase da construção dos dados, após a identificação pela pesquisadora de que a gestora em questão não havia estado à frente da gestão da escola nos ciclos de aplicação da Prova Brasil, objeto dessa investigação.

Esclarecidos os critérios relevantes ao credenciamento das escolas, o presente estudo avançou na seleção das instituições e, em consulta ao portal *online* do MEC, o qual faz a divulgação dos dados da Prova Brasil, encontrou o dado inicial de 92 escolas públicas municipais em Feira de Santana que participaram dos ciclos de aplicação da Prova Brasil pesquisados, referentes aos anos de 2011, 2013 e 2015. Aprofundando as buscas, constatou-se que 31 dessas escolas deixaram de realizar um dos ciclos mencionados, certamente por não terem na data/ano de aplicação da PB os requisitos básicos para participação no ciclo.

Desse modo, restavam 62 escolas que seriam submetidas aos critérios definidos por esta investigação. Aplicando-se os critérios de exclusão mencionados nos parágrafos anteriores, cinco escolas destacaram-se dentre o quantitativo, considerando principalmente que as escolas tinham por obrigação ter médias crescentes nos três ciclos participados. A seleção evidenciou que grande parte das unidades escolares registraram queda e decréscimo nas notas, principalmente em Língua Portuguesa, nas três edições do ciclo avaliativo.

Encontradas as cinco escolas que previamente fariam parte da investigação, o próximo passo do trabalho seria contatar os gestores dessas escolas. Ser servidora pública municipal, concursada e, mais recentemente, ocupando a função de diretora de uma unidade escolar municipal pública viabilizou o contato com as gestoras dessas escolas previamente selecionadas. O contato foi feito a princípio com um convite *online*, com informações gerais sobre a investigação e a solicitação de um encontro, pessoalmente, para dali a alguns poucos dias. Um entrave surgiu nesse processo: o fator tempo coincidir com o encerramento das atividades letivas das escolas municipais de Feira de Santana, o que culminou na participação de três gestoras, e não cinco, como fora cogitado.

As três entrevistas foram realizadas com as gestoras que aceitaram o convite de participação, mas apenas duas entrevistas serviram aos propósitos da pesquisa, pois a terceira

mostrou que a gestora não havia gestado a escola entre os anos de 2011 e 2015, não conhecia bem o instrumento PB e, ainda que a entrevista tenha sido realizada, houve em vários trechos confusão entre a Prova Brasil e a Provinha, que avalia turmas de 2º ano.

As duas escolas efetivadas neste trabalho são caracterizadas como escola A e escola B. Para além dos aspectos mencionados pelas gestoras, o boletim das escolas serviu ao propósito de caracterização para os fins desta investigação. Assim, a escola A está situada em um bairro periférico da cidade de Feira de Santana, denominado Baraúnas, o qual já foi alvo de índices alarmantes de incidentes violentos; atualmente, o bairro parece viver tempos de calma em sua propalada fama de perigo. Fundada em 1988, a escola atendeu no último ano cinco turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais, em média 95 estudantes, que no próximo ano serão remanejados para uma instituição próxima, visto que esta instituição será extinguida do sistema escolar público municipal.

As informações contidas no boletim dessa escola apontam que, em se tratando dos indicadores contextuais das escolas, o nível socioeconômico da comunidade escolar do entorno é considerado médio. Esse indicador é definido por grupos de 1 a 7, de modo que no grupo 1 estão as escolas com um nível econômico considerado mais baixo, e no grupo 7 as escolas com nível alto (INEP, 2018). Desse modo, a escola A registra o nível socioeconômico *médio*, situando-se entre os grupos 4 e 5; isto faz referência à escolaridade dos pais e à posse de bens e contratação de serviço pelas famílias dos alunos.

A formação docente dos anos iniciais dessa escola registrou em 2015 o percentual de 13%, significando a porcentagem de professores da instituição que lecionam nos anos iniciais com formação superior em Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica). Nesse mesmo ciclo, apenas 27 alunos realizaram a PB, número bem abaixo dos 45 estudantes que realizaram a prova em 2011. A gestora da escola A atribuiu essa redução no número de estudantes recebidos pela escola às constantes mudanças de endereço por parte das famílias contempladas pelos programas de habitação do Governo Federal.

A escola B, por sua vez, pode ser considerada uma escola de médio porte²⁰, a qual costuma atender uma média de 481 alunos, quantitativo registrado no último ano, 2018. Fundada em 1993, a escola está situada no bairro Tomba, próximo à divisa de Feira de Santana com a cidade de São Gonçalo dos Campos. Longe do Centro da cidade, também é considerada unidade escolar da periferia; seu indicador socioeconômico atribuiu à instituição

²⁰ O porte das escolas em Feira de Santana tem sido definido a partir da LEI Nº 3392, DE 20 DE JUNHO DE 2013, a qual dispõe também sobre a eleição de diretores das unidades escolares municipais.

classificação *médio baixo*, por outro lado, a porcentagem de qualificação de seus docentes é de 61.50%, significando que a grande maioria dos professores da instituição possui formação Superior em Licenciatura.

Verificando a proficiência dos alunos das duas instituições, tem-se:

Tabela 5 - Níveis de proficiência das escolas alvo da investigação

Desempenho das Escolas Pesquisas nas Edições da Prova Brasil						
Escolas e Disciplinas	Ciclo 2011		Ciclo 2013		Ciclo 2015	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
A	173.68	189.29	194.46	208.55	210.30	221.26
B	148.50	162.55	162.94	170.88	180.99	187.97

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

A Tabela 5 evidencia que desde o ciclo de 2011 as escolas investigadas vêm obtendo aumento significativo em suas notas percentuais de rendimento nas avaliações externas. Comparando os resultados dessas escolas com as médias de proficiência das escolas públicas municipais, a escola A avançou exponencialmente nos três últimos ciclos, de modo que conseguiu ultrapassar a média alcançada pelas escolas públicas municipais de Feira de Santana, a qual atingiu 183.68 em Língua Portuguesa e 193.54 em Matemática (INEP, 2018).

Vale ressaltar que, como destaca Ravitch (2011, p. 254), “o objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educar crianças [...] As escolas não deveriam ter que apresentar lucros na forma de escores com valor agregado”. Porém, os primeiros levantamentos estatísticos em Educação no Brasil apontam para um crescente aumento da regulação dos processos escolares via testagens externas. A esse respeito, Paro (2016) chega a dizer que, em lugar de oferecer melhores condições de trabalho dentro das instituições educativas e talvez novas formas de ensino, em geral tem-se assistido a um constante reducionismo nos programas de governo, reduzidos praticamente a mais avaliações e testes em larga escala, “estabelecendo metas irrisórias de aumento das pontuações e, mesmo assim, não conseguindo vê-las efetivas” (idem, ibidem, p. 125).

3.3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa foram dois gestores de escolas dos Anos Iniciais da cidade de Feira de Santana. No decorrer do processo de construção dos instrumentos para

adentrar a fase empírica da pesquisa, sentiu-se a necessidade de realizar uma pré-testagem do instrumento de pesquisa.

Segundo Gil (2008, p. 134), o pré-teste de um instrumento de coleta de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão. Na pesquisa, ele foi utilizado com duas gestoras de escolas públicas municipais de Ensino Fundamental Anos Iniciais, as quais não demonstraram, contudo, evolução contínua a ponto de serem alvo deste trabalho. Por isso, foram selecionadas as gestoras e aplicadas as entrevistas.

No decorrer do pré-teste, a pesquisadora observou que, no tocante ao *Eixo 2: Dinâmica de aplicação*, a questão geradora precisaria ser melhor explicitada para que o entrevistado pudesse se colocar de forma pertinente ao objetivo específico da pesquisa, relativamente à descrição do processo de aplicação da Prova Brasil dentro da escola pública. Outras adequações foram feitas, como a questão sobre de que forma o gestor teria acesso ao resultado da avaliação, que estava posicionada no *Eixo 1: Conhecimentos sobre a Prova Brasil*, tendo sido no percurso mais adequadamente integrada ao *Eixo 4: Divulgação dos resultados*.

O pré-teste pôde assegurar que, no momento das entrevistas com os participantes reais da pesquisa, o instrumento estivesse bem elaborado, em termos do ordenamento das questões, da clareza e da precisão na perseguição dos objetivos da ação e possíveis desdobramentos das questões lançadas. Desse modo, como já mencionado, os sujeitos foram duas gestoras de escolas públicas municipais (oferta do Ensino Fundamental Anos Iniciais) da cidade de Feira de Santana.

Vale ressaltar que se provou importante que a gestão atual das escolas alvo fosse a mesma do período dos ciclos da Prova Brasil na cidade, de 2011 a 2015. Isto porque, embora este trabalho tenha a princípio entrevistado uma gestora de exercício recente na terceira escola a ser pesquisada, notou-se que a gestão não tinha propriedade das informações acerca de como aconteceram os ciclos na instituição. Por outro lado, a própria gestora afirmou não ter familiaridade com o instrumento Prova Brasil, por não ter lidado com ele mais que duas vezes (uma vez como coordenadora de escola e outra vez na instituição onde agora é gestora, mas sua participação foi muito pequena no processo, já que a época de realização do ciclo coincidiu com a sua chegada à instituição).

Estabelecendo o perfil das gestoras participantes da pesquisa, observa-se:

Tabela 6 - Caracterização do perfil do entrevistado

	Ano de Admissão (Sistema Público Municipal)	Formação	Maior Titulação	Tempo de atuação como gestor	Atuação nesta unidade
Gestor A	2008	- Magistério - Licenciatura em Pedagogia	Graduação	6	6
Gestor B	1991	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	7	7

Fonte: Elaboração da autora.

A tabela demonstra que ambas as gestoras são funcionárias efetivas do funcionalismo público municipal há mais de dez anos. Também se verifica que esses profissionais têm a graduação em Pedagogia e, no caso da gestora A, ainda se destaca o curso do Magistério como primeira formação para a função de professora da Educação Básica. Vale destacar, conforme estabelece o Art. 62 da LDB 9394/96, que a formação de docentes para atuar na educação básica se dará em nível superior, em curso de licenciatura plena, exigido como formação de caráter mínimo para todos que desejarem exercer o magistério na educação infantil e também nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Observam-se outros destaques da Lei no tocante ao mesmo Art. 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

[...].

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Vê-se que houve uma preconização na lei, confirmando-se nos textos reformulados através dos anos, de que o profissional que pleiteia trabalhar na Educação Básica e pública necessita ter o nível superior, o que vem sendo ratificado como requisito mínimo nas prerrogativas legais ao longo dos anos. O PNE é um documento oficial que prevê, até 2020, que todos os professores da Educação Básica tenham o nível Superior em curso de licenciatura na área de conhecimento que atua.

Em Feira de Santana, o gestor de uma escola pública de ensino básico necessita, antes de se candidatar ao pleito ou ser indicado à função, atender aos requisitos de ser um professor efetivo do sistema público de ensino com pelos menos três anos de regência de classe. A gestora A conta que fez o magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães, colégio público da cidade, e que só depois fez o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Ela afirma ter tido filhos nessa época e que, ao término do curso, parou para descansar, não voltando para fazer uma formação continuada e cursos de pós-graduação.

No seu depoimento acerca da gestão, ela diz que está sendo bom pelo aprendizado e que isso é sempre válido. Porém, “a direção de uma escola é uma tarefa um pouco difícil” (GESTORA A); ela diz que isso acontece por causa das cobranças da Secretaria de Educação, que, em contrapartida, oferece pouco assessoramento.

A segunda gestora, denominada nesse estudo de B, diz que assumiu a função de diretora da unidade onde trabalha por meio de indicação da Secretaria de Educação. Ela destaca que, na medida do possível, exerce uma gestão participativa e democrática, ouvindo seus pares. Formada em Pedagogia, a gestora enumera cursos e experiências em pouco mais de 27 anos no serviço público municipal e estadual. Ela garante que os anos em que transitou por diversas funções dentro do campo educativo fizeram com que fosse possível compreender amplamente o ato educativo, perspectiva que não passa despercebida ao longo da entrevista cedida por B.

Apresentados os sujeitos deste trabalho, destaca-se que foram escolhidos os gestores das escolas porque o problema que se coloca para a pesquisa é a implicação da Prova Brasil nas ações desses sujeitos, ou seja, o foco é lançado sobre o segmento que tem a função de gerir os processos administrativos e pedagógicos dentro das escolas, de modo que da gestão a instituição seja impulsionada aos altos desempenhos escolares.

3.3.3 Técnicas de Análise dos Dados

Este é o ponto da pesquisa em que se inicia o movimento de olhar atentamente para os dados (MINAYO, 1994, p. 68). Minayo chama a atenção para o fato de que, na fase de análise dos dados da pesquisa, não se pode perder de vista as finalidades das análises, ou seja, o pesquisador deve ter em mente a necessidade de compreensão dos dados

coletados/construídos, bem como deve responder às questões de pesquisa propostas pelo processo de investigação.

Não obstante, ampliar e aprofundar o assunto sobre o qual se está pesquisando também aparece como finalidade do processo de análises de dados. O momento da análise é, portanto, o momento de organizar as informações resultantes da empiria em resposta ao problema formulado para a pesquisa (GIL, 2008).

Nesse sentido, a técnica empregada durante a construção dos dados foi a análise do conteúdo de Bardin (1979). Este autor caracteriza esse tipo de análise como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, por meio do qual se obtém indicadores que viabilizam a inferência de conhecimentos em relação às condições de produção e recepção de mensagens. Relativamente a este trabalho, decidiu-se pela análise de conteúdo em consideração aos instrumentos escolhidos para construção dos dados e pela necessidade de se compreender criticamente o sentido nas comunicações escritas (textos, documentos, jornais, publicações) ou orais (entrevistas), o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 2006).

Uma vez que o pesquisador tenha organizado seus dados, seja em classificações temáticas ou categorizando-os, é então possível buscar, dentro desse arcabouço de dados, e também em releitura do referencial teórico do trabalho construído até esta fase, as categorias que emergiram das sistematizações do material de análise. Observe-se o que afirmam Ludke e André (1986, p. 42):

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

O trecho evidencia que o processo de definição das categorias de análise de estudos empíricos faz parte de um processo reflexivo de pensamento, releitura e novas abstrações. As categorias são formadas a partir de pontos comuns entre os dados empíricos, ou ainda de pontos de convergência entre os dados construídos. Em pesquisas qualitativas, vê-se a existência de categorias como formas de agrupamento de ideias, elementos e expressões em torno de um determinado conceito (MINAYO, 1994).

Desse modo, as categorias levantadas para esse estudo foram: legitimidade das avaliações externas para a escola; influências e aceitação das avaliações; divulgação dos resultados.

CAPÍTULO 4 - PROVA BRASIL

4.1 IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO NAS AÇÕES DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FEIRA DE SANTANA

O presente capítulo apresenta a análise da construção dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os gestores, sujeitos da pesquisa. Nesse processo, foi importante resgatar o problema que motivou esta investigação, bem como os objetivos que nortearam a construção dos dados deste trabalho. Nesse sentido, o problema colocado buscava analisar *quais implicações a avaliação Prova Brasil tem nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana.*

Por nunca antes ter sido investigada essa temática na cidade, este estudo se aprofundou na realidade feirense objetivando principalmente analisar as implicações que a avaliação Prova Brasil tem para/nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana e, a partir desse objetivo central, investigar mais especificamente as concepções de gestores de escolas municipais de Feira de Santana acerca da Prova Brasil, descrevendo o processo de sua realização, ao passo em que foram estabelecidas possíveis relações entre este instrumento avaliativo e o exercício da gestão em escolas municipais de Feira de Santana.

Desse modo, serão analisados aqui: os conhecimentos dos gestores sobre a Prova Brasil; a dinâmica de sua aplicação na escola; a participação do gestor antes e durante o processo; e as estratégias para o monitoramento e melhoria dos resultados.

4.2 CONHECIMENTOS SOBRE A PROVA BRASIL

A Prova Brasil é um instrumento de avaliação externo que é aplicado pelo SAEB no Brasil sob tutela do INEP, com o objetivo principal de avaliar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de escolas públicas de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio. A avaliação, como foi dito no capítulo 2 deste trabalho, tem caráter censitário e intenta desde o ano de sua criação produzir informações que originem políticas e ações que intervenham na qualidade do ensino ministrado nas escolas.

Desse modo, o exame objeto desta presente investigação pode tanto ser chamado de ANRESC quanto de Prova Brasil, como é comumente conhecido (DAEB, 2018). Lembrando a conceituação desta avaliação, já abordada neste trabalho, ressalta-se que a competência do exame PB é avaliar o ensino público ministrado em escolas de todo o território nacional; em

2005 os testes foram aplicados pela primeira vez no contexto educacional do país, em turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental em escolas que ainda operavam em regime de oito anos, e em turmas de 5º e 9º anos em escolas que já haviam se adequadado à mudança para nove anos de escolarização no Ensino Fundamental (INEP, 2018).

Na cidade *locus* desta pesquisa não foi diferente: por ser uma normativa federal para todo o Estado Democrático de Direito, não foi necessário, por exemplo, que Feira de Santana legalizasse a aplicação da avaliação PB na cidade por meio de decretos ou portarias, já que a Portaria (federal) MEC nº 931 de 21 de março de 2005 inseriu o exame em todos os sistemas de redes de educação dos entes federados que estivessem dentro das condições²¹ de realização da prova.

Nesta perspectiva, o relato de duas gestoras de escolas públicas municipais foi o principal ponto de partida para analisar as implicações da ANRESC no trabalho desses sujeitos, gestores, no interior dessas instituições. Nos parágrafos que se seguem, as gestoras puderam falar sobre os contornos assumidos pela Prova Brasil nas unidades escolares sob suas responsabilidades, tendo como contraponto as afirmações do INEP/DAEB de que os instrumentos avaliativos sob o comando do MEC intentam oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares, contribuindo com a melhoria da qualidade de ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas lançadas pelas diretrizes da educação nacional (DAEB, 2018).

Nessa lógica, Bauer (*et al.*, 2015, p. 1370) afirma que a adoção da avaliação em larga escala possibilita que órgãos como o MEC e o INEP propaguem discursos progressistas, que foram reconceituados, de possibilidades de autonomia da escola, descentralização da gestão e, conseqüentemente, maior participação da comunidade escolar nas decisões. A autora ainda nos diz que, não por coincidência, algumas reformas apoiadas na legitimação e no fortalecimento dos testes padronizados defendem medidas de democratização da gestão, como o processo de eleição de dirigentes escolares.

Nesse sentido, analisando o “Conhecimento sobre a Prova Brasil” dos sujeitos que exercem a gestão das escolas investigadas, ficou claro, a partir dos relatos, que o conhecimento que os entrevistados têm sobre o teste padronizado fundamenta-se, no caso da gestora A, nas experiências práticas de aplicação da PB ao longo dos ciclos em que teve a

²¹ A Prova Brasil de 2005 foi aplicada em escolas públicas localizadas em zona urbana que possuíssem pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries (4ª e 8ª) ou anos (5º e 9º).

oportunidade de gerenciar a escola; no segundo caso, da gestora B, o conhecimento tem por base leituras anteriores à gestão em virtude da repercussão do uso e inserção da prova no cotidiano escolar. Tanto A quanto B afirmam que a Prova Brasil é um instrumento de avaliação importante para a escola, mas não a consideram uma ferramenta que seja capaz de apreender em profundidade questões que se inter cruzam nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas a ponto de contribuir para “a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público [...]”, tal como sugere a portaria do MEC nº 931/2005, que modificou o sistema de avaliação dividindo-o em ANEB e ANRESC.

No relato da gestora A, sua concepção acerca da Prova Brasil se traduz:

Importante, eu acho. A gente pode refletir como estamos caminhando, refletir a partir dos nossos resultados, mas não acho que esse resultado da PB possa ser considerado uma referência para a escola, acaba sendo, mas não deve ser, por ser uma prova elaborada por pessoas que não conhecem a realidade da escola, ela (a prova) é muito globalizada (GESTORA A).

No tocante ao relato da gestora B, as leituras que já realizou fizeram-na compreender que é a PB “um instrumento de avaliação externa criado para que se pudesse medir os índices das escolas e melhorar de certa forma nos aspectos de Língua Portuguesa e Matemática”. B não deixou de ressaltar que, “como o nome já diz, (é uma prova) externa mesmo, vem muito de fora para uma realidade que eles (DAEB) não conhecem”. Assim, identifica-se na fala das gestoras certo desconforto acerca do caráter externo da Prova Brasil, o que se observa na afirmação de Freitas (2014), quando diz que a unidade de formulação e implementação da avaliação das redes de educação básica, escolas e salas de aulas deveria ser o município, e não a federação.

Em algumas cidades do Brasil, por exemplo, experiências de avaliações organizadas em nível de municípios e estados foram iniciadas na primeira década de criação do SAEB, como extensão do sistema nacional, e algumas destas avaliações permanecem em operação até os dias atuais. Por meio delas foi possível oferecer resultados particularizados às instituições de determinadas redes e sistemas de ensino; como exemplo, tem-se o estado de São Paulo com a avaliação SARESP e o indicador de desenvolvimento IDESP, instituídos em 1995; Paraná, Ceará e Minas Gerais também são exemplos de estados que decidiram desenvolver, como parte da educação pública estadual, processos avaliativos de rendimento

de seus estudantes e, assim, gerar competência técnica em estudos avaliativos para elevar a qualidade da aprendizagem em seus territórios.

Gatti (2009, p. 15) discorre sobre as iniciativas dos estados como meio de atribuir um novo significado à avaliação: a ideia, diz ele, era “criar um ambiente propício à receptividade de avaliações, incrementar competências no campo e estimular o emprego das avaliações para mudanças, intervenções, melhorias nas escolas e no ensino”. Na fala da gestora A é possível identificar suas aspirações a que as avaliações externas sejam um dia construídas pelo município ou, quando nada, regionalmente. A gestora diz:

O estado ou município deveriam criar suas avaliações, que as secretarias tivessem, assim... talvez isso seja sonho, um sonho bem sonho... eu acho que seria melhor né? A PB vai acontecer em Feira de Santana, mas que ela fosse criada aqui ou pelo menos por regiões. A Prova Brasil do Nordeste fosse criada aqui no Nordeste, que a do Sudeste no Sudeste, a do Sul no Sul. Porque a gente não pode... e espero em Deus, que um dia no MEC tenha essa pessoa que entenda que o aluno do Sul é diferente do aluno do Nordeste, que ele não é mais ou menos, ou se ele for mais não é porque eles são melhores, mas porque as condições também são melhores. E que o aluno do Nordeste, do Sertão, ele tem outra visão, ele tem outro contexto e vivência (GESTORA A).

A informação trazida pela gestora A aciona alguns elementos importantes, como *produto* e *contexto*, ou, da perspectiva da gestora, que o contexto impactaria no produto. Isso se observa quando, no primeiro depoimento, a gestora ressalta o caráter universalizante dos exames padronizados para, logo em seguida, explicar como acredita que poderia ser minimizado esse caráter externo das testagens. Assim, os dois elementos no depoimento foram analisados em confronto com o que exemplificam Gatti (2009), Paro (2016) e Gremaud (*et al.*, 2007) em suas revisões e pesquisas sobre o tema.

Gatti (2009) apresenta que o SAEB é composto de dois grandes eixos; o segundo deles seria a *qualidade*, e dentro deste haveria quatro dimensões, das quais, a propósito deste estudo, serão referenciadas apenas as duas já citadas: *produto*²² e *contexto*.²³ Identifica-se, pois, que no depoimento da gestora A há uma referência implícita a essas duas dimensões, colocando uma como decorrente da outra, neste caso, o *produto decorrente do contexto*; assim, para esta profissional, seria emergente que as avaliações destinadas aos alunos nordestinos fossem produzidas na região nordeste, visando todas as características regionais

²² Desempenho do aluno quanto à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências.

²³ Nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudos, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, diferentes tipos de escola, graus de autonomia da escola, matriz organizacional.

desse território, que não seriam iguais às de nenhuma outra região. Não obstante, este estudo pretende destacar que a educação produz um produto que não está acabado ou nem mesmo é concreto, e nessa trilha Paro (2016) esclarece que avaliações de tipo externo serão sempre precárias, porque, na verdade, nunca se saberá se o conhecimento apresentado permanecerá para além do momento das avaliações ou se será eliminado rapidamente sem que se incorpore verdadeiramente à personalidade do indivíduo.

Para melhor compreensão disto, Saviani (2013) destaca que

[...] a educação tem mais a ver com a produção de ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, e conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Na perspectiva de Saviani (2013), se o objetivo da educação é a aprendizagem, e se, semelhantemente em Paro (2016), é a constituição da personalidade humano-histórica do estudante, as avaliações externas não poderiam avaliar por completo a cultura pelos alunos apropriada, e sim partes dela, as quais seriam os conhecimentos e informações (Paro, 2016).

Desse modo, adentra-se a dimensão do *contexto*, tão destacado nas afirmações da gestora A; para analisá-lo, destaca-se que, embora a PB tenha particularizado os resultados por unidade escolar, Gremaud (2007, p. 10), assevera que “todo resultado de desempenho escolar representa o produto da interação de um conjunto de fatores, entre eles histórico e familiar, atributos individuais e oportunidades vivenciadas pelos alunos e a qualidade do ensino oferecido na escola atual”. Compreende-se, então, que comparar contextos distintos, ainda que de uma mesma região, desconsidera os diversos fatores que compõem os resultados; a comparação em nível nacional é na verdade um equívoco ainda maior, já que as provas tendem a homogeneizar contextos tão heterogêneos.

Nessa lógica, a partir de pesquisas realizadas no estado de São Paulo a partir de um indicador de efeito escola²⁴ com resultados da Prova Brasil de 2005, Gremaud (2007) constata que as regiões do país que obtiveram maiores desempenhos médios foram Sudeste, Sul e Centro-Oeste, relativamente às regiões Norte e Nordeste. O primeiro ponto confirmado a partir da pesquisa do autor em confronto com o depoimento da dirigente escolar A é que sim,

²⁴ A partir desse indicador, é possível comparar escolas observando não só a nota média obtida por seus estudantes na avaliação, mas também quanto elas podem ter contribuído efetivamente para o desempenho de seus alunos na prova (GREMAUD, 2007, p. 11).

os resultados comprovam significativas diferenças entre as regiões; coincidentemente, a gestora chega a destacar a região Sul em sua fala, e o Sul está de fato entre as regiões com os mais altos rendimentos.

O segundo ponto também tem como base a pesquisa de Gremaud (2007) e refere-se aos resultados observados nas regiões que possuem condições econômicas relativamente melhores: aí foram encontradas as escolas com os melhores desempenhos na Prova Brasil do ano de 2015. A pesquisa concluiu que “o desempenho das escolas públicas nas avaliações educacionais está bastante correlacionado com questões socioeconômicas dos alunos, dos municípios, das regiões²⁵ e das Unidades Federativas”; então, a fala da gestora encontrou base para sustentar-se, pelo menos em relação aos resultados da pesquisa realizada em todas as regiões do Brasil com dados do ano de 2005.

O que foi dito pela gestora A encontra apoio também na fala da gestora B, que vai além em suas ponderações, explicitando como os alunos reagem à realização da prova:

[...] é uma avaliação, como o nome diz, externa mesmo, vem de muito de fora pra uma realidade que eles não conhecem, isso de certa forma causa um estranhamento com os alunos né, pra que essa avaliação? que tipo de avaliação? pra que esse resultado né? Então eu acho que fica a desejar.

Desse modo, percebe-se nas considerações das gestoras que os objetivos dos testes padronizados ainda não são claros para quem as avaliações pretendiam atender, que é a comunidade escolar. Nesse sentido, faz-se necessário que a gestão exerça o papel de problematizar as avaliações externas no espaço escolar, posicionando-se frente as políticas de avaliação da Educação Básica e seus instrumentos externos de medição da aprendizagem dos alunos. O diretor escolar é aqui o agente que pode fomentar ações que objetivem levar a comunidade escolar a uma conscientização em torno das avaliações em larga escala, na medida em que proporcione aos indivíduos do contexto escolar oportunidades para dialogar sobre o assunto e assim construir uma concepção crítica e fundamentada acerca dos testes padronizados.

Nesta lógica, apesar dos objetivos da ANRESC ressaltarem que, além de concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, sua proposta é também reduzir desigualdades, se não

²⁵ Os resultados da pesquisa demonstram que Distrito Federal e Centro-Oeste do país obtiveram a maior média de desempenho observada tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Outros estados – Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina – também se destacaram com elevados desempenhos na Prova Brasil de 2005.

houver posicionamento das instituições face as avaliações, limitando-se tão somente ao cumprimento do dever de aplicar bianualmente os testes padronizados, os distanciamentos entre a prova e a realidade própria de cada contexto, que são ressaltados nas falas das gestoras entrevistadas serão cada vez mais aparentes e maiores a cada ciclo de aplicação. No entanto, pode-se ressaltar que as escolas representadas pela figura do gestor escolar tem e precisa exercer o seu papel face a política de avaliação que é pensada em nível federal para a escola, informando a sua comunidade sobre as concepções políticas embutidas em processos de medição do ensino, quantificação da aprendizagem, bem como as intenções políticas dos indicadores educacionais para o campo educacional.

Este estudo já comprovou, e vale neste ponto destacar, que as reformas pelas quais a educação passou, décadas atrás, as quais se intensificaram significativamente a partir dos anos de 1990, sob os auspícios de uma agenda global para a educação ditada pelas organizações multilaterais, convergiam para a construção de uma cultura global, denominada por Afonso (2003, p. 42) como “*mcdonaldização* da sociedade”, o que influi obviamente nos setores econômicos, políticos e sociais dos países, ainda que fosse, de algum modo, possível tentar preservar inteiramente as identidades nacionais opondo-se aos processos de globalização.

Ademais, outros aspectos importantes não considerados nas avaliações padronizadas, segundo Bauer (*et al.*, 2015), podem comprometer o desempenho do alunado, e por isso atualmente é comprovado que tanto a característica da múltipla escolha dos testes quanto o fator ansiedade podem ser determinantes para o rendimento dos alunos nos momentos das testagens externas.

Freitas (2014) afirma que as políticas de avaliação centralizadas, tais como as que fizeram nascer a Prova Brasil, não levam em conta que os dados coletados por meio dos testes acerca dos desempenhos dos alunos e os aspectos associados aos rendimentos não são suficientes ou mesmo não cumprem o papel de “oportunizar informações sistemáticas das unidades escolares” (DAEB, 2013, p. 10) para gerar mudanças em determinados contextos se não forem “reconhecidos” como “pertencentes” ao contexto, ainda que obtidos dessa realidade. Pode-se ter uma noção desses aspectos quando as gestoras A e B respondem sobre os questionários que recebem juntamente com a avaliação externa para informar sobre as características do público e dos profissionais da instituição educativa, o contexto socioeconômico e a infraestrutura em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Sobre o questionário, as gestoras disseram:

Não. Eu não acho apropriado (os questionários). Eu acho um pouco fora da realidade, a ponto de ter questões que a gente fica até na dúvida de como responder, porque é tão fora da nossa realidade algumas questões a nível de estrutura, a nível de formação, e eu ainda ressalto que é um questionário longo, quando terminamos a leitura o início já foi esquecido (GESTORA B).

Eu acho algumas questões totalmente desnecessárias, com enunciados longos pra gente ler. Às vezes chega no dia que você está atarefado, e aí tem que ir marcando, eu tenho o cuidado de ler pra não marcar algo surreal, mas não vou lhe dizer que eu li bem as questões porque o tempo não permite (GESTORA A).

Analisando o depoimento das gestoras, foi possível concluir três elementos pontuais dos dois discursos. O primeiro reflete que, embora haja a realização da Prova Brasil nesses contextos e as gestoras “convivam” com o instrumento, tirem dele informações que sinalizam elementos de suas realidades, não se vê, por outro lado, que o conhecimento que tenham traduza preocupação com os objetivos da PB. Tal afirmação ficará mais clara nos próximos tópicos de análise das entrevistas com as gestoras, mas já agora se observa que, nesses contextos investigados, entende-se bem a afirmação de Freitas (2014) de que a avaliação não é apenas uma peça técnica, mas que ela tem, principalmente, um lado político que seria o aspecto que confere a ela legitimidade no contexto, minimizando assim as resistências aparentes ou veladas. O autor ainda destaca que por isso defende, e com ele pode-se concordar, que o espaço municipal seria o melhor lugar para combinar ambas as legitimidades, tanto a técnica quanto a política, visto que não se trata apenas de medir em busca de um dado que não indique caminhos de mudanças para o futuro, o que traduz o avaliar, reprojeter ou repensar o dado com vistas ao futuro. Portanto, “isso implica a existência de um processo interno de reflexões nas escolas” (*idem, ibidem*, 2014, p. 48).

No segundo aspecto pode-se inferir também que a Prova Brasil não é conhecida, nas instituições pesquisadas, como instrumento norteador para que as escolas projetem suas práticas pedagógicas. É válido aqui lembrar que o contexto desta pesquisa, como dito no capítulo anterior, foram escolas que cresceram em desempenho na PB em três ciclos e que poderiam ser compreendidas como espaços que lançam foco sobre as aplicações da Prova Brasil, ou ainda que consideram o instrumento como importante. No entanto, o processo de investigação mostrou que o fato de terem notas crescentes na PB não reflete conhecimento da relevância, ou mesmo de um trabalho voltado para as aplicações deste teste padronizado. Por outro lado, destaca-se um pensamento comum aos dois sujeitos da pesquisa.

Nas duas situações, encontraram-se afirmações semelhantes em relação ao trabalho que é desenvolvido nas escolas, que é certamente o que confere resultados positivos a essas

realidades, mesmo quando as gestoras afirmam que o foco não é as avaliações externas, mas sim a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos alunos, importantes ao desenvolvimento real e global do sujeito. Contudo, as práticas fomentadas nas instituições educativas criam os insumos necessários para que os estudantes obtenham um bom rendimento na PB. Esta última se propõe a avaliar as habilidades em LP e MAT, e tanto a gestora A quanto a gestora B dizem: “eu defendo que esse trabalho de reflexão e leitura ele deve começar desde os pequenos, pra que a gente possa criar já esse hábito” (GESTORA A); “Nós trabalhamos na escola na perspectiva desse sujeito integral, não só para a Prova Brasil [...] e independente de Prova Brasil, mesmo porque a escola tenta na medida do possível desenvolver esse trabalho voltado para leitura e a escrita desde a educação infantil, como a gente recebe também alunos da educação infantil (grupos 4 e 5) e dão seguimento na escola até o 5º ano, então de certa forma já é um trabalho atrelado” (GESTORA B).

Vê-se que há uma aparente negativa em conferir reconhecimento ou mesmo importância à ANRESC nesses espaços, muito embora se tenha percebido que o trabalho que é desenvolvido coaduna com as propostas das matrizes de referência da avaliação, uma vez que essas matrizes são resultado de “um recorte dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar” (DAEB/INEP, 2018).

O terceiro aspecto do diálogo com as gestoras coaduna com os dois anteriores no fator conhecimento, visto que foi perceptível na conversa com os dois sujeitos a indistinção ou mesmo indiferenciação entre notas obtidas na Prova Brasil e a nota resultante do IDEB. Em alguns pontos das entrevistas foi necessário retomar se as afirmações se referiam à nota obtida na Prova Brasil ou à nota do IDEB. Observem-se os seguintes diálogos, quando o foco era a PB: “[...] a gente investiu, caprichou com a leitura, teve um olhar mais cuidadoso para leitura e a gente cresceu no IDEB” (GESTORA A); ou ainda “[...] Então são ações que a gente vai pensando na escola enquanto escola e não para monitorar uma nota do IDEB” (GESTORA B).

Nos dois momentos com as gestoras, PB e IDEB fizeram referência a uma mesma nota, quando na verdade fazem juízo a medições diferentes. Em síntese, a nota da Prova Brasil versa sobre as habilidades e competências dos alunos em LP e MAT; já a nota que as escolas obtêm no IDEB refere-se a fluxo e desempenho escolar (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015), ou seja, é uma combinação do censo escolar com os dados da Prova Brasil.

Portanto, essa foi a análise a que se chegou em resposta ao primeiro objetivo específico elencado para o estudo, *identificar as concepções de gestores de escolas*

municipais de Feira de Santana acerca da Prova Brasil. A concepção dos gestores municipais, embora distem nos pontos que foram apresentados, mostram também elementos semelhantes relativos ao caminho para se manterem crescentes nas medições da PB, é o que indica o pensamento das duas gestões pesquisadas.

4.3 DINÂMICA DE APLICAÇÃO NA ESCOLA

O tópico anterior versou sobre a concepção dos gestores de escolas públicas municipais a respeito da Prova Brasil em Feira de Santana. Torna-se, portanto, relevante, neste momento, compreender como acontecem os ciclos de aplicação da Prova Brasil nos contextos pesquisados, já que o instrumento mede não somente o desempenho dos alunos, mas também os aspectos socioeconômicos que circundam o rendimento dos estudantes.

A dinâmica de aplicação da Prova Brasil nas escolas públicas é comum aos contextos, variando em aspectos próprios de cada escola. Ambas as gestoras relatam que em cada ciclo da prova há na escola a presença de um aplicador, que pode ter a ajuda de um fiscal se nas escolas houver mais de uma turma no mesmo turno; do contrário, há apenas um agente de aplicação que permanece na sala de aula com a turma avaliada até a finalização da avaliação.

As instituições educativas não sabem com antecedência qual o dia da aplicação do exame na escola, embora saibam que será no mês de novembro, como comumente acontece. Os aplicadores também não são pessoas do conhecimento das gestoras; elas acreditam serem funcionários da rede estadual, o que se deduziu de conversas informais entre os agentes, porém, afirmam com muita certeza que não são agentes ou colegas de profissão do sistema municipal de educação. O agendamento para aplicação dos testes é realizado por meio de telefonema para o gestor da unidade de ensino, informando-o sobre dia e horário da aplicação; a ligação costuma acontecer com um ou dois dias de antecedência, ponto negativo na opinião das gestoras, que acreditam que se fossem avisadas com antecedência teriam mais tempo para organizar o espaço escolar e acolher esse sujeito (externo), e até mesmo para os alunos se “prepararem”.

Nesse sentido, a gestora A disse: “um ano aqui foi chato, porque a pessoa (aplicador) disse ter me ligado, mas ela deve ter ligado pra outra escola, não foi pra mim, e aí chegou de surpresa, foi bem complicado”. Para a gestora B a situação é semelhante, ela afirma: “Teve um ano que nós (a gestão) só recebemos a ligação às 5h da tarde para informar que a prova teria que ser aplicada no dia seguinte [...] a gente precisa reorganizar nossa rotina pra que esse instrumento externo seja aplicado”.

Os depoimentos das gestoras demonstram que as avaliações externas interferem na organização das escolas, na medida em que também causam desconforto às instituições, seja pelo modo como são conduzidas, seja pela estranheza (metodológica) que causa aos alunos. Freitas (2014, p. 47) sinaliza que “quando conduzidas com metodologia adequada [as avaliações] podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados dos professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede”.

Mas a realidade encontrada nas duas escolas de Feira de Santana informa que a Prova Brasil ainda é um instrumento externo em diversos aspectos para as escolas, exemplificado na fala dos seus responsáveis (gestores) como um instrumento ainda de “tensos” momentos de aplicação. Na escola da gestora A, os alunos relatam para a gestora que se sentem cansados com tantas questões de enunciados longos para ler, e também “porque eles gostam desse passeio [...] mas a gente leva água para a sala, para evitar que eles se desconcentrem, mas eles reclamam ainda que sorrindo” (GESTORA A).

Na escola da gestora B, a aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que também participou da avaliação externa e conta com apoio de profissionais especializados para garantir o direito à participação, demonstrou grande nervosismo ao perceber que teria esse profissional (externo) na sala. A gestora relembra o fato, dizendo que a aluna parecia querer dizer “quem é esse estranho chegando para me ajudar a responder a prova”, e acrescenta: “então mexe com o emocional da criança, do aluno e de certa forma interfere nos resultados”.

Segundo o INEP (2018), os alunos com NEE também devem realizar a avaliação externa Prova Brasil, sempre que possível. No caso da participação, o instituto conta com o apoio e os recursos de acessibilidade que a escola possa oferecer ao aluno especial. Os primeiros passos dados nesse sentido aconteceram em 2013; de posse das informações do Censo Escolar, o INEP mapeou geograficamente onde estariam os alunos com necessidade de apoio para realização da prova e passou a enviar outro profissional além do aplicador, para que melhorassem as condições de acessibilidade daqueles alunos.

Não obstante, a partir da fala da gestora B, podem-se destacar pontos de análise importantes: primeiro, o fato de o apoio dado à aluna ser de um estranho causou apreensão na criança, de modo que a dirigente escolar afirma que isso poderia interferir no resultado da avaliação; por outro lado, como segundo ponto, estão as declarações de Bauer (*et al.*, 2015), que destaca que os resultados dos alunos nos testes padronizados deixam de considerar

elementos importantes, como a ansiedade, pelos quais os estudantes podem passar no momento da prova, e isso implicaria resultados desapontadores. A autora ainda afirma que o fato de o teste ser de múltipla escolha pode também não ajudar, já que o rendimento com esse tipo de avaliação demonstra queda.

Nessa lógica, Bauer (2015) assevera que, entre as medidas que a escola pode desenvolver após constatação de baixo rendimento dos alunos da instituição, está a seleção de matrículas, aceitando apenas alunos de alto desempenho ou ainda rejeitando matrículas de alunos com NEE. É importante considerar o seguinte aspecto igualmente destacado por Bauer:

[...] se os resultados das avaliações externas forem sobrevalorizados, suas eventuais contribuições podem ser sobrepujadas por indução de resultados indesejáveis ou mesmo deletérios para escolas, redes de ensino, alunos e profissionais da educação (*idem, ibidem*, p. 1376).

Desse modo, ao invés de gerar qualidade, como afirma o INEP em relação aos princípios das avaliações externas, serão reforçadas e também ampliadas as desigualdades sociais dentro da própria comunidade escolar, posto que, para se obter melhores resultados, se investiria mais nos melhores alunos em detrimento dos alunos com os piores resultados

Esses aspectos que circundam o momento de aplicação da prova são também considerados pelos gestores na hora de pensar a aplicação da PB nos espaços escolares. Outro ponto de convergência no depoimento das gestoras chamadas aqui de A e B está na reação dos docentes frente à avaliação externa para turmas de 5º ano. Ambas as gestões atribuem normalidade à atitude dos professores das turmas avaliadas; nas duas escolas as gestoras destacaram que sempre foram as mesmas docentes regentes das turmas que participaram das aferições, ressaltando que eram profissionais experientes e acostumadas a vivenciar esse processo. Portanto, “não percebo nada estranho, apreensão, preocupação ou timidez, não vejo não, percebo que é normal” (GESTORA, B).

Apesar da aparente conformidade ou normalidade, a fala da gestora A acende um alerta para o real sentimento que existe nos profissionais da escola. Observa-se o seguinte depoimento:

A gente (discurso da pró, reforçado pela gestão) explica que é elaborada (a prova) por pessoas que às vezes nem conhece a realidade deles, mas que eles precisam responder porque é importante. A gente tenta criar essa consciência neles, que é algo que não é muito legal de se fazer, mas que é importante

para eles, para a escola e para os futuros alunos que virão (por conta de programas de ajuda financeira e verbas) (GESTORA A).

O que foi expresso por esta gestora reflete um velado inconformismo e uma não credibilidade na proposta da avaliação externa. O argumento exposto aos alunos para que realizem a avaliação serve também à escola, ao corpo docente e à própria gestão, muitas vezes, para que se submetam ao teste padronizado. Diane Ravitch (2011), baseando-se em 40 anos de trabalho e pesquisas em educação, principalmente acerca do sistema de educação americano, contribui para a discussão, afirmando que, na verdade, as políticas que guiam os sistemas educativos hoje têm poucas chances de melhorar os espaços aos quais são destinadas – as escolas. A autora ressalta que isso lhe parece visível porque os estudantes podem se formar sabendo como escolher uma opção correta em um teste de múltipla escolha, mas não parecem preparados para alcançarem uma vida plena.

Apoiado nos estudos de Gramsci, Jesus (2005, p. 47) acentua que “o fundamental, na defesa do saber, é reconhecê-lo como imprescindível para a recuperação da unidade perdida pela evolução da sociedade”. Assim, compreende-se que o princípio da educação não reside em que os alunos sejam capazes de apresentar altas pontuações em testes padronizados, a partir de estatísticas alcançadas com a medição dos dados, mas sim em que as crianças se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e de bom caráter (RAVITCH, 2011).

Ademais, pode-se perceber também que a realização da Prova Brasil dentro das escolas municipais de Feira de Santana investigadas por este trabalho atende ao disposto pelo DAEB no tocante à sistemática do processo, mas as unidades de ensino que são avaliadas não têm qualquer influência sobre a metodologia de aplicação. Os depoimentos das gestoras carregam o sentimento da obrigação em relação a testagem. O que se evidencia nas falas é o incomodo que essa realização causa dentro das escolas; quando o contato é realizado para que se marque o dia da avaliação na escola, esse é o dia de deixar ou alterar toda a dinâmica e planejamento da rotina para que os alunos realizem a PB e gerem dados para a classificação da escola, para que, posteriormente, seja gerado um ranking e uma visibilidade positiva ou negativa das instituições.

No próximo item, será observada a participação dessas gestoras antes e durante o processo de realização da PB, observando as implicações da prova para a gestão.

4.4 PARTICIPAÇÃO ANTES E DURANTE O PROCESSO

Neste ponto, analisa-se principalmente a participação dos gestores antes e durante o processo de aplicação da PB dentro das unidades de ensino sob suas responsabilidades. As declarações das gestoras irão evidenciar o nível de envolvimento desses profissionais com o processo de recolha das informações via avaliações em larga escala acerca da qualidade do ensino na unidade escolar, bem como o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

A gestora A ressalta que ela é “uma diretora mais pedagógica do que administrativo” e que sua postura enquanto gestora ciente de que a escola será bianualmente avaliada é de “incentivar o trabalho com leitura, não só visando o resultado da PB, mas principalmente porque leitura é vida”.

Atribuir tamanha significância à leitura, tal como faz a gestora A, implica que se reflita brevemente sobre o que precisa ser meta da escola básica no processo formativo dos alunos; para tanto, dialoga-se com Saviani (2013) e suas ponderações sobre a aquisição do saber sistematizado na escola. Saviani afirma que, embora as condições não sejam iguais para todos no ponto de partida, devem ser iguais no ponto de chegada.

Bauer (*et al.*, 2015) salienta que bons resultados não necessariamente desejam significar a aprendizagem do aluno, sendo este um efeito deletério das avaliações externas. No processo de avaliar a escola, desejosos por medir a qualidade do ensino que é ministrado nas instituições educativas, muito se vem deixando pelo caminho; abre-se mão do que é imprescindível considerar na escola básica – “propiciar aos estudantes a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2013, p. 14) – para que assim esses sujeitos sejam capazes de expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (*idem, ibidem*).

A gestora segue afirmando que, desde que assumiu a gestão, ela vem orientando a reforçar a leitura. Nesse sentido, vê-se que o trabalho que precede a realização das avaliações externas na escola A é o investimento em leitura. Sobre isto, a gestora afirma que “[...] a gente tem tido umas evoluções muito boas aqui, claro que não é 100%”. A atitude da gestora de se preocupar com o desenvolvimento dos alunos, investindo em estratégias de aprendizagem, cumpre o que preconizam os documentos oficiais que cercaram de proteção o direito à educação. Esses documentos, como a LDB, o Plano Nacional de Educação e os demais pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, abordam um modelo de gestão

democrática, sob o auspício da transparência e do envolvimento da sociedade no gerenciamento ao cumprimento do direito à educação conferido a cada cidadão.

Entende-se, a partir dos documentos, que o papel do gestor é, nesse sentido, “o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito das suas atribuições”, como explicita Cury (2007, p. 483). Em Feira de Santana, por exemplo, a portaria nº 24/2017 atribui ao gestor escolar a responsabilidade de

- XI - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;
- XII - Promover a gestão participativa na Escola;
- XIII - Implantar e apoiar os Conselhos Escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas;
- [...]
- XVI - Desenvolver ações que possibilitem o cumprimento das metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
- XVII - Assegurar a realização da Prova Brasil, observando os critérios estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos - INEP;

É possível perceber nos citados incisos que o compromisso da gestão que leva em consideração os princípios democráticos e de participação aparece nas prerrogativas legais de âmbito nacional ou municipal atrelado a um cumprimento de metas e à posterior divulgação desses dados gerados a partir das avaliações; não obstante, pede-se que o diretor de escola envolva a comunidade escolar no processo de consecução das metas. Isto porque as avaliações ganharam notório destaque, como vimos anteriormente neste trabalho, a partir dos anos 2000, sendo esse processo

[...] reforçado por receber importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação (WERLE, 2011, p. 790).

A gestora B afirma que sua participação no período que precede a PB é “mínima, como eu falei nossa escola é avisada na véspera ou dois dias antes da Prova, então não tem essa preparação ou preocupação”; em outro ponto da conversa, mais à frente, a gestora afirma que sua participação durante o processo é no tocante ao preenchimento do questionário longo

que o diretor e o professor também devem preencher. Usando a descrição da própria gestora, ela assevera:

[...] a gente preenche um questionário muitíssimo longo fora da nossa realidade, umas questões que não atendem às nossas expectativas, enquanto gestor, enquanto professor, não vejo necessidade daquela quantidade de questões e a forma como são elaboradas ou mesmo os aspectos que são trazidos (GESTORA B).

A esse mesmo respeito, a gestora A destaca:

Eu avisei ao pessoal de apoio: “olha, pessoal, a Prova Brasil será amanhã, se precisar de mim dá um jeitinho de resolver sem me chamar, estarei ocupada”, porque eu já sabia que vinha um questionário imenso, e eu tenho que responder [...] outras questões eu acho totalmente desnecessárias [...] e enunciados muito grandes para ler (GESTORA A).

Desse modo, seja na instituição A, seja na instituição B, vê-se que as participações dessas gestoras não refletem um envolvimento que vá muito além do preenchimento do questionário associado ao perfil gestor que o INEP buscar traçar. O fato já aqui mencionado em relação ao fator externo da Prova Brasil é também um potencializador da visão de “desnecessário” atribuída ao instrumento anexo à PB. Fato é que há uma discrepância entre a visão do DAEB, produtor da PB e do questionário a ela associado, e a opinião do público alvo do instrumento. É oportuno dizer que, se não confere sentido a quem se destina, os questionários uma vez sistematizados dificilmente poderão produzir reflexões que gerem mudanças ou agreguem informações de valor ao contexto avaliado.

O relatório panorâmico da década informa que o questionário destinado ao diretor soma oito páginas e cartão resposta de leitura ótica contendo 111 itens, que se dividem em sete seções. Assim, os itens buscam responder a: informações básicas (27 itens); características da equipe escolar (5 itens); Políticas, ações e programas escolares (29 itens); Visão sobre a merenda escolar (5 itens); Visão sobre a escola e a gestão (14 itens); Recursos financeiros e livros didáticos (9 itens); Violência na escola (20 itens) e Ensino Religioso (3 itens) (INEP, 2015).

Com os questionários, a perspectiva do DAEB juntamente ao INEP é contextualizar os dados resultantes dos testes, identificados por Horta (2007, p. 10) como “os fatores associados, ou seja, aqueles fatores que teriam o poder de influir, tanto positivamente, quanto negativamente, no desempenho dos alunos”. A intenção é remontar a realidade vivenciada nos

cenários avaliados, informando a própria população por meio do “*Boletim de Desempenho da Escola – Prova Brasil*”, através do qual o DAEB sinaliza os indicadores contextuais da comunidade escolar, nível socioeconômico da população atendida e a formação docente por nível de ensino.

No tocante à implicação da Prova Brasil no trabalho das gestoras, uma afirma não encontrar implicações para o seu trabalho, já que o que se desenvolve dentro da instituição não tem foco na Prova Brasil, mas sim no crescimento cognitivo e na aprendizagem do aluno. A gestora acrescenta que, por outro lado, as implicações da PB para a escola têm sido aproveitadas, já que a unidade de ensino que gerencia ganhou visibilidade de forma positiva dentro do bairro, que é de periferia, e que há muito não recebia bons comentários, o que vem acontecendo desde o crescente avanço nos ciclos avaliativos da PB e da consequente ampliação de sua pontuação no IDEB. Afirmou a diretora:

Para a escola é muito bom, porque pra uma escola de periferia, no bairro [...] que tem todo um preconceito, pelo histórico que todos já sabem e conhecem. Pra escola é bom porque dizem assim: “Olha, [...] a escola tem IDEB bom”. É bom considerando a visão que as pessoas tinham e têm hoje (GESTORA A).

O trecho acima aponta que o resultado da avaliação em larga escala conferiu à escola o resgate de sua credibilidade diante da comunidade local. Mas a avaliação padronizada que possibilitou a construção dessa confiança da comunidade em relação à escola não é vista como aliada desse processo, ainda que os dados considerados positivos tenham sido extraídos da avaliação. Seja no depoimento da gestora A, seja no da gestora B, há uma notória resistência e cautela em atribuir benefícios à Prova. A PB ainda é, no imaginário da gestão, um instrumento invasor, que chega sem muita antecedência, muda a rotina da escola por um dia e depois de um tempo revela um resultado que por hora é positivo, e isso, afirma a gestora B, “*valoriza a gestão*”; mas nenhuma das gestoras entrevistadas se esmera, em qualquer parte da entrevista, em atribuir sentido à avaliação para suas realidades; ao contrário, em grande parte das falas, salientam: “nunca foi pretensão nossa a nota”; “Não há um trabalho específico”; “independente de avaliação, entendeu?”.

Nesse sentido, Coelho (2008) indica que o momento é de reflexão sobre gestão e também sobre as políticas públicas que vem sendo implementadas no campo educacional. Isto porque, as reformas de cunho gerenciais atingem profundamente as instituições educativas

fazendo adentrar nesses espaços a responsabilização, a competição entre desiguais e pressões verticais que não consideram, por outro lado, os efeitos decorrentes desses processos.

4.5 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

As avaliações externas ou estandardizadas são aplicadas nas instituições de ensino, principalmente, para produzir dados e informações que caracterizem resultados a cada realidade avaliada. Os resultados que retornam das provas servirão de insumos para que, a partir de sua interpretação, instituições, sistemas de ensino ou o Estado tomem decisões e projetem políticas e programas, que acabam por perseguir caminhos “congruentes tanto com as tendências de centralização quanto com as tendências de criação de um mercado educacional” (AFONSO, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva, Afonso aprofunda a reflexão destacando que o combustível dessas avaliações em larga escala é uma ampliada preocupação com o produto, mais do que com o processo, e a Prova Brasil segue essa linha ressaltada pelo autor, pois, além de medir o desempenho por meio de indicadores, o nível dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é disponibilizado em uma plataforma digital.

A divulgação das médias das escolas, na opinião de Freitas (2014), deveria ser encaminhada à escola como subsídio de um processo de avaliação institucional, podendo a escola a partir daí utilizar esses dados, validá-los, e nesse caminho encontrar as formas de melhorias para seu real contexto. Mesmo porque, baseado em Philippe Perrenoud (1992), compreende-se que as avaliações externas e seus objetivos, de qualificar a educação em escolas públicas, de fornecer dados para a elaboração de políticas de intervenção para alcance de um padrão educacional, estão distantes dos fins estabelecidos nas prerrogativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Desse modo, no que concerne à divulgação dos resultados, a gestora A ressaltou:

[...] de repente vira uma fofoca, quando anunciam que o MEC divulgou o resultado, a gente faz print e sai divulgando, é uma alegria. Uma pró vai marcando a outra, porque sai a tabela da evolução da meta e de onde a escola chegou, aí todo mundo sai copiando e colando e distribuindo pelos grupos, de repente todo mundo já sabe. A gente também pode imprimir, eles divulgam em PDF e a gente cola ali, no mural, quando os pais trazem os meninos a gente mostra, explicamos o que é nas reuniões (GESTORA A).

A realidade eminente da divulgação dos resultados na escola B é semelhante ao ocorrido na escola A. Divulga-se o resultado inicialmente entre os docentes da instituição e, em seguida, aos pais, esclarecendo de onde surge a nota, o que ela representa para a escola e quais as implicações a partir dela. A gestora B explica:

A divulgação acontece geralmente com os professores, eu faço questão de divulgar no sentido de perceber se a gente aumentou ou manteve, e na reunião de pais, nós mostramos, falamos da importância do instrumento, não que seja definitivo e decisório, mas no sentido de que é um instrumento que pode nos ajudar a perceber a nossa ação, enquanto escola, enquanto docente né, com os filhos deles (GESTORA B).

Nas falas dessas profissionais encontram-se elementos que são comuns no tocante ao processo de divulgação dos resultados recolhidos com as avaliações externas. Vê-se nesse ponto da investigação que, embora o instrumento ainda seja “não decisório” para o público pesquisado, destina-se atenção aos resultados, e o sentimento de satisfação toma conta do corpo pedagógico, da gestão e, conseqüentemente, dos pais. As duas gestoras dão exemplos de situações que vivenciaram em relação à credibilidade da comunidade referente à escola; em dado momento afirmam que o fato de estudantes obterem notas sempre crescentes nas avaliações influi na visão que é destinada a essas escolas, as quais estão situadas em localidades difíceis, seja por constantes casos de violência no bairro, caso da escola A, seja pela distância do centro da cidade, que a faz ser considerada como unidade de ensino da zona rural ou periferia da cidade, caso da escola B.

As gestoras contam:

Em uma reunião que tivemos aqui, a profa. Jayana (Secretária Municipal de Educação) falou sobre o fechamento da escola, uma mãe disse: como é que teve uma nota tão boa no IDEB e vai fechar? (GESTORA A)

Esse ano de 2018 quando eu cheguei à escola o primeiro dia de matrícula a fila estava no posto de saúde, então 8h30min da manhã eu não tinha mais senha para distribuir pela procura da comunidade pela escola, quando eles falam “essa escola parece uma escola particular”, “essa escola é diferente” [...] (GESTORA B)

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inserção da PB nas instituições de educação e na vida escolar dos alunos da cidade de Feira de Santana já é uma prática consolidada, sendo que os gestores sentem-se mais “justificados” quando conseguem devolver à própria instituição e também à comunidade notas e médias altas, sejam elas na Prova Brasil ou, posteriormente, no

cálculo do IDEB. Fica evidente que o produto dos momentos de tensão – ao serem avisadas na véspera, responderem a um questionário longo e submeterem os estudantes às horas de avaliação concentrados na sala – fica mais brando quando o resultado da avaliação consegue traduzir que o trabalho da escola está alcançando os alunos, muito embora nas duas realidades as gestoras destacam que importante a prova é, mas não é definitiva ou mesmo decisória, ainda que ambas digam também que o teste consegue dizer para elas como andam seus processos pedagógicos.

Na organização municipal escolar, ainda não é possível encontrar nenhum tipo de responsabilização ou liberação de prêmio em função do bom ou do mau rendimento dos alunos. Como já explicitado na introdução deste trabalho, houve no ano de 2015 na cidade um evento de “Honra ao Mérito” às escolas que conseguiram elevar seu IDEB de acordo com a meta estabelecida. Inclusive, a gestora B diz ter participado desse momento com alegria, que depois foi compartilhada com sua equipe de trabalho, a quem também atribui o bom resultado nas avaliações.

A gestora afirmou ainda que “*a importância da Prova Brasil estaria muito ligada à questão da valorização da gestão*”, mas é necessário que se reflita acerca da valorização destinada e ao mesmo tempo esperada por estes sujeitos da gestão, isto levando em consideração que a avaliação em larga escala vem se constituindo em um instrumento que caminha na contramão dos ideais de uma educação para emancipação e de direito de todo sujeito, na medida em que exerce amplo controle sobre o trabalho escolar, fortalece práticas de meritocracia e incorporam práticas de exclusão, conforme sinalizado por Sousa (2014). Desse modo, compreende-se que as expectativas das gestoras estão ancoradas sob uma ideia frágil acerca do caráter político da PB e das demais avaliações externas, já que nos discursos das entrevistadas é possível perceber a satisfação em obter bons resultados, em ser a escola cujos resultados alcançaram as expectativas dos indicadores de qualidade e, portanto possível a instituição exibir o produto fruto do trabalho da escola, para sociedade, tal qual prega as políticas educacionais de avaliação do ensino público brasileiro, implementadas em todo país.

Nesse cenário, não se pode esquecer que a meritocracia inerente aos processos avaliativos externos que medem e quantificam o rendimento dos alunos nos testes em larga escala, classificam as escolas que não conseguem chegar às metas ou mesmo ultrapassá-las, e a mídia se encarrega de rotulá-las, nestes casos, aumenta-se as pressões por excelência, eficácia e eficiência, competitividade e produtividade entre as instituições, tais palavras são marcos das reformas iniciadas nos anos noventa e operantes desde então (AFONSO, 2009).

Desse modo, é possível afirmar que “a avaliação é também um instrumento importante de controlo e de legitimação organizacional” (*idem*, p. 18) em sociedades capitalistas. Nessas organizações complexas, os cidadãos são transformados em clientes do mercado educacional, e, portanto, as avaliações que nelas se realizam são mesmo condições prévias para a consecução de políticas de privatização e mercadorização da educação. Contrário a esta ideia privatista e mercadológica Sousa (2009) assegura que é portanto, um desafio que se delineei um processo de avaliação que fomente e sirva a democratização da educação e, nesse sentido, revista-se de características que possibilitem subsidiar.

Azevedo afirma que a partir dos anos 2000, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve a implementação de programas, como o Plano de Ações Articuladas (PAR), que trouxeram de maneira imposta os princípios do gerencialismo para as políticas educacionais; assistiu-se também ao “reforço de um sistema de avaliação estandardizado, que avalia muito mais os ‘produtos’, sem levar em conta percalços e singularidades dos processos de aprendizagem” (AZEVEDO, 2011, p. 427).

Por outro lado, apoiado no que postula Freitas (2014), não se trata de considerar apenas o produto das avaliações externas, e assim conduzir a comunidade escolar ao vexame diante de toda uma sociedade e seu sistema de ensino, para que “envergonhada” procure melhorar suas práticas; não é esse tipo de incômodo para mudança que deveria existir no processo, mas sim formas de “pensar o desenvolvimento do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas” (*idem, ibidem*, p. 67).

No próximo e último item serão analisadas as estratégias de monitoramento da Prova Brasil na perspectiva da gestão das duas escolas pesquisadas.

4.6 ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO E MELHORIAS

A emergência da atuação das avaliações externas dentro do campo educacional inicia o processo de consolidação no contexto brasileiro a partir dos anos oitenta, período que coincide com o fim da ditadura militar e com reformulações importantes nas discussões sobre

educação, especificamente sobre temas como democratização, transparência e gestão de qualidade do ensino.²⁶

No capítulo 1 deste trabalho foi mencionado que o fim do período da ditadura no Brasil desencadeou um urgente processo de redemocratização da nação; economicamente, “o Brasil convivia com uma alta inflação e um período de estagnação econômica” (WERLE, 2011, p. 771), e em matéria de educação os três níveis de ensino alcançavam amplitude de desarticulação em virtude do alto tecnicismo e da profissionalização no ensino de segundo grau, o que desqualificava cada vez mais a formação de nível médio (WERLE, 2011).

O cenário clamava por mudanças educacionais que culminassem em um novo modelo de gestão educacional, apontado no texto Constitucional de 1988 como gestão democrática do ensino público e ratificado na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), exigindo-se para sua efetivação que os entes federados atuassem em regime de colaboração. Assim, a União é reafirmada como aquela que gerencia a política educacional e precisa assegurar o processo em âmbito nacional de avaliação dos rendimentos escolares, nos níveis do Ensino Fundamental, Médio e Superior (WERLE, 2011).

Desse modo, após 1988, os anos seguintes evidenciaram o crescente interesse pelas avaliações externas dos processos de ensino e um processo de forte “*indução da padronização*” como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre outras categorias do processo pedagógico” (FREITAS, 2014, p. 1093), categorias que se associam à vida social da criança ou do jovem, enquanto estudante, mas principalmente na posteridade, quando esses sujeitos serão absorvidos pelo mercado de trabalho, assumindo a condição de trabalhador conformado às exigências e determinações do mercado.

Nesse sentido, Freitas (*idem*) ainda observa que, como um contínuo terreno de disputas ideológicas, a escola, pressionada pelos objetivos e metas dos exames externos, começa a assemelhar-se na organização do trabalho à iniciativa privada, “onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades [...] e o trabalhador tem seu desempenho monitorada por indicadores de qualidade” (*idem, ibidem*, p. 1093).

O monitoramento por indicadores é o que faz a Prova Brasil, através das suas Matrizes de Referência, no tocante às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Como já apresentado no capítulo 1, as Matrizes são um recorte dos conteúdos curriculares elencados

²⁶ Embora a questão da qualidade do ensino seja pressuposta às melhorias que se almejam na educação e com os processos avaliativos e políticas que atuam na educação, o foco da reflexão que se pretende neste trabalho não é o da qualidade.

para os ciclos escolares, ressaltando o INEP que elas não podem ser confundidas com estratégias de ensino ou mesmo orientações metodológicas, dada a sua característica restritiva ao currículo determinado de cada etapa escolar.

Cepal (1995) traz a definição de monitoramento,²⁷ que norteará as análises das declarações das duas gestoras dos contextos desta pesquisa. Nesse ponto, o objetivo é ainda perceber a relação que se pode estabelecer entre a aplicação da Prova Brasil na cidade e o trabalho de gestão em escolas públicas do município local. Verifica-se, então, o depoimento da gestora A sobre estratégias de monitoramento da operacionalização do exame PB na escola de sua gestão:

[...] a grande estratégia é continuar investindo em leitura, diversificando cada vez mais o trabalho com leitura não só nos 4º e 5º anos, mas desde os pequenos, porque os pequenos chegarão ao 5º ano e farão a Prova Brasil.[...] E refletir sobre nosso trabalho mesmo diante de todas essas dificuldades que a gente tem. As estruturas físicas não são grande coisa, não vou dizer que as nossas escolas estão atrativas para os alunos, porque não estão.

O depoimento indica que nessa escola existe como meta o desenvolvimento de estratégias que resultem em bons índices nas avaliações externas; nesse caso, o trabalho intensivo com leitura estipulando metas de alcance a longo prazo. O trecho evidencia que a gestora reflete sobre e examina a operacionalização do trabalho em desenvolvimento considerando as variáveis que podem de algum modo se caracterizar como ponto de comprometimento no resultado da PB; vê-se esse pensamento da gestão quando ela destaca a condição da estrutura física da escola e como isso pode estar associado ao “interesse” dos alunos pelo ambiente escolar.

No segundo depoimento, encontrou-se semelhanças no discurso, ainda que a entrevistada seja categórica em confirmar que o foco das ações da comunidade escolar que faz parte não é atingir ou alcançar as metas definidas pela avaliação externa Prova Brasil. Assim, a gestora disse:

Você me pegou! Porque eu não percebo esse monitoramento especificamente para a Prova Brasil. Existe um monitoramento das nossas ações né, o que desejamos alcançar [...] Aprimorar leitura, investir em projetos de leitura desde a Educação Infantil; então são ações que nós pensamos a escola

²⁷ “Da gestão administrativa e exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando controlar o cumprimento do que foi estabelecido” (CEPAL, 1995 *apud* COELHO, 2008, p. 237).

enquanto escola e não para monitorar uma nota do IDEB, nós pensamos porque queremos melhorar, independente de instrumento de avaliação externa ou não (GESTORA B).

O depoimento desta gestora enfatiza que nessa escola a Prova Brasil não é um instrumento referencial ou mesmo de valor para as ações do grupo escolar. Mesmo que em alguns momentos se valha das informações ou que a Prova lhe traga informações positivas, a gestora é firme em suas afirmações ao longo da entrevista de que o exame em larga escala não é um mecanismo de ensino, como sugere o INEP.

Um segundo aspecto do trecho coincide com a diretora da primeira escola, no momento em que afirma que desde a Educação Infantil é necessário o trabalho com leitura; por outro lado, em bem poucos momentos as gestoras citam a Matemática para indicar qualquer tipo de ação voltada para essa área, abordada também na PB. Entretanto, vê-se com muita clareza que a leitura nos dois contextos pesquisados assume o protagonismo das práticas pedagógicas nas instituições.

Por outro lado, em seu discurso a gestora B demonstra que a prática de monitorar as ações no interior da escola é um hábito para este contexto, apesar de B ter negado que o faça incluindo o exame externo nesse processo de monitoramento. Fica evidente nos primeiros depoimentos que a falta da inclusão da PB como parte do monitoramento das ações da escola acontece porque, para este espaço, a avaliação externa não é vista como pertencente à escola; em outras palavras, ela de fato não ganhou significação para o coletivo escolar e não é associada ao conhecimento ou retrato da realidade escolar (Freitas *et al.*, 2014) sob a gestão de B.

Desse modo, mesmo que a preocupação com a leitura coincida nos discursos das gestoras e que em muitos outros momentos da entrevista elas concordem, ainda que gerindo contextos diferentes, também foi possível perceber que na escola da gestora A a Prova Brasil encontrou espaços de significação, certamente na medida em que retorna com resultados positivos, os quais ganharam visibilidade na comunidade local onde a unidade escolar está situada. Em pontos do depoimento, verificou-se que a PB contribui para o reconhecimento e a legitimidade do papel da escola, ainda que a gestora dessa unidade afirme que o exame não é definitivo para o contexto, e não é para ser.

Nesta perspectiva, Ravitch (2011, p. 252-253) informa que

As nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a focar apenas na leitura e matemática, enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais de uma boa educação; sem uma educação compreensiva das artes, nossos estudantes não estarão preparados para as responsabilidades da cidadania em uma democracia, e não equipados para tomar decisões baseados em conhecimento, refletido debate e razão; as nossas escolas não irão melhorar se nós as entregarmos aos poderes mágicos do mercado. Os mercados têm perdedores e vencedores.

O fragmento esclarece que caminhar na perspectiva das propostas dos “reformadores empresariais”²⁸ para o contexto educativo não trará soluções mágicas para o processo de ensino. A autora é clara ao dizer que, com o que está posto através das avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática, não se construirá uma proposta educativa sólida e condizente com o que preconiza a Constituição Federal sobre *acesso, permanência e qualidade*, ou mesmo a LDB.

A Prova Brasil é também um exemplo de avaliação que se torna essencial à promoção de quase-mercados educacionais. Afonso (2009, p. 117) revela que a avaliação citada, por sua natureza externa, também se mostrou útil ao nível (mais geral) das tentativas de transformação dos valores próprios do *domínio público*.

²⁸ Freitas (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o Sistema Nacional de Rendimento Escolar como mote principal de suas ações investigativas. A ANRESC ou Prova Brasil, como tem sido conhecida, faz parte dos objetivos de avaliar o ensino público do país e consolidar uma cultura avaliativa no sistema educacional. Após décadas de ações e reformulações, nos anos de 1990, a educação brasileira é avaliada por provas capitaneadas pelo SAEB, que por sua vez é um sistema gerido pelo INEP, instituto que coordena, orienta e planeja projetos de avaliação educacional, por meio dos quais seja possível estabelecer indicadores de desempenho das atividades de ensino no Brasil (HORTA, 2007).

Nessa lógica, fica clara a ideia de que as avaliações em larga escala são parte de políticas públicas para o setor educacional, vistas como estratégias de uma boa gestão ou “governança” por parte do poder público (COELHO, 2008). As políticas que implementaram as avaliações externas, tais como a PB, nos sistemas de ensino de todo o Brasil, apresentaram-se com o principal objetivo de auxiliar os formuladores de políticas em suas decisões acerca da educação pública brasileira, mas também abrigam objetivos direcionados à comunidade escolar como corresponsável na busca pela melhoria da qualidade dos processos educacionais.

Vale destacar que o foco lançado sobre a educação e seus processos de ensino decorre de uma agenda global de desenvolvimento para os países, a qual encontraria no setor educacional sua mola propulsora, ou seja, a educação precisaria atingir níveis de desenvolvimento compatíveis com as demandas decorrentes das mudanças globais de produção e progresso tecnológico (SOUSA, 1997). Face a isto, o poder público, sob o auspício do Estado mínimo, atua nesse contexto como aquele que afere a produtividade da escola através do rendimento demonstrado pelos alunos nos testes padronizados, na medida em que desenvolve indicadores para medir a sua aprendizagem (quantificada).

No decorrer da revisão da literatura sobre o tema da avaliação externa, este trabalho encontrou aspectos importantes imbricados a todo esse processo. Inicialmente, percebeu-se que houve uma longa trajetória até a consolidação das avaliações como termômetro da educação ministrada nas escolas de todo o Brasil, podendo-se ver que ensaios estatísticos foram feitos reunindo dados que mais tarde foram aprimorados em novas iniciativas que culminaram na formulação de um Sistema Nacional de Avaliação. Uma vez criado, era

necessário criar receptividade às avaliações; não é possível ainda agora confirmar, com base na literatura no campo, que o setor educacional, reunindo as instituições de todo o país, seja em sua maioria receptivo às avaliações, mas fato é que alguns entes federados citados neste estudo decidiram tomar o SAEB como molde para implementar provas e indicadores regionais, a exemplo do SARESP com o indicador IDESP, o SIMAVE e o SPAECE.

Nesse sentido, é possível citar também estudos, como os de Sousa (1997; 2014), Bauer (2015) e Freitas (2014), que ressaltam que provas padronizadas e em larga escala, tal como a Prova Brasil, selecionam disciplinas carro-chefe para medir o rendimento dos alunos. As matrizes de referência tornam-se os parâmetros do trabalho e, desse modo, tendem a provocar um estreitamento dos currículos escolares, que passam a operar apenas na perspectiva das provas, ou seja, o ensino passa a estar focado apenas nas disciplinas avaliadas pelos exames.

Não obstante, as discussões sobre avaliações em larga escala não deixam de considerar o elemento da comparação, que pode acontecer acerca do rendimento educacional de países distintos, entre estados, cidades, escolas e também redes ou sistemas de ensino. A Prova Brasil, na fase de divulgação dos resultados, cria tabelas comparativas do desempenho de diferentes contextos, apresentando, por exemplo, no *boletim de desempenho* da escola avaliada as médias das escolas ditas “similares”. Afonso (2013) resalta que há nesse processo uma uniformização e homogeneização que compara para depois justificar desigualdades, isso em decorrência da centralidade das avaliações em contexto mundial.

Há ainda um aspecto que pode ser destacado em meio à cada vez mais frequente presença da avaliação externa na educação, o *accountability*, palavra inglesa que tem sido traduzida no Brasil como a responsabilização (quase única) da comunidade escolar, principalmente de gestores, professores e alunos, pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Sousa (1997), há um forte pensamento meritocrático agindo nesse sentido, visto que os alunos são levados a crer que, seja na escola seja na vida, o desempenho de cada um é resultante de esforços e empenhos, capacidades e interesses individuais. Em Bauer (*et al.*, 2015) esse caminho pode apontar para mais desigualdades no interior das escolas, à medida que se passa a investir apenas nos alunos com potenciais perspectivas de apresentar resultados positivos.

Nessa perspectiva, os autores referenciados neste estudo contribuíram para a compreensão de que as avaliações externas, embora estejam vinculadas à ideia de contribuir para uma melhor gestão da dinâmica escolar, são ferramentas insuficientes e precárias ou

capazes de medir apenas parcelas da cultura dos indivíduos, a qual não pode ser avaliada pelos sistemas habituais de aferição de um objeto qualquer (PARO, 2016).

Como objetivo geral para desenvolver este trabalho, foi definido analisar as implicações que a Prova Brasil tem nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana. A partir do objetivo geral foi estruturada a metodologia, a qual utilizou-se da abordagem qualitativa e das técnicas de análise documental e entrevistas para a construção dos dados empíricos. A fonte documental enriqueceu a investigação com portarias, decretos e material de divulgação sobre a Prova Brasil disponibilizado pelo INEP, ao passo que as entrevistas semiestruturadas possibilitaram que os gestores ganhassem voz para falar a partir de suas perspectivas pessoais sobre a avaliação PB.

Como resultado, constatou-se, principalmente, que nos dois contextos pesquisados a Prova Brasil é uma avaliação em muitos aspectos externa à realidade das escolas públicas municipais. A partir do diálogo com as duas diretoras entrevistadas, verificou-se que os bons rendimentos dos alunos na PB não estavam relacionados a conferir validade e relevância a essa avaliação no interior das instituições de ensino pesquisadas.

A realidade encontrada não provou uma proporcionalidade entre resultado da testagem e trabalho voltado para pontuar na PB. Por outro lado, foi perceptível que, mesmo não lançando o foco do trabalho na Prova Brasil, os resultados dos altos índices alcançados pelos alunos e divulgados pelo INEP trouxeram visibilidade e credibilidade as escolas, na medida em que serviram para que a comunidade do entorno das instituições educativas pudessem reconhecê-las como “bons espaços” de ensino.

Nesse sentido, entra a partilha das responsabilidades com as famílias e com a sociedade em geral, que se torna corresponsável pelo controle sobre a dinâmica interna de funcionamento da escola, cobrando e acompanhando as instituições a partir dos resultados, os quais são divulgados e comparados local e nacionalmente. No caso das escolas, os pais escolhem as “boas” ou “melhores” em função das notas e metas demonstradas nos exames em larga escala e, posteriormente, nos indicadores de desempenho escolar citados neste trabalho: IDEB, IDESP, etc.

Esse é o modelo de gestão gerencial e também regulador, o qual trouxe ao campo educacional significativas transformações no que se refere à gestão da educação no Brasil. Desde a década de 1980, e mais intensamente nos anos 1990, constata-se uma intensa internacionalização de propostas educacionais e a crescente importação de políticas públicas

para os setores sociais como um ávido caminho em busca da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no interior das instituições educativas.

Nessa perspectiva, ainda na década de 1990 surgiu o SAEB no Brasil, um Sistema de Avaliação Nacional, o qual buscou, sobretudo, implantar uma cultura avaliativa no sistema educacional capaz de fazê-lo avançar em direção às expectativas de uma agenda global de desenvolvimento econômico e social compatível com os grandes mercados globais gerenciados pelas nações economicamente mais desenvolvidas.

No tocante aos objetivos mais específicos da investigação, o primeiro deles buscou *investigar a concepção de gestores de escolas municipais de Feira de Santana acerca da Prova Brasil*, e para perceber essas concepções foi preciso partir do conhecimento sobre Prova Brasil que possuem as gestoras entrevistadas. Constatou-se que o conhecimento de que dispõem advém tanto das aplicações dos ciclos das escolas que gerem quanto de leituras realizadas em outros momentos sobre a PB. Apesar desse conhecimento, essas profissionais não reconhecem a avaliação como um retrato de suas realidades no interior das escolas e não focam grande parte das práticas de ensino no posterior rendimento elevado por parte dos alunos.

As gestoras atribuíram a práticas constantes de leitura o “bom” desempenho que evidenciam nas divulgações de resultados do INEP. Ademais, pode-se afirmar que, em termos de legitimidade, não foi possível percebê-la dentro dos dois contextos, a não ser relacionada ao fator resultado, pois este é o único momento em que a ANRESC parece dizer algo contributivo à escola, já que, como foi visto, a escola termina por ser reconhecida no bairro e também na cidade como um espaço diferente, às vezes melhor que outros que não obtiveram boas notas ou altos rendimentos.

Um outro objetivo específico deste trabalho intencionou *descrever o processo de realização dos ciclos avaliativos da Prova Brasil* dentro das escolas, tendo assim constatado que, embora asseverem normalidade na prática da avaliação bianual, as gestoras deixam claro em seus depoimentos um conformismo em torno de uma situação que não podem mudar ou escolher. A ANRESC é aplicada em todo o Brasil e independe da vontade dos dirigentes escolares a admitirem ou não; então, como mecanismo de resistência, as gestoras agem na maior parte dos anos, de uma aplicação a outra, como se a prova não influenciasse a rotina da escola, e somente no ano de realização do ciclo lembram da avaliação quando um telefonema às vésperas avisa que a PB está para acontecer. Foi percebido quanto a isto grande

desconforto por parte das duas dirigentes, que afirmaram desejar serem avisadas com certa antecedência para organizar melhor suas rotinas para a aplicação da prova.

O fato de a prova ser externa, de não considerar aspectos como a dinâmica das escolas, a maturidade dos alunos, suas especificidades, e principalmente por não atender às realidades regionais de cada contexto, mostrou-se como constitutivo dessa resistência das gestoras à aceitação da ANRESC. Em um momento de seu depoimento uma das diretoras chegou a dizer que anseia pelo dia em que um responsável do MEC pense nas especificidades de cada região e designe a elaboração das provas externas pelo menos aos próprios sistemas locais ou que estes próprios tomem a iniciativa de produzi-las.

É possível perceber também que as gestoras não demonstram contrariedade à existência das avaliações externas, principalmente quando afirmam que as avaliações poderiam ser pensadas municipalmente ou quando ponderam que o exame não deixa de ser importante, pois reflete como a escola está caminhando (a partir do resultado divulgado). O que é visível, por outro lado, é a insatisfação com o fato de que o exame aconteça de modo tão vertical.

O terceiro e último objetivo específico da pesquisa desenvolvida diz respeito a *Verificar relações entre a Prova Brasil e o exercício da gestão* nas escolas pesquisadas. Sobre esse objetivo o estudo mostra que essas relações estão associadas a ideias de meritocracia, as quais podem ser vistas tanto na literatura revisada quanto na fala das gestoras, que ressalta como a quase única contribuição da avaliação o fato de trazer reconhecimento ora à escola ora à gestão, entendido por esses sujeitos como “valorização da gestão”. Essa visão reforça a ideia de *accountability* em educação, traduzida pela responsabilização da gestão, do professor e também dos alunos pelos resultados que eles obtêm.

As avaliações do tipo ANRESC fazem parte da perspectiva de avaliar o ensino no Brasil. Desde que foram criadas, o INEP vem aprimorando-as no sentido de legitimá-las como avaliações que refletem o cenário educacional dos Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio brasileiro. Constata-se que os diálogos em torno da Educação no Brasil ou fora dele remetem-se com frequência a alguma avaliação externa e/ou aos indicadores de desempenho. As melhores escolas têm sido aquelas que obtêm os melhores índices ou as que já o ultrapassaram.

A experiência deste estudo também revelou que Feira de Santana cresceu timidamente em seus índices, embora as escolas tenham conseguido avançar em seu desempenho, não por meio de investimentos ou treinamento dos alunos para a Prova Brasil, mas a partir de ações

que envolvem leitura, as quais farão com que os alunos se desenvolvam, não reprovem e tenham oportunidades dentro do sistema público municipal. Apesar de não deixarem de considerar a nota final obtida, as dirigentes escolares mostram-se mais preocupadas com a aprendizagem dos alunos e com a significação da escola na vida de seus estudantes do que com o teste padronizado.

Destaca-se que esta pesquisa não pretendeu esgotar a temática no sistema municipal de educação no tocante às avaliações externas. A investigação ainda se deparou com entraves para a obtenção de registros da aplicação da ANRESC no município desde 2005, pois não havia até então na cidade nenhum estudo que trouxesse as avaliações externas como centro de investigação, muito menos o sistema ANRESC. Esse foi mais um incentivo para que esta pesquisa se realizasse, a partir da constatação de que também no estado da Bahia havia pouquíssimas pesquisas que tratavam da Prova Brasil no período analisado, de 2011 a 2015.

Portanto, acredita-se que outras investigações, que tragam uma amostra maior de escolas e em que outros personagens também ganhem voz, como coordenadores e professores, podem acrescentar novas perspectivas e potencializar investigações sobre o processo avaliativo externo na cidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, jun. 2013.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, v. 22, n.75, p. 15-32, ago. 2001.
- ANDRÉ, M. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Antropologia e Educação**: interfaces do ensino e pesquisa. Campinas: Cadernos Cedes, 1997.
- AZEVEDO, J.M.L. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 2001.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, v. 27, n. 3, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, n. 41, p. 1367-1384, 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e os métodos. Porto: Porto Editora, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto n. 6094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Sistema de Avaliação da Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://download.inep>.

- gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf . Acesso em: 23 jan. 2018.
- BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A.; FALEIROS, M. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos; Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.
- BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**, v. 6, p. 15-44, 1997.
- CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, 2009.
- CASTRO, S. B. D. D. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana: o contexto da produção dos textos oficiais**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21150>. Acesso: 13 mar. 2019.
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, v.16, nº 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- COSTA, S. L. (Des)governo, (in)governabilidade ou (des)governança? In: COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação, v.16, nº 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, 1995.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CONTI, C. L. A.; DE LIMA, E. F.; Nascente, R. M. M. Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, v. 33, n. 3, 2017, p. 771-790.
- CURY, C. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.
- DAEB/INEP. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas; Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, p. 139-154, 2002.
- FEIRA DE SANTANA. Câmara Municipal. **Escolas Municipais são homenageadas por bom desempenho no IDEB**. Feira de Santana, 2016. Disponível em:

<https://www.feiradesantana.ba.leg.br/escolas-municipais-sao-homenageadas-por-bom-desempenho-no-ideb/>_ Acesso em: 10 dez. 2017.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. **Secretaria de Educação tem iniciativa para corrigir distorção idade-ano**. BA, 2015. Disponível em: http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=13430#noticias_ Acesso em: 15 ago. 2018.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**, v. 8, 1997.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, 2004.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de ciências da educação**, v. 9, p. 7-18, 2009.

GENTILI, P. et al. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**, v. 2, p. 111-177, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, v. 19, p. 75-79, 2013.

GREMAUD, A. P. Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. In: GREMAUD, A. P.; FELÍCIO, F.; BIONDI, R. L. (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 15 out. 2007.

LEHER, R. Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, 1999.

LIBÂNIO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais. In: SILVA, A. M.; CUNHA, C. (Org.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP. p. 13-56, 2014.

LUCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2015.

- MAUÉS, C. M. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação; Realidade**, v. 39, n. 4, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, D. A. (Org). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 64-104.
- OLIVEIRA, R. T. C. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Qualidade da Educação Básica. In: SILVA, A. M.; CUNHA, C. (Orgs). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- POPPINO, R. E. **Feira de Santana**. Salvador: Itapuã, 1968.
- QEDU. **Use dados**. 2017. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em 23 mar. 2018.
- RAMOS, C. Excelência na Educação: a escola de qualidade total. In: SILVA, T. T. da; GENTILLI, P. A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 113-177.
- RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: **como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Editoria Sulina, 2011.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2017.
- SANTOS, F. A.; FERREIRA, F. S.; VILALVA, D. M. As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 9-361.
- SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006.
- SANTOS, S. M. M.; CASTRO, S. B. D. Gestão escolar no município de Feira: concepção e características revelados nos documentos legais. In: **V Congresso Ibero-Americano / VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2016, Goiânia. V Congresso Ibero-Americano / VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Anais. Goiânia: ANPAE, 2016.
- SAVIANI, D. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do estado e democracia na América Latina. In: AAVV. **Estado e Educação**. Campinas: Papirus, pp 9-29. 1992.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação Básica: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, A. F. Reforma da educação no Brasil: organização escolar, avaliação estandardizada e trabalho docente. **Ariús : revista de ciências humanas e artes (UFCG)**, v. 15, p. 19-28, jan./jun., 2009.

SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da. **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 264-283.

SOUSA, S. Z. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, L. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 31-45.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. **Educação; Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003

SOUZA, A. R. de; TAVARES, T. M. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 269-285, mai./ago. 2014.

TENÓRIO, R; BRITO, C.; LOPES, U. M. **Indicadores da Educação Básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. **A pesquisa**, 1987.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Liberdade, 2000.

VIEIRA, E. Uma política e como bases do direito educacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, p. 53-69, 2007.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DEMONSTRATIVO DA CONCENTRAÇÃO DE ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES DO BRASIL

DISSERTAÇÕES						
Nº	OBJETIVOS	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	DESCRITORES	PROGRAMA
	Compreender como a política de avaliação em larga escala vem se constituindo na rede municipal de educação de Florianópolis, especialmente no ensino fundamental (2005 – 2010)	2013	UFSC	ANJOS, Rosilene A. dos	Avaliação em larga escala; Ensino fundam; ideb; Prova Floripa.	Educação
	Identificar e analisar a relação entre avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula por professores do 5 ano do EF e os testes aplicados pela Prova Brasil nesta mesma etapa escolar.	2013	(FACED/UFBA)	ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira	Avaliação da aprendizagem; Prova Brasil; Competência; Avaliação educacional – São Domingos (BA); Ensino fundamental - São Domingos (BA); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;	Educação
	Investigar os sentidos produzidos sobre avaliação externa por profissionais de uma escola pública do município de Sorocaba (2009-2011).	2014	UFSCar	BALSAMO, Luciana M.	Avaliação em larga escala; políticas públicas; Cotidiano escolar.	Educação
	Analisar os descritores que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil.	2015	UEM/PR	BASSIGA, Leilane F.	Leitura; Estratégias de leitura; Descritores da Prova Brasil.	Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
	Investigar quais são as percepções de professores e gestores de escolas	2015	PUC - Campinas	COLOMBO, Bruna.	Políticas Públicas em Educação; Avaliação em larga Escala; Qualidade da	Educação

	públicas estaduais do município de Campinas (SP) sobre a repercussão da Prova Brasil e do SARESP na construção da qualidade da educação.				Educação.	
	Analisar as concepções e as práticas avaliativas em matemática dos docentes dos anos iniciais de uma escola pública do Ensino Fundamental do Distrito Federal, a partir de uma compreensão centrada no materialismo dialético.	2015	UNB	COSTA, Ildenice L.	Avaliação; Educação matemática; Avaliações em larga escala; Avaliações externas e Prova Brasil.	Educação
	Sistematizar o estado da arte da produção científica brasileira sobre o SARESP, com foco nos impactos desta nas unidades escolares (1996-2011).	2013	(PUC- Campinas)	OLIVEIRA, Rafael Gabriel Jr. de	Saresp; Avaliação Educacional; Avaliação em Larga Escala; Estado da Arte.	Educação
	Analisar como os resultados da Prova Brasil são utilizados pelos usuários nas escolas.	2014	UFSC	SOUZA, Clara E. Lima.	Conhecimento; Informação; Qualidade; Prova Brasil; Usuário.	Métodos e Gestão em Avaliação.
	Evidenciar as influências das avaliações em larga escala da educação básica, promovidas pelo MEC nas ações de gestão que chegam as escolas, bem como no dia-a-dia no município de Canoas/RS.	2013	UNISINOS	ECOTEN, Marcia C. F.	Políticas educacionais; Avaliação em larga Escala; Ações de gestão; Canoas/RS.	Educação
	Mapear a visão e concepção dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, bem como identificar se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas	2012	UFJF	OLIVEIRA, A. M.	Avaliação Prova Professores da educação básica Brasil	Educação

	pedagógicas.					
	Aferir as percepções dos professores em relação à avaliação em larga escala e elaborar vinte itens de uma escala de atitude em relação a essa mesma avaliação educacional.	2015	UNICAMP	GAIOLA, Claudia.F.O.	Psicologia e Avaliação em Larga Escala.	Educação
	Compreender na voz dos professores os sentidos da Prova Brasil de Língua Portuguesa.	2014	FURB (Universidade Estadual de Blumenau)	GARCIA, Marina Luciani.	Prova Brasil; Avaliação em Larga Escala; Concepções de Leitura; responsabilização.	Educação
	Problematizar a avaliação em larga escala na Rede Privada de Colégios Maristas – RS (escolas confessionais privadas).	2015	UNISINOS	SILVA, Simone M.	Avaliação em larga escala; princípios humanistas; lógica mercantilista; Neoliberalismo; Enem; SIMA; Qualidade da educação; Rede de Colégios Maristas – RS. Instituições Católicas Confessionais privadas.	Educação
	Analisar itens propostos nos descritores do eixo Tratamento da Informação, da Prova Brasil.	2015	UNESP – Ribeirão Preto	MIRANDA, M. A.	Prova Brasil; Matemática; Tratamento da Informação; Estatística; Atividade Orientadora de Ensino.	Educação
	Abordar as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho escolar em escola pertencente a rede pública municipal de São Paulo.	2014	UNICID	MARDEGAN, Eliene G. V.	Educação; qualidade; avaliação externa; Prova São Paulo; Prova da Cidade.	Educação
	Analisar as concepções dos professores do ensino fundamental do 5º ano e 9ºanos, em duas escolas do município de Aracaju - SE	2012	UFS (FEDERAL D E SERGIPE)	MATOS, A. M. S.	Prova Brasil; Avaliação; Professores de Matemática; Ensino Matemática.	Educação
	Analisar como são elaboradas as questões das avaliações sistêmicas e estimular o debate em torno do que significa avaliar.	2015	USS/RJ Universidade Severino Sombra	OLIVEIRA, Alcimar Junior		Organização Curricular em Matemática e Formação de

						Professores.
	Analisar as principais causas que desencadearam, segundo o Ministério da Educação, a melhoria da qualidade da educação no município paulista de Santa Fé do Sul,	2011	UNESP	PAZ, Fábio Mariano da	Avaliação Externa. Qualidade da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Escola Pública.	Educação
	Investigar como os professores de matemática concebem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem a partir dos resultados da avaliação de desempenho da Prova Brasil e dos resultados do processo educativo realizado pela escola.	2011	UFMT	RICALDES, Daltron Mauricio.	Avaliação em Matemática. Concepções de qualidade. Prova Brasil. Educação.	Educação
	Avaliar os impactos das políticas educativas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	2014	USP	ROCHA, Guilherme Ramos	Política Educacional; Política educacional-avaliação; Educação – Rio de Janeiro (RJ); Prova Brasil.	Economia
	Identificar alguns fatores determinantes para a qualidade do ensino de matemática; Investigar a relação entre capital econômico e cultural familiar.	2013	(UEM-PR)	SANTOS, Valdirene M ^a	Matemática; Qualidade do Ensino; Prova Brasil; Ensino Fundamental	Educação para Ciência e par Matemática
	Propor um aprimoramento nas estratégias e no material elaborado para disseminação <u>dos resultados</u> da Prova Brasil.	2013	(CAED/UFJF-MG)	SILVA, Josiane Cristina da Costa.	Prova Brasil; avaliação externa; divulgação de <i>resultados</i>	Gestão e Avaliação da Educação Pública
	Analisar se as propostas de leitura e interpretação do texto escrito apresentados no livro Didático de Português – LDP – Tudo é linguagem contemplam os	2015	(UFG)	SILVA, Miria A. LAET	Leitura; Interpretação de texto escrito; Livro Didático de Português; Prova Brasil.	Educação

	descritores da Matriz de Referência de Português da Prova Brasil.					
	Investigar como a Prova Brasil está inserida no cotidiano de uma escola de ensino fundamental I; Verificar a concepção dos professores acerca das avaliações externas; influências da Prova Brasil no currículo.	2014	(PUC-SP)	SZATKOSKI, Luciane	Prova Brasil; Avaliação Externa; Currículo.	Educação: História, política e sociedade.
	Investigar as contradições, a partir da visão dos sujeitos da rede municipal de Cachoeirinha – RS, existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação do município e de suas escolas municipais de ensino (séries finais).	2013	UNISINOS	TAVARES, Edson Leandro Hunoff.	Políticas educacionais; Avaliação em larga escala; Qualidade da educação;	Educação
	Compreender os efeitos dos <u>resultados</u> da Prova Brasil e do IDEB na prática pedagógica de professores.	2014	(UFV- MG)	VIEIRA, Raquel Arrieiro	Avaliação externa; política educacional; trabalho docente.	Educação
TESES						
	Analisar o modelo de avaliação educacional, estabelecida pelos órgãos governamentais e sua relação com o trabalho docente das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Belém, com ênfase nas turmas que se submetem à Prova Brasil.	2013	UFPA	ASSUNÇÃO, M. F.	Avaliações Externas; Regulação Educacional; Trabalho Docente.	Educação
	Investigar como informações	2015	UNISSINOS	ANDRADE, A.	Avaliação em larga escala; Política	Educação

	produzidas pelas políticas de Avaliação em Larga Escala são interpretadas pela pesquisa científica.			C.	Educacional; Campo Científico; Escola Básica.	
	Mapear opiniões e conhecimentos dos gestores escolares acerca das políticas, bem como os usos dos resultados e índices educacionais.	2015	UFJR	CERDEIRA, D.G.S.	Política Educacional; Avaliação Externa; Responsabilização (accountability); Indicadores educacionais; Gestão Escolar.	Educação
	Discutir como os resultados destas avaliações vêm sendo usados na gestão educacional municipal e como têm sido traduzidos no cotidiano escolar por meio de práticas de membros das equipes de gestão e professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Macaé/RJ.	2014	PUC-RJ	CRUZ, L.F.R.	Avaliação externa; Política Educacional; Gestão Educacional.	Educação
	Compreender os significados adquiridos por estas políticas (políticas de avaliação em larga escala nos cenários internacional e nacional) na gestão e na prática pedagógica escolar.	2015	UFRGS	GHISLENI, A.C.	Avaliação; Avaliação em Larga Escala; Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre.	Educação
	Compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil (PB) para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito (DF), a partir do processo de multiregulação desta política de avaliação, considerando as contradições e ambiguidades da realidade histórico - social	2014	UNB	GOMES, E.T.	Provinha Brasil; Avaliação Externa; regulação; organização do trabalho pedagógico; alfabetização.	Educação

	investigada.					
	Analisar como as políticas de avaliação externa estão se concretizando nas escolas, bem como colocar em debate o que se entende por qualidade da educação.	2015	UNICAMP	MENEGÃO, R.C.S.G.	Avaliação externa em Larga escala; currículo escolar; política de avaliação; Prova Brasil/Inep	Educação
	Investigar em que medida o ranking de escolas do Enem contribui para busca pela qualidade na educação básica brasileira.	2013	USP	OLIVEIRA, R.T.T.	Avaliação educacional; ENEM; Ensino Médio; Meta avaliação; Política educacional; Qualidade da educação.	Educação
	Compreender o movimento espiralado sobre a avaliação externa no âmbito nacional e local e como esse tem provocado um deslocamento nas práticas educacionais, instituindo outros ordenamentos de gestão escolar.	2014	UNISINOS	ROSA, S.M.O.	Avaliação Externa; Gestão Educacional; Contraregulação; Ciclo de Políticas.	Educação
	Refletir sobre os resultados de cinco turmas de escolas públicas do quinto ano na Prova Brasil, investigando algumas possíveis razões para o sucesso ou não dos estudantes na referida prova.	2013	UFPE	SILVA, F.S.	Compreensão leitora; Prova Brasil; Avaliação em larga escala.	Educação

Fonte: Elaboração da autora (2019).

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da Pesquisa de Mestrado sobre “*Avaliação Nacional do Rendimento Escolar: As implicações da Prova Brasil para/nas Ações de Gestores de Escolas Municipais de Feira de Santana*” de autoria da mestrandia Daiany Pereira de Jesus sob a orientação da Profa. Dr^a Solange Mary Moreira Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Fui informado (a) que a minha participação na pesquisa ocorrerá por meio de uma entrevista semiestruturada e tenho ciência que poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário a pesquisadora através do telefone ou via correio eletrônico: dpjesus.08@gmail.com. A pesquisadora poderá fazer um novo contato, caso seja necessário esclarecer ou aprofundar informações que não tenham ficado suficientemente claras na ocasião desta primeira entrevista. Afirmo, que aceitei participar por vontade própria, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar na pesquisa que objetiva analisar as implicações que a avaliação, Prova Brasil, tem nas ações de gestores de escolas públicas municipais de Feira de Santana. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela mestrandia pesquisadora para os fins da investigação e serão trabalhados na pesquisa em caráter anônimo, para que sejam preservados toda e qualquer identificação dos participantes e contextos pesquisados.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ciência que outra cópia assinada por mim está de posse da pesquisadora.

Feira de Santana, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador (a)

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA POR EIXOS TEMÁTICOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA POR EIXOS TEMÁTICOS:

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO ENTREVISTADO

- 1- Ano de Admissão.
- 2- Formação.
- 3- Tempo atuação como diretor escolar. Tempo de atuação nesta escola
- 4- Maior titulação?

EIXO 1: CONHECIMENTOS SOBRE A PROVA BRASIL

EIXO 2: DINÂMICA DA APLICAÇÃO NA ESCOLA

EIXO 3: PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO ANTES E DURANTE A APLICAÇÃO DA PB

EIXO 4: DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS.

EIXO 5: ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO E MELHORIAS.