

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

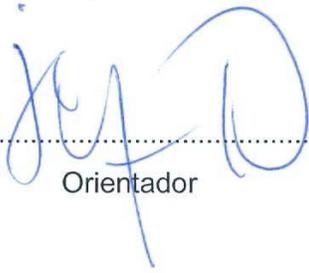
**Título: *Accountability* de Professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil  
em escolas de Brasília**

Autor: Elisete Rodrigues de Souza  
Orientador: Luis Enrique Aguilar

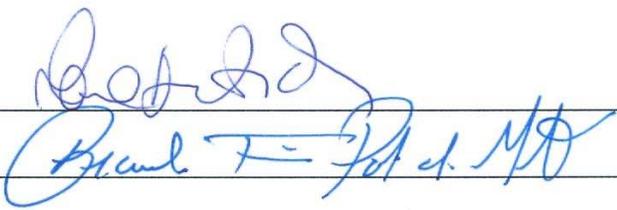
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Elisete Rodrigues de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

  
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Souza, Elisete Rodrigues.

So89a "Accountability" de professores : um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília / Elisete Rodrigues Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Luís Enrique Aguilar.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Responsabilidade educacional. 3. Escola pública. 4. Professores. 5. Avaliação externa. I. Aguilar, Luís Enrique. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-166/BFE

**Título em inglês :** Teacher's accountability : a study on the effect of Test Brazil at Brazilian's school

**Keywords:** Education; Educational responsibility; Public school; Teachers; External evaluation

**Área de concentração:** Políticas, Administração e Sistemas educacionais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar (Orientador)

Profª. Drª. Mara Regina Leme de Sordi

Prof. Dr. Bráulio Tarcísio Porto de Matos

**Data da defesa:** 25/06/2009

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** [eliseteunb@yahoo.com.br](mailto:eliseteunb@yahoo.com.br)

*"É melhor tentar e falhar,  
que preocupar-se e ver a vida passar;  
é melhor tentar, ainda que em vão,  
que sentar-se fazendo nada até o final.  
Eu prefiro na chuva caminhar,  
que em dias tristes em casa me esconder.  
Prefiro ser feliz, embora louco,  
que em conformidade viver ..."*

Martin Luther King

*Dedico este trabalho aos  
meus pais, Cândido e  
Maria, por tudo o que  
representam para mim...*

## AGRADECIMENTOS

Embora uma dissertação seja, pela sua finalidade acadêmica, um trabalho individual, há aqui contribuições que, manifestadas nas mais diversas formas, não podem e nem devem deixar de ser citadas. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente a Deus, por me conceder estar aqui e poder partilhar tudo isso com vocês.

Aos mestres quero manifestar a minha gratidão por poder contar com vocês ao longo da minha trajetória.

Ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, professor e orientador, pela disponibilidade revelada, pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação e, sobretudo, pela compreensão e paciência que teve ao longo deste trabalho.

Ao prof. Dr. Bráulio Tarcisio Porto de Matos por me apresentar outra visão da Pedagogia que foi de fundamental importância para minhas escolhas profissionais. Obrigada por sua colaboração em momentos tão difíceis. Pelas horas de conversa, pelas trocas de experiências que foram tão ricas na minha formação, mas principalmente por se revelar um grande amigo. Às professoras Mara Sordi e Mara Malavazzi pelas sugestões esclarecedoras no período de qualificação. Obrigada por me fazerem ler o trabalho com uma visão mais aberta.

Agradeço aos colegas do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE), em especial Melissa, Cristina e Raquel, por dividirem comigo bons momentos e conhecimentos.

À Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Ministério da Educação (MEC) por me fornecer os dados necessários para esta pesquisa.

Aos professores da rede de ensino do Distrito Federal que contribuíram para esta pesquisa.

Agradeço à minha família pelo estímulo e apoio incondicional. Pela paciência e compreensão nos momentos de ausência, de angústia, de medos, de conquista e de celebrações. Em especial aos meus pais. Sei que em cada olhar havia um sentimento de orgulho e transmissão de força ainda que houvesse medo. Obrigada por me amarem.

À minha irmã, Eliana pelo seu apoio, pelos momentos de conversas, de desabafos, por dividir comigo os medos e conquistas. Agradeço pelo amor incondicional também nos momentos de oscilação de humor e de fragilidade.

Aos meus sobrinhos, onde muitas vezes busquei forças e um vigor novo.

Aos amigos. Foram tantas as manifestações de apoio e carinho.

Quero agradecer de forma especial à Maria Amélia, amiga, companheira, mãe, professora, colega de academia... Tantos os momentos que seria impossível e não caberia aqui descrevê-los. Quero agradecer pelos momentos de aprendizado, de apoio, de amizade, de cuidados... Sei que sem você este momento até poderia ser concretizado, mas não com tamanha preciosidade. Obrigada por existir em minha vida e por trazer contigo tantas pessoas que agregaram positivamente ao meu crescimento.

Agradeço a Lara Padilha, por quem neste processo desenvolvi um respeito e carinho muito especial.

Minha querida amiga-irmã Mônica Lopes. Obrigada por me mostrar que em vinte anos de amizade a sua presença é essencial.

Ao Luzinei que, mesmo na distância, partilhou o turbilhão de sentimentos que foram manifestados nesse período. Obrigada pela sua amizade.

Aos colegas do CESPE, em especial à Coordenadoria de Pesquisa e Avaliação. Agradeço a eles pela profissional que me tornei hoje. Obrigada por me oportunizarem a vivência acadêmica no ambiente de trabalho. Agradeço os momentos de aprendizado, de crescimento e de tantas reflexões. Quero destacar a presença do professor Joaquim José Soares Neto. Agradeço-te imensamente por me dar a chance de tentar. Obrigada pelas horas de formação e informação, pela sua amizade e, sobretudo por acreditar que eu poderia chegar aqui. Obrigada por me mostrar que o ócio pode ser muito produtivo. A Jaqueline

Marques por dividir comigo tantos momentos. A Cecília Brito, Girlene de Jesus e Fabiana Queiroga por tantos momentos de discussões técnicas que contribuíram diretamente para minha formação e profissão, além da amizade e companheirismo no trabalho.

À amiga Jaqueline Tavares. Nesses últimos anos percebi que temos muito em comum. Obrigada pelos momentos de discussão, de complementação de idéias e ações, pelas partilhas e tantos momentos de reflexão que nos fizeram querer desistir, mas que também nos impulsionaram muito mais a persistir.

À Hemilhana e à Camila Fracaro pelo apoio quando mais precisei. Agradeço a compreensão.

Agradeço à Claudete Batista por compartilhar os saberes educacionais. Obrigada por dividir as angústias e conquistas. À Tatiana Farias e à Pollyanna Galvão pela colaboração.

Ao Marcos Vinicius por dividir comigo muitas angústias e conquistas.

Agradeço a amigos mais que especiais que surgiram nesse período. Carol e Sílvio Zabisky. Obrigada pela companhia nas madrugadas e por não me deixarem enfraquecer. Agradeço imensamente os momentos de partilha.

Agradeço aos meus amigos da comunidade Rosa Mística por teremorado e acreditado que este momento seria possível. Deus os abençoe sempre.

Agradeço a tantos outros, não menos especiais, por me mostraram que o mestrado não era o fim nele mesmo, mas uma atividade paralela. Elaine Cristina, Renato Lacerda, Mazinho, George, Elaine Carla, família “Papo Católico” e tantos outros... Obrigada por me fazerem respirar com momentos tão especiais.

Não poderia deixar de citar os amigos do tempo de “exílio”. Sabrina Casagrande, obrigada por dividir comigo a angústia de estar em uma nova cidade. Chicão e Jaqueline França: sem vocês a estadia em Campinas seria muito mais difícil.

Por fim, quero deixar registrado o meu agradecimento à equipe do Hospital das Clínicas da Unicamp. Pelo cuidado que tiveram comigo e pela oportunidade de me fazer

refletir sobre a necessidade da vida. Obrigada Zeile Teixeira pela sua companhia e irmandade. Agradeço imensamente o cuidado que vocês tiveram comigo.

Agradecer a todos que ajudaram nesta jornada, pois de uma forma ou de outra, contribuíram com a amizade e com sugestões efetivas para a sua conclusão deste trabalho. Gostaria de expressar minha profunda gratidão.

## RESUMO

Este estudo analisa o desenvolvimento de processos de *accountability* em professores de 1ª a 4ª série/ano da rede pública de ensino de Brasília/DF. Analisa o percurso e desenvolvimento das políticas de avaliação e suas manifestações recentes nos governos FHC e Lula. Para tanto, utiliza referenciais de *accountability* horizontal e vertical recorrendo a um desenho de instrumentos de coleta de dados em duas turmas de dez professores. Faz o resgate histórico da avaliação externa no contexto do Brasil e no mundo com o objetivo de situar a discussão da política de avaliação em vigor. Além disso, aborda as lógicas que estão presentes na avaliação externa no contexto da escola e mais especificamente aborda a percepção dos professores sobre o tema. Para a investigação, utiliza o Grupo Focal para indagar sobre os efeitos da avaliação externa junto a professores participantes de Curso de Extensão na UnB. Os resultados apontam que tanto as fases de elaboração e quanto de divulgação da avaliação externa permanecem obscuras para a sua população alvo, o que incide decisivamente na percepção, compreensão e apropriação desta política e seus dispositivos. Desta maneira, é possível afirmar que as distorções observadas na implementação, aplicação e discussão da avaliação externa no contexto escolar podem ser atribuídas a estes elementos causais.

**Palavras chave:** 1. Educação. 2. Responsabilidade educacional. 3. Avaliação educacional. 4. Professores. 5. Apropriação do Conhecimento.

## ABSTRACT

This study examines the development of processes of accountability in teachers from 1st to 4th grade of public schools of Brasília / DF. Examines the history and development of policies and their assessment of recent events in FHC and Lula governments. Concepts of horizontal and vertical accountability and a design of instruments for collecting data were used. These instruments were used in two classes of ten teachers. The study makes the rescue of historical evaluation in the context of Brazil and the world in order to place discussion of the current evaluation policy. This study also discusses about the logical present in external evaluation in the context of school and more specifically discusses the perception of teachers on the subject. Focus groups were used to inquire about the purpose of external evaluation in the perception of the teachers participating in the Extension Course at UnB. The results indicate that both phases of development and dissemination of evaluation remain obscure to the population of the external evaluation, which directly impacts on the perception, understanding and appropriation of this policy and its devices. Thus it is possible to state that the observed distortions in the implementation, application and discussion of external evaluation at the school context may be assigned to these causal factors.

**Keywords:** Education; Educational accountability; Educational evaluation; Teachers; Appropriation of knowledge

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1. Semelhanças e diferenças entre ANEB e ANRESC.....</i>	<i>39</i>
<i>Quadro 2. Definição das escolas para curso de extensão .....</i>	<i>65</i>
<i>Quadro 3. Perfil dos participantes.....</i>	<i>70</i>
<i>Quadro 4. Organização cronológica dos temas desenvolvidos no curso de extensão.....</i>	<i>72</i>
<i>Quadro 5. Questões orientadoras para o Grupo Focal .....</i>	<i>76</i>
<i>Quadro 6. Temas e verbalizações: Divulgação dos resultados da avaliação externa na escola.....</i>	<i>78</i>
<i>Quadro 7. Temas e verbalizações: Providências tomadas pelas escolas após as avaliações externas.....</i>	<i>87</i>
<i>Quadro 8. Temas e verbalizações: Sugestões dos professores relacionadas ao processo ..</i>	<i>90</i>
<i>Quadro 9. Temas e verbalizações: Sugestões para melhoria da compreensão do processo de avaliação na escola .....</i>	<i>94</i>
<i>Quadro 10. Temas e verbalizações: Contribuição da academia .....</i>	<i>96</i>
<i>Quadro 11. Temas e verbalizações: Fatores intra e extra-escolares que influenciam no desempenho dos alunos .....</i>	<i>99</i>

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Estruturação do SAEB a partir de 2005 .....</i>	<i>39</i>
<i>Figura 2. Sítio do MEC com informações da Prova Brasil .....</i>	<i>81</i>
<i>Figura 3. Prova Brasil – Boletim de desempenho da escola, resultados de 2005.....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 4. Prova Brasil – Boletim de desempenho da escola, resultados de 2007.....</i>	<i>85</i>

## LISTA DE ANEXOS

<i>Anexo 1 – Estrutura do Curso de Extensão.....</i>	<i>122</i>
<i>Anexo 2 – Questionários utilizados no curso de extensão .....</i>	<i>124</i>
<i>Anexo 3 – Roteiro do grupo focal.....</i>	<i>129</i>

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
LISTA DE QUADROS.....	XV
LISTA DE FIGURAS.....	XV
LISTA DE ANEXOS.....	XV
SUMÁRIO.....	XVII
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XIX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – HISTÓRICO SOBRE A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	9
1.1. AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	17
1.2. LEVANTAMENTO DE DADOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	25
1.3. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO SAEB À PROVA BRASIL.....	29
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE <i>ACCOUNTABILITY</i> .....	41
2.1. PROCESSO DE <i>SCHOOL ACCOUNTABILITY</i> .....	48
2.2. PROCESSOS DE <i>SCHOOL ACCOUNTABILITY</i> NO BRASIL.....	51
CAPÍTULO III – A PROPOSTA DE PESQUISA.....	55
3.1. ESTUDO DOS BANCOS DE DADOS (SAEB, PROVA BRASIL, CENSO ESCOLAR E IDEB).....	59
3.2. ESTRUTURA DO CURSO DE EXTENSÃO.....	60
3.2.1. <i>PERFIL DAS ESCOLAS SELECIONADAS</i> .....	61
3.2.2. <i>OS PARTICIPANTES DO CURSO DE EXTENSÃO</i> .....	68
3.2.3 <i>PERFIL DOS PARTICIPANTES</i> .....	69
3.2.4. <i>A ESTRUTURA OPERACIONAL DO CURSO</i> .....	70
3.2.5. <i>QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES NO CURSO DE EXTENSÃO</i> .....	71
3.3. GRUPO FOCAL.....	74
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	77
CATEGORIA 1 – RESULTADOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	77
<i>Subcategoria 1.1 – Divulgação dos resultados da avaliação externa na escola</i> .....	78

<i>Subcategoria 1.2 - Providências tomadas pelas escolas após as avaliações externas</i> .....	87
<i>Subcategoria 1.3 - Sugestões relacionadas ao processo</i> .....	90
CATEGORIA 2 - SUGESTÕES PARA MELHORIA DA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA .....	93
CATEGORIA 3 - CONTRIBUIÇÃO DA ACADEMIA .....	95
CATEGORIA 4 - FATORES INTRA E EXTRA-ESCOLARES QUE INFLUENCIAM NO DESEMPENHO DOS ALUNOS .....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	111
ANEXOS.....	121

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**CESPE** – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos

**CID** - Código Internacional de Doenças

**DRE** – Diretorias Regionais de Ensino

**EAP** – Escola de Administração Pública

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

**ENCCEJA** – Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FNDE** – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

**FNDEP** – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

**FUNDESCOLA** – Fundo de Fortalecimento da Escola

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação do Brasil

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Escola

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PISA** – Programa para Avaliação Internacional dos Estudantes

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAEP** – Sistema de Avaliação do Ensino Público de primeiro Grau

**UnB** – Universidade de Brasília

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**USAID** – *United States Agency for International Development*

## INTRODUÇÃO

Em Educação, talvez mais que em qualquer outro campo, a avaliação é um termo e tema constantemente presente e alvo de muitas discussões em diferentes áreas do conhecimento. Muitos são os termos utilizados como sinônimos da avaliação: medição, teste, avaliação, aferição do desempenho etc. Concordo com MAGER (1977) ao definir medição como a extensão de uma característica em relação a um objeto. Ao pensarmos em medir uma mesa, o instrumento que nos ocorre é um metro, por exemplo. Na educação, a medição também exige a aplicação de um instrumento o qual denominamos teste. O teste é utilizado para aferição do desempenho de alguém ou alguma coisa. Em educação podemos tomar o teste como instrumento para medir o desempenho dos estudantes em sala de aula ou em larga escala como instrumento para aferir o desempenho de uma rede de ensino em uma determinada disciplina. Contudo, entendemos que o uso do teste dentro de um sistema de medidas não será suficiente para determinar o desempenho dos alunos. Ao me referir à avaliação, entendo-a como um ato de comparar uma medida com um determinado padrão e emitir um julgamento em relação ao que está sendo avaliado. Assim, retomando o exemplo da mesa, eu posso olhá-la e considerá-la grande e larga. Quando se trata de estudantes em um teste avaliativo, eu posso definir **aprovado** ou **reprovado** como medidas. Consideremos um teste com dez questões em que são necessários cinco acertos para aprovação; o número de acertos me permitirá julgá-los como aprovados ou reprovados no.

Faz parte do processo educativo a aferição do rendimento dos alunos que paralelamente, também se torna uma ferramenta para que o próprio professor avalie o seu trabalho. Portanto, o processo avaliativo está presente na sala de aula e faz parte da rotina escolar e não se limita a este espaço. Em geral, dizemos que o progresso alcançado pelos alunos refletirá a eficácia do processo de ensino. **Eficácia** está relacionada ao resultado do trabalho a ser realizado. Seria uma relação entre o resultado almejado e o resultado previsto, aproveitando as oportunidades que foram oferecidas. Outro conceito que está atrelado ao conceito de eficácia é a eficiência. Entendemos por **eficiência** o “como fazer”, o

meio para se chegar ao resultado de forma produtiva fazendo uso do mínimo de recursos possíveis.

Se tomarmos por base a sala de aula, é a avaliação dos alunos que trará um *feedback* do trabalho realizado pelo professor. Em termos de escola, também é a avaliação que dará ao gestor uma idéia de como está o funcionamento do ensino a partir do planejamento realizado, podendo servir assim de subsídio para atuações pontuais de forma a melhorar os problemas detectados.

O processo de avaliação externa tem como função básica fornecer ao governo (federal, estadual e municipal) subsídios para atuar no sistema de ensino. Em se tratando de avaliação externa no Brasil hoje, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que vem sendo aplicado há 18 anos. Nesse período, esse sistema sofreu muitas alterações em sua metodologia, estruturação e divulgação de resultados. Entre tantas alterações, a mais recente foi o desmembramento do SAEB em ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) ou Prova Brasil e ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica).

Este desmembramento foi uma forma de atender aos professores e gestores escolares quanto ao conhecimento em relação aos resultados da avaliação externa. A divulgação, até 2005, era voltada para necessidades governamentais e, quando divulgadas, chegavam ao conhecimento do público por meio da mídia, que, em geral, prioriza o desempenho estatístico apresentando os melhores e piores desempenhos. O desconforto gerado com este tipo de divulgação, na qual o “ranqueamento” era priorizado, demandou dos executores da avaliação externa uma nova forma de alcançar as escolas. Em princípio, o objetivo do processo era subsidiar o governo; com o passar dos anos, o anseio das escolas por conhecer o desempenho dos alunos contribuiu para que uma nova forma de divulgação fosse implementada. Enquanto a ANEB continuou promovendo resultados para subsidiar o governo, a ANRESC (Prova Brasil) veio como uma resposta à comunidade escolar.

Retomando a discussão sobre a avaliação, é um processo que demanda a definição de valores a partir de um padrão pré-determinado. Ao tomarmos a avaliação em larga escala, o processo não é diferente. Ao se executar um processo de tamanha proporção, fazer

juízo de valor é inevitável. Em se tratando de avaliação externa, por meio do desempenho dos alunos, são avaliados os sistemas estaduais e municipais de ensino, as escolas e consequentemente os professores.

Foi esta última vertente a motivação para a realização desta pesquisa. O interesse por esse tema se deve ao fato de eu ser especialista técnica na Coordenadoria de Pesquisa e Avaliação Educacional, no setor do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) da Universidade de Brasília (UnB), tendo a oportunidade de estudar as práticas avaliativas em âmbito governamental, analisar as diversas possibilidades e oportunidades de trabalhar com a avaliação nos diferentes contextos (academia, governo e escola).

Cientes de que as decisões governamentais perpassam por processos históricos e de que as definições políticas e econômicas interferem diretamente nos programas e projetos do governo nas diferentes áreas, retomamos neste trabalho o processo histórico, político e legislativo sobre a avaliação externa.

Estamos vivenciando uma época em que a experiência com a avaliação externa, além de ser realizada em âmbito federal, tem avançado para o contexto estadual. Estados como Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná, Piauí, São Paulo entre outros, têm executado suas próprias avaliações preocupados em diagnosticar os problemas da educação que subsidiem tomadas de decisão para melhorias em Educação. Dessa forma, fazer o uso dos resultados da avaliação externa, seja no contexto da escola ou no contexto de governo, permite, além do debate sobre os problemas educacionais, uma oportunidade de discutir os resultados da avaliação educacional relacionados ao contexto social, político e econômico.

Minha experiência com o processo de avaliação permitiu que eu vivenciasse momentos únicos em cada um dos processos. Em muitos deles tive a oportunidade de conhecer de perto diferentes contextos escolares. Entre as atividades, a relação com os professores era inevitável e foi por meio desse contato que a motivação para realização desta pesquisa se concretizou.

Em geral, a avaliação externa causa, no primeiro momento, uma resistência na

comunidade educacional. Em diferentes momentos, foi-nos relatado que esta “resistência” ocorre pela falta de participação dos atores avaliados e por desconhecimento dos resultados dessas avaliações. Ora, o que os professores definem como falta de informação, participação, conhecimento sobre a avaliação externa?

Estas indagações ecoaram trazendo como resultado a construção desta pesquisa. Diante de inúmeras pesquisas sobre avaliação externa relacionados à sua metodologia, a validade dos resultados, fatores que interferem no desempenho dos alunos, entre outras, optei por tratar do tema sob a ótica dos professores. Considerando que esses atores são responsáveis pelo ensino do conteúdo definido no currículo básico e que o desempenho dos alunos pode indicar as práticas de sucesso ou não dos professores, direcionei esta pesquisa para a percepção dos professores sobre esse processo no contexto escolar.

Para compreender esse processo e o tema em questão, tomamos como referência o que denominamos por *accountability* do professor, ou seja, a forma como este presta contas da educação à sociedade a partir do conhecimento da avaliação externa. Sabendo que a existência do processo de avaliação visa como produto a qualidade da educação, de que forma o professor se percebe como parte do processo? Este foco de abordagem está atrelado ao fato de que o professor é, por princípio, formado para formar. Cabe ao professor a tarefa de ensinar aos alunos o conteúdo que posteriormente deverá ser avaliado no processo de avaliação externa, ainda que a existência de outros instrumentos possa explicar o bom ou mau desempenho no processo.

A proposta desta pesquisa é investigar até que ponto, efetivamente, os resultados da avaliação externa têm sido de conhecimento dos professores, se são discutidos e de que forma têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação naquele contexto, sob a ótica dos professores. Dessa forma abordamos o processo de compreensão e apropriação dos resultados.

Para desenvolver esta pesquisa, selecionamos como campo empírico as escolas públicas do Ensino Fundamental (que participaram da Prova Brasil), localizadas no Distrito Federal (unidade da federação que alcançou um dos melhores desempenhos no processo),

que oferecem a 4ª série (a Prova Brasil é aplicada apenas aos alunos das 4ª e 8ª séries) e que participaram do exame nos anos de 2005 e 2007.

Estas escolas foram submetidas a um estudo prévio, com base no desempenho na Prova Brasil, no resultado obtido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nas informações do Censo Escolar. Foi este estudo prévio que possibilitou a escolha de escolas que tivessem a mesma característica quanto à estrutura física; com o corpo docente com a mesma formação escolar/acadêmica. Além disso, o critério de escolha foi definido de acordo com a localização geográfica das escolas e os resultados alcançados na Prova Brasil e IDEB, conforme será explicado nesta pesquisa.

A primeira parte da coleta de dados foi feita por meio de um Curso de Extensão – *A percepção dos professores sobre a avaliação externa* – realizado pela Universidade de Brasília. O curso foi estruturado em cinco encontros com duração de duas horas cada e objetivou coletar os dados para a pesquisa e simultaneamente formar os professores sobre o assunto em questão. Foram também aplicados questionários aos professores durante a realização do Curso de Extensão com o objetivo de compreender a interpretação dos mesmos sobre a avaliação externa.

O Curso de Extensão compôs a parte qualitativa da pesquisa com o caráter de pesquisa-participativa, pois houve uma inclusão dos sujeitos pesquisados (atores sociais) no recolhimento e posterior análise das informações bem como na proposição de ações que pudessem nortear indicativos de melhoria ao assunto pesquisado.

A segunda parte da coleta de dados, também de cunho qualitativo, ocorreu durante a realização de Grupos Focais em duas escolas do Distrito Federal. Este procedimento objetivou aprofundar os temas destacados quando da realização do Curso de Extensão e oportunizou a professores que não haviam participado do curso debater os temas propostos.

Para realização dos Grupos consideramos duas escolas cuja representatividade de professores no curso foi significativa<sup>1</sup>.

Consultei bancos de dados referentes ao Censo Escolar, Prova Brasil e IDEB. A análise dos referidos bancos dados constitui o aspecto quantitativo desta pesquisa e objetivou definir o perfil das escolas bem como o desempenho nos sistemas de avaliação.

Quanto aos documentos analisados, foram consideradas as análises da legislação brasileira no que diz respeito à avaliação educacional; os dados do Censo Escolar, a fim de verificar a estrutura das escolas (perfil físico e corpo docente); os resultados da Prova Brasil 2005 e 2007, bem como os resultados do IDEB, a fim de observar o desempenho das escolas.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro discutimos o processo de avaliação externa numa perspectiva histórica tomando por base Oliveira (2000), Figueiredo (2001), Bonanimo (2002), Vianna (2005), Freitas (2007), documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases (1946 e 1996) e a Constituição Federal (1988). Iniciei a discussão fazendo um resgate da avaliação como processo de regulação na política educacional brasileira. Em seguida, foi abordado o levantamento de dados no Brasil até as políticas de avaliação externa vigentes.

No segundo capítulo a avaliação foi destacada como instrumento de *accountability*, retomando o conceito do termo tomando por base autores como O'Donnell (1998) e Carneiro (2000). O processo de *School Accountability* foi analisado focando suas implicações na política educacional. Em se tratando do Brasil, tomamos por base Andrade (2008).

A proposta da pesquisa é tratada no terceiro capítulo, destacando a estruturação do projeto: os estudos com os bancos de dados do SAEB (1995-2003), da Prova Brasil (2005 e 2007), Censo Escolar (2007) e IDEB (2005-2007), a concepção e execução do curso de

---

<sup>1</sup> Consideramos uma representatividade significativa aquela das escolas cujos professores compareceram em número maior que o esperado e que concluíram o curso participando de todos os encontros.

extensão e dos grupos focais. Nesse capítulo utilizei como base Chizzotti (2006) e Demo (1987).

No quarto capítulo os resultados da pesquisa foram discutidos abordando as quatro categorias de análise: resultados do processo de avaliação, sugestões para melhoria da compreensão do processo de avaliação na escola, contribuições da academia e fatores intra e extra-escolares que influenciam o desempenho dos alunos.

Por último, são apresentadas as considerações finais com algumas reflexões acerca do tema proposto e, em anexo, modelos de documentos utilizados para coleta de dados.

## **CAPÍTULO I – HISTÓRICO SOBRE A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

O debate sobre a qualidade da educação perpassa por diferentes origens, tendências e perspectivas. Soma-se a isto o atual modelo de políticas públicas para educação no Brasil como reflexo de iniciativas governamentais e não-governamentais. Entretanto, no caso desta pesquisa, o nosso foco de estudo recai sobre o Estado, considerando as práticas de avaliação externas como elementos fundantes para a análise em questão.

O Estado é mencionado nos documentos oficiais da Legislação Nacional, tais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9294/96), o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>2</sup> e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>3</sup>, como tendo o dever de oferecer a Educação para todos, assegurar a qualidade do serviço oferecido e garantir a permanência de todos no espaço escolar. Portanto, tais documentos possuem em comum a definição do dever do Estado no oferecimento da Educação e são complementares quando se trata de atribuir a este dever a qualidade e a permanência na educação básica.

As manifestações sociais tiveram importante influência na definição do dever constitucional do Estado de oferecer a Educação, que se tornou, assim, um direito dos

---

<sup>2</sup> PNE – Plano Nacional de Educação, cuja criação foi prevista no art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Define um diagnóstico, as diretrizes bem como os objetivos e metas dos diferentes níveis educacionais (fundamental, médio, superior, indígena, especial, educação de jovens e adultos etc.). Entre os objetivos e prioridades estabelecidos no PNE, destacamos a preocupação com a elevação global do nível de escolaridade da população e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. O primeiro PNE surgiu em 1962 elaborado por Darcy Ribeiro, ministro da Educação na época, sob orientação do professor Anísio Teixeira. O plano determinava a criação do Fundo Nacional de Educação, que receberia, de forma obrigatória, 12% da receita obtida em impostos da União. A partilha desses recursos deveria contemplar, de maneira proporcional, os ensinos primário, secundário e superior. O PNE mais recente foi elaborado em 2001, após aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e estabelece a necessidade de que Estados e municípios elaborem seus Planos Decenais, que nortearão toda a sua política educacional nos próximos dez, anos garantindo uma continuidade nos investimentos e nas diretrizes educacionais.

<sup>3</sup> PDE – Plano Decenal de Educação, criado em decorrência de compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, para o período compreendido entre 1993 e 2003.

cidadãos. Entre as diversas iniciativas dos movimentos sociais também houve a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>4</sup>, que envolveu diferentes órgãos e instituições educacionais, espaços formais e não formais e representantes da sociedade civil que tinham como princípio a defesa do ensino público e gratuito como direito constitucional. Após a aprovação da Constituição de 1988, o FNDEP teve como objetivo a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional.

Portanto, as conquistas expressas no texto constitucional foram resultado de diferentes iniciativas que caracterizaram a década de 80, articuladas com o processo de redemocratização política do país. A escola pública tornou-se alvo de debate dos movimentos sociais e sindicatos, conquistando espaço na agenda governamental. Atrelada ao fortalecimento da escola pública, arraigou-se também a discussão sobre o fracasso escolar advindo de outros indicadores sociais<sup>5</sup>.

Os investimentos em educação estão intrinsecamente ligados à situação econômica que o país atravessou especialmente nos anos 80 e 90. Este processo histórico nos indica (ainda que parcialmente) como se pautou a organização política no Brasil em tempos de redemocratização.

Os opositores do Regime Militar defendiam duas medidas: primeiro, que os investimentos do governo deveriam ser destinados apenas às escolas públicas independente do nível de ensino ofertado e a segunda, que se deveria universalizar a Educação Básica e trabalhar para a erradicação do analfabetismo<sup>6</sup>.

É nesse contexto que a educação torna-se, mais intensamente, objeto de debate,

---

<sup>4</sup> FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, surgido em 1986 e lançado em 1987 em campanha nacional; foi um movimento que contou com a participação das mais diversas entidades ligadas à educação e que buscava encaminhar um novo modelo de Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB. Defendia a existência de uma escola pública e gratuita.

<sup>5</sup> Esses indicadores são relacionados à estrutura social e econômica dos estudantes como: recursos materiais, local da moradia e estrutura familiar.

<sup>6</sup> Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar.

pauta dos planos políticos e fomento para decisões que atingiriam diretamente a sociedade. A questão da alfabetização é vista como uma forma de “ressarcimento da dívida social<sup>7</sup>”.

Outro aspecto que passou a fazer parte da agenda governamental foi a garantia de que toda criança em idade escolar<sup>8</sup> deveria ter acesso e permanecer<sup>9</sup> na escola, devendo ser garantido um padrão mínimo de qualidade para a educação ofertada.

É importante esclarecer que os governos locais empreenderam esforços para dirimir a pobreza e a falta de escolarização, razão pela qual organismos de crédito como o Banco Mundial tiveram participação no financiamento de projetos como o Projeto Nordeste de Educação Básica (EDURURAL). Este programa tinha como objetivo principal diminuir a pobreza e ampliar a escolaridade, destinando-se mais especificamente aos moradores de áreas rurais. Para o Banco Mundial, era de fundamental importância ampliar a escolaridade nas áreas pobres, objetivando tornar aquela população **produtiva** para a sociedade e com um melhor padrão de vida<sup>10</sup>.

Em 1989 Fernando Collor assumiu o poder mantendo o pacto com os organismos internacionais e acentuando as relações com o FMI e o Banco Mundial. Ressaltou a necessidade de uma reforma administrativa e fiscal do Estado, a renegociação da dívida externa e a abertura comercial, entre outros aspectos. O registro mais significativo deste governo com relação à educação pública refere-se à protelação dos debates e análises sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Com o fim do governo Fernando

---

<sup>7</sup> O discurso de ressarcimento da dívida social, iniciado com o presidente da República João Baptista Figueiredo (1979-1985), teve continuidade com José Sarney (1986-1990), que transforma a escola em espaço de assistencialismo social, como forma de fazer justiça aos pobres (FIGUEIREDO, 2001).

<sup>8</sup> Crianças de 6 a 14 anos.

<sup>9</sup> Os documentos federais (CF, LDB, PNE e PDE) apresentam como princípio do ensino básico o acesso e a permanência dos alunos na escola. A primeira menção sobre a permanência ocorreu na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, inciso I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A discussão da permanência é mais recente – ao menos nos documentos oficiais – dado que o acesso não necessariamente garante a permanência dos alunos na escola. As desigualdades sociais e regionais são fatores preponderantes para a ocorrência do abandono escolar. Assim, vemos que as ações do governo, por meio da legislação existente, buscam atingir metas pontuais e não funcionam como verdadeira política de educação, abrangendo a totalidade dos aspectos a ela relacionados.

<sup>10</sup> NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999, p.130.

Collor, após o *impeachment* em 1992, essas discussões foram retomadas, articuladas com as agências multilaterais (BIRD, BID e FMI)<sup>11</sup>.

Revisitando alguns aspectos da economia brasileira na década de 70, quando o mundo capitalista enfrentou a recessão, altas taxas de inflação, entre outros fatores econômicos e sociais que colocaram em dúvida os postulados do *keynesianismo*, ou Estado de Bem-estar Social<sup>12</sup>. O Keynesianismo é a teoria econômica consolidada pelo economista inglês John Maynard Keynes, que consiste numa organização político-econômica oposta às concepções neoliberalistas, fundamentada na afirmação do Estado como agente indispensável de controle da economia, com objetivo de conduzir a um sistema de pleno emprego. Tais teorias tiveram enorme influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado. O neoliberalismo, em contraposição, é definido como uma política que atinge diretamente a relação de gastos que o Estado mantém com as necessidades essenciais da sociedade civil. De acordo com tal teoria, os gastos públicos do governo neoliberal com educação, previdência social e outras ações de cunho assistencial devem ser reduzidos ao máximo. Caso essas demandas se ampliassem, o próprio desenvolvimento da economia proveria meios para que a sociedade civil resolvesse tais questões. No caso dos países subdesenvolvidos, a implantação do modelo neoliberal teve como maior manifestação a onda de privatizações que atingiu as empresas estatais. Argumentando que tal ação provocaria inevitável melhoria de alguns serviços essenciais, o governo realizava a venda dessas empresas para algum grupo econômico ou investidor particular. Entretanto, essa teoria econômica, oposta às concepções neoliberais, fundamentada na afirmação de que o Estado deve ser o agente de controle da economia, em décadas posteriores ganharia mais visibilidade, sobretudo a partir do primeiro governo civil

---

<sup>11</sup> BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento e FMI: Fundo Monetário Internacional. Embora a ação destes três organismos internacionais na política local estivesse articulada, o BID e o BIRD induziam a condução e determinavam o escopo das políticas sociais.

<sup>12</sup> Ao longo dos anos 70 e 80, o Estado brasileiro buscou organizar um *welfare state*, na tentativa de satisfazer algumas demandas da população desprotegida. O Estado passou a assumir responsabilidades sociais crescentes, como a previdência, a habitação e a assistência social, incluindo saúde, saneamento básico e educação, ampliando seu leque de atuação como prestador de serviços públicos essenciais.

brasileiro.

O Estado da década de 70 tinha o dever de conceder à sociedade benefícios que lhes garantissem o padrão mínimo de vida. Entre esses benefícios estavam o salário-mínimo, salário-desemprego e assistência médica gratuita<sup>13</sup>.

pós a crise da década de 70, os países considerados subdesenvolvidos tornaram-se mais frágeis às investidas dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que intervieram tornando a economia cada vez mais dependente de investimentos internacionais.

No governo de Itamar Franco (1992-1994), a prioridade era estabilizar a economia nacional que, segundo o discurso dominante, exigia mais, nesse momento, dizia-se exigir mais a intervenção do Estado para ordenar investimentos, definir prioridades e socorrer o mercado e os bancos, em detrimento das políticas públicas sociais de amparo à população. Isto demandou novos empréstimos para investimento em novos programas. A proposta neoliberal de educação intensificou-se. O discurso de que a Educação Básica seria o meio pelo qual o Estado resgataria a dívida social, constituindo-se o único meio viável de recurso do governo, tornou-se presente nas práticas políticas.

Na década de 90, as ações dos organismos internacionais se intensificaram influenciando a política educacional brasileira, por meio do financiamento de projetos e impondo orientações às políticas educacionais. Entre os vários projetos que contemplaram alguns estados brasileiros estão: Educação Básica no Nordeste II (Maranhão, Ceará, Pernambuco e Sergipe), Educação Básica no Nordeste III (Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Bahia), Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais entre outros (FIGUEIREDO, 2001 p. 6-7).

Seguindo a mesma tendência dos projetos financiados pelo BIRD na década de

---

<sup>13</sup> Trata-se de *Padrões de Proteção Social* típicos do *Welfare State* (Estado do Bem-Estar Social) europeu e dos quais podemos reconhecer tentativas de institucionalização de governos locais na América Latina nas décadas de 40 e 50. É possível afirmar que, destas “visões” do Bem-estar Social no Brasil, algumas conquistas sociais perduram, porém condicionadas às especificidades locais da relação entre capital e trabalho e o papel dos governos na mudança ou manutenção destas relações.

1980 e na década de 1990, é preciso destacar que foi aprovado o programa de Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA):

programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2005, p.128).

Ainda na década de 90, se intensificam as políticas nacionais implementadas pelos governos das esferas federal, estadual e municipal, que defenderam o movimento em torno da “centralidade da Educação Básica<sup>14</sup>” com vistas à universalização do Ensino Fundamental e à “erradicação do analfabetismo”.

Contudo, a defesa e priorização da Educação Básica não foi uma preocupação apenas do Brasil. Convocados pelo Banco Mundial, outros países participaram, em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”. Deste evento participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque no âmbito educacional, provenientes de todo o mundo. O encontro foi patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM) (BRASIL, 1993; FREITAS, 1995).

Os 155 países que participaram da Conferência comprometeram-se a assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. A partir desta Conferência, os governos destes países ficaram incumbidos de tomar providências acerca da educação. Então, em 1993, é criado o Plano Decenal de Educação para Todos no Brasil, definido para vigorar entre 1993 a 2003. Este plano tinha por objetivo cumprir as decisões sobre a universalização da educação com qualidade: “(...) assegurar, até o ano 2000, a crianças,

---

<sup>14</sup> De acordo com o BIRD/Banco Mundial, a expressão Educação Básica limita-se ao Ensino Fundamental, diferentemente da LDB 9.394/96, que contempla o conjunto da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, apesar de o Estado brasileiro reconhecer o direito à Educação Básica nas três modalidades, trabalha prioritariamente para viabilizar o Ensino Fundamental (FIGUEIREDO, 2001).

jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993).

A influência dos organismos internacionais<sup>15</sup> de crédito na formação das políticas públicas brasileiras é uma constatação na América Latina a partir do movimento pela redemocratização do continente. No caso brasileiro, esta influência teve um grande impacto<sup>16</sup> sobre a orientação das políticas públicas que visavam à qualidade do ensino a partir dos interesses de organismos internacionais e nacionais que impuseram decisões e modelos de educação.

Sucedendo Itamar Franco, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso trouxe novas e polêmicas políticas para a educação. Paralelamente, o seu governo pautou-se em discursos e práticas em favor do crescimento econômico do país tendo na educação, sobretudo na capacitação profissional, a aposta para esse crescimento.

Foi também nesse governo que aconteceram discussões sobre a educação no âmbito legal, que acabaram por agilizar as reformas previstas na agenda governamental. Criou-se a vigente LDB 9.394/96, que permitiu algumas mudanças efetivas no sistema educacional brasileiro. Uma das mudanças mais significativas com a criação da LDB 9.394/96 foi a revisão do limite de idade para gratuidade do ensino. Ampliou-se a Educação Básica sob responsabilidade do Estado, de forma que incluísse a criança “Pré-Escolar”,

---

<sup>15</sup> No processo de reestruturação organizacional no início dos anos 80, o BIRD definiu um financiamento denominado Crédito de Base Política (*Policy Based Loans*), destinado a fomentar políticas de ajuste estrutural entre os países mais afetados pelo desequilíbrio econômico que caracterizou os anos 70 (BIRD, 1988a; BIRD, 1981 *apud* FONSECA, 1998). O novo modelo propunha medidas voltadas para a redução do papel do Estado, via controle do investimento do setor público e o reforço do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras do mercado internacional. Além das exigências na base econômica, o novo modelo organizacional do BIRD impõe as chamadas “condicionalidades” para os seus empréstimos, que incluem a participação do Banco na definição da política de longo prazo para os setores financiados. Assim, os critérios para a concessão de financiamentos têm permitido que o Banco influencie as agendas setoriais dos países. Um exemplo ilustrativo foi a participação do Banco na definição de políticas para a Região Nordeste, durante os anos 80 (FONSECA, 1998, s/p ).

<sup>16</sup> Utilizamos o termo impacto como a forma mais clara de expressar a “forte condicionalidade” com que os organismos de financiamento externo têm impingido as decisões de política nacional aos países endividados. O impacto revela-se até no teor e ênfases dos documentos e textos produzidos no interior dos organismos internacionais de crédito e que formataram a orientação das políticas locais tanto na economia quanto nas políticas sociais (AGUILAR, 2000).

percorrendo até a conclusão do Ensino Médio.

Esta ampliação do direito à educação, em relação à lei anterior (5692/71), que limitava em oito anos de escolaridade para indivíduos de 7 a 14 anos concretizada no governo Fernando Henrique Cardoso (chamado governo FHC), foi também uma conquista da atuação do movimento social organizado em defesa da escola pública durante o processo constituinte (OLIVEIRA, 2000).

Uma das polêmicas originadas das medidas adotadas no governo FHC é que o modelo de educação proposto tinha a intenção de formar e preparar mão-de-obra a fim de atender o mercado empresarial e, simultaneamente, oferecer oportunidades para aqueles que procuravam entrar no mercado de trabalho.

Entretanto, não podemos ignorar que as marcas das políticas educacionais deste governo se devem também (e não somente) ao ministro da educação, Paulo Renato de Souza, que tomou medidas impactantes, polêmicas e definidoras de uma política pública neoliberal que perpassaram por instrumentos legais e financiamentos.

Não somente a Educação Profissional foi alvo de polêmica, mas todos os níveis e modalidades de educação, muito especialmente o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. “Dentro desta lógica, aliás, em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do ensino superior, ou ainda, no caso do primeiro, o ensino para as crianças na faixa etária ideal, em detrimento da educação de jovens e adultos” (PINTO, 2002, p.125).

De acordo com o autor supracitado, o governo FHC também pode ser lembrado pelo *marketing* realizado, que tinha como foco os gastos com a educação pública compatíveis com alguns dos países do Primeiro Mundo. Entretanto, tais informações – amplamente divulgadas – foram contestadas por pesquisadores e especialistas, com cálculos que colocavam em dúvida “a diferença entre os recursos potenciais para o ensino e aqueles efetivamente gastos” (Idem, p.127).

## **1.1. Avaliação como processo de regulação da educação**

Quando se trata de discutir e buscar instrumentos de garantia da qualidade em educação, surge um polêmico e importante aspecto que recai sobre a avaliação externa. Historicamente, o interesse do Estado pela avaliação e pela informação estatística esteve presente nas últimas cinco décadas, sendo posteriormente introduzida como prática sistemática no governo para a Educação Básica brasileira.

As justificativas declaradas pelo Estado para medir, avaliar e informar foram as mais diversas no percurso 1930-1988. As práticas de avaliação foram consideradas necessárias, pois verificariam resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, visando melhores condições à expansão e à melhoria da educação.

As práticas avaliativas dariam condições ao Estado de conhecer parte da realidade por meio de um diagnóstico, o que permitiria acentuar a regulação pela via legal e fornecer indicações e sugestões para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. Estas ações objetivariam reajustar a regulação estatal e criar uma cultura de avaliação no país.

Com a expansão e universalização da Educação Básica, os anos 80 e 90 acentuaram a normatização da avaliação como política de governo, que foi se constituindo com uma nova ordem de direitos que demandou a atuação do Estado.

Desse modo, o interesse por uma educação que atenda a todos, além de estar presente nos discursos e propostas políticas, deveria ser introduzido à agenda de governo para que as políticas de educação pudessem ser debatidas focando o tema qualidade como requisito do sistema educacional e contribuir para que a avaliação dos sistemas educacionais se tornassem um imperativo legal.

Ocorre que, como mostra Arroyo (1995), a configuração da educação moderna foi se dando nos conflitos sociais e políticos,

(...) ora como um instrumento de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (p. 36).

A educação tornou-se um espaço para os cidadãos discutirem as concepções de mundo e de construção da cidadania. Entretanto, neste contexto, também são exigidas competências ao trabalhador moderno (responsabilidade, interesse em aprender, espírito de grupo, criatividade, iniciativa, dinamismo, dedicação, lealdade etc.) e um estoque de conhecimentos que deveria ser internalizado ainda nas séries iniciais, para que o aluno se tornasse apto a desempenhar o seu papel no mercado de trabalho e acompanhasse as mudanças tecnológicas e organizacionais da produção.

Estas competências e habilidades exigidas ao trabalhador são estendidas aos estudantes e geraram controvérsias quanto à relação entre a elevação da escolaridade e a empregabilidade. Alguns estudos<sup>17</sup> demonstraram que as taxas de desemprego cresceram mais rapidamente para os indivíduos com rendimentos mais elevados (superiores a duas vezes a renda familiar per capita média do país) entre 1992 e 2002. No caso dessas pessoas, o aumento da escolaridade se mostrou insuficiente para impedir a elevação do desemprego. Da mesma forma, a escassez de postos de trabalho se mostrou ainda mais crítica para os mais pobres. Para estes, a elevação da escolaridade tem significado taxas progressivamente mais altas de desemprego.

Com vistas a alcançar essas competências mínimas, a educação sofreu alterações, como a exigência de habilidades que expressem não somente o conhecimento, mas que demonstrem os “talentos”, um certo modo de “agir” ou de se relacionar com o saber. Mais uma vez, a educação assumiu características compatíveis com a lógica do mercado de trabalho.

---

<sup>17</sup> POCHMAN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

O fato de a educação “primária” ser reconhecida como Educação Básica<sup>18</sup> indica ainda uma concepção restrita do que de fato o cidadão necessita em termos educacionais, considerando que corresponde a nove anos de estudo. Para Torres (1996), esta

concepção de *educação básica* afasta-se da “visão ampliada” de educação básica que foi determinada em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos da qual uma das agências patrocinadoras e organizadoras foi o BM, nessa oportunidade foi proposta uma “visão ampliada” da *educação básica* que inclui igualmente crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (p. 133).

Todavia, na história da educação brasileira, a problemática do direito é bastante visível, haja vista o seu percurso nos documentos legais, cuja revisão, ainda que breve, ajuda-nos a compreender o atual estágio da luta em defesa da universalização do ensino em todos os níveis.

“Na literatura tanto quanto nas discussões dos fóruns educacionais de elevado prestígio nacional e internacional, é possível encontrar uma abordagem da educação em termos legais” (AGUILAR VILLANUEVA, 1996). Esta visão não é mais que uma constatação de que a política educacional somente é discutida quando reconhecida como imperativo legal<sup>19</sup>.

Em 1824, já havia sinalização do direito à instrução para todos os cidadãos, ressaltando que a sociedade configurava-se como escravocrata, logo, o direito à educação era um privilégio daqueles que eram considerados cidadãos, ou seja, os brancos, a burguesia. A educação era uma ferramenta de formação da elite e perdurou assim por anos.

A Constituição Federal de 1934 contribuiu para que o então presidente Getúlio Vargas ampliasse a presença da Educação na sociedade. A educação passou a ser direito de

---

<sup>18</sup> Em 2007, a educação básica passou de oito para nove anos. A proposta vinha sendo implementada pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2004, mas só em fevereiro 2006, com a aprovação da Lei nº 11.274, o projeto foi sancionado. O objetivo principal do governo federal é colocar mais crianças na escola e proporcionar maior tempo de estudo aos alunos que entram diretamente na primeira série do Ensino Fundamental.

<sup>19</sup> AGUILAR VILLANUEVA, L.F. **La implementación de la política**, Ed. Porrúa, México, 1996.

todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Estaria assegurada a gratuidade ao ensino primário integral, além de ser obrigatória a frequência, extensiva aos adultos. Contudo, a reforma de Francisco Campos, iniciada nos anos 30, não dispensou muita atenção para este nível.

Com a promulgação da Constituição de 1946<sup>20</sup>, o país estava em transição do fim do Estado Novo para o processo de redemocratização. A educação foi concebida como obrigatória e gratuita no ensino primário, por cinco anos, conforme o estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946:

Art. 39. O ensino primário é gratuito, o que não exclui a organização de caixas escolares a que concorram segundo seus recursos, famílias dos alunos.

(...)

Art. 41. O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares (BRASIL, 1946).

Entre 1948 e 1961<sup>21</sup>, as discussões acerca da educação centram-se em torno da aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nacional e estiveram atreladas ao repasse de verbas públicas ao ensino privado. A lei em questão é a Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu isenções para a obrigatoriedade do ensino.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

O período militar foi decisivo para a regulamentação da referida lei. Em 1967, com a reforma da Constituição, o Congresso aprovou-a praticamente sem qualquer discussão. A obrigatoriedade do ensino é assegurada dos 7 aos 14 anos, e o período de escolarização obrigatório passa a ser de oito anos. Contudo, excluem-se aqueles cuja idade

---

<sup>20</sup> Todas as citações que se referem à Constituição e Lei Orgânica de 1946 foram consultadas no site do Planalto: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

<sup>21</sup> Todas as citações que se referem à constituição de 1948 a 1961 foram consultadas no site do Senado: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br).

extrapola os limites fixados. Além disso, favorece-se a iniciativa privada com amparo técnico e financeiro, inclusive bolsas de estudo.

Apesar de o regime militar ter sido um período tenebroso na história brasileira, é preciso destacar que houve uma ocorrência positiva em relação à educação, quando em 1969, decretou-se a Emenda Constitucional nº 1: “Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”.

Em 1971, é aprovada a nova LDB fixando Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus. A Lei 5.692/71 preservou a formulação contida na LDB de 1961 e confirmou o ensino de 1º Grau como obrigatório para a população na faixa etária de 7 a 14 anos. Em seu Art. 1º, a Lei determina: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Esta lei, promulgada ainda no período da ditadura militar, acaba com os exames de admissão e amplia a obrigatoriedade da escolarização até o fim do Ensino Fundamental, o que pode ser visto como uma grande colaboração.

Ao final dos anos 70, o processo de redemocratização do país se acelera, o que acarretará na promulgação da Constituição de 1988<sup>22</sup>, chamada “Constituição Cidadã”, pois contou com a participação popular e a organização dos partidos de esquerda. A educação fica caracterizada como um direito social. Fica estabelecido no Capítulo III do Título VIII, da Ordem Social:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

---

<sup>22</sup> As citações dos artigos referentes à Constituição de 1988 foram consultadas do site do Planalto: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

(...)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

Uma parcela da população ainda não mencionada nas legislações anteriores (diferentes classes sociais, gêneros, etnias entre outros) passa a ser atendida pela Constituição de 1988, por meio de algumas novidades, como: gratuidade do ensino médio, do atendimento aos cidadãos que não tiveram acesso à educação em idade própria bem como do atendimento em creche; ou seja, embora o termo Educação Básica não apareça no texto, o conceito está presente de maneira implícita, conforme Sousa Junior:

Resulta disso a possibilidade, contida no Texto Constitucional, de acionar os poderes constituídos para responsabilizar a autoridade competente pela sua não oferta ou oferta irregular. Definir o ensino obrigatório, vale dizer o ensino fundamental, como direito público subjetivo significa dizer que, enquanto bem imaterial que é, não pode ser negado aos cidadãos (SOUSA JUNIOR, 2000, p.12).

Na Constituição, há também a preocupação com a qualidade do ensino, nos termos descritos no artigo 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

(...) (BRASIL, 1988).

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as reformas constitucionais são mais intensamente discutidas em consonância com o projeto neoliberal

de sociedade e educação<sup>23</sup>.

Foi a partir da LDB N° 9.394/96 que uma série de alterações foi efetivada, ampliando o conceito de Educação Básica e rejeitando o limite de idade conforme era previsto na Lei 5.692/71, que restringia a gratuidade ao ensino apenas às crianças de 7 a 14 anos de idade. Essa ampliação da Educação Básica afirmou a responsabilidade do Estado para com a Educação pública, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. Os dispositivos da lei tratam:

#### TÍTULO II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

(...)

IX - garantia de padrão de qualidade;

(...) (BRASIL, 1996).

Os organismos internacionais elaboraram propostas no marco da globalização, compreendendo a avaliação institucional como parte ativa das estratégias a serem desenvolvidas. Com a universalização e a explosão das matrículas, os sistemas educacionais ficaram inchados, além de terem de demonstrar eficiência e produtividade, em situações de crescentes restrições orçamentárias. “É verdade que a retórica oficial continua sendo a da ‘qualidade e excelência’, mas estes termos em verdade estão aí edulcorando a idéia de ‘produtividade’ segundo a lógica do mercado: aumentar a quantidade de rendimentos, com menores custos” (DIAS SOBRINHO, 1998, p.31).

Esta relação entre a “qualidade de rendimentos com menores custos” tem a sua origem no governo FHC, ou, dito de outra maneira, orientou e caracterizou as políticas deste período e ainda rege as políticas e propostas vindas deste grupo partidário.

---

<sup>23</sup> Destaque-se especialmente que a existência desta possibilidade – “a consonância” – somente é possível no auge histórico das idéias neoliberais. Hoje, depois da *débâcle* neoliberal (2008/2009), isto seria impossível.

As orientações propostas pelo Banco Mundial foram efetivadas no Plano Decenal da Educação 1993/2003. Nesse Plano, as estratégias para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, para promover a qualidade da educação e construção da cidadania, pautaram-se, entre outros, nos seguintes objetivos:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (...);
2. universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. ampliar os meios e o alcance da Educação Básica;
4. fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos;
5. favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
6. incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da Educação Básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
7. estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1993, p. 31-34).

As idéias contidas no Plano Decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o cenário social advindo da sociedade em rede<sup>24</sup>. A Educação Básica, nesse sentido, pode ser considerada como um meio para formar este cidadão objetivando desenvolver nos indivíduos conhecimentos que possam contribuir para a inserção do sujeito na sociedade do conhecimento.

Dessa forma, podemos considerar que a introdução da avaliação externa na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de profunda reorganização dos princípios e parâmetros, em busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central, e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social (NEPP, 1991). A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social. Em termos legais, a LDB instituiu que:

---

<sup>24</sup> “Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra. (...) Essa nova forma de organização social, dentro de sua globalidade que penetra em todos os níveis da sociedade, está sendo difundida em todo o mundo, do mesmo modo que o capitalismo industrial e seu inimigo univitelino, os estatismo industrial, foram disseminados no século XX, abalando instituições, transformação culturas, criando riqueza e induzindo a pobreza, incitando a ganância, a inovação e a esperança, e ao mesmo tempo impondo o rigor e instilando o desespero. Admirável ou não, trata-se na verdade de um mundo novo” (CASTELLS, 2006, p.17).

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

(...)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

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;

(...)

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Na medida em que as leis são modificadas, o impacto<sup>25</sup> que elas causam na educação pública revela o quanto ainda é preciso melhorar. As decisões e a execução de políticas de melhoria para a Educação demandam esforços que ultrapassam o imperativo legal. A lei, por si, não realiza mudanças.

## **1.2. Levantamento de dados em educação no Brasil**

O levantamento de dados em Educação é considerado como base do sistema de medição de indicadores (desempenho de alunos, perfil de escolas etc.) adotado no Brasil. Os primeiros levantamentos datam de 1906, quando foi registrada no Anuário Estatístico do Brasil uma pesquisa das escolas públicas e privadas que ofertavam o ensino superior, profissional, secundário e primário, na capital federal, que ainda era o Rio de Janeiro. Essa pesquisa, encomendada pelo governo federal, tinha por objetivo quantificar os estudantes nas referidas redes e baseava-se na coleta de dados sobre o número de escolas e corpo docente.

Somente em 1931, após a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, o levantamento de dados relacionado à educação no Brasil passou a ser sistematizado.

---

<sup>25</sup> Aqui entendido como o efeito ou (re)acomodação que as decisões legais geraram no desencadeamento de tomadas de decisões para a educação.

Em 1934, foi criado, por meio do Decreto 24.609, o Instituto Nacional de Estatísticas, que mais tarde tornou-se o atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Este órgão passou a ser o responsável pela organização, coleta e controle de dados nacionais, ligados não apenas à educação.

Em 1936, a coleta de dados em educação é retomada, estendendo-se a todo o território nacional. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a chamar-se apenas Ministério da Educação e da Saúde, por determinação da Lei nº 378, que também criou o Instituto Nacional de Pedagogia – órgão responsável por realizar trabalhos referentes aos problemas do ensino. Em 1938, sob a liderança de Lourenço Filho, no Estado Novo, este órgão passou a chamar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, sendo alterado, além do nome, o objetivo. O instituto passou então a ser responsável por todas as questões educacionais pertinentes ao Ministério da Educação e da Saúde. Entre as atribuições do INEP estão<sup>26</sup>:

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país;
- Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- Promover a disseminação sobre avaliação da educação básica e superior.

Em 1952, assumiu a direção do Instituto o professor Anísio Teixeira, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Seu objetivo era estabelecer centros de pesquisa como um meio de fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil.

Na segunda gestão do presidente Getúlio Vargas, 1953, o então Ministério da Educação e Saúde é desmembrado em Ministério da Educação e Cultura e Ministério da

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/finalidades.htm>>. Acesso em 05 mai.2008.

Saúde. Acrescido à estrutura do primeiro, é criado o Serviço de Estatística da Educação e Cultura – SEEC, responsável por realizar os levantamentos estatísticos dos dados ligados à educação e à cultura.

No final da década de 50, a avaliação era realizada tanto pelos países do primeiro mundo como pelos menos desenvolvidos. Nos Estados Unidos, pesquisadores membros do *London of School for Economics* produziram relatórios educacionais que objetivavam compreender os problemas relativos às desigualdades de oportunidades escolares. Pesquisas de levantamento de dados em larga escala em países como EUA, Inglaterra e França, entre as décadas de 50 e 60, já eram uma realidade. Um estudo empírico denominado Relatório Coleman (1966) envolveu 645 mil alunos distribuídos em diferentes níveis de ensino e tinha como principal foco verificar se havia diferença no ensino entre as diversas escolas, bem como a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. A pesquisa constatou que variáveis socioeconômicas interferiam no aprendizado dos alunos, o que gerou debates em diversos países, inclusive no Brasil.

A publicação dessas pesquisas gerou um forte pessimismo pedagógico, pois a sua primeira leitura levava à conclusão de que a escola teria pouco impacto no desempenho dos alunos. Dito de outra forma, as diferentes maneiras de organizar a escola seriam igualmente eficientes. Essa idéia está sintetizada na seguinte frase provocante: “As escolas não fazem diferença” (SOARES, 2004, p.83).

Foi também durante os anos 60 que ocorreu, nos Estados Unidos, a expansão das atividades de avaliação de programas, financiada pelo governo federal americano. As avaliações eram realizadas principalmente nas áreas da saúde e da educação social, na tentativa de aperfeiçoar com eficácia a utilização dos recursos financeiros, naquela ocasião priorizada para apoio a estas políticas sociais.

No Brasil, em 1972, o INEP ganhou autonomia e recebeu uma nova denominação, passando a chamar-se Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais; contudo, não fazia parte das suas atribuições a realização de atividades ligadas à avaliação educacional.

Na década de 70, o interesse teórico pela área de avaliação de programas direcionou-se principalmente à tentativa de disseminação do modelo CIPP – contexto, *input*, processo e produto – desenvolvido por Daniel Stufflebeam e Egon Guba.

Ao longo dos anos 70 e na década de 80, face ao processo de massificação das instituições de ensino, especialmente no terceiro grau, houve certa intensificação dos estudos ligados ao acesso ao ensino superior, sobretudo os relacionados aos aspectos psicométricos dos instrumentos de medida e à análise de dados socioeconômicos, como pode ser observado em algumas publicações (...) (FREITAS, 2002, p. 65).

A avaliação da educação superior brasileira pauta-se nas diversas concepções e experiências avaliativas de países como Inglaterra, Alemanha, França, Estados Unidos e México. A propósito dos processos avaliativos nas Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras, especialistas ressaltam que a avaliação institucional é um processo que permite o autoconhecimento institucional, a revisão e o aperfeiçoamento de suas ações.

Nessa concepção de avaliação, estão contemplados o valor (aferição), a idéia de processo e o sentido formativo do autoconhecimento que são aferidos por meio da auto-avaliação, que se constitui em uma estratégia importante para o planejamento institucional.

Naquela mesma década, mais especificamente em 1977, a avaliação ficou marcada como controle do ensino, sobretudo no nível superior, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu os procedimentos avaliativos no sistema de ensino superior no Brasil, avaliando, segundo parâmetros neoliberais, os cursos de graduação focados principalmente na formação profissional<sup>27</sup>.

Em 1982, a Associação Nacional de Docentes (ANDES) propõe a avaliação institucional. No âmbito do governo federal, o Ministério da Educação, em 1983, institui o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), que vigorou até 1986. Neste mesmo ano, o Ministério cria o GERES – Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior – que, segundo Leite, “em última análise, através da avaliação, pretendia ranquear as instituições” (1997, p.9).

---

<sup>27</sup> Dias Sobrinho (1998) ressalta que o caráter neoliberal está explicado pela força indutiva da avaliação e seus dispositivos. O disciplinamento é uma das características mais notáveis da implantação das políticas de avaliação, pois elas possuem dispositivos embutidos que fazem com que instituições e indivíduos as assumam mudando seus comportamentos e rotinas em função dos efeitos da avaliação. O ranqueamento é outro dispositivo que acabaria induzindo a competição e acirrando a concorrência, pois foi atrelado ao financiamento. Este vínculo entre busca da qualidade e financiamento individual ou institucional é uma das manifestações da política de avaliação neoliberal.

Esta postura governamental acabou por desencadear uma grande reação na comunidade universitária que, naquele momento, mesmo sem consensos internos, iniciou um amplo processo de discussões e proposições alternativas que inviabilizou o projeto do GERES.

Na década de 90, o Brasil desenvolveu e implantou sistemas nacionais de avaliação e de indicadores educacionais. Em 1993, o ministro Murílio Hingel divulgou o Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como principal objetivo melhorar a educação brasileira. Uma das estratégias traçadas a partir do Plano foi desenvolver e aplicar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é aferir os níveis de desempenho e aprendizagem efetivamente alcançados pelos alunos da Educação Básica.

A montagem deste sistema produziu significativa mudança no eixo do debate educacional e na própria orientação das políticas públicas para a educação, colocando em evidência temas como a equidade na distribuição dos recursos públicos e nas condições de oferta, a qualidade do ensino, a formação de professores, a autonomia da escola, o modelo de gestão entre outros. Serviu ainda para atender à exigência da sociedade e do mercado<sup>28</sup> de maior transparência das instituições públicas (*accountability*) e, em particular, dos estabelecimentos de ensino.

### **1.3 Políticas de avaliação da educação básica: do SAEB à Prova Brasil**

Hoje, existe certo consenso entre os gestores, educadores e especialistas sobre a relevância dos sistemas de avaliação para orientar as reformas educacionais e, sobretudo, para sistematizar políticas de melhoria da qualidade do ensino.

Os avanços obtidos nos permitiram estar mais próximos de conceitos que envolvem sistemas como SAEP, SAEB, ENADE, ENEM, ENCCEJA, PISA, ANRESC,

---

<sup>28</sup> A construção dos consensos sobre a viabilidade da avaliação demandaria uma ampla campanha publicitária envolvendo a sociedade e o mercado, que pressionariam as instituições educacionais para melhorar seus resultados. Esta é uma das propostas do controle social proposto pela avaliação.

Prova Brasil, Provinha Brasil<sup>29</sup>, entre outros. Estes são sistemas de avaliação que, a partir de 1988, passaram a organizar os processos de avaliação externa na educação brasileira.

A primeira experiência de avaliação foi realizada com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL). Este foi planejado em 1977, porém, executado nos anos de 1981, 1983 e 1985. Foram aplicadas provas de Português e Matemática para crianças de 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental em 603 escolas rurais nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. O programa objetivou avaliar o ensino da escola rural e, além disso, realizou estudos de caso para compreender os “limites das relações socioeconômico-culturais locais” (VIANNA, 2005).

O EDURURAL não se limitou a coletar dados sobre o rendimento escolar em Português e Matemática nas 2ª e 4ª séries de escolas rurais, que, aliás, mostraram que as crianças daqueles estados do Nordeste apresentavam uma aprendizagem dos conceitos básicos visivelmente prejudicada, nessas escolas de ensino multisseriado bastante precário (VIANNA, 2005, p.161).

No contexto do EDURURAL, foram realizados seis estudos etnográficos que permitiram esclarecer alguns temas ainda debatidos no contexto atual. Segundo resultados desses estudos, o baixo rendimento dos estudantes e as taxas de repetência poderiam ser explicados por fatores como: baixos salários, influência política na definição do quadro de professores e infra-estrutura socioeconômica precária.

Os resultados desses estudos indicaram, já na década de 80, que aspectos como: rotatividade de professores; influência decisória no cargo de diretor; problemas na distribuição dos livros didáticos, de material escolar e de merenda; baixos salários e falhas na estrutura curricular, entre outros, incidiam diretamente no desempenho dos alunos. Este diagnóstico revelou o ensino precário da educação no meio rural.

Após a experiência do EDURURAL, outros estudos foram realizados em âmbito

---

<sup>29</sup> Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA); Programa para Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC); Prova Brasil (avaliação de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental) e Provinha Brasil (do nível de alfabetização das crianças com idade entre seis e oito anos de idade).

nacional contemplando a educação básica. Entre estes, há os que buscaram averiguar os custos do funcionamento do Ensino Fundamental (1983-1984), investigando o custo-aluno nas escolas urbanas, rurais, estaduais e municipais, e aqueles que, em 1985, verificaram a discrepância que existia entre as diferentes instâncias administrativas com relação ao custo-aluno por ano. Os resultados desses estudos serviram de base para outra pesquisa, no ano de 1988, que contou com a participação de consultores e técnicos do MEC e propiciou a capacitação de equipes estaduais (WALSELFISZ, 1998 *apud* FREITAS, 2007, p.26).

Esses estudos permitiram que a avaliação externa passasse a ser realizada com maior frequência e por profissionais de distintas áreas.

A garantia do acesso à educação escolar e a responsabilidade pela qualidade do ensino estariam demandando do Estado a condução de um processo avaliativo interno e externo, que possibilitasse a tomada de decisões e levasse ao aprimoramento do processo de ensino e à consolidação de aprendizagens válidas para o existir social. A avaliação interna relaciona-se com a busca da eficácia do sistema educacional como um todo (VIANNA & GATTI, 1988a *apud* FREITAS, 2007, p.31).

Assim, ainda de acordo com Vianna (*in* FREITAS, 2007, p.31) “(...) é indispensável o desenvolvimento de um processo de avaliação externa para acompanhar as atividades curriculares que levam à concretização da aprendizagem escolar e, assim, corrigir possíveis desvios”.

Com base nessa intenção do governo de trazer a qualidade para a educação, as discussões sobre a sistematização de um processo de avaliação externa ganharam força, de forma que a sua realização pudesse ser utilizada para acompanhar as atividades escolares, curriculares e outros processos que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

A Fundação Carlos Chagas (FCC) encontrava-se com seu corpo técnico envolvido nas discussões da avaliação. Foi ainda a FCC<sup>30</sup> a responsável por estruturar uma pesquisa denominada Avaliação do Rendimento dos Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública, realizada entre 1987 e 1989. A pesquisa objetivou avaliar os alunos de 1º Grau

---

<sup>30</sup> Esta instituição foi contratada pelo INEP/MEC e realizou o estudo em 25 capitais e 24 cidades.

(corresponde, atualmente, ao 1º ano do Ensino Médio), a fim de fornecer às Secretarias Estaduais de Educação dados sobre os problemas relacionados à aprendizagem.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que a escola estava falhando em sua atividade específica de transmissão do conhecimento, e trouxeram à tona problemas quanto ao desempenho escolar dos alunos de 1º Grau; à falta de condições materiais e de corpo docente e administrativo e um grande empenho de professores e administradores para realizar as atividades escolares. Segundo Gatti (1996)

O ministério acreditava, uma vez firmado o convênio com secretários e tendo estes participado de várias reuniões, que os estados, ao receberem os resultados, promoveriam uma seqüência de discussões sobre esses dados com os diversos segmentos educacionais envolvidos. No entanto, esses dados pareceram ter caído num vazio do aparente comprometimento das secretarias de educação. O MEC também nesse período não desenvolveu nenhum trabalho mais intenso de reflexão sobre os resultados com as secretarias. A imprensa chegou a comentar em vários momentos esses dados e o impacto ficou por conta, sobretudo, dos maus resultados divulgados. No entanto, creio que o impacto desses estudos foi muito importante, sob o ponto de vista de se criar nas instâncias administrativas, quer no ministério, quer em alguns estados, alguma competência em questões de avaliação em equipe que estavam envolvidas com esses estudos. Também começaram a subsidiar a compreensão dos problemas ligados à repetência escolar e à evasão (*apud* FREITAS, 2007, p.33-34).

Estas iniciativas demonstraram que o interesse pela qualidade do ensino público no Brasil era cada vez mais recorrente e que a tendência a desenvolver a avaliação do desempenho escolar, a avaliação externa, a avaliação de sistemas e demais avaliações educacionais tendia a crescer cada vez mais.

Por intermédio da Secretaria Nacional da Educação Básica (SENEB), foram criados mecanismos de avaliação em todo o Brasil, ampliando o que já havia sido proposto no EDURURAL, surgindo então o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP).

O SAEP foi estruturado em meados de 1988, com a colaboração do professor Júlio Jacobo Waiselfisz<sup>31</sup>, a partir de uma demanda do Banco Mundial, e objetivou superar os

---

<sup>31</sup> Mestre em Educação, foi consultor da Unesco, atualmente diretor de Pesquisas do Instituto Sangari. Foi responsável técnico pela aplicação-piloto do SAEB, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

problemas estruturais do EDURURAL. O maior problema encontrado para realização do SAEP foi a definição dos conteúdos mínimos para a avaliação, dada a heterogeneidade das Unidades da Federação. Buscando a resolução desse impasse, foi proposto que a participação de professores seria o mecanismo ideal para que os conteúdos fossem identificados. A primeira aplicação nacional foi realizada em 1989 contemplando os alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental.

A efetivação de um sistema, porém, só ocorreu em 1990, com o nome de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Provavelmente a troca de nome ocorreu para que houvesse uma adequação à referência da Constituição Federal, com o propósito de ser um instrumento de elo para a melhoria da qualidade do ensino. O SAEB era uma nova proposta governamental que subsidiaria os gestores estaduais, com o fornecimento de dados estatísticos, para tomada de decisão objetivando a diminuição das diferenças educacionais regionais.

O SAEB é uma avaliação externa, ou de larga escala, por amostragem, aplicada aos alunos das séries de final de ciclo do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e do Ensino Médio (3ª série). Além de medir o desempenho escolar, com questões de Língua Portuguesa e Matemática, o SAEB também levanta informações sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, bem como sobre os seus hábitos de estudo<sup>32</sup>.

A tendência do sistema nacional de avaliação era o aprimoramento tanto dos instrumentos, quanto das técnicas avaliativas. Por razões orçamentárias, a segunda edição do SAEB não ocorreu no ano previsto, 1992, mas apenas no ano seguinte. Neste, percebeu-se uma grande preocupação com o aprimoramento dos instrumentos pontuada pela participação de professores da rede de ensino fundamental e de especialistas de diversas universidades. A inserção de acadêmicos no processo de avaliação foi o fato que mais

---

<sup>32</sup> Coletados por meio do questionário socioeconômico em que são feitas ao aluno perguntas sobre hábitos de estudo, como: *Com que frequência você faz as tarefas escolares?*; *Quantas horas você dedica, por dia, aos estudos?*; *Você costuma ir à biblioteca da sua escola?*; *Quantos livros você leu este ano?* etc.

marcou<sup>33</sup> a edição do SAEB em 1993, conforme cita Bonamino:

O elemento inédito na constituição do campo da avaliação que produziu o SAEB-93 é a convocatória pelo INEP de uma nova categoria de agentes originária da Universidade, cuja participação tornou a estrutura do campo mais complexa. O recrutamento destes agentes pode ser entendido como um movimento do INEP para dotar o campo da avaliação básica o seu principal produto cultural, o SAEB, da legitimidade que lhe proporcionariam o volume e o tipo de capital cultural de que esses agentes eram, reconhecidamente, portadores (2002, p.99).

No final do governo Itamar Franco, 1994, o então ministro da educação Murílio Hingel assinou a Portaria 1.795/94, que institucionalizou o SAEB como o processo nacional de avaliação ressaltando a qualidade com equidade e eficiência conforme o Plano Decenal de Educação para Todos. Entre as recomendações, o documento previa:

Permanente monitoramento da execução e avaliação dos resultados das políticas públicas; Organização sistêmica dos processos de monitoramento e avaliação envolvendo órgãos governamentais, universidades e centros de pesquisa; Disseminação das informações geradas pelas avaliações junto ao público, de forma a garantir um controle social dos resultados; Institucionalização da experiência acumulada pelo MEC em processos avaliativos (BRASIL, 1994).

A edição de 1995 trouxe algumas mudanças para o sistema. Conforme sinalizamos, o SAEB, ao longo de sua trajetória, utilizou diferentes instrumentos de coleta e metodologias de análise de dados, ainda mantendo as características básicas. As mudanças metodológicas atribuíram maior validade e utilidade às informações coletadas.

Entre as novas metodologias, podemos citar a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), pois, até 1995, era realizada apenas a Teoria Clássica dos Testes (TCT). A adoção da TRI permitiu uma comparabilidade entre os anos e as séries avaliadas, enquanto a TCT não permite esse tipo de comparação trazendo ainda algumas limitações à avaliação como: os dados coletados podem variar dependendo da população; desempenho dos alunos depende do teste, ou seja, se um aluno responde um teste fácil ele não pode ser comparado ao aluno que responde a um teste mais difícil.

Foi também neste ano que as escolas particulares passaram a fazer parte da

---

<sup>33</sup> A decisão para discutir o processo de avaliação no contexto escolar perpassa o papel da Academia como colaboradora em sua apropriação e compreensão. Esta pesquisa se inscreve dentro desta mudança discutindo também avaliação no âmbito acadêmico.

amostra e que a 3ª série do Ensino Médio foi avaliada. A avaliação contou com aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática, com enfoque em leitura e resolução de problemas, respectivamente; diferente dos anos anteriores, em que se incluiu também a disciplina Ciências. O enfoque do SAEB atendia uma das demandas discutidas na Conferência de Jomtien:

(...) aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998).

Se, por um lado, o ganho metodológico foi expressivo na avaliação de 1995, por outro, houve perda quanto à participação dos atores educacionais. Após receber empréstimos financeiros do Banco Mundial, a equipe responsável pelo SAEB no INEP pôde reorganizar a avaliação de forma a terceirizar parte do processo relacionada às ações operacionais, a saber: seleção da amostra, elaboração dos itens, confecção dos cadernos, manuais de aplicação, logística de aplicação etc. Essa decisão restringiu a participação de atores educacionais como professores, técnicos das Secretarias de Educação e pesquisadores das universidades. O exame passou a ser executado pela Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Cesgranrio, até então responsáveis por processos seletivos como concursos e seleções para ingresso no ensino superior.

Nesse sentido,

(...) algumas das razões capazes de explicar a tendência à terceirização instalada no campo da avaliação da educação básica a partir do SAEB-95 podem ser encontradas na própria organização institucional do INEP. A Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que dá suporte ao SAEB, contava, em 1998, com um grupo central de caráter administrativo e com apenas quatro profissionais com estudos pós-graduados em estatística e avaliação educacional trabalhando no Banco de Itens. (...) A exigüidade com que foi concebida a estrutura da DAEB e o fato de não contar com equipes profissionais específicas constituem em algumas das principais razões que explicam a necessidade de contratação externa de pesquisa e de uma parcela importante das definições e operações do SAEB (BONAMINO, 2002, p.105).

Em 1997, o SAEB ganhou mais força e expressão quanto à divulgação dos resultados, pois passou a utilizar uma Matriz de Referência, documento que orienta a elaboração de seus testes. As discussões para construção da Matriz de Referência do SAEB começaram em 1996 e foram publicadas em 1997. No processo de elaboração, foram levados em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais e o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394, de 9 de julho de 1996)<sup>34</sup>.

Para construção da Matriz, levaram-se em consideração alguns pontos importantes, que permitem maior consolidação do sistema em âmbito nacional, entre os quais destacamos: consulta nacional dos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e praticados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, em busca do que havia de comum entre eles; de professores das disciplinas a serem avaliadas; de especialistas em teoria do conhecimento; de livros didáticos mais adotados pelos professores das referidas séries e definição teórica das habilidades e competências dos alunos, pressupondo que o aluno deve desenvolver determinadas competências cognitivas e habilidades no processo de construção do conhecimento.

Em 1999, o SAEB completou o 5º Ciclo de avaliação e manteve as alterações implementadas no ciclo anterior, porém, com uma inovação. Como a avaliação era realizada de forma amostral, não permitia exclusão ou inclusão de escolas, podendo uma mesma escola ser escolhida no ciclo posterior sem trazer prejuízos avaliativos. Neste ano, a avaliação contou com uma inovação estatística que permitiu a repetição de algumas escolas de forma a garantir a qualidade dos resultados nos diferentes estratos. A técnica denomina-se Números Aleatórios Permanentes<sup>35</sup>.

A técnica apresenta uma solução simples para o problema de garantir eficiência na estimação de quantidades populacionais (ex: habilidade de alunos), em pesquisas realizadas periodicamente sobre uma população que evolui ao longo do tempo. Em outras palavras, prevê-se que a cada ano de realização do SAEB haverá repetição de uma certa quantidade de escolas (sem escolha específica),

---

<sup>34</sup> Como podemos observar no decorrer destas análises, há um “*encontro proposital*” das políticas de avaliação, das políticas curriculares e as políticas de financiamento.

<sup>35</sup> Para detalhes, ver <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas\\_frequentes.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm)>. Acesso em 05 jun.2008.

mantendo-se a qualidade dos resultados para os estratos de interesse. Além disso, o uso de números aleatórios permanentes promove a redução de custos relativos à coleta de dados, ampliando a perspectiva de produção de estudos com enfoque longitudinal. Também reforça o SAEB como instrumento voltado ao subsídio para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais (INEP/MEC, 2008).

Mantendo as metodologias de 1999, em 2001 o SAEB retomou as discussões sobre a avaliação junto aos atores educacionais. Objetivando o aprimoramento do sistema de avaliação e considerando as decisões da LDB e a disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as Matrizes de Referência sofreram modificações.

O ápice da avaliação, em 2001, deu-se em âmbito nacional quando as Secretarias de Educação e os atores educacionais (diretores, professores, coordenadores pedagógicos) foram novamente consultados. O trabalho em conjunto objetivou compatibilizar as matrizes adequando ao que vinha sendo trabalhado nas particularidades das regiões do país. As matrizes não objetivaram englobar todo o currículo, mas fazer um recorte de forma que o conhecimento aferido pudesse ser representativo. Diferentemente dos anseios de muitos profissionais na educação, a Matriz de Referência não objetiva avaliar as práticas pedagógicas e sim os conteúdos mínimos em cada uma das séries avaliadas. Até 2001, a divulgação dos resultados desta avaliação seguiu o modelo governamental com dados estatísticos que expressavam o desempenho dos estudantes brasileiros. Embora o SAEB tenha se consolidado e propiciado o surgimento de sistemas nos estados e municípios, ainda era pouco conhecido pela sociedade no início dos anos 2000 (FREITAS, 2007).

Como o principal objetivo do SAEB é captar distorções e oferecer subsídios para melhorar a qualidade da educação, em 2003, o processo trouxe uma discussão mais qualitativa ao processo de avaliação. Por meio do questionário socioeconômico, passou-se a investigar a influência do programa Bolsa Escola na valorização educacional da família e do aluno atendido; a expectativa do professor em relação a esses alunos; a interação escola e família dos beneficiados e se havia algum tipo de discriminação a esses estudantes. Algumas variáveis introduzidas nos questionários contextuais permitiram agregar informações que aprofundaram outros aspectos sobre a população pesquisada e, em certa medida, como tais aspectos interferem ou não na aprendizagem, como por exemplo, dados

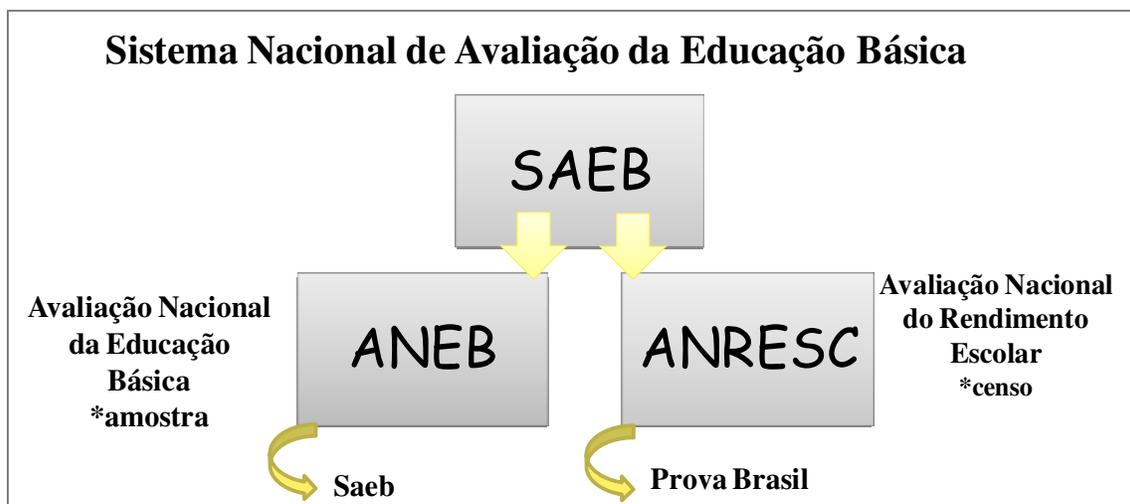
sobre a violência nas escolas e subjetividade do professor. Essa preocupação governamental visou conhecer mais de perto o contexto escolar.

As questões de cunho social, pessoal e econômico podem ou não interferir no processo de ensino e aprendizagem, porém, como o Estado brasileiro apresenta seus problemas e suas necessidades, o SAEB permitiu uma maior autonomia aos estados e municípios para que esses pudessem desenvolver seus próprios sistemas de avaliação abrangendo, assim, suas realidades. Trata-se do Programa Federal de Apoio aos Sistemas Associados de Avaliação da Educação Básica.

Ainda assim, a divulgação dos resultados limitava-se ao âmbito governamental, não sendo de conhecimento das unidades de ensino. Isso porque a avaliação era amostral e visava apresentar um *feedback* ao governo federal e aos estaduais sobre a situação do ensino.

Após sete ciclos, o SAEB tornou-se o sistema de avaliação mais consolidado em âmbito nacional com técnicas cada vez mais aprimoradas e que traziam resultados confiáveis. Contudo, ainda havia uma demanda em relação a este sistema. De que forma todo esse processo poderia contribuir para as ações escolares? De acordo com Locatelli (*in* FREITAS, 2007, p. 172) “caso a intenção fosse mesmo usar a avaliação para melhorar a educação, então se teria de trabalhar com ela dentro das escolas”.

Em 2005, o sistema deu um grande salto. Após as demandas da sociedade por uma avaliação que refletisse os resultados da escola, o governo desmembrou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conforme esquema da Figura 1.



**Figura 1** - Estruturação do SAEB a partir de 2005

As principais semelhanças e particularidades dos dois sistemas podem ser observadas no

Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1. Semelhanças e diferenças entre ANEB e ANRESC**

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)
Mais conhecida como SAEB	Mais conhecida como Prova Brasil
A primeira aplicação ocorreu em 1990	Foi criada em 2005
É aplicada de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova	Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação
Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)

Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e também estudantes do 3º ano do Ensino Médio	Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos)
Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural	Avalia alunos das escolas públicas localizadas em área urbana
É amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova	É quase universal <sup>36</sup> : Todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série devem fazer a prova
Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e Unidades da Federação.	Por ser universal, os resultados fornecem as médias de desempenho para o Brasil, regiões e estados, municípios e escolas participantes
Todos os alunos do SAEB e da Prova Brasil fazem uma única avaliação	Parte das escolas que participam da Prova Brasil ajuda a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral

Fonte: Adaptado de DAEB/INEP/MEC<sup>37</sup>

A Prova Brasil foi idealizada com o objetivo de auxiliar os gestores nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

O desdobramento desta avaliação em termos de resultados para as escolas resultou na elaboração de um boletim de desempenho, publicado no sítio do Inep na *internet*, por meio do qual os atores educacionais passaram a ter acesso aos resultados individuais de suas escolas. Esses resultados permitem às escolas observar o seu desempenho, aproximando-as das orientações metodológicas do processo de avaliação. Por outro lado, o ANEB manteve as publicações em âmbito governamental de modo a subsidiar o governo federal com dados que lhe permitirão a tomada de decisões em termos de políticas de educação.

---

<sup>36</sup> Quase universal – o caráter da avaliação é censitária, porém, não há participação das escolas rurais e nem a participação de alunos das escolas com menos de 20 alunos nas séries/anos avaliados.

<sup>37</sup> Mais informações consultar <<http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em 03 nov.2008.

## CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE *ACCOUNTABILITY*

Em educação, o termo *accountability*<sup>38</sup> é cada vez mais presente, sobretudo quando tratamos de gestão pública. Alguns autores como: ANDRADE (2008), CASTELLS (2006), FREITAS (2002) e VIANNA (2005), entre outros têm tratado o tema ao abordar a Educação em política pública e a *accountability* como forma de responsabilização dos agentes políticos. Em português, o conceito foi adotado (aproximadamente na década de 90) por cientistas políticos para tratar de políticas sociais relacionadas aos bens comuns – como a educação e a saúde, que devem ser usufruídos em condições igualitárias de inserção por todos os cidadãos.

O uso do termo *accountability* nesta área nasceu da percepção da necessidade de responsabilidade educacional por meio dos gestores. As leis locais estabeleciam que todo projeto educacional custeado com verbas federais deveria ser obrigatoriamente submetido a uma avaliação. Os princípios metodológicos e teóricos passaram a ser estudados por estudiosos como Michael Scriven, Robert Stake e Lee Cronback, na década de 60. Foi na década de 1990 que o país se ateve para as dificuldades de realizar um processo de avaliação sem profissionais qualificados.

Apesar do uso extensivo deste termo nas discussões sobre políticas públicas, o conceito de *accountability* ainda não é popularmente conhecido no meio educacional. De acordo com Schedler

(...) a demanda por *accountability* se origina da opacidade do poder, de um contexto de informação imperfeita, e tem como eixo básico o princípio da publicização. O exercício da *accountability* só tem sentido se remete ao espaço público, de forma a preservar as suas três dimensões: informação, justificação, punição (SCHEDLER, 1999 *apud* CARNEIRO, 2000, p.2)

---

<sup>38</sup> O termo é utilizado, principalmente, como responsabilidade, responsabilização, prestação de contas, ainda que estes não o traduzam literalmente o termo em inglês.

A noção de *accountability* política pressupõe a existência do poder e a necessidade de que este seja controlado. De acordo com Schedler (1999 *apud* CARNEIRO, 2000, p.1), dois termos definem concomitantemente o que conhecemos por *accountability*. O primeiro (*answerability*) refere-se à obrigação dos gestores públicos de manter a população informada sobre suas decisões, enquanto que o segundo (*enforcement*) definiria a capacidade das agências de *accountability* de punir aqueles que não cumprem seus deveres públicos.

Do ponto de vista da política pública, existem vários tipos de *accountability* as quais podemos relacionar às questões administrativas, profissionais, financeiras, morais, legais, constitucionais etc. Cada uma delas pressupõe uma tomada de decisão e prestação de contas específica quando consideramos o controle de poder.

Baseando-se nas duas especificações defendidas por O'Donnell (2007), a *accountability* pode ser vertical ou horizontal. A primeira forma está relacionada a uma ação entre desiguais e pode ser percebida, por exemplo, em mecanismos de controle, como o voto (controle de baixo para cima), nas reivindicações sociais possíveis por meio da liberdade de opinião, pelo livre acesso às informações (liberdade de imprensa) ou na burocracia (de cima para baixo). Logo, a *accountability* vertical pressupõe a existência de uma democracia.

Por medio de elecciones razonablemente libres e institucionalizadas, los ciudadanos pueden castigar o premiar a los gobernantes votando a favor de ellos o de la oposición. (...) Elecciones, demandas sociales que normalmente se pueden articular sin padecer La coerción estatal, medio de comunicación que por lo menos cubren con regularidad las más visibles de estas demandas y los actos presuntamente ilícitos de las autoridades públicas son dimensiones de lo que denomino *accountability* vertical (O'DONNELL, 2007, p. 86).

Por sua vez, a *accountability* horizontal é definida assim:

La existencia de instituciones estatales que tienen el derecho y el poder legal de, y están facticamente dispuestas y capacitadas para, emprender acciones que van desde el contralor rutinario hasta las sanciones legales o el impeachment, en relación con actuaciones u omisiones de otras instituciones del estado que pueden, en principio o presuntamente, ser calificadas como ilícitas (idem, p.99).

Neste tipo de *accountability*, há uma mútua vigilância entre os três poderes do Estado: executivo, legislativo e judiciário. É importante esclarecer de que forma essas dimensões se situam entre os agentes da sociedade civil. O autor faz uma análise da existência de *accountability* em governos de poliarquias considerando três regimes políticos: liberalismo, republicanismo e democracia.

No regime liberal os direitos existem e não devem ser usurpados por nenhum poder, incluindo o Estado, remetendo ao conceito de *laissez faire*, em que o Estado deve ser responsável pela lei e pela ordem intervindo o mínimo possível. “(...) por un lado, el estado ha de tener el poder suficiente para garantizar las libertades que forman parte de la vida privada y, por el otro es preciso prevenir su permanente tentación de invadir esas mismas libertades” (ibidem, p.89).

Num regime republicano, o autor salienta o cumprimento do dever público; a busca pelo melhor para sanar o interesse público o distingue do modelo liberal. “(...) el área adecuada para el desarrollo humano pleno es la pública. Es allí donde las exigentes demandas de dedicación al bien público requieren, y alimentan, las virtudes más elevadas (ibidem, p.89). Deste modo, a diferença entre ambos é que, no liberalismo, o processo é de cunho defensivo enquanto que, no republicanismo, é basicamente elitista.

Ambas as tradições pressupõem uma divisão clara entre o privado e o público, embora com meios e conseqüências diferenciadas. Para a tradição liberal, o *locus* do valor está no espaço privado, na esfera do mercado. Para a tradição republicana, o espaço público é o lugar das virtudes, do processamento do bem público (CARNEIRO, 2000).

Já na teoria democrática, não há uma distinção entre o público e o privado. A teoria democrática não confere razão nem ao liberalismo, nem ao republicanismo, pois crê que os indivíduos podem muito bem conviver pacificamente com sua vida privada sem se descuidar da gestão da coisa pública. Por este motivo, a *accountability* vertical é a mais exercida, sendo as eleições a maneira mais clara de identificá-la. Alguns autores como Przerworsky, Manin e Stokes (*apud* CARNEIRO, 2000) argumentam que, ainda que o voto seja uma forma democrática de os cidadãos demonstrarem o interesse pelo público, não

garante que o representante eleito irá realizar os interesses da população. Segundo Pzerworski (1998),

ou governantes seguem políticas que proporcionam o bem estar dos eleitores, mesmo desviando de seus mandatos, ou eles aderem aos seus mandatos mesmo sabendo que ao implementá-los resultados sub-ótimos para os eleitores emergirão. Se os eleitores não estiverem certos sobre quais políticas melhor serviriam aos seus interesses, eles não podem ter certeza se o governo está agindo no sentido de seus melhores interesses quando o governo implementa ou trai suas promessas. E, desde que os governos sabem que os eleitores não sabem, eles dispõem de uma enorme janela para fazer coisas que eles, e não os eleitores, querem (PZERWORSKI, 1998 *apud* CARNEIRO, 2008, p. 12).

Ora, se a *accountability* vertical é insuficiente, ainda que pelo mecanismo do voto – para garantir certa representatividade – em certa medida, a capacidade de governo do Estado seria então o instrumento de responsabilização governamental, o que nos remete à *accountability* horizontal, cujo conceito foi explanado anteriormente.

Outra contribuição da *accountability* horizontal, como aspecto da democracia, se deve à noção de autoridade política, que deve ser responsabilidade de todos e de cada um no *demos* (palavra grega que significa povo). Assim, os cidadãos em exercício do poder teriam que ter a consciência de que o poder é temporário; as decisões deveriam ser tomadas a fim de favorecer os interesses do povo, pelo bem de todos e nunca observar os interesses pessoais ou setoriais.

A concretização da *accountability* supõe que os recursos humanos e materiais sejam adequadamente alocados de forma que cada ator envolvido na atividade de execução cumpra suas obrigações com responsabilidade. Permite ainda que haja uma participação democrática dos cidadãos nos processos decisórios. Assim, é obrigação da gestão pública prestar contas à sociedade sobre a qualidade dos serviços oferecidos e um direito de quem os recebe conhecê-los.

Sabendo que a educação é um bem público gerido pelo povo, não foge à regra essa responsabilização por parte dos administradores.

A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como *accountability*, se transforma em exigência de demonstração da obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais

eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes (FREITAS, 2002, p.29).

Esta concepção foi fortalecida na Inglaterra, na década de 80, ao imprimir à educação e aos professores a responsabilidade pelas dificuldades políticas e administrativas enfrentadas pelo país. Numa época em que a reestruturação da educação deveria atender às demandas do mercado e à competitividade educacional, o processo de *accountability* tinha como objetivo alcançar a qualidade. Na Inglaterra e nos EUA, nos governos de Thatcher e Reagan, este processo foi massivo “na busca pela recuperação e rígido controle das contas públicas, o que passava pelo descomprometimento do Estado com os gastos em políticas sociais” (idem, p. 30).

A avaliação no período reaganiano<sup>39</sup> é feita principalmente com o sentido e o propósito de controle e tem como único critério de qualidade as pontuações resultantes dos testes. Essa exigência de disciplina e de ajuste aos padrões e cobrança de responsabilidade não é plena e propriamente uma avaliação educativa e democrática, mas, sim, uma *accountability* e, por se realizar através de testes e exames para verificação de rendimentos, um *assesment* (ibidem, p. 31).

Nesse contexto, a *accountability* se apresenta mais como um mecanismo disciplinador e não como um processo de diagnóstico.

Com o governo de Bush (2001-2009), esta orientação foi sustentada e os exames passaram então a ser nacionais com foco na competitividade. Já no governo Clinton (1993-2000), a política objetivou a equidade e a ampliação do acesso ao ensino, além de orientações como a formação profissional, o atendimento ao mercado e a competitividade internacional.

Esta política chegou ao Brasil e se consolidou na década de 90, quando foi institucionalizado o SAEB. Não ignorando os méritos de todo o processo teórico-metodológico que envolve a referida avaliação e sabendo que a avaliação educacional enquanto instrumento de política pública tem o papel fundamental de contribuir para a reflexão e o conhecimento – tendo em vista a produção de prioridades para adequações e

---

<sup>39</sup> Período que se refere ao mandato de Ronald Reagan (1981-1989), presidente dos EUA e indutor das configurações do Estado Neoliberal junto com Margaret Thatcher (1979 a 1990), Primeira Ministra inglesa.

correções necessárias – é importante indagar se a prestação de contas desse processo é de conhecimento dos atores escolares e de que forma a escola os tem discutido.

Com relação à escola, concordamos com Vianna (2002):

O grande problema do SAEB é que seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Podem dar margem a pesquisas, muitas de grande sofisticação estatística, e importantes do ponto de vista científico, cujos resultados não se traduzem em ações pelos professores (*apud* FREITAS, 2002, p. 136).

Dessa forma, ainda que a avaliação tenha sido vista pelo governo numa perspectiva interdisciplinar; pela qual novas metodologias estão sendo desenvolvidas com o objetivo não apenas de demonstrar a efetividade e os resultados de uma intervenção, mas de melhorar a qualidade dos serviços para atender às necessidades do mercado e da estrutura pública mundial; há um descrédito deste processo por parte dos atores escolares. Ora, se o professor não se reconhece parte do processo, como exigir que seja responsável por ele?

Alguns autores têm se empenhado em explicar o desempenho dos alunos nos exames de avaliação externa. Um estudo realizado por Soares (2004) afirma que o desempenho dos alunos sofre influências externas, as quais denominou fatores locais. Outra publicação do mesmo autor em parceria com Brooke (2008) apresenta um “estado da arte” a partir de traduções de pesquisas realizadas nesta área. Os organizadores sumarizam a obra em cinco partes de forma que cada uma trata de forma específica sobre temas que afetam diretamente o desempenho dos estudantes. Entre os diferentes fatores<sup>40</sup>, dois estão em consonância com a discussão desta pesquisa: monitoramento do desempenho do aluno e avaliação do desempenho da escola.

Esses fatores, que variam em cada instituição, teriam influência direta no desempenho dos estudantes. Entre eles, destacam-se: o local onde a escola está inserida, a violência, o tamanho da escola, respeito às leis e regulamentos, recursos físicos, gestão e características de alunos e professores.

---

<sup>40</sup> Entre outros, destacamos: concentração no ensino e na aprendizagem, ênfase no desempenho acadêmico; envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos, reforço positivo (mais ou menos influência dependendo da idade), organização e política da escola, estratégia dos professores etc.

No estudo de Andrade (2007), variáveis dos sujeitos como sexo, etnia e atraso escolar e variáveis do nível da escola, como recursos culturais, são aquelas que melhor explicam o desempenho dos alunos nas avaliações.

Um número cada vez mais relevante de estudos converge para as conclusões seguintes: a escola, e particularmente o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, influencia a aprendizagem dos alunos; por conseguinte, melhorando as práticas pedagógicas, pode-se melhorar o rendimento escolar dos alunos. As práticas de ensino possuem, pois, um poder de influência importante no sucesso escolar dos alunos, particularmente junto aos que provêm de nível socioeconômico baixo. Soares (2004) aponta que “o efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula.”

Um estudo de Hattie (2003) apontou que 30% do desempenho dos alunos são explicados a partir das práticas pedagógicas dos professores. Para Demo (2002), o fracasso escolar também pode ser explicado a partir da formação do professor. A escola teria como objetivo favorecer o desempenho dos alunos em termos formais, políticos e ético. Para tanto, faz-se necessário um docente qualificado, o que é indispensável para a qualidade da educação. Nesse sentido, ao professor é delegada a função de ensinar e ensinar bem, o que é possível a partir de uma boa formação e condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas e salário digno.

Na educação, modalidades e técnicas de avaliação que permitam comparações globais de resultados e hierarquização de escolas têm constituído o meio politicamente privilegiado de identificar o produto do sistema (a aprendizagem dos alunos). Ou seja, os testes de conhecimento têm se tornado ferramenta de *accountability* em educação. Baseados nestes moldes, os professores e as escolas tendem a organizar os processos de ensino em função de modalidades de avaliação politicamente exigidas e não o contrário,

ensinar e avaliar em função das especificidades dos alunos. Rustique-Forrester<sup>41</sup> sistematiza algumas conclusões da investigação que vão nesse sentido. De acordo com o estudo do referido autor, as perspectivas internacionais comparativas sobre políticas nacionais (inglesas) de *accountability* em educação apontam para inter-relações complexas entre as pressões dessas políticas e conseqüências não previstas ao nível da organização das escolas e do desempenho pedagógico dos professores.

No caso concreto da Inglaterra, as pressões associadas à política de *accountability* e a dinâmicas de mercado livre na escolha de escola têm contribuído para estreitar o currículo, discriminar alunos com maiores dificuldades acadêmicas e comportamentais e aumentar os níveis de insucesso e exclusão. Os professores tendem a ser menos tolerantes com esses alunos. Estes efeitos foram particularmente sentidos em escolas de áreas carentes, com frágeis estruturas internas de apoio à comunicação entre o pessoal, à colaboração entre professores e às necessidades individuais dos alunos.

Uma justa prestação de contas acerca dos produtos da educação não pode resultar de pressões políticas que ignoram a crescente diversidade da população escolar, os seus contextos sociais e culturais e os processos organizacionais e pedagógicos que permitem salvaguardar o princípio da igualdade de oportunidades em educação, nem reduzir as escolas e os professores a simples meios de testagem ao serviço de uma visão estreita de *accountability*.

### **2.1. Processo de *School Accountability***

Ao realizar uma avaliação externa, o governo busca entender o sistema de ensino a partir do desempenho dos alunos e de outras variáveis atreladas à escola e à comunidade onde o aluno vive. Como vimos, esta experiência e pesquisas na área ainda são recentes no Brasil se compararmos com países como EUA e Inglaterra. Nos EUA, o governo decidiu, a partir da década de 90, implementar o que por eles é denominado de *School Accountability*.

---

<sup>41</sup> RUSTIQUE-FORRESTER, E. **Accountability and the Pressures to Exclude**. Educational Policy Analysis Archives – 2005, April 8.

Esta é uma política educacional cujas medidas adotadas pelo governo objetivam avaliar o sistema educacional com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes. As principais características da *School Accountability* são:

- a) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar;
- b) realização de provas de conhecimentos objetivando averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos;
- c) divulgação dos resultados dos exames por escola;
- d) adoção da melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes como objetivo explícito de política e
- e) responsabilização de professores e gestores diretores escolares no que se refere ao desempenho dos alunos nas provas de conhecimento<sup>42</sup>.

Os estados que participam das avaliações são classificados em dois grupos. O primeiro grupo são os chamados *consequential states*. Esta denominação é atribuída àqueles que seguem as cinco características apontadas anteriormente. O segundo grupo são os chamados *report card states*<sup>43</sup>, que são os estados que divulgam apenas os resultados de seus alunos, sem trabalhar com qualquer sistema de bonificação. Desse modo, o que diferencia os grupos, é que os segundo não adota os sub-itens *d* e *e*, que se referem “à adoção da melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes como objetivo explícito de política e a responsabilização de professores e gestores diretores escolares no que se refere ao desempenho dos alunos nas provas de conhecimento”.

Estas denominações surgiram a partir do projeto *No Child Behind Left*, aprovado pelo Congresso Nacional Americano e sancionado pelo então presidente George W. Bush em 2001. O objetivo central dessa discussão é dirimir as diferenças de desempenho escolar

---

<sup>42</sup> Também denominadas testes de proficiência. A quinta medida não é adotada por todos os estados. Aqueles estados que decidiram pela adoção dessa medida criaram incentivos financeiros para professores e gestores das escolas que melhor contribuíram para o desempenho dos estudantes. Mais detalhes, ver em Hanushek e Raymond (2004).

<sup>43</sup> Para melhor compreensão dos termos *consequential states* e *report card states*, ver Hanushek e Raymond (2004).

entre crianças pobres e ricas e negros e brancos, problema que é bastante acentuado também no Brasil<sup>44</sup>.

Algumas discussões foram levantadas a partir da adoção da política de *School Accountability*, sobretudo para os *consequential states*. Tais discussões partiram da possibilidade de as escolas que almejassem melhor desempenho serem beneficiados por utilizar os mecanismos de *gaming*<sup>45</sup>, como a taxa de aprovação e de reprovação e o percentual de alunos que alcançam o padrão de desempenho, os quais alguns estados têm se antecipado para evitar que sejam considerados como indicadores de desempenho.

É importante destacar que a política do *School Accountability* visa amenizar a influência dos fatores externos (condição socioeconômica dos alunos etc.) sobre o desempenho dos estudantes, o que está fora do alcance dos gestores.

Para que professores e gestores escolares sejam remunerados mais eficazmente por este sistema, faz-se necessário conhecer o ambiente em que atuam e comparar o desempenho com escolas que apresentam o mesmo perfil. Assim, o valor agregado pela escola representaria melhor a contribuição dos professores e gestores em relação ao desempenho obtido pelos alunos. Dessa forma, as escolas com perfis parecidos seriam agrupadas e os resultados obtidos seriam comparados apenas entre aquelas que compõem determinado grupo, bem como as bonificações seriam divididas dentro daquele grupo também. Esta seria uma das formas de eliminar o fator escolar interferindo no desempenho dos estudantes, porque ao se agrupar escolas com perfis semelhantes, temos condições de voltar para a análise escolar, e mais precisamente para o objetivo específico da avaliação.

---

<sup>44</sup> Este programa foi analisado recentemente por Paul Tough num artigo do *The New York Times*, que resume a literatura sobre os déficits cognitivos das crianças que se desenvolvem em ambientes sociais menos favorecidos. Ele mostra que o *No Child Left Behind* não está conseguindo atingir seus objetivos; mas que existem experimentos importantes, ainda que em pequena escala, que dão bons resultados e que sinalizam o que é necessário fazer.

<sup>45</sup> *Gaming* – Termo utilizado por Brickley, Smith e Zimmerman (2004) para definir meios de tirar vantagens sobre o sistema de avaliação realizado pelas instituições avaliadas. Por exemplo: ao escolher os melhores alunos para realizarem a prova, as escolas evitam que o desempenho da instituição seja ruim. A abstenção dos alunos “ruins” contribui para o aumento da média da escola no resultado final. Outro exemplo seria elevar as taxas de reprovação das escolas fazendo com que alunos bons e que alcançaram o conhecimento necessário para passar à próxima série realizem o teste na série anterior, aumentando as notas.

## 2.2. Processos de *School Accountability* no Brasil

O Brasil implementou a política de avaliação educacional de maneira sistematizada e intensa a partir da década de 90. Os processos de avaliação ora adotados pelo governo federal brasileiro possuem características de *School Accountability*. Na instituição do SAEB, por exemplo, foram estabelecidos padrões educacionais mínimos para cada ano escolar bem como a realização de testes de conhecimentos para averiguar o desempenho dos alunos. Outras iniciativas desse processo podem ser observadas quando nos atemos aos processos de avaliação realizados pelos estados brasileiros como São Paulo – com o SAREP, Minas Gerais – com o SIMAVE, e, mais recentemente, o Distrito Federal – com o SIADE<sup>46</sup>.

Estas iniciativas locais representam as políticas educacionais dos governos que intenciam diagnosticar a situação educacional monitorando-a a partir do desempenho dos alunos. Em todos os casos, alunos de séries e disciplinas previamente selecionadas realizam uma prova de conhecimento e, com o *feedback*, são gerados os boletins de desempenho, relatórios gerais e escolares para os gestores escolares. Estes seriam exemplos de *report card states*, conforme Hanushek e Raymond (2004), ressaltando que, nestes casos, não há a responsabilização de professores e diretores escolares pelos resultados alcançados pelos alunos.

Para os autores, o modelo mais “justo” de *School Accountability* seria aquele que unisse o sistema adotado pelos *report card states* com o adotado pelos *consequential states*, em que, ao realizar avaliações educacionais, o governo se preocupasse com o fato de que a sociedade como um todo necessita de um *feedback* em relação à situação educacional do seu país, estado ou município. Por outro lado, este resultado deveria representar também

---

<sup>46</sup> SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, realizado nas escolas municipais localizadas neste estado. SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, com características semelhantes às da avaliação do governo federal. São alunos de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) que realizam provas de português, matemática, história, geografia e ciências. SIADE – Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar, realizado com alunos das escolas públicas de 4ª série (5º ano) avaliando conhecimentos das disciplinas de português e matemática.

o esforço de professores e diretores escolares no que se refere à disposição para melhorar o desempenho dos alunos de sua escola. Assim, uma motivação para que os sistemas de avaliação fossem apropriados pelos professores seria a bonificação daqueles profissionais que mais contribuíram para o desempenho de seus alunos. Entretanto, os autores ressaltam que as experiências em avaliação educacional têm demonstrado que gastar mais não leva necessariamente a uma melhoria na educação. Entre as políticas adotadas pelos governos, Hanushek (2003 *apud* ANDRADE, 2008, p.450) indica: aumento dos salários dos professores, redução no número de alunos em sala de aula, exigência de maior nível de escolaridade dos professores e melhoria da infra-estrutura da escola.

Não há como negar que os fatores citados pelo autor interferem no desempenho dos estudantes que defende uma política mais pontual dirigida aos professores impactaria mais diretamente no desempenho dos estudantes. Assim, a proposta é de que,

(...) a lógica da política passa a ser atrelada a recursos, inclusive maiores (ou menores) salários para professores e diretores de escola, a resultados. Desta forma, o educador fica responsável perante a sociedade pela aprendizagem dos alunos (*apud* ANDRADE, 2008. p. 451).

Este procedimento foi adotado por alguns governos de estados americanos e parece ter surtido o efeito esperado ao se considerar a real contribuição da escola para os resultados obtidos pelos alunos. O estado do Texas, por exemplo, tomou a precaução de isolar fatores que pudessem interferir no desempenho dos alunos e que pudessem ser controlados pelo governo<sup>47</sup> e pelos gestores escolares. Assim, os gestores escolares seriam recompensados apenas pela real contribuição da escola. Uma das preocupações deste governo foi agrupar as escolas com características semelhantes para que elas competissem entre si pelo sistema de bonificação.

O sistema de bonificação é um dos pontos aos quais os professores e seus sindicatos mais se opõem, sendo este um dos empecilhos para adoção de *School Accountability* no Brasil. O atual modelo brasileiro remunera os professores de acordo com

---

<sup>47</sup> Diversos estudos têm apontado diferentes fatores interferindo no desempenho escolar dos nossos alunos. Entre eles encontram-se as características familiares, sobre as quais é mais difícil o governo interferir.

o nível escolar em que ministram aulas, formação, capacitação e experiência de docência. Convencer professores e a sociedade de que o salário docente deveria estar relacionado ao desempenho do aluno seria uma tarefa complexa e polêmica, no nosso entendimento.

Este seria um processo o qual poderíamos denominar *teacher accountability*, ou seja, um sistema em que se avaliaria o quanto a atuação do professor tem contribuído para o desempenho do aluno, isolados os fatores externos que o afetam, e por meio do qual, como forma de reconhecimento, sua remuneração seria atrelada a este resultado.

Uma dificuldade de implementar este sistema seria contornar a oposição do professor, pois, ao invés de uma estabilidade salarial, no regime adotado o salário seria determinado em grande medida pelo desempenho dos seus alunos. Além disso, seria necessária a colaboração dos governos no que se refere à continuidade das políticas educacionais. A cada novo governo conhecemos uma nova política com promessa de revolucionar o sistema educacional que funciona, em alguns momentos, muito mais como estratégia de marketing do que como meio de efetivamente melhorar a educação.

### **CAPÍTULO III – A PROPOSTA DE PESQUISA**

As avaliações externas destacam-se como uma das medidas governamentais que orientam as políticas públicas e intervêm na educação de modo decisivo, como fonte de informação sobre a qualidade nos diferentes níveis de gestão educacional – nacional, estadual e municipal. Os resultados destes instrumentos privilegiam a mensuração do rendimento dos alunos.

Ao longo dos 18<sup>48</sup> anos o SAEB apresentou modificações quanto à metodologia de avaliação e à divulgação de resultados. Em princípio, o objetivo não era a divulgação de resultados em âmbito escolar, porém, hoje o sistema atende algumas demandas escolares em termos de informações do desempenho, por meio da Prova Brasil, instituída em 2005. A divulgação de um boletim de desempenho por escola para cada uma das escolas que realizam a Prova Brasil busca aproximar a avaliação externa da realidade escolar.

Contudo, esses resultados ainda não atendem às necessidades escolares no que se refere aos processos de compreensão e apropriação da avaliação efetivamente no cotidiano e no interior da escola<sup>49</sup>. Elaborar um resultado mais detalhado implica, entre outros fatores, a ponderação do custo financeiro e do tempo necessários à divulgação e à apresentação dos dados às redes escolares. Em política pública para educação, o tempo torna-se um adversário de significativa importância na medida em que os resultados demandam análises elaboradas de tal maneira que estejam em consonância com as necessidades e realidades escolares. Em contrapartida, os gestores necessitam de dados objetivos, num período plausível e adequado para a tomada de decisões políticas institucionais. Para satisfazer esta demanda, são elaborados relatórios técnicos de forma a atender os gestores educacionais no âmbito governamental e relatórios de escola ou boletins

---

<sup>48</sup> O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – foi implementado em 1988. Foi estruturado como sistema somente a partir do ano de 1995, quando passou a utilizar a técnica de TRI. Entretanto, em 1991, foi realizada a primeira aplicação formal do sistema, data que estamos considerando como ponto de partida para o cálculo dos 18 anos.

<sup>49</sup> O processo de construção do projeto escolar, bem como a realização deste ao longo do ano em interação com a comunidade intra-escolar (gestores, professores, funcionários diversos e alunos).

escolares como forma de *feedback* às instituições escolares.

A avaliação externa é normalmente considerada<sup>50</sup> pelos professores de Educação Básica como um processo que advém do governo, respaldado pela academia que, por sua vez, é considerada como instituição que detém o conhecimento teórico-metodológico e que vê a escola como provedora dos dados e executora de ações concretas e pontuais para modificação do sistema. Apesar de compreender a existência desta imagem, destacamos que a escola não tem apenas este papel, mas constitui também um ambiente que nos permite compreender a realidade educacional e as prováveis dificuldades e facilidades que esta tem ao lidar com a avaliação externa, sob a ótica dos professores que a compõem.

De fato, com o respaldo acadêmico, a avaliação externa tornou-se mais complexa para os professores da rede. A inserção das Universidades ou dos acadêmicos neste processo trouxe legitimidade para a avaliação externa, porque acadêmicos e universidades são parte de e possuem um *capital cultural*<sup>51</sup>, nos termos descritos por Bourdieu (1998).

Na própria Universidade há também polêmicas quanto à avaliação externa ou, mais precisamente, quanto à forma como se originou e ainda se realiza. Nesta perspectiva, registramos a existência de dificuldades no diálogo entre a academia e as escolas, que são atravessadas pelas expectativas da academia e da própria escola sobre o que as escolas são e o que deveriam ser.

Outras discussões pautam-se sobre os efeitos deste sistema de avaliação sobre as pessoas: estudantes e profissionais, e sobre a possibilidade de criação de monopólios de instituições que acabam por ser mais valorizadas do que outras, já que são avaliadas

---

<sup>50</sup> Por ser técnica em assuntos educacionais voltados para avaliação no CESPE da Universidade de Brasília, verifiquei a existência desta imagem em diferentes situações e advinda de diferentes profissionais, durante avaliações estaduais e federais em diferentes níveis e modalidades da educação e também durante o período de realização desta pesquisa.

<sup>51</sup> “A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação a seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 1998, p.78).

segundo critérios definidos fora do ambiente escolar, criando um mercado avalizado pelo governo federal, estadual ou municipal.

Cientes dessa realidade e da crescente demanda pela avaliação educacional, pressupomos que esses dilemas são relevantes e motivadores de uma pesquisa que tenha como foco as possíveis relações entre os resultados produzidos no contexto escolar a partir da avaliação por meio dos programas aqui discutidos. Esta pesquisa se propõe a investigar as distintas formas ou modalidades com que se manifesta a percepção de professores de 4ª série/5º ano de escolas públicas do Distrito Federal sobre a política de avaliação no âmbito federal, que se realiza por meio da Prova Brasil, e buscará a relação entre a percepção dos professores e os processos de divulgação e apropriação no contexto da escola.

Optamos pela 4ª série/5º ano por ser este o período escolar que corresponde ao final da primeira fase do Ensino Fundamental e também por serem esses os alunos que participam da Prova Brasil. Quanto aos professores escolhidos, os consideramos na pesquisa porque estes passam grande parte do ano letivo com o mesmo grupo de alunos e também porque, nesta fase da escolaridade, ensinam e acompanham os alunos nas disciplinas avaliadas na Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática).

O estudo em questão situa-se em um referencial teórico-metodológico quantitativo e qualitativo e de pesquisa participativa ou ativa. A escolha do método está atrelada ao tipo de problema por nós abordado e o mesmo será também tomado como objeto da pesquisa.

Demo (1987) refere-se à pesquisa qualitativa como “(...) uma atividade científica pela qual descobrimos a realidade” (p.23). Segundo a definição de Cervo & Bervian (1983), a pesquisa qualitativa consiste em “(...) uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos” (p.50). Para Minayo (2004), este método tem por objetivo responder a questões particulares

(...) nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p.21-22).

Adotamos como referência o método qualitativo inspirado nas metodologias de

cunho participativo (DEMO, 1989) e na pesquisa-ativa (CHIZZOTTI, 2006) oriundas das ciências sociais. Esse modelo é considerado por Chizzotti (2006) como uma pesquisa de base empírica que abriga

(...) um amplo espectro de orientações epistemológicas e práticas de pesquisa que derivam de diferentes concepções, (...) tendo como interesse comum a clarificação de fatos com a finalidade de orientar a ação em uma situação concreta mantendo alguns elementos comuns, tais como: (...) Objetivo comum expresso no interesse de aprofundar o conhecimento compreensivo de um problema a fim de orientar a ação de quem procura soluções para este problema; Inclusão dos sujeitos pesquisados na recolha e análise das informações e na proposição de ações saneadoras dos problemas estudados (...) (p.77).

A utilização desse tipo de pesquisa fornece subsídios para a discussão das necessidades dos professores na compreensão do processo de avaliação externa. Esta pesquisa não se esgota na figura do pesquisador e é possível minimizar as fronteiras entre pesquisador e pesquisado, dadas as peculiaridades que assumiu este estudo.

Consideramos ainda que os atores pesquisados deveriam, além de fomentar as informações, compreender e aprender com o processo, por esta razão adotou-se a abordagem de Chizzotti (2006) sobre pesquisa-ativa, que a divide em duas categorias: *a) pesquisa-ação e pesquisa-intervenção e b) pesquisa-participativa*. O método em questão refere-se à pesquisa participativa. Para o autor, esta pesquisa significa

(...) investigar uma situação problemática em uma dada comunidade ou em uma organização, propondo-se aos membros de um grupo participarem, ativamente, com pesquisadores treinados, da definição do problema a ser investigado. Juntos promovem ampla participação no processo de coleta e de análise das informações necessárias para aprofundar o conhecimento desse problema e deliberam, partilhadamente, sobre as ações mais conseqüentes que levem a uma situação mais justa e satisfatória dos usuários (p. 93).

Ao optarmos por uma abordagem quantitativa, recorreremos a fontes e estatísticas que pudessem subsidiar e outorgar suporte à pesquisa, sem, contudo, desvinculá-la da abordagem qualitativa.

Após definição do tipo de pesquisa a ser realizada, organizamos o estudo em três etapas. Na primeira etapa realizamos um estudo utilizando os bancos de dados do SAEB (1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005), Censo Escolar 2007, Prova Brasil (2005 e 2007) e IDEB (2005 e 2007). O estudo desses bancos permitiu o conhecimento prévio da estrutura e

desempenho das escolas do Distrito Federal no SAEB e na Prova Brasil. Também foram utilizados como ponto de partida para definição das escolas que participariam das duas etapas seguintes. A segunda etapa foi elaborada no contexto de um curso de extensão, detalhado adiante, oferecido para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Na terceira etapa selecionamos duas escolas cuja presença dos professores foi representativa no curso de extensão para realizarmos os Grupos Focais. Foram organizados dois Grupos Focais com professores de duas escolas públicas com o objetivo de aprofundar alguns pontos da análise e que foram destacados pelos professores quando da realização do curso de extensão. As informações referentes aos Grupos Focais também estão detalhadas a seguir.

### **3.1. Estudo dos bancos de dados (SAEB, Prova Brasil, Censo Escolar e IDEB)**

Num primeiro momento da pesquisa fizemos um estudo prévio dos microdados do SAEB utilizando os bancos de 1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005. Este estudo objetivou filtrar as escolas do Distrito Federal que participaram do SAEB em todos esses anos. Devido ao fato de esta avaliação ser amostral, não foi possível fazer esta relação com as escolas visto que a participação em um determinado ano não garantia que a escola participaria no ano seguinte. Após várias análises, optamos por utilizar os bancos de dados da Prova Brasil, cujo exame é censitário, o que permitiu encontrar as mesmas escolas nos dois anos do exame.

Após filtrarmos as escolas do Distrito Federal, foi realizado um cruzamento de dados com o banco do Censo Escolar 2007 de forma que pudéssemos estudar o perfil dessas escolas no que se refere à estrutura e corpo docente. Atentamos para escolas que apresentassem semelhanças nesses dois quesitos. Por fim, foram escolhidas 40 escolas, sendo 20 com os melhores desempenhos e 20 com os piores desempenhos. Agregamos a esse novo banco o IDEB das referidas escolas. Esses dados foram utilizados como base para estruturarmos o curso de extensão.

### 3.2. Estrutura do Curso de Extensão

O curso intitulado *A percepção dos professores sobre a avaliação externa* tinha por objetivo promover uma discussão com professores que lecionavam na 4ª série/5º ano da rede pública de ensino do DF sobre a percepção que estes tinham sobre a avaliação externa enquanto política de educação.

Foi também uma forma de criar espaço para diálogo e partilha de experiências com esses professores e como meio de reflexão em torno de questões e tensões educacionais que vêm sendo configuradas como queixas permanentes no discurso dos agentes educacionais. Além disso, o curso pretendeu promover espaço para o debate a respeito dos desafios e as possibilidades da relação academia-escola.

Utilizamos para isso o cenário da extensão universitária, por meio da Escola de Extensão<sup>52</sup> da Universidade de Brasília. De acordo com a política de extensão em vigor na UnB, as ações de extensão apresentam grande diversidade e derivam da natureza da Universidade, cuja função é cultivar o saber, no sentido da sua produção, disseminação e aplicação. As ações de extensão competem às unidades acadêmicas, centros e órgãos complementares<sup>53</sup>.

Neste espaço foi possível articular a preocupação de pesquisa com as condições e viabilidade de executá-la, possibilitando sua estruturação e seu planejamento com o marco institucional da Extensão Universitária da UnB, o que contribuiu significativamente para aplicação dos instrumentos da pesquisa.

Após sua aprovação pelo Conselho de professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o projeto foi submetido à Câmara de Extensão, que é presidida pelo Decano de Extensão e composta por um representante de cada Unidade Acadêmica, um representante dos órgãos Complementares e Centros afetos a sua esfera de competência e três representantes discentes. O curso ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2008.

---

<sup>52</sup> Cf. o site da Escola de Extensão da Universidade de Brasília na internet: <<http://www.unb.br/extensao>>. Acesso em 12 ago.2008.

<sup>53</sup> Cf. o Manual de Extensão da Universidade de Brasília na internet: <<http://www.unb.br/extensao/downloads/manual.pdf>>. Acesso em 12 ago.2008.

### ***3.2.1. Perfil das escolas selecionadas***

Para execução da pesquisa, fez-se necessária a delimitação do número de escolas participantes. Considerando a heterogeneidade destas no processo de avaliação nacional, o primeiro recorte foi o do estado da federação onde a pesquisa seria executada. Optamos pelo Distrito Federal por questões estruturais da pesquisa e levando em conta o desempenho de destaque do DF nas avaliações do governo federal em relação aos demais estados.

Definida a unidade da federação, optamos pelas escolas públicas por ser o estrato abrangido na avaliação da Prova Brasil. Ao definirmos a unidade da federação e a organização administrativa das escolas, fizemos pesquisa utilizando os bancos de dados do SAEB desde 1995. Esta busca objetivou selecionar as escolas que participaram do exame em mais de um ano. Dado que a avaliação do SAEB é amostral<sup>54</sup> e que as chances de uma escola ser escolhida repetidas vezes são pequenas, este estudo prévio não surtiu muito efeito, pois os bancos disponibilizados não possuíam a mesma identificação das escolas de um ano para outro.

Na construção desses bancos de dados, cada escola recebe o que o INEP denomina máscara. A máscara é um número de identificação da escola no banco de dados que, por sua vez, difere do número de identificação da escola no cadastro do Censo Escolar. A definição da máscara é apenas um meio de identificar a escola sem atribuir nome, permitindo que os processos de avaliação sejam isonômicos.

Observamos com este estudo que as escolas particulares repetiram-se com mais frequência de um ano para outro, o que não satisfazia os objetivos deste estudo.

Levando em conta a impossibilidade de utilizar os dados do SAEB, decidiu-se por delimitar as escolas de acordo com os resultados da Prova Brasil. Sabendo que esta

---

<sup>54</sup> AMOSTRAL no sentido estrito; referimo-nos à modalidade escolhida pela administração do SAEB e que representa uma escolha metodológica de seleção e critérios da amostra.

avaliação é quase universal<sup>55</sup>, procuramos obter os dados desta avaliação nos anos de 2005 e 2007 de forma a agregar as informações para seleção das escolas. Num primeiro momento, foram escolhidas dez escolas com maior escore e dez escolas com menor escore, totalizando 20 por banco de dados. Ao compararmos os dois anos de realização da Prova Brasil, observamos que apenas cinco escolas se repetiram. Essas escolas obtiveram escores semelhantes no ano de 2005 e 2007 da Prova Brasil, embora localizadas em cidades satélites<sup>56</sup> distintas, com estrutura social, econômica e cultural também distintas<sup>57</sup>.

Como sinalizado anteriormente, cientes de que o meio influencia diretamente no desempenho dos estudantes, optamos ainda por fazer um corte na escolha das escolas que participariam do curso de extensão. Observado o bom desempenho destas escolas na avaliação externa por dois anos consecutivos, optamos por selecionar aquelas que obtiveram melhor e pior desempenho, independente da localização geográfica.

Considerar simplesmente aquelas que teoricamente seriam as melhores escolas, ou seja, escolas com maior escore de desempenho, poderia ser um critério plausível para definição da amostra, então optamos por comparar também as escolas com menores escores de forma que pudéssemos contemplar no curso uma heterogeneidade maior.

O critério metodológico para escolha das escolas considerou o cruzamento das informações socioeconômicas dos alunos que participaram da Prova Brasil em 2005 e 2007, juntamente com as informações das cidades onde se localizam essas escolas e a proficiência média de cada uma delas.

Utilizamos para escolha das escolas o que denominamos valor agregado. Este

---

<sup>55</sup> Usamos a expressão “quase Universal” porque os valores de aplicação da prova e participação atingem quase a totalidade das escolas públicas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, sendo excluídas as escolas rurais e públicas com menos de 20 alunos nas referidas séries/anos.

<sup>56</sup> Cidade satélite é o nome atribuído às localidades no Distrito Federal, equivalentes aos bairros dos demais estados brasileiros.

<sup>57</sup> Indicamos as cidades satélites de Plano Piloto: o centro de Brasília, Núcleo Bandeirante e Guará consideradas cidades de classe média; e Taguatinga, Ceilândia e Santa Maria, consideradas cidades menos desenvolvidas, com alta vulnerabilidade social. O conceito de vulnerabilidade, em nosso entendimento, vai além da natureza econômica. Fatores como a fragilidade dos vínculos afetivos, de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência), ou vinculados à violência, ao território, à representação política, entre outros, também afetam as pessoas.

termo define o índice encontrado na observação do desempenho das escolas nos anos 2005 e 2007. Ressaltamos que é determinado a partir de critérios científicos, bem caracterizado por Soares (2004), ao defini-lo como um indicador do impacto que a escola tem na vida e no aprendizado da criança, não estando relacionado com o chamado Efeito Escola, pesquisado e testado em estudos em diversas realidades.

As escolas visitadas, pesquisadas e analisadas neste estudo não são as melhores escolas, mas aquelas que apresentaram maiores variações, para mais e para menos, no desempenho da Prova Brasil.

Assim, considerando os anos de 2005 e 2007, relacionamos as escolas que se repetiam de um ano para outro. Obtivemos os resultados dessas escolas nas disciplinas avaliadas<sup>58</sup> e, de forma sintética, calculamos a diferença do escore obtido na Prova Brasil nos dois anos. Para melhor compreensão, consideremos:

$$VA_X = X_2 - X_1$$

Sendo:

$X_2$  – Escore da escola  $X$  na Prova Brasil no ano de 2005.

$X_1$  – Escore da escola  $X$  na Prova Brasil no ano de 2007.

$VA_X$  – Valor agregado da escola  $X$ .

Assim, se  $VA_X > 1$ , a escola obteve uma melhora no rendimento de um ano para outro. Por outro lado, se  $VA_X < 1$ , a escola obteve uma perda no rendimento de um ano para outro.

Esta equação foi uma maneira de delimitar a participação das escolas, de forma que pudéssemos escolher aquelas que agregaram valor ao desempenho e as cujo desempenho caiu entre os anos avaliados. O mesmo critério foi utilizado na observação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Compreender o porquê desta perda ou do ganho é um estudo que pensamos em realizar numa outra oportunidade.

---

<sup>58</sup> Língua Portuguesa com foco em leitura e interpretação de texto e Matemática com foco em resolução de problemas.

Após cálculo do que chamamos de valor agregado, selecionamos 20 escolas com maior ganho e 20 escolas com maior perda no desempenho resultando num banco de dados com 40 escolas. Dessas, optamos por 20 (10 com maior ganho e 10 com maior perda), esperando que tivéssemos no mínimo um participante em cada escola. Enviamos o convite para as escolas solicitando a participação dos professores no curso de extensão. Os professores em nenhum momento souberam do critério da escolha das escolas que considerou o seguinte perfil:

- a) Escolas com mais de 30 alunos participantes da Prova Brasil em 2005 e 2007;
- b) Vinte escolas cujo desempenho mais cresceu tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática;
- c) Vinte escolas cujo desempenho foi menor tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática;
- d) Escolas com maior e menor valor agregado nas duas disciplinas.

Essas escolas estão sinalizadas no Quadro 2. O restante das escolas foi considerado cadastro de reserva para caso necessitássemos fazer substituição.

Com as informações do score na Prova Brasil e do resultado IDEB, partimos para as informações estruturais, as quais foram obtidas na base de dados do Censo Escolar.

Cada escola tem sua história, suas rotinas, projetos e formas de trabalho construídas ao longo do tempo. As comunidades onde essas escolas situam-se têm ainda suas características culturais, sociais e econômicas. Todos esses fatores devem ser levados em conta, como parte do processo de aprendizagem de cada criança. Mas, o que o estudo busca demonstrar é em que medida os professores das escolas com diferentes variações no desempenho compreendem o processo de avaliação externa. Os resultados obtidos na avaliação externa de um ano para o outro teriam obtido melhora ou piora devido também ao conhecimento do processo, ou à falta dele?

Segue Quadro 2 com o levantamento das escolas e seu perfil.

**Quadro 2. Definição das escolas para curso de extensão**

ID	Desemp.	VA_PB	Prova Brasil						IDEB				V.A_PB_IDEB
			LP 2005	LP 2007	Dif.V.A_LP	MT 2005	MT 2007	Dif.V.A_MT	2005	2007	V.A	Dif.V.A	
1	10	1	181,6	208,7	27,2	186,1	214,2	28,1	<b>3,5</b>	4,6	1	<b>1,1</b>	1
2	1	0	199,0	171,4	-27,6	209,3	190,3	-19,0	4,8	4,4	0	<b>-0,4</b>	0
3	10	1	178,1	205,3	27,2	180,1	219,4	39,4	4,0	<b>5,3</b>	1	<b>1,3</b>	1
4	9	1	186,3	206,0	19,7	196,5	215,7	19,3	4,6	<b>5,4</b>	1	0,8	1
5	2	0	191,2	183,0	-8,1	208,0	198,3	-9,7	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	0	0,0	0
6	10	1	187,6	212,2	24,7	192,7	225,4	32,6	<b>3,9</b>	<b>5,4</b>	1	<b>1,5</b>	1
7	9	1	202,0	219,8	17,9	207,1	236,4	29,2	<b>5,0</b>	<b>5,8</b>	1	0,8	1
8	9	1	181,3	199,7	18,4	189,4	216,6	27,3	4,4	<b>5,1</b>	1	0,7	1
9	9	1	176,8	196,0	19,1	192,4	215,6	23,2	4,2	<b>5,0</b>	1	0,8	1
10	10	1	192,6	218,0	25,4	201,2	229,7	28,5	4,8	<b>5,6</b>	1	0,8	1
11	2	0	190,7	180,7	-10,0	207,9	198,9	-9,0	4,5	4,2	0	<b>-0,3</b>	0
12	1	0	204,7	175,8	-28,9	209,8	190,9	-18,9	<b>5,1</b>	4,3	0	<b>-0,8</b>	0
13	9	1	173,5	209,3	35,8	204,0	227,9	23,9	-	<b>5,5</b>	-	-	-
14	1	0	200,5	175,9	-24,6	210,0	191,0	-19,0	<b>5,0</b>	4,4	0	<b>-0,6</b>	0
15	10	1	181,9	204,0	22,1	183,2	220,3	37,1	<b>3,6</b>	4,6	1	1,0	1

Cont.

ID	Desemp.	VA_PB	Prova Brasil						IDEB				V.A_PB_I DEB
			LP 2005	LP 2007	Dif.V.A_ LP	MT 2005	MT 2007	Dif.V.A_ MT	2005	2007	V.A	Dif. V.A	
16	10	1	173,7	204,9	31,2	183,3	217,6	34,3	4,2	<b>5,1</b>	1	0,9	1
17	1	0	196,2	174,3	-21,9	203,7	192,1	-11,6	<b>5,2</b>	4,5	0	<b>-0,7</b>	0
18	1	0	213,7	195,0	-18,6	232,0	218,0	-14,0	<b>5,4</b>	<b>5,2</b>	0	<b>-0,2</b>	0
19	2	0	200,0	190,1	-9,9	215,4	202,7	-12,7	4,7	4,4	0	<b>-0,3</b>	0
20	9	1	173,9	190,5	16,6	184,0	207,5	23,4	4,2	4,9	1	0,7	1
21	1	0	195,2	175,2	-20,0	198,5	190,0	-8,6	4,8	<b>3,9</b>	0	<b>-0,9</b>	0
22	10	1	168,6	189,7	21,1	179,4	208,9	29,4	<b>3,7</b>	4,9	1	<b>1,2</b>	1
23	1	0	196,3	166,8	-29,5	202,0	188,9	-13,2	4,6	4,1	0	<b>-0,5</b>	0
24	2	0	202,8	191,4	-11,4	218,9	206,6	-12,2	4,8	4,8	0	0,0	0
25	2	0	193,7	179,6	-14,1	211,5	191,4	-20,1	4,8	4,1	0	<b>-0,7</b>	0
26	2	0	201,1	190,0	-11,1	218,9	205,1	-13,8	<b>5,2</b>	<b>5,1</b>	0	<b>-0,1</b>	0
27	1	0	192,7	172,7	-20,0	199,6	188,8	-10,8	4,5	4,2	0	<b>-0,3</b>	0
28	1	0	208,1	176,7	-31,4	210,0	197,1	-12,9	4,7	4,3	0	<b>-0,4</b>	0
29	1	0	196,7	167,5	-29,2	200,8	177,9	-22,9	4,5	<b>3,8</b>	0	<b>-0,7</b>	0
30	9	1	182,6	199,3	16,7	198,9	208,1	9,2	4,3	4,9	1	0,6	1

Cont.

ID	Desemp.	VA_PB	Prova Brasil						IDEB				V.A_PB_I DEB
			LP 2005	LP 2007	Dif.V.A_ LP	MT 2005	MT 2007	Dif.V.A_ MT	2005	2007	V.A	Dif. V.A	
31	9	1	187,8	204,4	16,6	198,4	220,2	21,9	4,5	<b>5,1</b>	1	0,6	1
32	10	1	171,5	208,0	36,4	184,4	218,6	34,2	<b>3,5</b>	4,6	1	<b>1,1</b>	1
33	2	0	175,0	162,0	-13,0	189,4	176,2	-13,2	<b>3,8</b>	<b>3,6</b>	0	<b>-0,2</b>	0
34	10	1	179,0	196,2	17,2	180,8	218,8	37,9	4,6	4,7	1	0,1	1
35	10	1	171,8	196,6	24,8	184,8	212,8	28,0	<b>3,8</b>	4,7	1	0,9	1
36	2	0	184,6	170,3	-14,3	199,0	190,0	-9,0	4,2	4,0	0	<b>-0,2</b>	0
37	10	1	200,0	220,6	20,6	212,8	243,2	30,4	<b>5,4</b>	<b>6,5</b>	1	<b>1,1</b>	1
38	1	0	190,1	173,1	-17,1	198,5	182,9	-15,6	<b>3,8</b>	4,0	1	0,2	0
39	2	0	196,1	181,6	-14,5	216,5	195,7	-20,8	4,1	<b>3,8</b>	0	<b>-0,3</b>	0
40	10	1	167,2	193,1	26,0	176,4	209,0	32,6	<b>3,4</b>	4,0	1	0,6	1
<b>DF</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>172,9</b>	<b>172,9</b>	<b>0</b>	<b>180,0</b>	<b>198,8</b>	<b>18,8</b>	<b>4,4</b>	<b>4,8</b>	<b>--</b>	<b>0,4</b>	<b>--</b>

**ID** = Código de identificação da escola; **Desemp**= Maiores (10 e 9) e Menores desempenhos (1 e 0); **VA\_PB** = Valor agregado na Prova Brasil; **LP2005** (Escore em Língua Portuguesa em 2005), **LP2007** (Escore em Língua Portuguesa em 2007), **Dif.V.A\_LP** (Diferença de escore em Língua Portuguesa entre 2005 e 2007), **MT2005** (Escore em Matemática em 2005), **MT2007** (Escore em Matemática em 2007), **Dif.V.A\_MT** ( Diferença de escore em Matemática entre 2005 e 2007); **IDEB** = pontuação no IDEB em 2005 e 2007; **Dif. V.A** = valor agregado no IDEB entre 2005 e 2007; **V.A\_PB\_IDEB** = observação do Desempenho geral observando Prova Brasil e IDEB onde 1 é positivo e 0 é negativo.

**Elaborado pela autora sobre dados do desempenho na Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007.**

Com relação à estrutura física das escolas, não observamos diferenças acentuadas. De acordo com dados do Censo Escolar (2007)<sup>59</sup>, as escolas oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental em prédio próprio (do governo distrital). Todas as escolas selecionadas para o curso de extensão possuíam espaços como: diretoria, secretaria, sala dos professores, cozinha, sala de leitura e banheiros – feminino e masculino – separados.

Com relação a espaços como almoxarifado, parque infantil, sanitário para alunos especiais e sala especial encontramos esta estrutura em 50% das escolas. Cantina, refeitório, laboratório de informática, outros laboratórios, quadra de esporte, brinquedoteca e biblioteca não estavam presentes em 80% das escolas. Estes aspectos comuns entre as escolas selecionadas permitiram-nos desconsiderar o espaço físico da escola na fala dos professores.

### ***3.2.2. Os participantes do Curso de Extensão***

Os participantes foram professores da Rede Pública do Distrito Federal que lecionavam ou haviam lecionado ao menos um ano na primeira fase do Ensino Fundamental<sup>60</sup> nos anos de 2005 a 2008. Os professores foram formalmente convidados por meio de carta encaminhada pela Escola de Aperfeiçoamento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, devendo os interessados confirmar inscrição. Entramos em contato com todas as escolas via *e-mail* e telefone a fim de reforçar o convite.

Solicitamos às escolas que disponibilizassem (isto é, que liberassem os professores dentro de seu horário de trabalho), pelo menos dois professores, cientes de que a participação era voluntária e de que os professores poderiam recusar. Dos convites enviados, houve escolas que aceitaram e escolas que alegaram não poder participar do curso devido a outras atividades que já estavam programadas. Participaram entre um e cinco professores de cada escola que aceitou o convite.

---

<sup>59</sup> INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>>. Acesso em 03 set.2007.

<sup>60</sup> Primeira fase do Ensino Fundamental compreende da alfabetização à 4ª série/5º ano.

Após a inscrição, durante a realização do primeiro encontro com os professores, foi acordada com o grupo a participação nos cinco encontros, por se tratar de temas complementares.

Nestes encontros contamos com a colaboração de uma observadora externa que anotava as falas dos professores enquanto o curso era ministrado.

### ***3.2.3 Perfil dos participantes***

Entre os inscritos, 19 lecionavam no Ensino Fundamental e um no Ensino Médio. A maioria era do sexo feminino, com um professor do sexo masculino. Todos possuíam nível superior completo (Pedagogia) e 11 possuíam Especialização na área de Psicologia Escolar. A média de tempo lecionando foi de 13,7 anos.

Dos 20 inscritos, 11 concluíram o curso. Os inscritos justificaram a desistência alegando dificuldades de adequação à agenda escolar, por se tratar de um curso com encontro semanal e cuja realização ocorreu no final do ano. Além desse fator, duas escolas, com quatro e três professores participantes, respectivamente, se desligaram do curso para organizar a aplicação da avaliação do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE)<sup>61</sup> local que ocorreu durante o período de realização do curso. Outra professora desistiu por problema de saúde e as demais desistências não foram justificadas.

---

<sup>61</sup> BRASÍLIA. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em 18 nov.2008.

### Quadro 3. Perfil dos participantes

<b>Nível de escolaridade em que lecionavam</b>	Ensino fundamental	19	95%
	Ensino médio	1	5%
<b>Sexo</b>	Feminino	19	95%
	Masculino	1	5%
<b>Escolaridade</b>	Nível superior completo (Pedagogia)	20	100%
	Especialização (Área de Psicologia Escolar)	11	60%

#### 3.2.4. A estrutura operacional do curso

A realização dos encontros durante o curso de extensão incluiu:

(1) **Aplicação dos instrumentos orientadores do tema do encontro subsequente** – responsável por introduzir o tema da semana seguinte e estimular o debate. Esse instrumento teve o intuito de averiguar as queixas dos participantes sobre o tema proposto antes da intervenção baseada na troca de experiência com os demais e na transmissão de conhecimento. Cada participante recebia um instrumento e deveria respondê-lo de forma individualizada. As respostas emitidas norteariam o encontro seguinte;

(2) **Apresentação do tema pela pesquisadora** – responsável por possibilitar o aprofundamento teórico a respeito do tema da semana e a reflexão sobre as queixas apresentadas nos instrumentos aplicados na semana anterior. Esta metodologia permitiu que a preparação do encontro fosse estruturada de acordo com as demandas dos participantes a reflexão a partir de outros olhares, evidenciando novas interpretações acerca das queixas apontadas para o tema. A apresentação foi delimitada a uma hora intercalando, quando possível, com as falas dos participantes;

(3) **Grupo de discussão** – responsável por possibilitar o compartilhamento de experiências e a construção de novos sentidos a partir do tema da semana. Os debates foram registrados em diário de campo e evidenciaram os conflitos e tensões vivenciadas pelos

professores sob a forma de queixa.

Ao todo ocorreram cinco encontros presenciais. Todos apresentaram essa mesma dinâmica, que teve o objetivo investigativo e interventivo<sup>62</sup>, a partir da sistematização da opinião dos participantes em relação aos temas apresentados e do registro das ações de caráter reflexivo.

### ***3.2.5. Questionários aplicados aos professores no curso de extensão***

Também foi solicitado aos professores que respondessem a um questionário<sup>63</sup> no início de cada encontro, que objetivou a averiguação do conhecimento e informações dos professores sobre a avaliação externa em diferentes contextos: político, estrutural e educacional.

Os participantes do curso de extensão responderam às perguntas que foram retomadas no encontro subsequente. Cada questionário foi previamente discutido com os participantes de forma que facilitasse a compreensão do que estava sendo proposto

Discutimos no curso temas que pudessem levar à reflexão da avaliação externa no contexto internacional, nacional e institucional. Com base no que foi descrito nos parágrafos anteriores definimos cinco pontos considerados importantes:

1. *O ser professor* – objetivou-se debater com os professores como eles percebem o SER PROFESSOR no cotidiano escolar;
2. *A avaliação externa* – objetivou-se compreender o que os professores conheciam sobre avaliação externa;
3. *O sistema de avaliação da educação básica* – teve como objetivo a discussão do referido sistema no contexto da política e da escola;

---

<sup>62</sup> Investigativo – Ao aplicar os instrumentos no início objetivamos não enviesar as respostas dos participantes, extraindo deles o que de fato conheciam do tema proposto. Interativo – a apresentação do tema da semana permitia interação dos participantes, possibilitando mudanças no planejamento.

<sup>63</sup> Todos os questionários encontram-se anexos a esta dissertação.

4. *A Prova Brasil* – objetivou-se promover um debate sobre as particularidades da Prova Brasil no contexto da escola;
5. *Os fatores que interferem no desempenho* – teve como proposta esclarecer aos professores a inserção dos questionários socioeconômicos para a avaliação externa e como são extraídos os fatores que interferem no desempenho dos alunos.

O Quadro 4 apresenta a estrutura final dos temas propostos para o curso.

### Conteúdo Programático

Para execução das atividades propomos a discussão de textos pautados no tema do curso. Os encontros ocorrerão no período da tarde com duração de duas horas conforme cronograma a seguir:

**Quadro 4. Organização cronológica dos temas desenvolvidos no curso de extensão**

Data	Tema	Objetivo	Descrição
28 Out	<i>Ser professor</i>	Apresentação do curso. Estabelecer o <i>rapport</i> <sup>64</sup> com os professores	Após apresentação dos objetivos do curso, foi proposto um debate com os professores sobre o ofício de SER PROFESSOR na atualidade de forma que pudéssemos compreender a opinião dos participantes sobre o exercício da profissão. Como base para discussão foi utilizado o <i>texto Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual</i> (FERREIRA, s/d).

---

<sup>64</sup> Criar um *rapport* pode ser entendido como o estabelecimento de confiança, harmonia e cooperação em uma relação.

**CONT.**

<b>Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descrição</b>
03 Nov	1º momento <i>O que você conhece sobre avaliação?</i>	Realizar um levantamento inicial acerca do que os professores conheciam sobre sistemas de avaliação	Indagamos os professores sobre o que eles conheciam sobre avaliação.
03 Nov	2º momento Os sistemas de avaliação	Apresentar os sistemas de avaliação, em diferentes níveis, realizados no Brasil	Foram apresentado os diferentes tipos de avaliação (internacional, federal, estadual, municipal e particular) e o contexto em que elas surgiram. Para embasamento da discussão adotamos o texto <i>Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais</i> (CASTRO, 2000)
10 Nov	Prova Brasil e IDEB	Apresentar a Prova Brasil e o IDEB. As implicações desses sistemas para a educação. O quanto os professores conhecem e têm trabalhado com os dados	O encontro iniciou com a fala dos participantes sobre o que eles conheciam da Prova Brasil e do IDEB. A partir das respostas aos questionários, foi estruturada uma apresentação sobre o tema tomando como base as informações contidas no sítio < <a href="http://provabrasil.inep.gov.br">http://provabrasil.inep.gov.br</a> >, que é de domínio público. O momento da explanação foi estruturado de forma dinâmica, com o objetivo de discutir o tema a partir das dúvidas dos participantes.
17 Nov	1º momento Matriz de avaliação do SAEB/ Prova Brasil.	Apresentar as técnicas utilizadas na construção dos relatórios.	Seguindo a dinâmica dos encontros anteriores, iniciamos com a explanação da opinião dos participantes acerca do tema proposto. Em seguida, contamos com a participação de uma especialista em avaliação externa para explicar as técnicas de construção das matrizes de avaliação e das provas bem como a estruturação dos boletins de desempenho e dos relatórios técnicos.

CONT.

Data	Tema	Objetivo	Descrição
17 Nov	2º momento Divulgação dos resultados da avaliação do SAEB/Prova Brasil	Discutir a apresentação dos resultados da Prova Brasil. Averiguar se a forma de divulgação é compreensível aos professores	Apresentamos um boletim de desempenho da Prova Brasil como modelo para interpretação dos resultados. A partir deste documento fizemos uma relação com os temas anteriores exercitando com os participantes a forma correta de observar os dados apresentados no boletim de desempenho da escola. Contemplamos também as diferenças entre o que é apresentado no boletim de desempenho e no Relatório Síntese de uma avaliação externa.
24 Nov	Fatores que afetam o desempenho dos alunos	Discutir a importância do questionário sociocultural utilizado como instrumento de avaliação	Discutimos com os participantes a percepção que eles têm sobre o <i>questionário socioeconômico</i> . A partir do debate estabelecido, procuramos discutir com eles a importância deste instrumento no processo de avaliação externa e tomando por base o livro <i>Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias</i> . (BROOKE & SOARES (Orgs.), 2007).

### 3.3. Grupo Focal

A fim de corroborar os dados surgidos na ocasião do curso, propusemos, como complementação da pesquisa, a técnica do Grupo Focal. De acordo com Morgan<sup>65</sup> (1988, *apud* VEIGA & GONDIM, 2001), o Grupo Focal é uma técnica qualitativa utilizada para compreender a construção e a percepção dos grupos acerca de um determinado tema criando condições para que os participantes da pesquisa possam exercer um papel mais

<sup>65</sup> MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. Newbury Park, Sage Publication, 1988.

ativo nos processos de produção do conhecimento.

Para tanto, a realização do Grupo Focal deve contar com alguns cuidados. O primeiro deles é a escolha do local e ambientação para os encontros. Consideramos as orientações de Morgan (1998) ao definir que o local deve ser preferencialmente neutro, livre de ruídos e com isolamento acústico, possibilitando a captação das falas sem muita interferência.

Quanto à organização, o espaço físico deve possibilitar a participação e interação do grupo, de maneira que todos estejam no campo de visão do moderador, o que contribuirá para a interação. Optamos por realizar os encontros no ambiente escolar (nas duas escolas), pois foi acordado com a direção que os professores seriam liberados no dia e horário de coordenação, que é um horário livre que os professores têm para organização e elaboração de aulas. Este fator foi determinante também por possibilitar a participação de um número maior de professores.

A realização do grupo contou ainda com a participação de um observador. A própria pesquisadora desempenhou o papel de moderadora, cuja principal função era a de promover a participação de todos, evitando que o grupo se dispersasse ou que houvesse a monopolização de um pequeno grupo em relação aos demais participantes.

De acordo com Chiesa & Ciampone (1999), o ideal é que o total de participantes em um grupo oscile entre no mínimo seis e no máximo 12 participantes. Este número varia de acordo com determinados autores. Meier & Kudlowicz (2003), por exemplo, defendem a participação de oito a dez pessoas por grupo. Para este estudo foram convidados dez professores em cada uma das duas escolas, formando assim dois grupos de dez participantes.

Outro ponto considerado importante para a realização do Grupo Focal é a clareza do tema e da forma como este será abordado. Para esta pesquisa recorreremos a alguns pontos destacados pelos professores, a partir das respostas emitidas nos questionários quando da realização do curso de extensão, como forma de aprofundarmo-nos sobre a opinião deles acerca dos assuntos levantados.

Os temas foram identificados num estudo prévio organizado sob a forma de um roteiro de discussão conforme questões orientadoras destacadas no Quadro 5

#### **Quadro 5. Questões orientadoras para o Grupo Focal**

1	Se vocês tivessem que me falar sobre a avaliação externa, o que vocês me fariam?
2	Como vocês percebem a avaliação externa aqui na sua escola? <ul style="list-style-type: none"><li>▪ O sistema de avaliação</li><li>▪ O objetivo</li></ul>
3	Na opinião de vocês, quem é o responsável por este processo?
4	Qual o papel das IES e do governo nesse processo? Vocês acham que de alguma forma elas poderiam ajudar na compreensão e apropriação desses resultados?
5	Em que medida a avaliação externa influencia no desempenho dos alunos dessa escola? Por quê?

As questões orientadoras são importantes para investigação do tema proposto. Elas servem de roteiro para o moderador, facilitando a condução do trabalho grupal ao encontro dos objetivos da pesquisa. As questões poderiam avançar ou “travar” de acordo com o comportamento do grupo.

Cada encontro teve a duração de uma hora e trinta minutos, sendo a atividade gravada com a permissão dos participantes. Ao final da atividade, as falas foram degravadas<sup>66</sup> e estruturadas para análise.

---

<sup>66</sup> Nome técnico atribuído ao processo de transcrição de gravações.

## CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta pesquisa, buscamos promover junto aos professores um debate sobre a avaliação a partir do contexto em que eles estão inseridos. Os resultados deste trabalho foram divididos em quatro categorias.

A primeira categoria trata dos **Resultados do processo de avaliação**. Essa categoria objetiva apresentar a percepção dos professores acerca dos resultados da avaliação externa passando pela divulgação do processo; as providências que a escola porventura tenha tomado a partir do conhecimento desses resultados e as sugestões para melhoria da divulgação dos resultados da avaliação externa, temas tratados em subcategorias.

A segunda categoria abordou as **Sugestões para melhoria da compreensão do processo de avaliação na escola**. Essa categoria não apresentou subdivisões, contudo, os resultados mostraram que os professores apresentam um interesse em conhecer o processo para melhor atuar.

Na terceira categoria abordamos a **Contribuição da academia**. Emergiu durante o curso de extensão a partir da fala dos participantes sobre a necessidade de aproximação da academia e dos técnicos à realidade escolar, bem como a contribuição que esta parceria pode ter na melhoria do ensino.

Por fim, a quarta categoria tratou dos **Fatores intra e extra-escolares que influenciam no desempenho dos alunos**. Pressupondo que a educação necessita de articulações entre as diferentes instâncias para que os resultados sejam satisfatórios, essa categoria trata de fatores que podem contribuir para uma educação de melhor qualidade.

### **Categoria 1 – Resultados do processo de avaliação**

Esta subcategoria de análise nos permitiu verificar o quanto os resultados obtidos pelas escolas, na avaliação externa, têm sido conhecidos e apropriados pelos atores escolares. Dessa forma, subdividimos esta categoria em quatro partes: se e como os

resultados são divulgados; como a escola os tem utilizado; que sugestões os professores têm para o processo como um todo e que sugestões eles têm para melhorar a divulgação do processo na escola.

***Subcategoria 1.1 – Divulgação dos resultados da avaliação externa na escola***

De um modo geral, os professores afirmam que receberam os resultados das avaliações externas por meio da direção da própria escola, mas “*de maneira oral e rápida*”, “*sem maiores análises*”. Há relato de que foram feitas comparações com outras escolas e com o desempenho da própria escola em anos anteriores. Outros professores afirmam ter recebido os resultados pela DRE<sup>67</sup> e também há relato de tomada de conhecimento por meio de jornal. Por outro lado, outros professores disseram até hoje não ter conhecimento de tais resultados, de “*como e por quem é feita a correção das provas e a classificação das escolas*”.

**Quadro 6. Temas e verbalizações: Divulgação dos resultados da avaliação externa na escola**

<b>Temas</b>	<b>Verbalizações</b>
Apresentação pela direção	<i>“A direção da escola apenas informou a nota da escola, da direção.”</i>
Apresentação pela DRE	<i>“A DRE enviou um documento com a listagem da média que cada escola obteve na prova Brasil, a sua colocação entre as outras cidades do DF e a sua nota.”</i>
Conhecimento por jornal	<i>“Por meio dos jornais e depois foram apresentados à equipe da escola através de gráficos demonstrativos que são enviados pelos responsáveis superiores.”</i>
Desconhecimento dos resultados e procedimentos	<i>“Não tenho conhecimento sobre os resultados finais. Não sei muito bem como se chega ao resultado final e é montada a estatística da posição das escolas. Não sei quem corrige.”</i>
Falta de informação	<i>“Não... nunca vimos. Como te disse, não sabemos nada desse sistema não... sabemos só da nota.”</i>

Investigamos ainda a forma como os professores receberam os resultados da avaliação da Prova Brasil na escola. Segundo uma das professoras, cabe à DRE encaminhar às escolas um documento contendo o desempenho, sendo de responsabilidade da direção

---

<sup>67</sup> DRE – Diretoria Regional de Ensino, responsável por um conjunto de escola.

escolar repassar estas informações aos professores. Parece-nos que em algumas escolas houve um esforço na disseminação das informações sobre os resultados. De acordo com os professores, *“a direção da escola apenas informou a nota”*. Em outro caso, *“a direção apresentou slide sobre os resultados de forma gráfica, com análise de cada item, fazendo comparações entre as realidades representadas”*. Outra professora mencionou que *“a DRE de Ceilândia apresentou, em 2008, o resultado do IDEB para todos os diretores de escola de sua jurisdição por pólos, evidenciando a importância de cada escola analisar o seu boletim de desempenho, observar cuidadosamente as competências e habilidades que ainda faltam ser desenvolvidas em seus estudos, verificar os pontos positivos de seu trabalho”*. Apesar do esforço que a escola e a DRE têm dedicado ao informar às escolas sobre os seus desempenhos, não há clareza das informações contidas no boletim nem detalhamento dos dados apresentados no mesmo. As instituições ainda parecem focar o número ao final do processo como chamativo principal do seu desempenho.

Outros professores sinalizaram que os resultados da avaliação externa parecem não chegar às escolas como deveriam. *“Não tenho conhecimento”*. Quando há informações, *“os comentários são poucos e muito rápidos”*. Há ainda professores que afirmam não saber *“como se chega ao resultado final e é montado a estatística da posição das escolas. Não sei quem corrige”*. Essas verbalizações revelam o quanto os resultados da Prova Brasil não têm chegado às escolas, ou, quando chegam, apresentam déficit de informação.

Apesar de os professores mencionarem que o resultado não chega às escolas, eles são divulgados em diferentes meios de comunicação e de domínio público. Ao se comprometer a avaliar os sistemas de ensino, os gestores educacionais são comumente responsabilizados por tornar públicos esses resultados para que a sociedade tenha conhecimento sobre o que está sendo acrescentado aos estudantes.

Hoje, as principais fontes de divulgação dos resultados da avaliação externa se dão por meio de jornais (impressos ou televisivos) que apontam o resumo dos resultados; por meio de relatórios encaminhados ao MEC para conhecimento do desempenho de forma mais detalhada (no caso do SAEB e da Prova Brasil) e por meio de um boletim de

desempenho disponível para consulta das escolas<sup>68</sup>.

Ao término, o programa passa por uma fase crítica, a da divulgação dos resultados, que deve ser feita considerando a diversidade do perfil das várias clientelas interessadas. Dessa forma, diferentes relatórios, dirigidos a cada um dos públicos, devem ser elaborados, sob pena de comprometimento da validade consequencial de todo o processo, pela falta de compreensão das informações, e o surgimento natural de dúvidas quanto à qualidade da avaliação, fato este que reduz substancialmente o impacto esperado, impedindo que se obtenham mudanças nas formas de pensar e agir (VIANNA, 2005, p. 141).

Gestores e professores reclamam da falta de divulgação ou escassez de dados para conhecimento dos resultados, mas o MEC divulga estas informações pela *internet*, ou seja, os direcionamentos básicos para compreensão do sistema estão detalhadamente disponíveis para acesso público. Como compreender este paradoxo?

---

<sup>68</sup> Esse boletim pode ser consultado no sítio <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 05 mar.2009.

http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com\_content&task=view&id=103&Itemid=125

Ministério da Educação Destques do governo

**INEP ProvaBrasil** Avaliação do Rendimento Escolar **Saeb** Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica

Início PROFESSOR GESTOR PAIS

- Página inicial

**Menu Principal**

- Prova Brasil e Saeb
- Resultados
- Downloads
- Legislação
- Notícias
- Perguntas frequentes
- Campanha 2007
- Comente este sítio

**Menu do Professor**

- ▶ Apresentação
- O que cai nas provas?
- Exemplos de questões
- Aplicação
- Estrutura
- A prova de Língua Portuguesa
- A prova de Matemática
- Os questionários e o professor

**Temas relacionados**

- Parâmetros Curriculares Nacionais

**Documentos do Professor**

- Comentários de questões
- Exemplos de questões
- Escalas da Prova Brasil e Saeb
- Matrizes de referência
- Questionários
- Resultados

**Prova Brasil e o Saeb avaliam os sistemas e não os alunos ou os professores**

Diferentemente das provas aplicadas costumeiramente em sala-de-aula, a Prova Brasil e o Saeb são construídos metodologicamente para avaliar sistemas de ensino e não alunos. São avaliações em larga escala cujo objetivo é avaliar a qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos alunos nas provas.

**Avaliações são importantes para cálculo do Ideb**

Em 2007, as provas foram aplicadas no período de 5 a 20 de novembro, em todos os Estados e no Distrito Federal. A participação na Prova Brasil e no Saeb é feita mediante adesão das redes de educação. É importante aos municípios participarem das avaliações para terem seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado. Com isso, poderão participar dos programas baseados nas metas previstas no Compromisso Todos pela Educação, do Ministério da Educação (MEC).

**Redução das desigualdades**

A partir dos dados coletados, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação irão definir ações voltadas à correção de distorções e debilidades identificadas. Além disso, irão direcionar recursos técnicos e financeiros para medidas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes.

Para os professores, os resultados permitem verificar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam de um esforço adicional. Desta forma, os educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino.

Portal do Inep | Dúvidas sobre Arquivos | Fale Conosco

**Figura 2.** Sítio do MEC com informações da Prova Brasil

Fonte: Inep/MEC

Conforme observamos na Figura 2, o MEC disponibiliza um espaço dedicado aos resultados da Prova Brasil em seu sítio e com detalhes do sistema. É possível conhecer desde o histórico do processo, perpassando pela legislação, estruturação – os conteúdos da prova, exemplos de questões, temas relacionados, escalas, matrizes etc. – até os resultados que abrangem os sistemas estaduais, municipais e escolares.

Como ainda não é possível disponibilizar estes resultados impressos para cada uma das escolas, devido a restrições financeiras, eles foram publicados *on line* para consulta pelos profissionais da educação e por quem mais se interessar. A página possui inclusive uma separação de conteúdo por interesses. Inicialmente traz um panorama do processo e apresenta uma parte dedicada aos professores com temas e documentos para serem utilizados em sala de aula; outra parte é direcionada aos gestores escolares e, outra, aos pais.

Quando da realização desta pesquisa, na ocasião do curso de extensão e da realização dos Grupos Focais, indagamos quantos ali presentes conheciam o sítio mencionado. Todos conheciam, mas nenhum o acessava. Uma das explicações pode ser ilustrada pela fala de uma das professoras: *“Olha, eu até já vi sim porque às vezes temos que consultar alguma legislação ou coisa assim, mas eu te confesso que não olho essa parte não. Nunca nem tinha visto essa página. E além disso, já tem tanta coisa pra fazer, né? Coordenar, dar aula, corrigir deveres, montar projetos... Mais uma página para olhar?”*.

Deve-se considerar também que não é tarefa fácil compreender o conteúdo disponibilizado. Para isso é necessário ter conhecimentos prévios sobre os documentos ali publicados e sobre a relação entre eles. Então o desafio é aprender a utilizar os documentos relacionando-os aos resultados encaminhados às escolas, o que parece não ser ainda uma prática concretizada.

Outro aspecto que restringe a eficácia deste meio de divulgação é o pouco uso que os professores fazem da *internet*. Uma pesquisa publicada pela UNESCO (2004), intitulada

*O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*<sup>69</sup>, revelou que a maioria dos professores brasileiros não usa correio eletrônico (59,6%), não navega na *internet* (58,4%) nem se diverte com seu computador (53,9%). Segundo pesquisa realizada pela Universidade de Navarra e pela Fundação Telefonica, no Brasil, cerca de 50% dos professores não utilizam nem recomendam a *internet* como recurso útil para os estudos. Na América Latina, o percentual cai para 44%.<sup>70</sup>.

Na referida página, há também um espaço de visualização do desempenho da escola que é de domínio público, conforme poderemos verificar nas Figuras Figura 3 e Figura 4.

---

<sup>69</sup> Esta pesquisa pode ser consultada na íntegra em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em 05 mai.2009.

<sup>70</sup> Mais informações sobre a pesquisa podem ser consultadas em <[http://www.educarede.info/biblioteca/LivroGGII\\_Port.pdf](http://www.educarede.info/biblioteca/LivroGGII_Port.pdf)>. Acesso em 05 mai.2009.

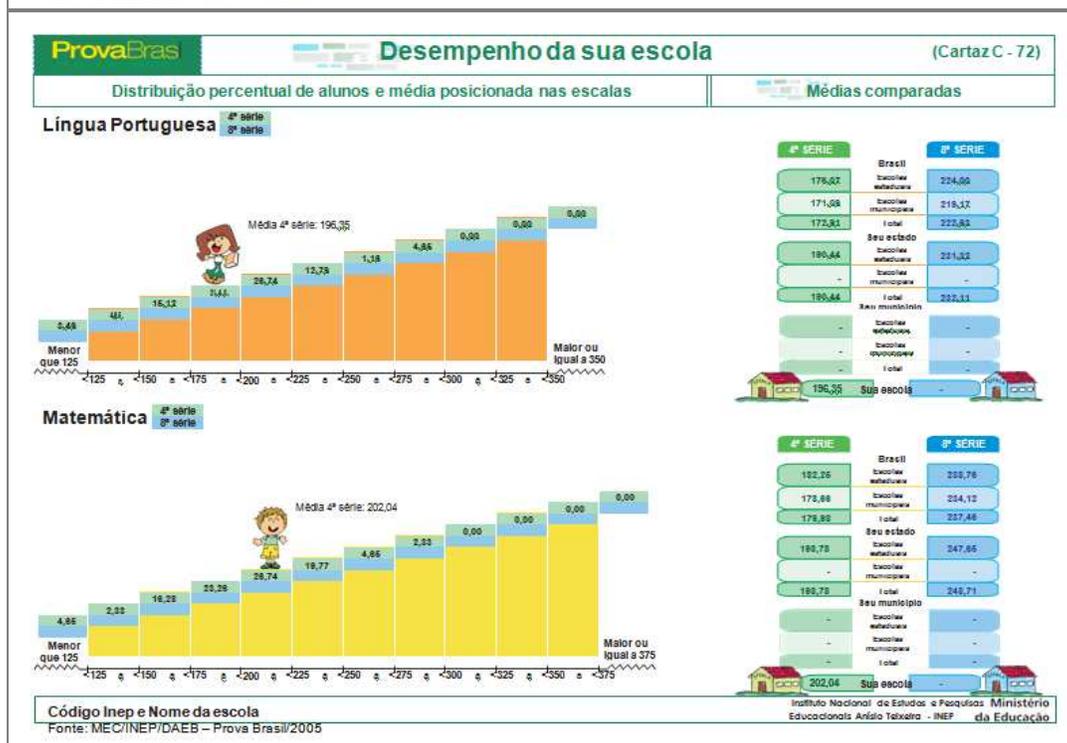
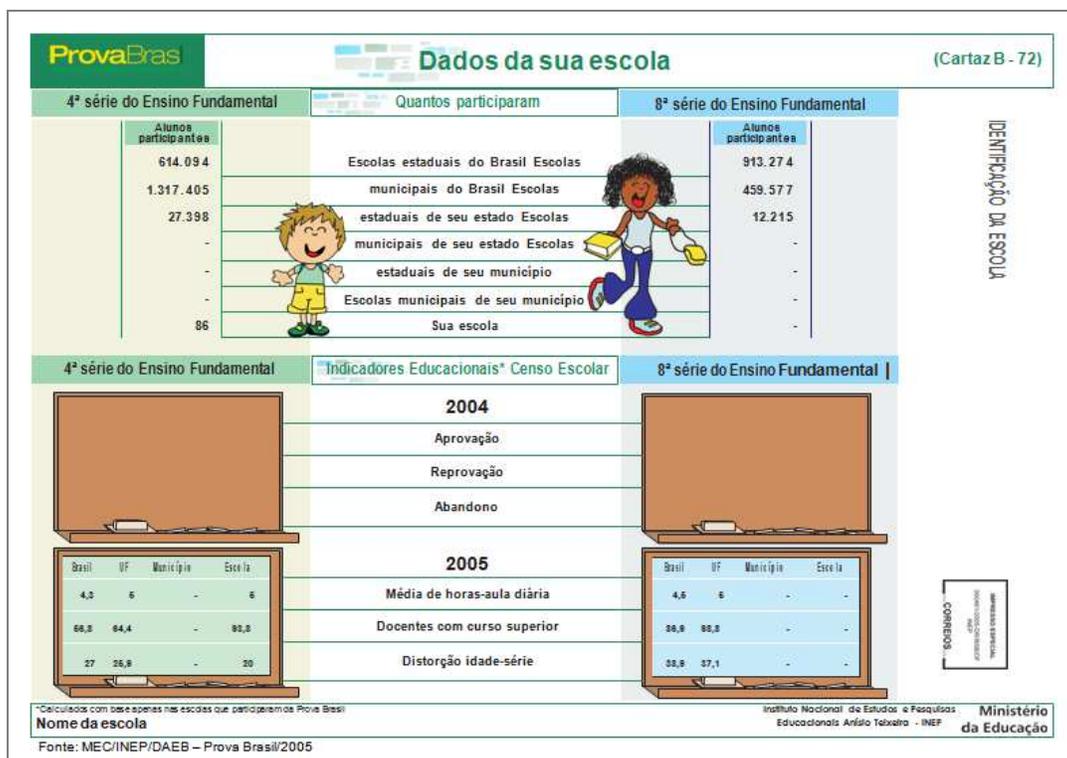


Figura 3. Prova Brasil – Boletim de desempenho da escola, resultados de 2005

Fonte: Inep/MEC

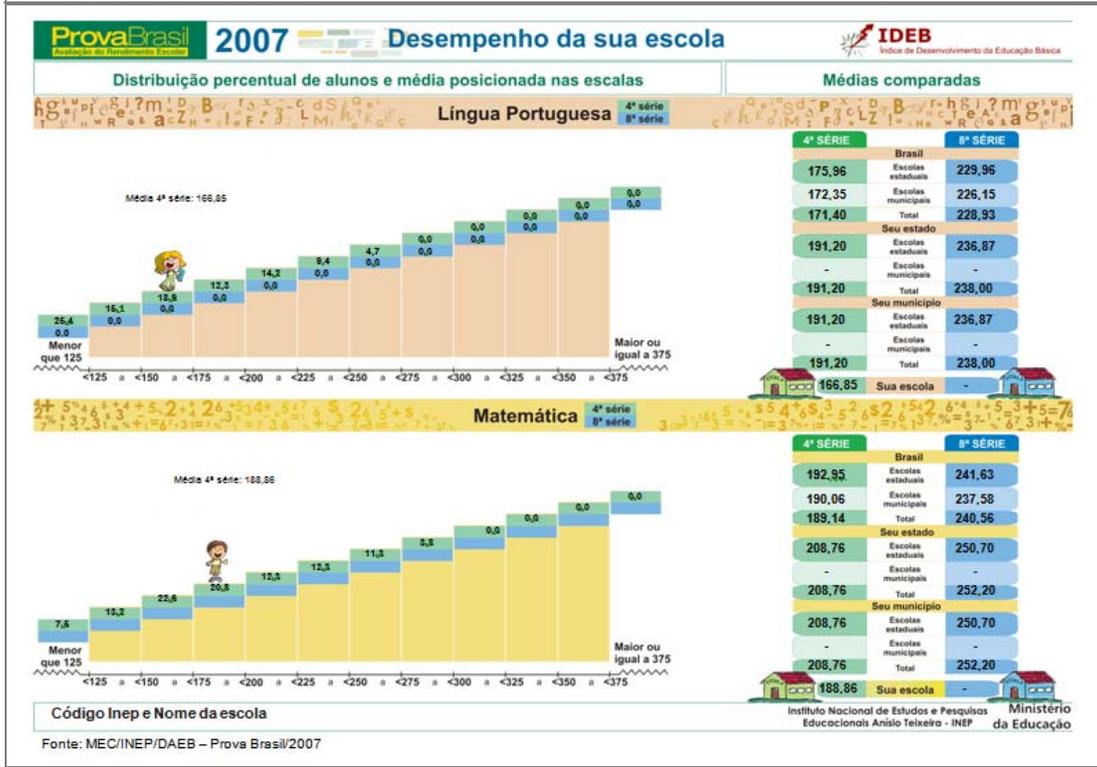
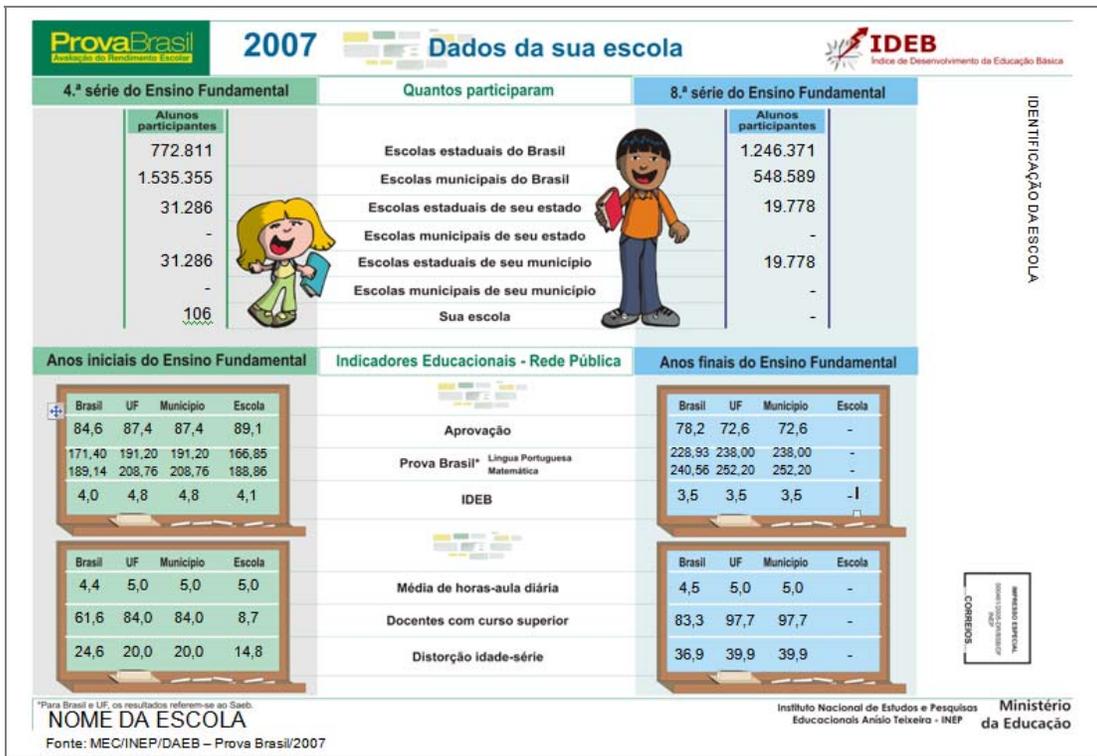


Figura 4. Prova Brasil – Boletim de desempenho da escola, resultados de 2007

Fonte: Inep/MEC

Como podemos observar nas Figuras Figura 3 e Figura 4, as escolas podem acompanhar o seu desempenho por meio de um boletim direcionado à escola fazendo uma comparação do resultado obtido nos anos de 2005 e 2007 da Prova Brasil.

Porém, dar um significado pedagógico aos números não é tão simples, o que faz com que os resultados das avaliações do sistema de ensino sejam pouco aproveitados pela maioria dos educadores que reclamam desconhecer a metodologia utilizada nas provas, afirmam ter dificuldades de interpretar a escala de resultados ou simplesmente resistem à avaliação externa.

Não podemos contestar que haja divulgação dos resultados, mas a forma como eles estão dispostos é que torna difícil a compreensão. A Prova Brasil deu um grande salto no que se refere à compreensão dos resultados ao permitir que sejam comparados de um ano para outro na avaliação. Os relatórios ainda são técnicos e ainda atendem mais a gestores do que aos professores. O que falta? Relacionar tudo o que está divulgado no sítio com o número que a escola recebe. Então o processo seria invertido. É preciso partir do número, nesse momento, para compreender a matriz de referência que dará suporte para entendimento dos descritores e assim por diante. Não basta ter o número pelo número, porque isso gera o *ranking*, é necessário dar sentido ao número para mudanças efetivas em sala de aula.

Outro ponto destacado pelos professores é que eles percebem a avaliação como um processo que, além de fiscalizar seu trabalho, também mensura o desempenho dos alunos para posterior cobrança de resultados. As formas como esses resultados têm chegado ao conhecimento dos professores leva-os a ranquear as escolas de forma que eles observam apenas a sua posição na lista. *“Sim... ranking. Mas a gente sabia da nossa situação em relação ao DF, daí claro que tem a curiosidade de saber como foi o vizinho, né? (...) Esse processo de divulgação gera o desconforto por parte dos professores, pois nenhum grupo após um ano de trabalho gostaria de se ver nos últimos lugares.”*

Vimos aqui o que podemos denominar o “calcanhar de Aquiles” da avaliação

externa. É preciso estreitar os laços entre os gestores políticos, educacionais e os professores.

### ***Subcategoria 1.2 - Providências tomadas pelas escolas após as avaliações externas***

Diante da explanação dos professores quanto ao conhecimento e compreensão dos resultados da avaliação, solicitamos que eles nos informassem como eles percebiam ou se participavam de alguma ação na escola que foi ou que estava sendo decidida ou pensada após os resultados da escola na Prova Brasil.

Enquanto alguns professores relataram perceber resultados positivos nas avaliações externas, outros indicaram que o resultado foi negativo e chegaram a considerá-lo injusto, não representativo para a realidade da escola. Eles acreditam que o resultado tem como objetivo identificar o índice de aproveitamento e o comprometimento do corpo docente da escola, avaliando “o sistema como um todo”. Após o recebimento dos resultados, foram realizadas discussões na escola, de modo a estabelecer novas metas e reavaliar o conteúdo ensinado. Há relatos de que o ensino foi reforçado e que os alunos estão sendo treinados com questões semelhantes às das avaliações externas. “É importante fazer aplicação de simulados para verificar o nível de conhecimento dos alunos em relação ao currículo exigido para as avaliações externas e aplicar avaliações nos moldes da Prova Brasil para preparar os alunos”.

### **Quadro 7. Temas e verbalizações: Providências tomadas pelas escolas após as avaliações externas**

<b>Temas</b>	<b>Verbalizações</b>
Reforço do ensino	<i>“Estamos reforçando bastante leitura, conhecimentos gerais e situações problemas.”</i>
Resultado positivo	<i>“Satisfatória. Pois a escola obteve um ótimo resultado.”</i>
Objetivo dos resultados	<i>“Identifica o índice de aproveitamento, comprometimento do corpo docente e de certo da constituição avaliada.”</i>
Resultado negativo	<i>“Sim, a equipe toda está bastante preocupada com o resultado ruim obtido na prova Brasil.”</i>
Resultado injusto	<i>“Porém os resultados não demonstraram o ótimo trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola”.</i>

Cont.

Temas	Verbalizações
Discussão dos resultados	<i>“Sim. O que mais se tem feito nos últimos anos (desde o resultado de 2005). Foram criados nossos objetivos e estratégias, porém, como tudo na educação é a médio ou longo prazo, ainda não sentimos os efeitos, aliás, estamos continuamente buscando as mesmas para conseguirmos acertar”.</i>
Influência na escola	<i>“Humm... eu acho que influencia mais os professores e os diretores do que os alunos. Porque a gente não conseguiu ainda trabalhar isso com eles. Mas eu creio que ainda precisamos de tempo e de compreensão para perceber isso”.</i>

Quanto aos resultados, os professores compreendem que *“não está avaliando só o aluno, mas o sistema como um todo”* identificando o *“índice de aproveitamento, comprometimento dos professores”* e que é também uma forma de *“avaliar os procedimentos internos da escola”*.

Após apresentação dos resultados das escolas foi solicitado aos professores que nos informassem sobre alguma medida tomada pela escola em razão dos mesmos. A princípio, relutamos em trazer esta discussão já que poucos conheciam o resultado de sua escola, e poderiam não associar alguma mudança na escola ao desempenho. Contudo, como os próprios sinalizaram, ainda que os resultados de suas escolas tenham chegado por meio de comunicados ou apenas *“recado”* na reunião de coordenação, havia este conhecimento e, dessa forma, consideramos viável averiguar com os professores quais providências foram tomadas pela escola a partir do resultado alcançado.

Alguns professores sinalizaram que, por não concordarem com a forma de realização da avaliação externa, pouco tem sido feito pela comunidade escolar em relação aos resultados. Outros indicaram que, mesmo sem conhecer bem os critérios da avaliação, eles próprios têm buscado *“reforçar as atividades leitura, conhecimentos gerais e situações problemas”*.

*“Outro fator importante foi a aplicação de simulados para testar o nível de conhecimentos dos alunos e corrigir algumas falhas. É importante lembrar que alguns alunos não chegam alfabetizados na 4ª série e as séries anteriores têm que se responsabilizar por esse aluno ou sempre a escola vai sofrer com notas baixas na prova Brasil. O que é cobrado como matéria de estudo para a prova*

*Brasil nem sempre é concluído pelo professor durante o ano como: Geometria, Sistema de medidas. E o professor precisa concluir esses conteúdos antes da aplicação da prova para que o aluno pelo menos entenda a questão”.*  
(Verbalização de uma professora no Grupo Focal)

A execução de práticas educacionais voltadas para que a escola alcance um bom desempenho na avaliação pode ser apontada com uma das conseqüências da avaliação externa. Segundo Vianna (2005), ainda que compreensível do ponto de vista do professor, o ensinar para a prova acaba por comprometer o processo de avaliação no que tange à sua validade preditiva. De acordo com Sordi (2002), é importante atentarmos para o “esvaziamento da discussão dos resultados da avaliação (e conseqüentemente os impactos e suas conseqüências). Neste processo, as discussões ficam prejudicadas na medida em que a comunidade está o tempo inteiro, em termos de gestor, professor e outros, pressionada a produzir resultados” (*apud* FREITAS, 2002, p. 147).

É preciso levar em conta que não faz sentido preparar para ao exame, tendo em vista o objetivo do processo que é diagnosticar o sistema de ensino. A idéia de ensinar para o teste, segundo a qual as provas determinariam o que os professores ensinam e os alunos estudam, não é defensável, se for considerado que os instrumentos de avaliação não conseguem abarcar todo conteúdo ministrado em sala de aula. Desse modo, o processo corre o risco de ser observado como ênfase em atributos menores<sup>71</sup> em detrimento de capacidades mais importantes que não seriam desenvolvidas em virtude da relação ensino-teste-avaliação.

---

<sup>71</sup> Compreende-se por atributo menor o escore (número) alcançado pela escola na avaliação.

### Subcategoria 1.3 - Sugestões relacionadas ao processo

Esta categoria objetivou oportunizar aos docentes espaço para manifestarem as possíveis sugestões em relação ao processo de avaliação.

Os professores consideraram importante divulgar as avaliações externas à comunidade, de modo a conscientizá-la para a importância destes instrumentos. Além disto, ressaltaram a necessidade de diminuir a rotatividade de alunos nas escolas. Sugerem que sejam convidados professores que representem as escolas para colaborar na elaboração das provas e na construção da matriz de referência. Também destacam a necessidade do engajamento da equipe escolar na preparação dos alunos. Ademais, sugerem que haja uma data fixa e definida com antecedência para a aplicação da prova, a padronização e divulgação dos conteúdos, “*de preferência no início do ano letivo*”.

#### Quadro 8. Temas e verbalizações: Sugestões dos professores relacionadas ao processo

Temas	Verbalizações
Conscientização da família e da comunidade	<i>“Acredito que envolvendo a família, conscientizando-a a incentivar o aluno na construção do conhecimento. Promover maior divulgação junto à comunidade em relação à aplicação destas provas.”</i>
Diminuir rotatividade de alunos	<i>“Evitar a quantidade excessiva de rodízio de alunos no decorrer do ano letivo.”</i>
Convidar professores	<i>“Que cada escola tivesse alguns professores na construção da matriz de referência.”</i>
Definição da data	<i>“Definir com antecedência a data da aplicação da prova.”</i>
Padronização de conteúdos	<i>“A primeira providência seria padronizar os conteúdos oferecidos na alfabetização.”</i>
Divulgação dos conteúdos	<i>“Antes de ser aplicada a Prova Brasil, fosse enviada a programação referente ao conteúdo, de preferência no início do ano letivo.”</i>
Preparação dos alunos	<i>“Que houvesse um melhor e maior envolvimento da equipe escolar nesse processo. Que os alunos comessem a ser preparados, não somente pelos professores, mas por toda equipe escolar desde o início da escolarização.”</i>
Reavaliação da metodologia	<i>“A gente vê nosso resultado no dia-a-dia, mas de alguma forma o governo tem que saber disso então avalia né? Então... claro que a gente vai trabalhar para mostrar o resultado, mas no ambiente da escola esse não é o único fim não... para o governo pode até ser.”</i>

Cont.

Temas	Verbalizações
Adequação do vocabulário da prova	<i>“Sabe uma coisa que não funciona nessas avaliações? As palavras utilizadas. O vocabulário que as provas usam. O vocabulário é muito difícil. Quer ver? Quando fala assim na prova... “questão subsequente”. Meu aluno não sabe o que é isso. Ele não conhece o significado da palavra subsequente não”.</i>
Avaliação nos moldes da Prova Brasil	<i>“(…) Já em 2008 houve uma preocupação em melhorar o desempenho na prova e a escola passou a modificar as avaliações bimestrais, colocando-as nos moldes da prova Brasil com questões de múltipla escolha</i>
Aplicação de simulados	<i>“Outro fator importante foi a aplicação de simulados para testar o nível de conhecimentos dos alunos e corrigir algumas falhas. (...) O que é cobrado como matéria de estudo para Prova Brasil nem sempre é concluído pelo professor durante o ano como: Geometria , Sistema de medidas. E o professor precisa concluir esses conteúdos antes da aplicação da prova para que o aluno pelo menos entenda a questão”.</i>
Acesso às provas	<i>“Os professores poderiam ter acesso às provas a serem aplicadas, também depois”.</i>
Trabalhar dificuldades	<i>“Aproveitar as provas para serem trabalhadas as dificuldades que os alunos tiveram para que possam ter melhor aproveitamento escolar”.</i>

Quando indagados sobre o que poderia ser modificado no processo para que os resultados da avaliação externa fossem mais bem compreendidos pelos atores da escola, os professores sinalizaram a necessidade de melhor divulgação. Mais do que comprometer a escola, seria necessário envolver outras pessoas tais como as famílias e a comunidade. Segundo uma das professoras, a família deveria ser informada sobre a avaliação: *“Acredito que envolvendo a família, conscientizando eles a incentivar o aluno na construção do conhecimento. Promover maior divulgação junto à comunidade em relação à aplicação destas provas”.*

Nesse processo de integração, a participação das famílias junto à escola seria uma forma de tornar o processo educativo um compromisso de todos junto à escola como forma de aumentar a responsabilidade social com a educação. As cobranças de pais e/ou responsáveis por melhores desempenhos projetadas sobre a escola seriam amenizadas se fossem assumidas por todos (governo, escola, pais e sociedade), é o que relata uma das professoras. Vianna (2005) defende que:

a presença da família deve ser algo constante no contexto escolar. A ação da escola na educação é incompleta se não houver correlata atuação da família. A qualidade da educação resulta de uma ação interativa de ambas as instituições – escola e família. Daí a importância da avaliação estabelecer nexos entre uma e outra variável (p. 95).

Além disso, os professores destacaram que, para atingir o efeito esperado pelo governo, seria importante que houvesse a participação deles no processo desde a construção até a divulgação dos resultados. Isso permitiria melhor compreensão do todo e auxiliaria o trabalho intra-escolar.

Outro aspecto destacado pelos professores está relacionado às condições das escolas quanto ao número e diversidade de alunos. Um fator que contribuiria bastante como forma de amenizar as disparidades no desempenho seria “*evitar a quantidade excessiva de rodízio de alunos no decorrer do ano letivo*”.

A partir da década de 90, o ingresso de crianças e jovens no Ensino Fundamental aumentou consideravelmente. Com o lema “Toda criança na escola”, o governo alcançou em 1995 uma marca 97% das crianças de 7 a 14 anos de idade matriculadas no Ensino Fundamental. Em 2005, esse percentual alcançou 97,3% de matrículas<sup>72</sup>. Esses números demonstram esforço governamental em dar acesso à educação a todas as crianças em idade escolar. A política é positiva, contudo, do ponto de vista dos professores, esta política “*inchou as escolas.*” Dessa forma eles contestam e afirmam que esses números não representam qualidade: “*E a qualidade será medida quando houver Prova Brasil aplicada aqui na escola*”.

Outro ponto destacado por eles é necessidade de padronização dos conteúdos da avaliação a fim de que os testes “*contemplassem os conteúdos oferecidos desde a alfabetização*”, ou seja, definição de um currículo e parâmetros de aprendizado para os alunos em cada um dos estágios escolares. Estes pontos foram bastante destacados pelos professores. Eles acreditam que o “gargalo” do sistema de avaliação está na falta de informação e formação para lidar com o processo.

---

<sup>72</sup> <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)> e <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 14 dez. 2008.

Além disso, as condições das escolas, de acordo com os professores, são bastante diferentes, o que impactaria diretamente no desempenho dos alunos. Situações do cotidiano da escola, como os ANEEs, o número de alunos nas salas de aula, as diferenças socioeconômicas desses alunos não seriam levadas em consideração quando da composição do processo avaliativo, o que, na opinião dos professores, deveria ser mais bem observado.

Embora os professores percebam que é importante realizar a avaliação externa, eles ainda acreditam que mudanças na metodologia são necessárias, visto que: *“o formato da avaliação em consonância com o que fazemos na escola também divergem e isso influencia diretamente no desempenho de nossos alunos”*.

Além do que já foi sinalizado na descrição desta categoria encontramos gestores e professores preocupados com este processo no seu contexto escolar. Uma das professoras relatou que, em sua escola, a equipe tem se preparado para o exame. *“Na nossa escola prova Brasil na primeira vez que foi aplicada foi utilizada como colocação quem estava na frente da nossa escola e quem estava atrás. Já em 2008 houve uma preocupação em melhorar o desempenho na prova e a escola passou a modificar as avaliações bimestrais, colocando-as nos moldes da prova Brasil com questões de múltipla escolha”*.

## **Categoria 2 - Sugestões para melhoria da compreensão do processo de avaliação na escola**

Ante o exposto, após investigar o que os professores conheciam e como eles percebem o sistema de avaliação na escola, sugerimos a eles que nos indicassem o que poderia ser feito para que os resultados da avaliação externa chegassem às escolas para melhor compreensão dos gestores e professores.

Os professores sugerem que se façam cursos para capacitar a equipe escolar, com foco nos problemas pedagógicos *“para que as mudanças aconteçam na prática de sala de aula”*. Eles acreditam que é importante promover *“momentos de reflexão e diálogo”* para discutir os resultados. Também apontaram que é importante fazer maior divulgação dos resultados, de forma mais individualizada, bem como permitir o acesso às provas aplicadas. Os professores ressaltaram a importância de trabalhar as dificuldades e de promover uma orientação aos profissionais das escolas que não tiveram bom desempenho para que se possam *“elaborar e cobrar as avaliações”*, de modo a verificar onde está o erro.

**Quadro 9. Temas e verbalizações: Sugestões para melhoria da compreensão do processo de avaliação na escola**

Temas	Verbalizações
Cursos	<i>“Que fossem oferecidos cursos de esclarecimento e capacitação para toda a equipe escolar.”</i>
“Reflexão e diálogo”	<i>“(Re) Compor a educação de caráter científico com análise de dados de resultados não é tarefa simples, pois outros elementos de ordem sócio, econômico, cultural, geográficos e muitos outros interferem gritantemente nesses resultados quantitativos e frios. Propiciar momento para discussão desses resultados requer preparação de momentos de reflexão e diálogo. Perceber o que o grupo da escola concebe por educação, currículo, avaliação são fundamentais para (re)iniciar esse processo de dialogismo educacional.”</i>
Divulgação diferenciada	<i>“De acordo com os resultados, fosse repassado para as escolas, de forma individual e de cada turma participante. Poderia ser divulgado o índice de questões com seus erros e acertos.”</i>
Orientação dos profissionais	<i>“Organizar palestras para que fossem transmitidos conhecimentos práticos para a escola com desempenho não muito bom, se pudesse verificar onde não foi bem, ou seja, orientar os profissionais na maneira de elaborar e cobrar as avaliações. Com isso verificaremos onde está o erro e procuraremos obter desempenho melhor. Pelo menos um modelo.”</i>
Melhor divulgação dos resultados	<i>“ Os resultados precisam ser divulgados minuciosamente para contribuir positivamente com a instituição e seus agentes.”</i>
Papel da universidade	<i>“Acho que a UnB poderia propor algo que fosse mais constante. Que a gente pudesse ter mais acesso, que chegasse ao nosso conhecimento para que pudéssemos ter acesso né? Legal se isso pudesse acontecer. Nós, eu acredito, poderíamos até trabalhar mais focado também porque eu sei que tem um lance dos conteúdos que são cobrados e que a gente trabalha, mas não trabalha tudo. Então a gente poderia conhecer, por exemplo, com a prova é montada, o que é que aquela questão quer saber com aquilo que ela está perguntando.”</i>

Observamos que a realização de cursos que esclareçam o processo foi vista de maneira positiva como forma de contribuição para compreensão dos resultados dessas avaliações. Uma das professoras informou que tem buscado conhecer o processo e a existência de um curso (referindo-se ao curso de extensão) foi algo que a motivou:

*“(...) tenho como sugestão fazer cursos que realmente trabalhem os pontos detectados como problemas pedagógicos para que as mudanças aconteçam na prática de sala de aula. Todas estas informações precisam chegar às mudanças tão sonhadas na educação. Quero conseguir entender e mudar minha visão e um curso será o ideal. A Secretaria de Educação precisa colocar todas estas informações como prioridade”.* (Sugestão de uma professora durante o curso de extensão)

Segundo Soares (2002), o fracasso das avaliações de larga escala é absoluto e total. De forma especial, “os resultados do SAEB não chegam ao professor naquilo que é importante para sua prática pedagógica” (*apud* FREITAS, 2002, p. 151). Dessa forma, é importante que haja a divulgação dos resultados, mas resultados contextualizados que contribuam efetivamente para as práticas pedagógicas escolares.

Além disso, os professores sugerem que a divulgação não seja realizada apenas via boletim de desempenho. Seria interessante, do ponto de vista do grupo, que os resultados fossem contextualizados para que o ranqueamento fosse amenizado.

### **Categoria 3 - Contribuição da academia**

De início, os professores pareceram resistentes a se deslocar das escolas para o ambiente da Universidade, a fim de participarem de um curso de extensão. Com o desenrolar dos encontros, a resistência foi amenizada. Acreditamos que o fato de os debates desta pesquisa terem sido iniciados num contexto da extensão universitária possibilitou que, ao longo do curso, fossem emergindo falas que valorizavam a iniciativa. Dessa forma, esta indagação foi feita no questionário o que resultou em uma categoria.

Acreditamos que a academia tem um papel de mediadora no processo educacional por ser também umas das responsáveis pela formação de professores.

Os professores acreditam que o curso foi importante para fornecer esclarecimentos sobre as avaliações externas, modificando a percepção de que havia “*uma distância muito grande entre os interessados em aplicar uma prova e aqueles que estavam sendo avaliados*”. Consideram a avaliação como “*importante para a construção do conhecimento do aluno, do professor, escola e sociedade em geral*” e acreditam que, a partir de agora, modificarão seu modo de elaborar avaliações.

**Quadro 10. Temas e verbalizações: Contribuição da academia**

Temas	Verbalizações
Mudança de visão	<i>“Confesso que estava totalmente alheia a tantas coisas referentes às avaliações externas; entendo agora o processo e creio que é necessário para que realidades sejam mudadas.”</i>
Importância da avaliação	<i>“A avaliação é de fundamental importância para a construção do conhecimento do aluno, do professor, escola e sociedade em geral.”</i>
Esclarecimento sobre avaliação	<i>“Eu achei que estas horas que passamos ouvindo, lendo e observando dados e informações sobre percepção da avaliação externa foi de grande valia.”</i>

Foi interessante observar que a realização do curso proporcionou aos professores um momento de discussão ainda não existente no meio escolar, no contexto selecionado. Enquanto no início do curso a percepção dos professores era de que a avaliação aparentava um processo alheio ao contexto no cotidiano escolar, a essa altura do curso foi possível observar uma mudança nas verbalizações quanto à importância e a necessidade de sua existência, talvez motivada pelos esclarecimentos abordados no curso.

Esta iniciativa foi sinalizada por Malavazzi:

De fato, por um lado, a universidade precisa romper suas próprias fronteiras, precisa trocar idéias e encontrar novos pares para conversar, fora de seu espaço delimitado. Mas por outro lado é também na universidade que determinadas idéias se formam, determinados grupos se fortalecem, ampliando e enriquecendo o debate. Por isso, não se pode deixar de discutir internamente e nem deixar de levar a discussão para outros espaços. Os procedimentos não devem ser excludentes e precisam caminhar juntos, sempre que possível (*in* FREITAS, 2002, p.149).

Os momentos de discussão contribuíram para que esta mudança de percepção fosse construída ao longo do curso. Os professores apresentaram-se bastante receptivos a partir do momento em que tratamos da avaliação externa na escola, o que pode ter motivado a verbalização de uma das professoras quanto ao tempo gasto no curso. *“Achava uma distância muito grande entre os interessados em aplicar uma prova entre aqueles que estavam sendo avaliados, agora já não tenho essa impressão”*. E também a fala de outra

professora ao afirmar que: *“A partir do curso, vou repensar antes de elaborar uma avaliação e analisar os resultados voltados para outra ótica. Penso que a partir de agora, ficará um elo entre entidade avaliadora e os avaliados.”*

O curso de extensão pareceu-nos bastante esclarecedor do ponto de vista dos professores. Trouxemos a discussão a partir dos conceitos epistemológicos relacionados aos resultados que são apresentados às escolas ao final de cada avaliação e não excluindo a participação da universidade no processo.

Foi uma oportunidade de apresentar aos professores como as decisões políticas têm implicação no microuniverso escolar e a contribuição deles para os resultados.

Um fator negativo foi o curto tempo de execução devido restrições na agenda dos professores. Desse modo, na estruturação, pensamos em realizar um curso sucinto e objetivo de forma que não ocupássemos por um longo período o tempo dos professores, que eram liberados para participar nos horários de “coordenação escolar”, conforme explicado anteriormente. *“Apesar do tempo, foi esclarecedor proporcionado um momento de (...)grande valia.*

O curso parece ter motivado os professores com relação a alguns aspectos relacionados ao contexto escolar. Uma das professoras destacou que os conteúdos abordados no curso foram importantes porque eram esclarecedores. *“(...). Observei quais os pontos relevantes para a construção de uma avaliação, as respostas de cada item. Aprendi muito sobre a avaliação com os temas estudados e com as observações da pessoa que ministrou o curso”.*

#### **Categoria 4 - Fatores intra e extra-escolares que influenciam no desempenho dos alunos**

Os professores ressaltam a influência dos recursos e do ambiente da escola no desempenho dos alunos e, de um modo geral, acreditam que suas escolas precisam oferecer melhores recursos. Acreditam que a formação e atualização, bem como a valorização dos professores também têm impacto. Além disto, ressalta-se a importância de que o professor goste do que faz, pois “*os alunos percebem se há ou não prazer no que o professor realiza*”. O suporte da equipe da escola ao professor em seu trabalho também é considerado como algo que influencia o desempenho.

Os professores acreditam que o governo é “*importante para o desempenho dos alunos nas avaliações externas, no sentido de que pode fornecer às escolas subsídios para que elas possam atender bem ao aluno*” e promover “*políticas que favorecem ou não a educação*”. No entanto, acreditam também que este poderia investir mais na formação dos alunos e, por outro lado, “*exigir uma contrapartida de quem recebe benefícios*”. Eles ressaltam a importância do acompanhamento da família no desempenho do aluno, acreditando que “*a educação é um processo que começa na família*”. A sociedade também teve destaque na fala dos professores, já que é nela que se inserem o aluno e a escola. A comunidade deveria estar mais inserida na escola por meio de projetos formativos e culturais.

Por fim, optamos por apresentar uma quarta categoria que não estava prevista, por não ser o ponto central desta pesquisa, mas que consideramos ter importância para os estudos em educação escolar e que, portanto, valeria a pena registrar os dados coletados a este respeito.

Tendo por base estudos prévios organizados por Brooke & Soares (2008), que apresentaram fatores que influenciam diretamente no desempenho dos estudantes, selecionamos, *a priori*<sup>73</sup>, alguns “fatores”<sup>74</sup>. Seguindo a dinâmica do curso, no encontro anterior ao tema debatido, solicitamos aos professores que respondessem a um questionário indicando o quanto fatores como governo, família, escola, professores e sociedade influenciavam no desempenho dos estudantes.

---

<sup>73</sup> Apenas para pautar a discussão sobre os possíveis fatores que podem surgir na análise de um instrumento como o questionário socioeconômico e assim explicar a importância de emitir respostas fidedignas.

<sup>74</sup> O termo fatores em nada está relacionado aos fatores extraídos de uma análise fatorial. Decidimos aqui utilizar o termo para designar alguns pontos que estão presentes do dia-a-dia da escola e sobre cuja importância para o desempenho dos estudantes muitas vezes não refletimos.

Tendo discutido com os professores a estruturação da avaliação externa e os aspectos que a envolviam, era inevitável não discutir os fatores que afetam o desempenho (governo, família, escola, professores e sociedade), como uma forma de contextualizar os questionários e também como instrumentos de avaliação.

Ainda que tenham sido pré-determinados, durante o curso dois fatores se destacaram antes mesmo de começarmos as discussões sobre os questionários: estrutura da escola (intra-escolar) e a família (extra-escolar).

**Quadro 11. Temas e verbalizações: Fatores intra e extra-escolares que influenciam no desempenho dos alunos**

	Temas	Verbalizações
Fatores intra-escolares	Recursos e ambiente escolar	<i>“A escola precisa ser atrativa, adequar-se aos novos alunos que são envolvidos por tantos conhecimentos informais, não sistematizados.”</i>
	Formação e atualização do professor	<i>“O professor exerce muita influência sobre os alunos em relação ao senso crítico e no processo de aprendizagem. É necessário que o professor esteja sempre em formação, atualizado e realmente goste do que faz. Os alunos percebem se há ou não prazer no que o professor realiza.”</i>
	Trabalho em equipe	<i>“O professor é importante. Mais ainda quando trabalhamos em equipe. Sempre buscamos ajuda entre os colegas, coordenação e direção, quando sentimos necessidade.”</i>
	Valorização do professor	<i>“Uma peça muito importante, mas precisa ser mais valorizado enquanto profissional de educação.”</i>
Fatores extra-escolares	Governo	<i>“O governo é de uma importância estando diretamente envolvido com políticas que favorecem ou não a educação. É preciso investir na melhoria das estruturas e tecnologias para obter melhores resultados no desempenho tanto dos professores como dos alunos.”</i>
	Acompanhamento da família	<i>“A família é importante para o acompanhamento e motivação do aluno para o estudo.”</i>
	Sociedade	<i>“A sociedade é importante, pois é nela que o aluno está inserido, e ela tem que também estar inserida dentro da escola através de projetos e de cultura”.</i>

Assim, embora tivéssemos diferentes “fatores” para discussão no grupo, observamos que os participantes se concentraram nas respostas que apontavam a escola e os professores como responsáveis pelo desempenho dos estudantes. O espaço físico das escolas e a dedicação dos professores são os pontos mais importantes quando se trata do desempenho dos alunos:

*“O ambiente favorece o desempenho do aluno, pois possui sala de informática, quadra, hortas, mas nem todos os espaços físicos são bem aproveitados. Os materiais (recurso) são escasso, como vídeo, DVD, mapas, papéis para arte, isso desfavorece o aprendizado, pois a aula fica mais na totalidade do tempo na oralidade.”* (Verbalização de uma professora durante o curso de extensão).

A escola será um espaço favorável à medida que tiver um espaço físico que contribua para que o aluno tenha interesse na escola. Este apontamento é corroborado pelo estudo de Soares (2004), que define a importância das características estruturais da escola para o desempenho dos estudantes. Essas características foram descritas em três fatores: recursos, administração e relação com a comunidade. Por recursos, o autor define como “tudo que pode comprar: de livros a tijolo” (p.87). No que se refere à administração, o autor destaca a diretoria, a coordenação escolar e as lideranças em geral. E por fim, as relações com a comunidade são efetivadas pela participação dos pais na escola e da escola na vida da comunidade onde está localizada.

Com relação à família, uma das professoras ressaltou que *“embora o professor desenvolva um bom trabalho, a família ainda é o pilar da criança. Os familiares precisam ser responsáveis e colaborar com as crianças em suas atividades. Muitas famílias são ausentes prejudicando o rendimento do aluno”*.

Diversos estudos têm apontado que a família é um aspecto importante para que o aluno tenha sucesso no desempenho escolar. Este fator também é corroborado pelo estudo de Soares (2004), ao ressaltar que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos (p.90).

Em relação aos professores, muitos estudos têm destacado a importância do papel do professor no desempenho dos estudantes. Soares (2004) defende que a estrutura da

escola deve facilitar a ação do professor. O mesmo autor apresenta a concepção de Gauthier (1997 *apud* SOARES, 2004) sobre a profissão do professor. Segundo ele, o professor desempenha cotidianamente a gestão das matérias e da sala de aula, dessa forma, sua formação e o suporte escolar seriam “ferramentas” que vão auxiliá-lo no exercício da função. O ato de ensinar é uma relação complexa que envolve o trabalho conjunto do professor com o aluno. Dessa forma, o sucesso do ensino contaria com características da docência como: motivação, envolvimento com a classe, expectativas positivas em relação aos seus alunos etc. Estas mesmas proposições foram apontadas por Hattie (2003) ao afirmar que 30% do desempenho dos alunos é explicado a partir do fator professor.

Com relação aos “fatores abordados”, ou seja, a estrutura física da escola, governo, universidade, observamos que as verbalizações ocorreram numa proporção menor, porém, não menos importante, pois indica que a categoria apresenta o mesmo discurso para diferentes instâncias. Embora o governo tenha sido citado, os professores relacionaram a sua participação ao financiamento: *“o governo deveria investir mais, criar condições para que os alunos consigam se desenvolver de maneira completa. Cidadão de bem, responsáveis, conscientes, esclarecidos quanto aos seus direitos e deveres”*.

Além desses pontos, os professores destacaram três aspectos que dificultam o desempenho de seus alunos quando se trata da avaliação externa. O primeiro deles está relacionado à falta de informação do processo.

*“Não sei mesmo. Não sei. É tudo a mesma coisa. Tudo a mesma coisa. Não sei diferenciar um e outro não. IDEB, Prova Brasil e avaliação do GDF. Sinceramente... me diga o que é tudo isso e a diferença porque eu acho que não consegui, melhor, a gente não consegue aqui saber diferenciar não”*.  
(Verbalização de uma professora durante o Grupo Focal)

Segundo os participantes, *“não há consulta aos professores. Quem está por trás disso, como falou a colega? A gente não participa. Aliás... participamos sim. A gente que aplica as provas na escola, mas a gente nem conhece a prova!”*.

O segundo ponto está relacionado ao perfil das escolas. Este parece ser um ponto que tem causado grande preocupação nos professores.

*“Sim, e ainda temos a questão do público ser diferente. Uma coisa é eu aplicar*

*essa prova para os alunos da Ceilândia que tem escolas da periferia. Outra coisa é aplica essa prova no Plano que tem alunos em escola pública da elite. Lá não tem esse problema da superlotação na sala porque não tem público, as escolas estão fechando porque não têm alunos. Aqui tem tanto aluno que a gente não dá conta. Então é contexto diferente. Aqui tem a questão social que precisa ser mais trabalhada, violência, descaso com muita coisa. Lá os alunos têm mais estrutura. Agora você me diz... os alunos terão o mesmo desempenho? Não terá mesmo".*  
(Verbalização de uma professora durante o Grupo Focal)

O terceiro ponto está relacionado ao perfil dos alunos que as escolas, onde foram realizados os Grupos Focais, recebem. De acordo com os professores, o fato de a escola ser obrigada a receber os alunos das mais diversas realidades impede que um trabalho contínuo seja realizado. Esse é um ponto, por exemplo, que os professores sinalizam como um descaso por parte das autoridades em relação à realidade escolar. Isso contribui para uma desvalorização da profissão docente, pois, segundo os professores, essa diferença no perfil dos alunos gera um esforço maior no sentido de que eles teriam que se desdobrar mais para ensinar. *“A gente pega aluno defasado, com diferentes níveis de aprendizado e isso é todo ano, várias vezes no ano, sabe? Isso é ruim porque no final do ano teremos que avaliar esse aluno e com certeza ele não estará no nível daqueles que já estão acostumados com a escola”.*

O questionamento sobre a função da Universidade no processo de avaliação externa este presente durante a pesquisa. Ela foi percebida quando indagamos aos professores o que poderia ser feito para que esse processo fosse mais discutido e melhorasse quanto à compreensão. No geral, os professores sinalizaram o papel das universidades em promover maior discussão e cursos que pudessem esclarecê-los. *“(…) vocês nos ajudarem a compreender pra que possamos trabalhar em cima do assunto, saber atuar. Porque a gente só consegue falar e questionar aquilo que a gente conhece. Só temos dúvida se entendemos né? Se ficamos quietos é porque entendemos tudo ou não entendemos nada”.*

O processo de compreensão sobre a avaliação externa geraria então um processo de apropriação dos dados. Uma das professoras ressaltou: *“Até porque, a partir do momento que a gente conhece é que a gente vai poder atuar, falar com alunos, preparar nossos alunos... é importante porque poderemos aprofundar muitas coisas também né?”.*

Então o papel da universidade estaria relacionado no auxílio aos professores para compreensão do que é a avaliação externa e como influencia no contexto deles. Só então eles poderiam iniciar o processo de apropriação e por fim uma atuação com base nos resultados. Afinal, o resultado *“é uma forma de nós mostrarmos pra sociedade que estamos trabalhando sim. O nosso trabalho hoje não é mais reconhecido pela sociedade e isso é ruim porque a gente não tem como provar. Então o resultado da prova mostra isso também, mas aí a gente precisa conhecer e saber lidar com o resultado para falar e debater”*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou de aspectos relativos ao conceito de *accountability*. Na busca pela sua definição, encontramos conceitos convergentes entre os autores pesquisados, com exceção da autora Carneiro (2000) ao citar Schedler, que “disseca” o conceito em *answerability* e *enforcement*, entendidos respectivamente como capacidade de resposta e capacidade de punição.

Os conceitos dos autores trouxeram para a pesquisa uma forma de pensar sobre a política de avaliação nas diferentes instâncias: governo, academia, escolas e professores. Ainda assim, esse não é um conflito resolvido. Se por um lado temos justificado a necessidade da avaliação externa, por outro, a sua elaboração, execução e resultados são controversos envolvendo diferentes grupos e conseqüentemente diferentes interesses, objetivos, intenções e expectativas.

Ouvir os professores de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental nesta pesquisa tornou-se um desafio, uma necessidade que nasceu quando ainda era estudante curso de Pedagogia na UnB; entrelaçada, posteriormente, com a minha experiência profissional como Técnica em Assuntos Educacionais relacionados à avaliação externa no CESPE da Universidade de Brasília. Ao me debruçar sobre os dados quantitativos, pensava na forma como eles são encaminhados aos professores e gestores, de modo que façam a diferença, visando contribuir para a busca coletiva e genuína pela qualidade na Educação.

Discutimos nessa pesquisa a avaliação externa da educação básica no âmbito federal, o SAEB e seus desdobramentos ao longo dos anos até a Prova Brasil. Nosso propósito nesta pesquisa foi o de “desembaçar” – ainda que parcialmente – o impacto dessa política nas escolas e entre os atores sociais, mais especificamente os professores. Observamos que ao longo dos 18 anos de institucionalização desse sistema muitas mudanças foram acontecendo visando a elaboração de um diagnóstico fidedigno e compreensível pelas pessoas que trabalham com educação no país. Em termos de resultados, vimos o grande salto quanto à forma de divulgação e os muitos impasses e controvérsias gerados em função dessa prática.

Pensar na figura do professor como responsável pelo aprendizado dos alunos é reconhecer basicamente a sua responsabilidade frente ao processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma função social, educativa e política que caracteriza a docência em diferentes níveis e modalidades.

Entender e compreender a sua responsabilidade não é “culpabilizá-lo por suas práticas”. Em nenhum momento tivemos a intenção de olhar tão somente para o professor, ignorando as tantas outras dificuldades que atravessam a sua profissão. Muitas pesquisas têm sido realizadas e aprimoradas no esforço de explicar o desempenho dos alunos a partir de diferentes contextos (social, econômico, cultural, pessoal etc.). No nosso caso, o “olhar” para a figura do professor foi feito no sentido de entender como se dá o processo de compreensão e apropriação, por eles, acerca dos resultados de um processo avaliativo.

A teia que compõe a avaliação externa é tão ambígua e paradoxal como o discurso dos professores sobre ela. Oscilam entre a aceitação e a negação; entre o conhecimento e o desconhecimento; entre o reconhecimento ou não da sua necessidade. Uma preocupação comum é com a necessidade de “produzir”, de “não fracassar” por reconhecerem que são alvo desse tipo de avaliação.

A pesquisa permitiu-nos confirmar hipótese da distância entre a avaliação externa e a apropriação dos resultados. Alguns professores sabem ou são informados sobre ela no momento da aplicação da prova e/ou quando “sai” o resultado, porém não souberam indicar como utilizar esses resultados. A construção do processo de avaliação também foi um dos fatores apontados pelos professores como entrave. Não há tempo para discussão do processo e há a necessidade de trabalhar para a produção de novos resultados.

Esse círculo vicioso interfere diretamente na forma como os resultados são apresentados e trabalhados. Conforme vimos, a divulgação do boletim apresenta estatísticas do desempenho da escola de forma quantitativa. Então, uma das questões que emerge é sobre a relação entre os conteúdos trabalhados na escola e aqueles que são cobrados na avaliação. *“Se não houve a participação no processo de construção, porque o professor tem que ser cobrado na hora de apresentar o resultado? O conteúdo nem ao menos está*

*relacionado com o que ensinamos em sala de aula”*. (Verbalização de uma professora no curso de extensão).

É absolutamente legítimo que o professor se desresponsabilize frente aos resultados, considerando esse aspecto comentado por uma das professoras. Por outro lado, há outras tantas questões que nascem a partir desse comentário. Uma delas recai sobre a formação do professor com toda a complexidade que envolve o tema no campo da avaliação.

O processo de apropriação dos resultados, com o objetivo de elaborar novas estratégias de ensino, parece ser uma barreira a ser superada pelos professores, um campo a ser estudado, repensado e reformulado pelos diversos atores sociais que essa prática envolve.

Informar números e porcentagens de uma avaliação possui também um significado pedagógico e não constitui tarefa tão simples. Com isso, os resultados da avaliação externa são pouco aproveitados pela maioria dos professores no ambiente escolar. Entre tantas “reclamações”, comentários e dúvidas, destacamos o “desconhecimento da metodologia de avaliação externa”. Sem dúvida, essa foi uma das dificuldades mais citadas, acrescida da dificuldade de interpretação da escala de desempenho.

O desconforto frente aos resultados pode estar relacionado ao fato de os professores não saberem o que fazer com eles, embora pensem que se deva rever o projeto e as práticas pedagógicas da escola. *“Há anos o governo faz diagnóstico, avalia, dá resultados, indica as posições, mas concretamente não sabemos como atuar”*. (Relato de participante do curso de extensão).

O processo de avaliação é importante para gestores e educadores. Contudo, os relatórios parecem não contribuir efetivamente com as necessidades escolares. Então nos perguntamos: Como a escola pode utilizar os resultados da Prova Brasil como ferramenta de trabalho? Os profissionais têm (e querem) fazer uso dos resultados? Efetivamente, esses resultados são para quê e para quem?

Essas perguntas podem apresentar pontos a serem discutidos pelo MEC, em parceria com os consultores, e incluem a forma de apresentar esses dados direta e indiretamente envolvidos no processo avaliativo externo.

A avaliação da Prova Brasil em 2007 contemplou cerca de cinco milhões de estudantes distribuídos em cerca de 50 mil escolas públicas em todo o país. O fator tempo parece ser também o “inimigo” desse processo. Sendo a aplicação realizada no mês de novembro, é improvável que até fevereiro, quando iniciam as atividades letivas, esses resultados estejam disponíveis para todas as escolas com as devidas interpretações. As análises estatísticas e psicométricas, além de organização logística de um processo desse porte, demandam um tempo considerável para serem feitas. Em geral, um ano para que os primeiros resultados sejam disponibilizados.

Ainda que tardiamente, ao serem apresentados, esses resultados têm gerado no mínimo um desconforto entre os profissionais da Educação. Com a inserção do IDEB, a partir de 2007, os professores e gestores parecem estar mais incomodados com o diagnóstico apresentado.

Nesta pesquisa podemos observar que a preocupação das escolas está relacionada a obter um bom resultado no IDEB. Embora a avaliação não objetive o ranqueamento, ao serem divulgados os resultados com dados estatísticos, esse processo acaba acontecendo. Inevitavelmente as escolas, municípios e estados tendem a ranquear. Além disso, a mídia se encarrega desse feito ao informar sobre os estados com “melhores” e “piores” desempenhos. A adoção do IDEB também responsabiliza as redes e escolas pelo desempenho dos estudantes.

Contudo, é inegável que a cultura da avaliação (ou a cultura dos resultados) passou a ser mais debatida no país, e que há um foco na aprendizagem dos estudantes e diretamente na figura do professor. É também um caminho, ainda que com muitas questões a serem feitas e respondidas, para se garantir o direito à Educação de qualidade.

Os resultados da avaliação têm mostrado o desempenho escolar dos alunos ao longo desses 18 anos e, por conseguinte o quanto é necessário “melhorar”, ou seja, repensar

ou mudar a Educação. Em geral, os resultados têm orientado muitas iniciativas governamentais tais como: projetos de capacitação de professores, inserção da família na escola, reforço escolar, escolas de tempo integral etc. Talvez seja necessário incluir em um desses projetos a formação ou a atenção para a forma de entendimento dos processos de avaliação. Isso quer dizer que não basta informar às escolas o seu resultado. É preciso que elas decifrem “os números” e, para tanto, necessitam de subsídio, de forma que os indicadores numéricos não sejam apenas um indicativo da posição da escola no *ranking*.

Ante o exposto, podemos afirmar que parte da resistência dos docentes em relação à avaliação se deve ao fato de não conhecerem este processo. Mas o “não conhecer” não indica, necessariamente, completo desconhecimento. Observamos que os professores conhecem, em linhas, gerais do que se trata a avaliação externa. Contudo, especificidades da avaliação não contribuem concretamente para suas atividades escolares. Por exemplo, relacionar o desempenho da escola com a Matriz de Referência ainda parece ser uma tarefa bastante difícil.

Dar aos indicadores numéricos um significado pedagógico é saber o que os alunos dominam. Se são capazes, por exemplo, de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. E, a partir dessa constatação, criar hipóteses sobre por que não aprenderam. É a mesma lógica aplicada nas avaliações que o professor faz, dentro de um processo de sala de aula, só que mais complexo, que tem a ver com o projeto pedagógico da escola e com a política da rede federal, estadual ou municipal.

A experiência no curso de extensão demonstrou a necessidade dessa discussão no âmbito escolar. A tendência é de as redes, escolas e centros de estudos unirem esforços para destrinchar os resultados da Prova Brasil, a fim de que o emaranhado de informações possa ser compreendido e utilizado nas práticas escolares. Em relação aos professores, o desdobramento dessas informações poderia facilitar a organização dos conteúdos quando da elaboração do projeto político pedagógico e planos de aula, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos destacadas na avaliação externa.

Embora diferentes pesquisas venham apontando que fatores como estrutura física da escola, formação dos professores, salários baixos entre outros contribuem diretamente

para o desempenho dos estudantes, não foram estes os fatores destacados pelos professores em nossa pesquisa, embora tivéssemos essa expectativa ao iniciar este trabalho.

Dessa forma, repensar a avaliação externa como um processo diagnóstico necessário para o sistema educacional, escolas e professores é de fato importante. Ao retomarmos os objetivos das disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa com foco em leitura e Matemática com foco em resolução de problemas, nos remetemos a uma reflexão sobre as habilidades básicas e por isso fundamentais, esperadas dos nossos alunos (cidadãos) independentemente do contexto ou classe social em que estão inseridos.

Dessa necessidade e desse complexo debate, a Academia não pode ficar isenta. O nosso papel na Academia – e enquanto profissionais da Educação – é contribuir para que a avaliação chegue à escola “pedagogizada”. É preciso que os números falem, informem e sensibilizem todos os atores sociais envolvidos no processo educativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de la política**. México: Ed. Porrúa, 1996.

AGUILAR, L. E. **Estado Desertor** – Brasil-Argentina nos Anos 1982-1992. Campinas: FE/UNICAMP, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203p.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, E. C. **School accountability no Brasil: experiências e dificuldades**. Econ. Polit. Set 2008, vol.28, nº 3, p. 443-453. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572008000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572008000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 de abr. 2008.

ARROYO, M.; BUFFA, E. e NOSELL, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 23)

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen do Banco Mundial**. Washington, DC: World Bank, 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BIRD. **Sector lending for education**. Washington: The World Bank, 1981. 10p.

\_\_\_\_\_. **Lending for adjustment: an update**. Washington: World Bank News (special report), p.1-27, abr. 1988 (a).

BONAMINO, A. C. **Tempos de Avaliação Educacional**. O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cad. Pesqui. , São Paulo, n. 108, Nov. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 Nov. 2007.

BORGES, M. Z.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, ISSN 1681-5653, Vol. 43, Nº. 5, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.

BRASIL. **A Prova Brasil**. Disponível em: <[http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=81&Itemid=98](http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98)> Acesso em 22 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **A Prova Brasil**. Disponível em: <<http://www.oei.es/provabrasil.htm>> Acesso em 22 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2007**: dados preliminares. Brasília: INEP/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. 8. ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2003. RT Legislação.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei N. 8.530 de 2 de janeiro de 1946**. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>> Acesso em 22 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n° 1**, de 17 de outubro de 1969. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)> Acesso em 22 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **FUNDESCOLA**: Boletim Técnico, Brasília, DF, v.7, n. 56, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> Acesso em 22 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> Acesso em 22 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Lei N.8.529, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>> Acesso em 22 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Inep 50 anos**. Brasília, DF: MEC, 1987

BRICKLEY, J.; SMITH, C.; ZIMMERMAN, J. Managerial Economics and Organizational; **Architecture**; McGraw Hill. 2004

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar** - origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BRUYNE, P. et al. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CARNEIRO, C. B. L. **Governança e Accountability**: algumas notas introdutórias. Jul.2000, Disponível em <[http://www.ceas.sc.gov.br/downloads/accountability\\_1.doc](http://www.ceas.sc.gov.br/downloads/accountability_1.doc)>. Acesso em 05 mai. 2008.

CASTELLS, M.. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTRO, M. L. O. **A educação na Constituição de 1988 e a LDB**. Brasília: André Quicé, 1998.

CASTRO, M. H. G. **Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais**. , vol. 14, n. 1. São Paulo: Perspec. 2000.

CHIESA, A. M.; CIAMPONE, M. H. T. **Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais**. A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC. Brasília: ABEN, 1999, p. 306-324.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2006.

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, n.59, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira Constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DEBUS M. **Manual para excelência em la investigacion mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997. C it E f C itib 9 1 9 14 j /j 2004 14.

DECANATO DE EXTENSÃO. **A extensão na Universidade de Brasília: o que é e como participar** – Manual de Extensão. Brasília, 2004.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional da Educação Superior: fontes externas e fontes internas. **Revista Avaliação**, v. 3, n. 4, p. 29-35, Campinas: Editora, 1998

ESTEBAN, M. T. (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FERREIRA, J. C. F. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>>. Acesso em: 29 ago.2008.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político-ideológica da globalização. Pro-Prosições**, Campinas, v. 19, n. 1, Apr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072008000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000100018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 Nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: Da prioridade à centralidade da educação básica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FLETCHER, P. R. (1998). **À procura do ensino eficaz**. Relatório técnico. Brasília: MEC-DAEB.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, vol.24, n.1, p. 37-69, 1998.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: PORTELA, Romualdo (Org). **Políticas Educacionais: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2ª ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, H. C. L. Plano Decenal de Educação: Consenso e cooptação. **Revista do Sinpeem n° 2**. Sindicato dos Profissionais da Educação no Ensino Municipal de São Paulo, fev. 1995.

FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GATTI, B. A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.7. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois estudos de caso. **Avaliação Educacional**, jul-dez 1991, p. 7-26. São Paulo.

GAUTHIER, C. **Pour une théorie de la pédagogie:** recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec: Presses de l'Université Laval. 1997.

GOMES NETO, J. B.; ROSEMBERG, L. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Aberto**, n.º 66, abr/jun. Brasília. 1995

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, Aug. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Nov. 2007.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e Desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Revista Educar**, n.24. Curitiba: Editora UFPR, 2004, p.67-85

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

HAM. C.; HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state**. Sussex: Havest Press, 1984.

HANUSHEK, E. The failure of input-based schooling policies. **The Economic Journal**, February, 2003 in ANDRADE, E. C. **School accountability no Brasil:** experiências e dificuldades. *Econ. Polit.* Set 2008, vol.28, n° 3, p. 443-453. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31572008000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572008000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 de abr. 2008.

HANUSHEK, E.; RAYMOND, M. Does school accountability lead to improved student performance? **Journal of Policy Analysis and Management**, Spring. 2004

HATTIE, J. A. **Teachers Make a Difference**. Australian Council for Educational Research, October 2003.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Aná. Psicológica**. jul. 2006, vol.24, n.3, p.363-372. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jul.2008.

HORTA, J. S. B. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, O (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação Externa**: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

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**, Vol. 42, Nº. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>> Acesso em: 15 de abr. 2008.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**. São Paulo, v.35, n.2 , p. 115-21, jun. 2001.

JESUS, G. R.; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**. nov. 2004, vol.3, n.2, p.93-106.

KAUFAMN, H. **Administrative feedback**. Washington, DC: The Brookings Institution, 1973.

KITZINGER, J. **Introducing focus groups**, en BMJ, vol. 311, p. 299-302. 1995.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEIER, M. J.; KUDLOWIEZ , S. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto & Contexto Enf.**, Florianópolis, v.12, n.3, p. 394-399, 2003.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Plano Decenal de Educação para Todos (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 19 nov. 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Newbury Park, Sage Publication, 1988.

NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. *In*: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP (NEPP). **O sistema de proteção social no Brasil**. Campinas: NEPP-UNICAMP, 1991.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n.1, , 77-85. 2004.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

O'DONNELL, G. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova**, 44. 1998.

\_\_\_\_\_. **Disonancias: Críticas democráticas a la democracia**. Buenos Aires, Prometeo, 2007. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=p-Kphm0XN8gC&pg=PA163&lpg=PA163&dq=disonancia+%2B+o+donnell+%2B+2007&source=bl&ots=8RjKrSLWXv&sig=eE8PPFo0Z1RvIH-jteHwvdkgHkc&hl=pt-BR&ei=EKVRSrKiCMOGtgfLlvyqBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2](http://books.google.com.br/books?id=p-Kphm0XN8gC&pg=PA163&lpg=PA163&dq=disonancia+%2B+o+donnell+%2B+2007&source=bl&ots=8RjKrSLWXv&sig=eE8PPFo0Z1RvIH-jteHwvdkgHkc&hl=pt-BR&ei=EKVRSrKiCMOGtgfLlvyqBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2)> Acesso em: 12 abr. 2008

\_\_\_\_\_. **Accountability horizontal: la institucionalización legal de la desconfianza política**. Revista Espanhola de Ciencia Política, N. 11, 2004, pp.11-31.

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

OLIVEIRA, J. B. A. E. O futuro do SAEB e a consolidação de políticas públicas. **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 15, n. 66, p. 3-11, abr./jun. 1995.

OLIVEIRA, J. F; FONSECA, M. e TOSCHI, M. S. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência - a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Campinas: Cedes. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 mar. 2007.

OLIVEIRA, R. P. **Educação e cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo 1995.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), 80, Volume 23, Número Especial. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002.

POCHMAN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006

PRADO DE SOUSA, C. Descrição de uma trajetória na/da avaliação. In: CONHOLATO, M. C. (Org.). **Idéias 30**. Sistemas de avaliação educacional. São Paulo: FTD: Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

PRZEWORSKI, A. O Estado e o Cidadão. São Paulo. In: **Sociedade e Reforma do Estado**, 1998. (MIMEO).

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. The future agenda for school effectiveness research. In \_\_\_\_\_ (Orgs.) **The international handbook of school effectiveness research** (p.322-343). New York: Falmer Press, 2000.

ROSALES, C. **Avaliar é refletir sobre o ensino**. Rio Tinto: ASA, 1992.

RUSTIQUE-Forrester, E. Accountability and the pressures to exclude: A cautionary tale from England. **Education Policy Analysis Archives**, 13(26). 2005. Disponível em <<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n26/>>. Acesso em 12 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Accountability and the Pressures to Exclude. **Educational Policy Analysis Archives** – 2005, April 8.

SABATIER, P. Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, v.6, nº. 2, p. 21-48, 1985.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHEDLER, A. Conceptualizing Accountability. In: SCHEDLER, A.; DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. (eds.). **The Self-Restraining State: Power and Accountability in New Democracies**. London: Lynne Rienner Publishers, p. 13-28, 1999.

SERBENA, C. A. Representação social do professor na década de 90. Curitiba - PR, v.1, n. 1, 2002 **Psico.utp**. Disponível em: <[http://www.utp.br/PSICO.UTP.ONLINE/site1/artigo\\_carlos\\_serbena.pdf](http://www.utp.br/PSICO.UTP.ONLINE/site1/artigo_carlos_serbena.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2008.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOARES, J. F.; CÉSAR, C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do Saeb de 1997. *In*: FRANCO, C. (Org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

SOARES, J. F. Construindo o Campo da Crítica: O Debate. *In*: FREITAS, L. C. (org). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, Insiluar, 2002.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Madrid, Espanha: **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educacion**, vol. 2, n.2, p.83-104. 2004.

SOARES, T. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE-2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, jul./dez. 2003.

SOUSA JUNIOR, L. O FUNDEF e o direito à educação básica. *In*: **ANUÁRIO GT Estado e Política educacional**. ANPEd, set. 2000.

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D.; SAMMONS, P. The methodology and scientific properties of school effectiveness research. *In*: TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (Orgs.) **The international handbook of school effectiveness research**, p. 55-133. New York: Falmer Press, 2000.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, M. L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. *In*: **Revista Opinião Pública**, Campinas: Cesop, v.7 n.1. 2001.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. Brasília, Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO.** Brasília: Plano, BBE, 2003.

VIEIRA, E. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletim Oficina Sanitária Panamericana**, v. 120, n. 6, p. 472-482, 1996.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Estrutura do Curso de Extensão

Data	TEMA	Objetivo	Referência
28/out	Apresentação do curso. Ser professor	Realizar <i>rapport</i> e conhecer a opinião do grupo sobre o ofício de ser professor.	SERBENA, C. A. Representação social do professor na década de 90. Curitiba - PR, v. 1, n. 1, 2002 Psico.utp. [online] Disponível na internet. <a href="http://www.utp.br/PSICO.UTP.ONLINE/site1/artigo_carlos_serbena.pdf">http://www.utp.br/PSICO.UTP.ONLINE/site1/artigo_carlos_serbena.pdf</a> . Arquivo consultado em 29 de agosto de 2008.  FERREIRA, J.C.F Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. [online] Disponível na internet. <a href="http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf">http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf</a> . Arquivo consultado em 29 de agosto de 2008.
03/Nov	O que você conhece de avaliação?	Realizar um levantamento inicial sobre o que os professores conhecem dos sistemas de avaliação. (1 momento)	Encontro expositivo intercalado com as falas dos participantes.
	Os sistemas nacionais de avaliação	Apresentar os sistemas de avaliação, em diferentes níveis, realizados no Brasil (2 momento)	CASTRO, M.H.G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo Perspec. 2000, vol. 14, no. 1  TIANA, A. Seminário Internacional de Avaliação Educacional (1997: Rio de Janeiro). Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.
10/nov	Prova Brasil e IDEB	Conhecer a Prova Brasil e o IDEB. As implicações desses sistemas para a educação. O quanto os professores conhecem e têm trabalhado com os dados.	BRASIL. A Prova Brasil. [online] Disponível na internet via WWW. URL. <a href="http://www.oei.es/provabrazil.htm">http://www.oei.es/provabrazil.htm</a> em 22 de agosto de 2008.  BRASIL. A Prova Brasil. [online] Disponível na internet via WWW. URL. Consultado no sítio <a href="http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=81&amp;Itemid=98">http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=81&amp;Itemid=98</a> em 22 de agosto de 2008.  FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

Cont.

<b>Data</b>	<b>TEMA</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Referência</b>
17 nov	Matriz de avaliação do SAEB.	Apresentar aos professores as técnicas utilizadas na construção dos relatórios técnicos.	Palestra com especialista em Psicometria <sup>75</sup>
	Divulgação dos resultados da avaliação do SAEB.	Discutir a apresentação dos resultados da Prova Brasil. Saber se a forma de divulgação é compreensível aos professores.	Documento: Boletim da Prova Brasil com interpretação dos resultados das escolas presentes
24 nov	Fatores que afetam o desempenho dos alunos	Discutir os diversos fatores que interferem no desempenho dos alunos. Conhecer o cotidiano da escola.	SOARES, J.F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(2).  Percepção dos professores sobre a avaliação

---

<sup>75</sup> Mestrado e doutorado em Psicometria (2004/2009), com ênfase nos modelos lineares hierárquicos e validação e normatização de instrumentos, respectivamente, pela Universidade de Brasília.

## Anexo 2 – Questionários utilizados no curso de extensão

### CURSO DE EXTENSÃO

### PRIMEIRO ENCONTRO

Turno \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_

#### Questionário 1

As questões abaixo objetivam compreender sua percepção sobre o processo de avaliação externa. Utilize o verso caso seja necessário.

**1. O que você conhece de avaliação externa?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Como você percebe (sente) a avaliação externa em sua escola?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**3. Você se sente parte do processo de avaliação externa? Porquê?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**CURSO DE EXTENSÃO  
SEGUNDO ENCONTRO**

Turno \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_

**Questionário 2**

**1. Descreva brevemente o que sabe de SAEB, ANEB e PROVA BRASIL separadamente.**

---

---

---

---

---

**2. Conte brevemente as circunstâncias sobre como chegaram os resultados da PROVA BRASIL na sua escola.**

---

---

---

---

**3. O que você entendeu dos resultados da Prova Brasil?**

---

---

---

---

---

**4. Em sua escola, a equipe de professores/pedagógica discute os resultados da Prova Brasil?**

---

---

---

---

---

---

---

## CURSO DE EXTENSÃO

### TERCEIRO ENCONTRO

Turno \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_

#### Questionário 3

1. Considerando que os resultados da Prova Brasil contribuem para uma compreensão da situação de sua escola no sistema educacional brasileiro, descreva brevemente o que os índices de desempenho têm indicado para você. Eles têm influenciado as práticas escolares da sua escola? Em que contexto?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Tendo em vista o objetivo da Prova Brasil e as contribuições que esta avaliação traz para o contexto escolar, que sugestão(ões) você daria para que os resultados pudessem ser melhor aproveitados pelos atores escolares (dirteores, professores, coordenadores pedagógicos)?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**CURSO DE EXTENSÃO**

**QUARTO ENCONTRO**

Turno \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_

**Questionário 4**

1. Considerando a realidade da sua escola, indique qual a influência dos fatores abaixo no desempenho dos alunos. Descreva a importância de cada um deles e em que medida são importantes.

a) Governo

---

---

---

b) Escola (ambiente, atores escolares, material, etc.)

---

---

---

c) Professores

---

---

---

d) Família

---

---

---

e) Sociedade

---

---

---



### **Anexo 3 – Roteiro do grupo focal**

#### **QUESTÕES ORIENTADORAS**

1. Se você tivesse que me falar sobre a avaliação externa, o que você mealaria?
2. Como você percebe a avaliação externa aqui na sua escola?
  - O sistema de avaliação
  - O objetivo
3. Em que medida, a avaliação externa influencia no desempenho dos alunos dessa escola. Por quê?
4. Na opinião de vocês, quem é o responsável por este processo?

A questão abaixo só deve ser utilizada caso haja menção da IES e/ou do governo

5. Qual o papel das IES e do governo nesse processo?  
  
(Vocês acham que de alguma forma eles poderiam ajudar na compreensão e apropriação desses resultados)