

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**KARLA APARECIDA DOS REIS MEHANNA KHAMIS**

**USOS DA PROVA BRASIL: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
ENSINO FUNDAMENTAL I**

**Santos/SP**

**2016**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**KARLA APARECIDA DOS REIS MEHANNA KHAMIS**

**USOS DA PROVA BRASIL: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins.

**Santos/SP**

**2016**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

K45u Khamis, Karla Aparecida dos Reis Mehanna  
2016

Usos da Prova Brasil: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I. / Karla Aparecida dos Reis Mehanna Khamis; Orientadora: Maria Angélica Rodrigues Martins. – 2016.

373f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Ensino Fundamental I. 2. Avaliação. 3. Prova Brasil. I. Martins, Maria Angélica Rodrigues. II. Universidade Católica de Santos. III. Usos da Prova Brasil: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I.

CDU 1997 – 37(043.3)

---

## **COMISSÃO JULGADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins**  
**Membro nato (UNISANTOS)**

---

**Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira**  
**Membro titular (UNISANTOS)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Machado**  
**(UNICAMP)**



Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus pais, por todo o esforço que fizeram na vida para me oferecer a melhor educação que podiam!

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pela força que me concederam para a conclusão deste Programa de Mestrado em Educação.

À minha família, composta por pessoas que fazem parte da minha vida desde sempre e que me ensinaram o sentido do amor, do respeito, da amizade, da honestidade e da perseverança.

À minha mãe, Maria, e ao meu pai, Luiz, que me fizeram acreditar que a única riqueza que levamos conosco para toda a eternidade é o conhecimento.

Ao meu amado esposo, Rogério, por sempre demonstrar carinho e compreensão nos momentos em que mais precisei.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Maria Angélica Rodrigues Martins, pela oportunidade de compartilhar comigo seus conhecimentos e, sobretudo, pela paciência, pela dedicação e por todo o incentivo que me concedeu ao longo desta trajetória.

Ao Professor Doutor Luiz Carlos Barreira e à Professora Doutora Cristiane Machado, pelas ricas orientações dadas no Exame de Qualificação, as quais foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação, Professora Doutora Maria de Fátima Abdalla, Professora Doutora Maria Aparecida Franco e Professora Doutora Irene Jeanete, e ao Professor Doutor Vandrê Gomes da Silva, da Fundação Carlos Chagas, que muito contribuíram para a minha formação até este momento, me deixando a certeza de que sempre poderei contar com o auxílio de todos em minha jornada acadêmica.

À Prefeitura Municipal de Santos, que financiou, parcialmente, a pesquisa, por meio do Programa “Mestre-Aluno” de incentivo à formação continuada do quadro do magistério municipal.

Aos meus colegas de turma e de grupo de pesquisa, com os quais dividi angústias e compartilhei experiências.

Que Deus abençoe a todos! Espero que continuem fazendo parte da minha vida sempre!

*Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.*

(HERALDO MARELIM VIANNA)

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

## RESUMO

A presente dissertação apresenta resultados de uma pesquisa que analisou os usos da Prova Brasil por duas escolas municipais de uma região metropolitana, com os objetivos de investigar o seu emprego para o planejamento escolar e analisar se a formação continuada dos professores na escola, no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), contempla o estudo desse instrumento de avaliação em larga escala, a análise dos resultados da Prova Brasil e a proposição de ações para sanar eventuais dificuldades encontradas pela escola ou melhorar a qualidade do trabalho ali desenvolvido. A pesquisa adota abordagem qualitativa, envolvendo duas escolas públicas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com seus gestores escolares e professores. Como procedimentos metodológicos, foram empregados: levantamento bibliográfico e elaboração de referencial sobre o tema; análise de documentos oficiais e escolares; e entrevistas semiestruturadas. Os achados do levantamento bibliográfico apontam para a diversificação dos usos da Prova Brasil, dentre eles: formação continuada dos professores; incentivo à criação de sistemas próprios de avaliação das redes e auxílio na seleção de conteúdos; políticas de responsabilização dos professores pelo rendimento dos alunos; perda de autonomia da escola e redução do currículo; ações pedagógicas que visam somente à preparação para os testes; elaboração de *rankings*; e, inclusive, inexistência do uso da Prova Brasil em escolas. Os achados nos documentos das escolas estudadas indicam que não houve trabalho de formação específico sobre a Prova Brasil durante o ano de 2015 e que o horário destinado à formação dos professores na escola é dividido com questões de organização escolar, as quais ocupam maior espaço nas reuniões, dificultando o aprofundamento dos assuntos que envolvem a avaliação. Entretanto, foi verificado o uso da Prova Brasil como modelo de avaliação pelos professores e, para uma parcela, como referência para autoavaliação do trabalho realizado em sala de aula. A partir do referencial construído, considera-se que a Prova Brasil permeia o planejamento escolar, mas seus relatórios não são observados para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Quanto à formação continuada na escola, a análise das atas de reuniões dos HTP's indica que essa atividade precisa ser repensada, pois não cumpre seu papel formador. Professores e gestores consideram importante a análise da Prova Brasil e de seus resultados, mas entendem que esse

trabalho se torna inviável em virtude do pouco tempo disponibilizado para tal finalidade. Diante dos resultados, conclui-se que, se o tempo de formação do professor na escola fosse mais bem otimizado, seria possível a utilização da Prova Brasil como subsídio no processo de planejamento escolar e de formação continuada de professores na escola, considerando a receptividade positiva desse instrumento de avaliação externa nas escolas, tanto por gestores quanto por professores.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Prova Brasil. IDEB. Ensino Fundamental. Formação de professores.

KHAMIS, Karla Aparecida dos Reis Mehanna. **Uses of the “Prova Brasil”**: an analysis in municipal schools of Elementary Education I. (Dissertation) Master in Education. Catholic University of Santos, 2016.

## **ABSTRACT**

The present dissertation presents results of a research that analyzed the uses of the “Prova Brasil” in two municipal schools of a metropolitan region, with the objectives of investigating its utilization for the school planning and to analyze if the continued formation of the teachers in the school, in the Schedule of Pedagogical Work (HTP), contemplates the study of this instrument of evaluation in large scale, the analysis of the results of the “Prova Brasil” and the proposition of actions to remedy any difficulties found by the school or improve the quality of work there. The research adopts a qualitative approach, involves two public primary schools (1st to 5th year), its school administrators and teachers. It adopts as methodological procedures: bibliographical survey and elaboration of reference on the subject; analysis of official and school documents; and semi-structured interviews. The findings of the bibliographical survey point to the diversification of the uses of the “Prova Brasil”, among them: continued formation of the teachers; encouraging the creation of own systems for evaluation of networks and assistance in the selection of contents; policies of teacher accountability for student achievement; loss of school autonomy and curriculum reduction; pedagogical actions that only aim at the preparation for the tests; elaboration of rankings; and, even, the inexistence of the use of the “Prova Brasil” in schools. The findings in the documents of the studied schools indicate that there was no specific training work on the “Prova Brasil” during the year 2015 and that the time allocated to the training of teachers in the school is divided with questions of school organization, which occupy more space in the difficult to deepen the issues surrounding the evaluation. However, it was verified the use of the “Prova Brasil” as an evaluation model by the teachers and, for a plot, as a reference for self-evaluation of the work done in the classroom. Based on the constructed benchmark, it’s considered that “Prova Brasil” permeates school planning, but its reports are not observed for the elaboration of the Political Pedagogical Project. As for continuing education in the school, the analysis of the minutes of meetings of the HTPs indicates that this activity needs to be rethought, since it does not fulfill its formative role. Teachers and managers consider the analysis of “Prova Brasil” and its results important, but they understand that this work becomes impracticable due to the short time available for this purpose. Considering the



results, it's concluded that if the teacher training time in the school was better optimized, it would be possible to use the "Prova Brasil" as a subsidy in the school planning process and the continuous training of teachers in the school, due to the positive receptivity of this external evaluation instrument in schools, both by managers and teachers.

**Keywords:** Large scale evaluation. "Prova Brasil". IDEB. Elementary School. Teacher training.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Ensino Fundamental – 5º ano – Língua Portuguesa/2013 – Brasil .....	60
Gráfico 2	Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Ensino Fundamental – 9º ano – Língua Portuguesa/2013 – Brasil .....	61
Gráfico 3	Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Ensino Fundamental – 5º ano – Matemática/2013 – Brasil.....	61
Gráfico 4	Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Ensino Fundamental – 9º ano – Matemática/2013 – Brasil.....	62
Gráfico 5	Distribuição de escolas públicas municipais por grupo de NSE – Brasil.....	62
Gráfico 6	Dissertações e teses que apontam “os usos das avaliações em larga escala” .....	92
Gráfico 7	Taxa de participação dos alunos na Prova Brasil .....	108
Gráfico 8	Distribuição por nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa – Escola 1 – 2009/2015.....	113
Gráfico 9	Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa – Escola 1 – 2013/2015 ..	113
Gráfico 10	Distribuição por nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Matemática – Escola 1 – 2009/2015.....	114
Gráfico 11	Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Matemática – Escola 1 – 2013/2015 .....	114
Gráfico 12	Distribuição por nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa – Escola 2 – 2009/2015.....	118
Gráfico 13	Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa – Escola 2 – 2013/2015 ..	118
Gráfico 14	Distribuição por nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Matemática – Escola 2 – 2009/2015.....	119
Gráfico 15	Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Matemática – Escola 2 – 2013/2015 .....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	IDEB – Resultados e Metas: IDEB 2005 a 2015 e Projeções para o Brasil..	29
Quadro 2	Recorte do quadro de análise comparativa das abordagens alternativas de avaliação criado por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) .....	38
Quadro 3	Avaliação, segundo Stufflebeam, para tomada de decisão e <i>accountability</i> .....	39
Quadro 4	Semelhanças e diferenças entre as avaliações do SAEB .....	56
Quadro 5	Resultados disponibilizados para as escolas nos Boletins de Desempenho da Prova Brasil (2005-2015).....	58
Quadro 6	Notas da escola de menor e de maior desempenho e média das notas das escolas, em cada um dos grupos, definidos pelo nível socioeconômico dos alunos (2013).....	64
Quadro 7	Questões que compõem os questionários contextuais da Prova Brasil utilizados para a elaboração do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse).....	65
Quadro 8	Comparativo de descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos que realizaram as provas do SAEB .....	67
Quadro 9	Renda familiar apresentada em reais (R\$), segundo Inse da Prova Brasil ....	69
Quadro 10	Organização do levantamento bibliográfico sobre “os usos dos resultados das avaliações em larga escala” .....	86
Quadro 11	Pesquisas que apontam “os usos das avaliações em larga escala” .....	92
Quadro 12	Análise dos resumos das teses e dissertações referentes à revisão bibliográfica.....	93
Quadro 13	Agrupamento das perguntas da entrevista segundo os objetivos da pesquisa .....	98
Quadro 14	Resultados do IDEB do município pesquisado – 4ª série/5º ano.....	101
Quadro 15	Resultados do IDEB do município pesquisado – 8ª série/9º ano.....	101
Quadro 16	Escolas de Ensino Fundamental I que realizaram a Prova Brasil em 2013 .....	102
Quadro 17	Número de escolas no município estudado agrupadas por NSE – 2013 .....	103
Quadro 18	Proporção de alunos de 5º ano de escolas municipais com nível médio de proficiência – 2013 .....	106

Quadro 19	Índice de proficiência dos alunos do município pesquisado em relação aos quatro outros municípios mais próximos geograficamente – 2013.....	107
Quadro 20	Ocupação dos espaços da Escola 1 – 2015.....	111
Quadro 21	Indicadores da Prova Brasil da Escola 1 – 5º ano – 2013/2015 .....	112
Quadro 22	Ocupação dos espaços da Escola 2 – 2015.....	116
Quadro 23	Indicadores da Prova Brasil da Escola 2 – 5º ano – 2013/2015 .....	117
Quadro 24	Situação funcional dos entrevistados.....	122
Quadro 25	Quadro de categorias para análise de conteúdos, baseado nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico.....	130
Quadro 26	Análise de compatibilidade do Plano de Curso Municipal de Matemática do 5º ano de 2015 com a Prova Brasil.....	133
Quadro 27	Projetos setoriais do Projeto Político-Pedagógico da Escola 1 – 2015 .....	139
Quadro 28	Projetos setoriais do Projeto Político-Pedagógico da Escola 2 – 2015 .....	143
Quadro 29	Temas para a formação dos docentes, descritos no Projeto Político-Pedagógico – 2015.....	148
Quadro 30	Número de tópicos tratados por RAP – 2015 .....	150
Quadro 31	Análise das atas de HTP's das RAP's de 2015 .....	152

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação do Rendimento Escolar
Art.	Artigo
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETPP	Centro de Estudos e Testes de Pesquisas Psicológicas
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CME	Conselho Municipal de Educação
DPE/FCC	Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
EAD	Educação a Distância
EAE	Estudos em Avaliação Educacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Inse	Índice de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RAP	Reunião de Aperfeiçoamento Profissional
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SARESP	Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UME's	Unidades Municipais de Educação
UMEE	Unidade Municipal de Educação Especial
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>35</b>
<b>1.1 Avaliação em larga escala no âmbito das políticas educacionais.....</b>	<b>35</b>
<b>1.2 A construção de um Sistema Nacional de Avaliação .....</b>	<b>45</b>
<b>2 A PROVA BRASIL E A ESCOLA .....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 A Prova Brasil .....</b>	<b>55</b>
<i>2.1.1 “Em tempos de IDEB” .....</i>	<i>72</i>
<b>2.2 A escola.....</b>	<b>75</b>
<i>2.2.1 A escola como lócus de formação.....</i>	<i>79</i>
<b>3 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1 Retomando o objeto e os objetivos do estudo .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 A revisão bibliográfica .....</b>	<b>84</b>
<b>3.3 A abordagem qualitativa .....</b>	<b>94</b>
<i>3.3.1 Análise documental.....</i>	<i>96</i>
<i>3.3.2 Entrevistas .....</i>	<i>96</i>
<b>4 O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>101</b>
<b>4.1 O município e o sistema de ensino .....</b>	<b>101</b>
<b>4.2 As escolas estudadas.....</b>	<b>109</b>
<i>4.2.1 Escola 1.....</i>	<i>109</i>
<i>4.2.2 Escola 2.....</i>	<i>114</i>
<b>4.3 Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>122</b>



<b>5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA SOBRE OS USOS DA PROVA</b>	
<b>BRASIL .....</b>	<b>129</b>
<b>5.1 Implicações da Prova Brasil para o planejamento escolar.....</b>	<b>130</b>
<b>5.2 A Prova Brasil e a formação continuada de professores na escola.....</b>	<b>147</b>
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A – Alterações do SAEB entre 1990 e 2015 .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B – Análise de teses e dissertações do levantamento bibliográfico.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE C – Matrizes de Referência da Prova Brasil .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE D – Escala de proficiência da Prova Brasil - Língua Portuguesa e</b>	
<b>Matemática .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com professores e gestores .....</b>	<b>216</b>
<b>APÊNDICE G – Transcrições das entrevistas .....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO A – Questionários contextuais da Prova Brasil.....</b>	<b>308</b>
<b>ANEXO B – Boletins informativos sobre o desempenho da escola na Prova Brasil</b>	
<b>para divulgação dos resultados - 2005 a 2013.....</b>	<b>327</b>
<b>ANEXO C – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica</b>	
<b>(Inse) utilizado em 2013 .....</b>	<b>339</b>
<b>ANEXO D – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica</b>	
<b>(Inse) criado no segundo semestre de 2014 .....</b>	<b>355</b>
<b>ANEXO E – Indicadores para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a</b>	
<b>partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica .....</b>	<b>362</b>
<b>ANEXO F – Atribuições de professores e gestores segundo o Regimento Escolar do</b>	
<b>município estudado .....</b>	<b>364</b>
<b>ANEXO G – Plano de Curso Municipal de Língua Portuguesa e Matemática – 5º</b>	
<b>ano/2015 .....</b>	<b>369</b>



## APRESENTAÇÃO

Ser professor no Brasil não é tarefa fácil. Durante o meu percurso profissional, presenciei grandes mudanças na educação nacional, desde a alteração de paradigmas educacionais até as modificações na legislação que rege o nosso sistema de ensino.

Ingressei no Magistério em 1993, um pouco antes da homologação da nossa mais recente Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, que ocorreu em 1996 (BRASIL, 1996b), quando ainda cursava o extinto curso de Magistério em nível médio.

Muito cedo, percebi que, não importasse a rotina planejada, teria que aprender a lidar com o inesperado em sala de aula, e logo notei que a formação continuada, além de necessária, me era muito preciosa, pois, quanto mais amplo se tornava o meu conhecimento específico na área da educação, melhor eu passava a lidar com a imprevisibilidade do cotidiano escolar.

Nesse percurso de amadurecimento profissional, graduei-me em Pedagogia, com ênfase em Administração Escolar, e me especializei em Psicopedagogia Institucional, Didática e Gestão Pedagógica, sempre buscando atender melhor aos meus alunos e progredir profissionalmente em minha carreira.

Em 2004, pelo bom desempenho que apresentava em sala de aula, fui convidada pela Secretaria de Educação (SEDUC) do Município em que trabalhava para desempenhar a função de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP). No organograma dessa Secretaria, o ATP realiza as funções de coordenação e orientação pedagógicas nas escolas. Sua sede é na SEDUC, e não na escola, possuindo a função de orientar as escolas quanto à elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), planejamentos e demais encaminhamentos pedagógicos, tendo em vista a proposta pedagógica do município.

Com a promoção, novos desafios surgiram, mas também novas oportunidades para trocar experiências com excelentes profissionais e compreender melhor como as políticas educacionais influenciavam (ou não) o trabalho pedagógico na escola, de modo que pude observar como elas eram recepcionadas e adotadas pelo corpo docente da escola. Percebi que as políticas públicas que norteavam, especialmente, a formação continuada de professores e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), geravam polêmica nas escolas e certo inconformismo com a falta de informações, na época, sobre tais políticas, principalmente acerca das que envolviam a avaliação do rendimento do aluno.

Foi exatamente nesse momento que o SAEB instituiu a Prova Brasil (BRASIL, 2005). A partir dessa edição da avaliação, o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio

Teixeira (INEP) passou a disponibilizar os resultados para as escolas, no entanto, a divulgação dos mesmos ainda gerava muitas dúvidas. Além disso, como o acesso à internet não era tão rápido e fácil como nos dias atuais, tal divulgação era realizada de acordo com a organização de cada ente da Federação.

Essa foi uma situação nova. Antes, as informações eram direcionadas aos sistemas de ensino, e não às escolas. Como destacava Vianna (2003a), nas primeiras avaliações em larga escala realizadas pelo SAEB, que ocorriam de forma amostral, as devolutivas dos resultados eram realizadas por meio de relatórios por demais complexos e não chegavam às mãos dos professores para o debate e a organização do trabalho pedagógico. Só com a divulgação dos resultados disponibilizados para as escolas é que se demandou a sua utilização em âmbito de unidade escolar.

Essa nova situação e as informações que chegavam às escolas e eram divulgadas pela mídia em forma de *rankings* fizeram com que os municípios também gerassem seu *ranking* interno, mesmo que de forma velada. Isso levantou inúmeros questionamentos que preocupavam (e ainda preocupam) professores e gestores, sobretudo quando se instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2007), que estipulava uma meta a ser atingida pelas escolas com relação à aprendizagem dos alunos. Dentre muitos, os questionamentos mais polêmicos eram: “Como aplicar uma única prova para todo o Brasil, se nem mesmo aquela rede de ensino possuía um currículo único, mas apenas seguia as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>1</sup> (PCN’s)?”; “As escolas seriam comparadas entre si, apresentando condições de trabalho diversas?”.

Na época, esses questionamentos também me inquietavam, não só como professora, mas também enquanto gestora escolar, fazendo com que o meu interesse pelo tema avaliação em larga escala só aumentasse. Procurei discutir o assunto com a minha equipe escolar e trabalhar com os dados e resultados disponibilizados para a escola, analisando-os de forma quantitativa e qualitativa, colocando em discussão nossa proposta pedagógica e metodologias de ensino, e adequando o planejamento escolar, tendo em vista atingir as metas estabelecidas pelo IDEB, sem limitar o trabalho pedagógico apenas ao ensino das disciplinas contempladas pela Prova Brasil, a qual analisa somente algumas competências e habilidades adquiridas

---

<sup>1</sup> Os PCN’s “[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 35).

pelos alunos ao final de cada ciclo do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) em Língua Portuguesa e Matemática.

Mas essa não foi uma tarefa fácil. Dentre as duas escolas que estavam sob a minha coordenação na época, uma obteve a melhor nota nas edições do IDEB de 2007 e 2009, e a outra figurou entre as escolas medianas do município, mas as duas apresentavam realidades completamente distintas, inclusive no que se refere aos segmentos da educação<sup>2</sup> a que atendiam. Portanto, a intenção nunca foi compará-las, até porque, segundo Vianna (2009), não se vê funcionalidade na comparação pela comparação, somente para ver qual é a melhor, pois, por mais que as escolas possuam as mesmas características de professores, alunado, estruturas físicas e segmentos atendidos, ainda haverá outros fatores que podem influenciar nos resultados obtidos, como, por exemplo, a gestão escolar e a participação da família na educação e na vida escolar dos filhos.

Contudo, se, em 2006, já era possível desenvolver esse tipo de reflexão, me pergunto: O que acontece (ou não acontece), atualmente, dentro das escolas, com os resultados dessas avaliações? Sabendo que, desde 2007, o INEP vem desenvolvendo formas mais acessíveis de divulgar os resultados da Prova Brasil para as escolas, tendo como um de seus objetivos estimular a sua utilização no desenvolvimento e na organização do trabalho pedagógico<sup>3</sup>, e uma vez que o rendimento escolar aferido pela Prova Brasil é empregado na elaboração do IDEB, juntamente com a taxa de fluxo (aprovação) dos alunos da escola, por quais razões os índices de aprendizagem dos alunos, em algumas escolas, evoluem abaixo no esperado e muitas escolas não conseguem atingir as metas de aprendizagem propostas para o ano/série (BRASIL, 2015c)? Que contribuições poderia trazer a Prova Brasil para elevar os níveis de aprendizagem dos alunos?

Se com relação às primeiras edições da Prova Brasil podia-se alegar desconhecimento da política de avaliação por parte de professores e gestores, hoje não há como dizer o mesmo sobre o funcionamento do nosso sistema de avaliação da educação básica, haja vista que pesquisas recentes (FERRAROTO, 2011; OLIVEIRA, L., 2011; ROSA, 2011; SILVA, V., 2013) apontam que, tanto gestores de sistemas de ensino como gestores escolares e professores têm encontrado diversas formas de se apropriarem das avaliações externas, que

---

<sup>2</sup> Referem-se aos níveis de ensino atendidos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e suas modalidades (Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos).

<sup>3</sup> A organização do trabalho pedagógico é compreendida, aqui, por meio da construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico cuja concepção precisa ser planejada e organizada, explicitando-se, contínua e sistematicamente, os conteúdos do trabalho escolar e a quais necessidades se articulam, desenvolvendo competências e habilidades por meio de projetos, cursos etc., em que professores e gestores têm suas responsabilidades definidas para com a formação dos alunos na escola (PIMENTA, S., 1993), no caso, utilizando-se dos resultados da Prova Brasil.

“parecem indicar, de certa forma, seu potencial pedagógico e crescente aceitação como instrumento útil ao trabalho escolar” (SILVA, V., 2013, p. 79).

Em busca de algumas respostas, ingressei no Mestrado, certa de que, talvez, eu já tivesse, até mesmo, a solução para o problema do uso das avaliações em larga escala. Entretanto, só me surgiram mais perguntas, e, a cada resposta que pensava ter encontrado, uma nova indagação se formulava.

Esse movimento de busca pelo conhecimento me auxiliou a definir as avaliações em larga escala como tema para realizar a minha pesquisa. Feito isso, iniciei um breve levantamento bibliográfico, que evidenciou uma ampla discussão no meio acadêmico sobre as avaliações em larga escala, fossem elas em âmbito federal, estadual ou municipal. Essas leituras auxiliaram na problematização, neste texto, sobre os usos (ou a inexistência de usos, ou, ainda, o uso inadequado) dos resultados das avaliações em larga escala, por meio do estudo da Prova Brasil.

## INTRODUÇÃO

Analisar e interpretar os resultados das avaliações externas, realizadas em larga escala, são competências fundamentais a serem desenvolvidas nas escolas, nos espaços de gestão e de formação de professores, pois, a partir desses estudos e discussões, alguns processos organizacionais podem ser revistos ou criados, se necessário, para que colaborem com o desenvolvimento profissional dos professores, de modo a favorecer a articulação com a dimensão pessoal.

Acredita-se que, ao reconhecer a necessidade de aplicação das avaliações externas e a importância de determinados índices e metas por elas estabelecidos, como os definidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as equipes gestoras e os professores poderão transformar a forma de uso desses resultados, privilegiando não apenas os aspectos quantitativos, mas levando-os em conta, procurando definir aspectos qualitativos mais claros e compatíveis com a realidade de cada escola, ou seja, estabelecer o desempenho que se espera dos alunos ao final de cada ciclo do Ensino Fundamental.

É atribuição da escola elaborar um Projeto Político-Pedagógico de forma democrática (BRASIL, 1996b) e que este seja reconhecido por todos: gestores, professores, funcionários, pais e alunos. Além disso, esse mesmo grupo também precisa conhecer as metas estabelecidas pelo IDEB para a escola, uma vez que ela está sujeita às avaliações externas que envolvem esse indicador nacional de qualidade da educação.

Neste trabalho, a avaliação em larga escala referida é a Prova Brasil, posto que é por meio dela que é realizada a aferição da aprendizagem dos alunos brasileiros, para a constituição do IDEB. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), além de atribuir grande importância ao IDEB, para o nosso contexto econômico, educacional, social e político, deixa claro que o disseminado discurso da “melhoria da qualidade da educação” está atrelado ao cumprimento das metas estabelecidas pelo IDEB. É com base nesses indicadores que o governo possui a prerrogativa de intervir na gestão da escola, cujos índices ficaram abaixo da meta estabelecida, prestando-lhes auxílio por meio de programas que se propõem a oferecer apoio técnico ou financeiro, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>4</sup> ou o Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e a melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2009a).

<sup>5</sup> A lei que regulamenta o PAR estabelece que a transferência direta da verba para a escola, executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “ficará condicionada ao cumprimento de termo de

No Brasil, as avaliações em larga escala, para se constituírem no modelo atual, percorreram um longo caminho. Freitas, D. (2007, p. 7) aponta que o interesse pelo tema avaliação educacional surgiu no país nos anos de 1930 e que, desde os anos de 1950, estudos já apontavam “antecedentes nacionais do SAEB”, sendo que alguns projetos de avaliação foram realizados já a partir dos anos de 1960. No entanto, a autora esclarece que estudos posteriores evidenciaram que os trabalhos tratavam, com maior frequência, “de avaliação de currículos ou programas, da construção de instrumentos de avaliação ou pesquisa, e das características de estudantes ou de seu meio” (FREITAS, D., 2007, p. 15).

Já a preocupação com a eficiência da escola marcou as pesquisas entre 1976 e 1979, e foram dessas iniciativas que, no início dos anos de 1980, as primeiras avaliações em larga escala aconteceram, a exemplo o Projeto Edurural<sup>6</sup>, “implantado no período de 1981 a 1987 nas zonas rurais de 218 municípios do Nordeste, com o objetivo de melhorar as condições do ensino fundamental” (BARRETO; PINTO, 2001, p. 44), de onde se começou a desenhar um Sistema Nacional de Avaliação.

O processo de redemocratização do país foi decisivo para a implementação das avaliações em larga escala como política pública de avaliação nacional. O primeiro ensaio elaborado para a implementação de um Sistema Nacional de Avaliação ocorreu com a execução do Projeto de “Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas Públicas de 1º grau da Rede Pública”, que realizou avaliação em larga escala da aprendizagem dos alunos em 10 capitais do Brasil (GATTI, 2002). Esse estudo foi desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (FCC), entre 1987 e 1989, por Heraldo Vianna e Bernardete Gatti, como teste para a efetivação de um Sistema Nacional de Avaliação, sob a perspectiva de que a avaliação deveria “permitir o diálogo entre alunos, professores, familiares e administradores escolares que levasse à melhoria da qualidade de ensino” (FREITAS, D., 2007, p. 31), utilizando as bases já desenvolvidas pelo Projeto Edurural. Portanto, quando a Constituição Federal de 1988 determinou, em seu artigo 205, “a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família”, com base nos princípios de gestão democrática do ensino público e da garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988), já se previa a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação.

---

compromisso, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim da execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas” (BRASIL, 2012a).

<sup>6</sup> O Projeto Edurural foi viabilizado por meio de contrato firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, em 1980, para determinar os fatores que influenciavam no rendimento escolar (FREITAS, D., 2007).



Sabe-se que todo processo avaliativo imprime um julgamento de valor, e, assim, as avaliações em larga escala promovidas pelo Estado, de forma padronizada, começaram a estabelecer alguns parâmetros a serem avaliados com relação à aprendizagem dos alunos, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino. Com o decorrer dos anos, esses parâmetros elaborados para a realização das avaliações em larga escala do SAEB<sup>7</sup> passaram a subsidiar a elaboração de parâmetros curriculares educacionais em âmbito nacional.

A promulgação da Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995) instituiu o SAEB e acrescentou, ao artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que caberia ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino [...]”, o que acabou por caracterizar a função avaliadora do Estado, pois, sob a justificativa de “zelar pela qualidade do ensino”, o ente estatal passou a “ampliar as ações de controle e fiscalização sobre as escolas e os sistemas educacionais” (BRANDALISE, 2010, p. 317).

Seguindo uma tendência mundial, desenvolve-se a cultura da avaliação no Brasil como forma de nortear os caminhos das políticas públicas e os investimentos em educação. Com grande número e heterogeneidade de sistemas educacionais no Brasil, as primeiras avaliações de sistemas realizadas geraram muitas polêmicas, principalmente com relação à padronização das provas, tendo em vista que elas eram aplicadas a alunos que estavam inseridos em realidades distintas pelo Brasil.

A expressão “cultura da avaliação” integra, atualmente, a constelação de palavras técnicas no âmbito da comunidade educacional e aos poucos se vai tornado verdadeiro lugar comum, quase que simples figura de retórica; no entanto, é preciso que essa expressão se liberte do seu caráter de mero truísmo e se transforme numa efetiva política de ação (VIANNA, 2009, p. 13).

Considerando que o nosso país é de proporção continental, onde a desigualdade socioeconômica é muito grande e os sistemas de ensino apresentam diferentes organizações

---

<sup>7</sup> A necessidade de implementação de um processo de avaliação em escala nacional, sentida pela ampliação dos sistemas de ensino, motivou a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Iniciado em meados de 1988, com base em uma proposta elaborada no contexto de convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o Ministério da Educação, esse processo teve a finalidade de estabelecer um sistema de controle dos conteúdos mínimos e dos padrões de qualidade do ensino básico. Os artigos 210 e 214 da Constituição Federal, promulgada em outubro do mesmo ano, reforçaram essa necessidade. Em agosto de 1988, foram realizados os ajustes necessários com a finalidade de testar a aplicação-piloto para a sua expansão no âmbito nacional. Após a reformulação, o Sistema, que estava pronto para a sua implementação nacional, não realizou a aferição devido à inexistência de recursos financeiros. Em 1990, a então denominada Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) alocou os recursos necessários, via Projeto BRA/86/002 – SENEB/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e realizou-se o primeiro levantamento nacional do Sistema. Em 1991, efetivados os trabalhos de campo da Primeira Aferição, passou a ser denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo em vista que, no futuro, poderia se dedicar também à avaliação do 2º Grau, em um trabalho conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 1994a).

curriculares, o Governo Federal percebeu que havia a necessidade de aprimoramento desses processos avaliativos.

A partir daí, a avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil passou a ser um tema bastante discutido na comunidade acadêmica. Dentre as principais referências que discutem o tema avaliação em larga escala e que norteiam este trabalho, estão Bonamino e Sousa (2012); Freitas, D. (2004, 2007, 2013); Gatti e Bauer (2013); e Vianna (2003a, 2003b, 2009). Esses autores apresentam as avaliações em larga escala como uma dimensão da avaliação educacional que necessita ser constantemente analisada, discutida e estudada por diferentes prismas, por serem consideradas, além de uma prática escolar, uma prática social, instrumentos de pesquisa em si, um campo de conhecimento, e até mesmo um campo de pesquisa.

Bauer e Reis (2013) mapearam a produção acadêmica de teses e dissertações sobre o tema avaliação de sistemas educacionais no Brasil, no período de 1988 a 2011, e categorizaram os diferentes focos de interesse em que as pesquisas se baseavam.

Discussão das políticas de avaliação e de sua inserção nas reformas educacionais; Discussão sobre a metodologia e as formas de tratamento dos dados das avaliações; Apropriação das informações das avaliações em outros objetos de estudo e Implicações das avaliações no sistema educacional e na escola (BAUER; REIS, 2013, p. 9).

As autoras constataram que as pesquisas voltadas para as implicações das avaliações no sistema educacional e na escola tornaram-se predominantes após a instituição da Prova Brasil, em 2005, e do IDEB, em 2007, abrangendo discussões sobre as “apropriações, usos (e desusos) dos resultados das avaliações; os impactos e efeitos das avaliações; os fatores associados aos resultados e o dilema da Avaliação interna x avaliação externa” (BAUER; REIS, 2013, p. 9).

Bauer e Reis (2013, p. 17) concluíram, ainda, que são “poucos os estudos que discutem o planejamento das avaliações, seus descritores, adequação às políticas mais amplas” e os que estabelecem “possíveis relações entre os resultados de avaliações internas e externas e como estes são significados e apropriados nas escolas”.

Em 2014, Bauer (2014, p. 13) realizou um aprofundamento sobre esse estudo e concluiu que os trabalhos analisados contribuem “para o entendimento da institucionalização de uma concepção de gestão educacional”, que caminha sob os princípios de uma “Nova Gestão Pública”, entretanto, se afastando do que foi proposto pela Constituição Federal de 1988. A autora destaca, ainda, que a produção analisada deixou de apresentar investigações com foco “nos currículos praticados nas escolas e nos sistemas, a partir da intensificação das

avaliações” e sobre a utilização dos resultados dessas avaliações para a implementação de políticas voltadas à “bonificação e contratação de professores e gestores, distribuição de recursos às escolas, publicização dos resultados alcançados, elaboração de índices próprios” (BAUER, 2014, p. 13-14).

Esse crescente interesse acadêmico sobre a avaliação de sistemas educacionais no Brasil, gerado a partir de 2005, se deu em virtude das mudanças ocorridas no SAEB (BRASIL, 2005), que, naquele ano, passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)<sup>8</sup>, que já acontecia, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)<sup>9</sup>, mais conhecida como Prova Brasil, que é aplicada para alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, consistindo em testes padronizados de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e de Matemática, com ênfase em resolução de problemas, aplicados de forma censitária bianualmente (BRASIL, 2005b). O órgão responsável pela aplicação e a divulgação dos resultados do SAEB é o INEP, instituto vinculado ao MEC, que disponibiliza para as escolas um relatório descritivo, apontando os níveis de proficiência dos alunos em cada disciplina.

Em 2007, na busca pela construção de um Sistema Nacional de Educação, aprovou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de direcionar maiores investimentos para a educação no país, oferecendo uma concepção de educação alinhada aos objetivos da Constituição de 1988 e sustentada em seis pilares: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização; e 6) mobilização social (BRASIL, 2007a).

O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

---

<sup>8</sup> ANEB: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da Federação (BRASIL, 2015c).

<sup>9</sup> ANRESC: avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (BRASIL, 2015c).

O Decreto em tela ainda instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), índice criado pelo INEP, em 2007, como um indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a). O IDEB consiste em uma nota, sintética, elaborada a partir dos resultados da Prova Brasil e da taxa de fluxo dos alunos (Censo Escolar), representada em uma escala de 0 a 10, que afere a “qualidade da educação básica, objetivamente, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB” (BRASIL, 2007a).

As metas estipuladas pelo IDEB seguem o modelo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que conta com a participação do Brasil desde os anos 2000. A meta estipulada para o IDEB do Brasil até 2021 é alcançar a nota 6,0, para o Ensino Fundamental I (séries iniciais), compatível com a nota de países desenvolvidos. Cada escola, de acordo com a primeira nota aferida em 2005, tem estabelecida uma escala progressiva de metas a serem atingidas até 2021, assim como para cada nível de ensino que oferece, com o objetivo de contribuir para o alcance da meta nacional.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as metas nacionais estabelecidas pelo IDEB.

Percebe-se que apenas as escolas de rede pública, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atingiram as metas propostas para o IDEB de 2013, e, ainda assim, neste nível, as escolas da rede privada ficaram abaixo da meta, bem como nos demais níveis de ensino. Isso se dá pelo ponto de partida de cada rede e nível. Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, nota-se um avanço, mas abaixo do esperado, pois nenhuma rede atingiu a meta estipulada pelo IDEB, e o mesmo aconteceu com o Ensino Médio brasileiro, em que a média se manteve estagnada, sem apresentar evolução na aprendizagem dos alunos, o que compromete o alcance da meta nacional para 2021.

Quadro 1 - IDEB – Resultados e Metas: IDEB 2005 a 2015 e Projeções para o Brasil.

<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8
<b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b>												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2
<b>Ensino Médio</b>												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: Brasil (2016f, sem paginação).

Desde a implementação do IDEB, o MEC passou a fomentar a discussão dos resultados na escola. Em 2008, com a publicação “PDE/Prova Brasil”, destinada às escolas, o Ministério pontuou que “o IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas”, por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2008b, p. 4).

Esse documento ainda trouxe uma análise da aplicação do SAEB em 2005 e 2007, com a intenção de orientar as escolas para a aplicação da Prova Brasil de 2009, informando como elas poderiam se apropriar dos resultados das avaliações, para que, a partir deles, refletissem sobre as ações a serem desenvolvidas, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos, para que se alcance a qualidade do ensino, tendo em vista atingir as metas propostas para cada escola (BRASIL, 2008b).

O documento foi disponibilizado às escolas pelo sítio eletrônico do MEC, com envio de cópia física, provocando a maior discussão sobre os resultados da Prova Brasil na escola.

Esse movimento foi percebido pelo levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pode-se notar que, a partir da aplicação do ciclo de 2009 da Prova Brasil, houve um movimento acadêmico muito grande, cujo foco das pesquisas em avaliação em larga escala visava a entender quais usos estavam sendo feitos dos resultados dessas avaliações externas e como as escolas se apropriavam dos dados. Essa produção teve um pico no ano de 2011.

Com a análise de resumos de teses e dissertações produzidas sobre o tema, que surgiram a partir de 2009, permitiu-se categorizar os principais achados sobre as formas de usos das avaliações externas, conforme o Apêndice B deste trabalho, nos seguintes grupos: 1) a responsabilização dos professores pelo baixo rendimento dos alunos e controle governamental (ANADON, 2012; ANTUNES, 2012; SCHIMONEK, 2012; VIEIRA, I., 2011); 2) a perda de autonomia da escola (VIEIRA, I., 2011); 3) a redução do currículo (SILVA, M., 2011); 4) ações pedagógicas que visam somente à preparação para os testes (ANDRADE, 2011; OLIVEIRA, A., 2011); 5) a elaboração de *rankings* e a falta de compreensão dos professores acerca da Prova Brasil (CORREA, 2012; FERNANDES, A., 2012; MATOS, 2012; MELO, 2012); 6) a ausência de uso dos resultados da Prova Brasil (MATOS, 2012); 7) o tratamento pedagógico dessas informações e as ações comuns em escolas com bom rendimento no IDEB (HORNICK, 2012; RIBEIRO, 2012; RODRIGUES, 2011; VIEIRA, M., 2012); 8) os indicadores comuns em escolas com baixo rendimento no IDEB (PEREIRA, 2012; ROSA, 2011); 9) a formação continuada dos professores (OLIVEIRA, L., 2011); e 10) a organização de conteúdos e planejamento (ANDRADE, 2011; FERRAROTTO, 2011; PIMENTA, C., 2012).

Evidencia-se, nas produções, no período pós-implementação do IDEB, cujos resultados da Prova Brasil passaram a chegar às escolas com orientações para a sua utilização na melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 2008b), a preocupação com a formulação de *rankings* e a responsabilização da escola pelos índices alcançados.

No entanto, é possível notar que as escolas estão procurando caminhos para utilizar os resultados da Prova Brasil na formulação de propostas que visem a melhorar a qualidade do ensino, tendo como parâmetro de qualidade os níveis de proficiência estabelecidos pela Prova Brasil, o que não acontecia antes do IDEB. Como denunciava Gatti (2007), os usos dos resultados das avaliações externas pelas equipes escolares eram “precários”, por isso as pesquisas sobre esses usos das avaliações em larga escala pelas escolas foram consideradas escassas no levantamento bibliográfico realizado por Bauer e Reis (2013), citado anteriormente.

Apesar de alguns estudos do levantamento bibliográfico deste trabalho se referirem a diversas avaliações em larga escala, como estaduais e municipais, percebeu-se que as identificadas são elaboradas utilizando os mesmos moldes da Prova Brasil, e a maioria delas faz uso dos mesmos padrões de referência para aferir as competências e as habilidades dos alunos, sendo, portanto, consideradas viáveis para análise.

O conceito de qualidade estabelecido pelo IDEB foi motivo de algumas divergências entre os autores, que o consideraram desde bom a insuficiente. Pode-se perceber que houve avanços nas pesquisas sobre os usos dos resultados das avaliações em larga escala pela escola, déficit apontado por Bauer e Reis (2013) nas pesquisas realizadas entre 1988 e 2011.

Contudo, há uma grande diversidade de usos apresentados nas pesquisas mais recentes, considerando-se necessário focar, para a produção deste trabalho, nos usos dos resultados para a formação continuada dos professores e para a organização de conteúdos e planejamento escolar. Pois, com base nesse movimento de buscar um sentido dos resultados dessas avaliações externas para a escola e levando em conta as discrepâncias de usos encontrados no levantamento bibliográfico, a presente pesquisa procura responder ao seguinte questionamento: Se e como professores e gestores de escolas municipais de Ensino Fundamental I utilizam a Prova Brasil?

O estudo tem como objetivos:

- investigar os usos da Prova Brasil para o planejamento escolar, procurando identificá-los em documentos que norteiam o trabalho pedagógico da escola (Projeto Político-Pedagógico e Planos de Curso); e
- analisar se a formação continuada dos professores na escola, no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), contempla o estudo desse instrumento de avaliação em larga escala, a análise dos resultados da Prova Brasil e a proposição de ações para sanar eventuais dificuldades encontradas pela escola ou melhorar a qualidade do trabalho ali desenvolvido.

Para tanto, acredita-se que os resultados dessas avaliações, apesar de suas limitações, podem ser analisados e explorados como um documento de caráter diagnóstico, com potencial para gerar melhoria na qualidade de ensino, uma vez que, com a sua análise, é possível, por exemplo, refletir sobre reestruturação curricular, visando a sanar falhas na aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva formativa da avaliação, e utilizar os indicadores para propostas de formação continuada dos profissionais da escola que gerem uma reflexão sobre a prática, a partir de uma concepção formativa (FERNANDES, D., 2006) e formadora da avaliação (SOUSA; ENS, 2014). Subjaz a essa perspectiva a concepção da escola como lócus de formação, onde são tomadas importantes decisões de cunho administrativo e pedagógico, em

que o objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009).

Pensar a escola como espaço privilegiado para a formação (NÓVOA, 2009; CANÁRIO, 1998) é um posicionamento que se confirma em minha trajetória pessoal e profissional. O fato de ter desempenhado a função de coordenadora de pedagógica, acompanhado a instituição do IDEB e vivenciado na prática as primeiras reflexões sobre a utilização dos resultados da Prova Brasil contribuiu muito para o levantamento dos questionamentos impressos nesta pesquisa, pois os procedimentos de divulgação dos resultados emitidos pelo INEP são comuns a todas as escolas; o que os diferencia é a maneira como cada uma trabalha (ou não) com essas informações.

Esta pesquisa é necessária, posto que se verificou que alguns estudos apontam escolas cujos dados das avaliações externas são apenas enviados pelas Secretarias da Educação e fixados em um quadro para ciência dos professores e da comunidade, mas o trabalho de coordenação e gestão desses dados para promover ações reflexivas sobre os resultados são praticamente inexistentes, como já denunciava Gatti (2007). E, ainda, como apontam Bauer e Reis (2013), há poucos estudos sobre os usos desses resultados pelas escolas.

Ademais, a presente pesquisa também se justifica socialmente, pois a educação pública de qualidade é um direito constitucional a ser garantido a todos pelo Poder Público, como previsto e ratificado pelo Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007a). A qualidade na educação é um objetivo a ser atingido de forma compartilhada entre governo, sociedade e escola, e daí a importância de tais avaliações serem reconhecidas nas bases dos sistemas de ensino, para que sirvam como um guia, um norte em direção à qualidade.

O estudo é relevante para escolas e respectivos sistemas de ensino, por discutir a familiarização do professor com as políticas de avaliação que afetam o seu cotidiano. É necessário deixar evidente que se considera que os problemas de aprendizagem, detectados através da análise dos indicadores das avaliações externas, são de responsabilidade compartilhada (professor-gestor-sistema). Entretanto, os protagonistas nessa ação ainda são os professores. Daí a importância de serem concentrados neles os esforços para que disponham do conhecimento e da formação continuada necessária e adequada, a fim de que, juntamente com os gestores escolares, busquem a melhoria na qualidade de ensino. Essa formação, segundo Abdalla (2006) e Tardif (2000), é também fator de profissionalização e componente da profissionalidade docente, algo que distingue o professor de outros profissionais.



Os procedimentos metodológicos para esta pesquisa orientaram-se pela abordagem qualitativa. A análise de documentos se pautou na legislação educacional e em documentos oficiais que tratam do SAEB, da Prova Brasil, do IDEB, dos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola e de seus projetos setoriais, e do plano de curso (elaborado pela Secretaria de Educação). Foram analisados os relatórios do IDEB das escolas pesquisadas, as diretrizes da SEDUC para a realização das provas e as atas de registros dos HTP's. O trabalho em campo também contou com entrevistas semiestruturadas com professores e gestores das escolas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Para melhor compreensão, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro detém-se na ideia de avaliação externa realizada em larga escala, faz uma breve descrição de seu histórico no Brasil e apresenta como ela vem desenhando um conceito de qualidade na educação. Além disso, aponta caminhos para a meta-avaliação e o fomento do diálogo entre avaliação externa e interna, bem como revela como o SAEB foi constituído e as transformações ocorridas desde a sua instituição.

O segundo capítulo apresenta a Prova Brasil e discorre sobre os seus objetivos, seus fundamentos, sua relação intrínseca com IDEB e a possibilidade de sua utilização na escola como fomento para formação continuada, tendo em vista o trabalho com a disseminação de seus resultados. Na sequência, descreve a escola como lócus de formação docente, onde os professores refletem sobre a perspectiva formativa e formadora da avaliação externa.

O terceiro é um capítulo metodológico, que expõe como se deu a construção da pesquisa, apresentando os principais achados do levantamento bibliográfico, a abordagem adotada e os instrumentos utilizados.

No quarto capítulo, é feita a contextualização da pesquisa, sendo descritos o município e o sistema de ensino onde as escolas estão inseridas. Faz-se uma descrição das características das escolas e dos resultados por elas apresentados na Prova Brasil e no IDEB. O perfil dos professores e gestores está pautado nos dados coletados pelos questionários da Prova Brasil, nos PPP's e nas entrevistas realizadas.

O quinto capítulo apresenta a análise dos usos da Prova Brasil por gestores e professores em escolas municipais, tendo em vista os objetivos da pesquisa, seus referenciais e os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas. São analisados os usos da Prova Brasil nas escolas e suas implicações para o planejamento escolar, além dos possíveis usos como parâmetro para formação continuada de professores na escola.

Por fim, nas Considerações, apontam-se as reflexões acerca dos achados neste trabalho, apresentando uma síntese de cada capítulo e as conclusões sobre a pesquisa. Ainda

são apontados alguns questionamentos, os quais não foram possíveis de ser respondidos neste estudo, mas que podem contribuir para novas reflexões sobre o uso das avaliações externas em escolas públicas municipais.

# **1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este capítulo faz um breve relato do percurso das avaliações em larga escala no Brasil, para compreender a sua consolidação como política pública de avaliação em um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Nesse sentido, apresenta uma concepção de avaliação em larga escala e de qualidade de ensino, e introduz a Prova Brasil como uma avaliação em larga escala a ser analisada.

Espera-se oferecer ao leitor uma análise sobre o contexto de formulação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Brasil como política pública.

## **1.1 Avaliação em larga escala no âmbito das políticas educacionais**

Todo processo de avaliação procura produzir informações sobre determinada realidade. Tradicionalmente, quando se fala em processo de avaliação educacional, remete-se à avaliação que afere o aprendizado dos alunos, realizada pelo professor em sala de aula, por meio de diversos instrumentos, como testes escritos e outros indicadores, que são tidos como ponto de partida para a análise do que precisa ser feito para que os alunos avancem em suas aprendizagens. Entretanto, essa é apenas uma dimensão da avaliação educacional realizada pela escola.

Sousa (2000) aponta cinco dimensões para a avaliação educacional, destacando-se o que a autora denomina de “avaliação de sala de aula”, realizada pelos professores de forma diagnóstica, formativa e contínua, visando a aperfeiçoar o processo ensino de maneira que os próprios professores reflitam sobre a sua prática pedagógica a partir dos resultados da aprendizagem dos alunos. As demais dimensões da avaliação, segundo Sousa (2000), são: avaliação institucional, avaliação de currículo, avaliação de projetos e programas, e avaliação de sistemas.

A avaliação institucional tem como foco avaliar como as instituições estão cumprindo sua função educativa e social, ou seja, avalia como elas organizam a sua gestão e o currículo, quais recursos disponibilizam para o aluno, como concebem seus alunos e, ainda, como está a qualidade do corpo docente e os resultados da aprendizagem dos alunos. A avaliação de currículo avalia os objetivos, conteúdos, estratégias e práticas pedagógicas propostas para um curso ou disciplina, podendo ocorrer de forma interna, ou seja, pela própria instituição, por

meio da avaliação institucional, ou de forma externa, realizada por especialistas em avaliação de currículo. A avaliação de programas e projetos educativos, também conhecida como avaliação de políticas educacionais, tem o objetivo de corrigir problemas e verificar a eficácia de políticas governamentais. Finalmente, a avaliação de sistemas, também chamada de avaliação externa ou avaliação em larga escala, termo utilizado neste trabalho, busca verificar as competências e habilidades dos alunos de um sistema de ensino, bem como as condições para adquirir essas competências e habilidades, e procura identificar variáveis entre o melhor e o pior desempenho (SOUSA, 2000).

Nesta dissertação, será apresentada, mais adiante, a Prova Brasil, um exemplo desse tipo de avaliação. No entanto, para compreender os fundamentos da avaliação em larga escala, foi necessário recorrer às concepções de avaliação nas quais se basearam inúmeros autores para que esse tipo se desenhasse como é atualmente.

Barreto e Pinto (2001), ao realizarem um balanço sobre as produções acadêmicas que envolviam estudos publicados nas principais revistas de educação do país, acerca da avaliação na Educação Básica a partir da instituição do SAEB (entre 1990 e 1998 – início das primeiras aplicações do SAEB), categorizaram os estudos da seguinte forma: 32% abrangeram os referenciais teóricos e metodológicos da avaliação; 17% trataram da avaliação da escola e na escola; 20% discorreram sobre a avaliação de políticas educacionais; e 31% abordaram a avaliação de monitoramento, na qual se encontravam as avaliações em larga escala. Ou seja, 73% das produções acadêmicas sobre a avaliação na Educação Básica, entre 1990 e 1998, diziam respeito aos seus referenciais teóricos e metodológicos, bem como à avaliação em larga escala.

Com esse repertório de produções, que envolviam pesquisadores renomados na área, como Sandra Maria Zakia Lian Sousa, Heraldo Marelim Vianna, Clarilza Prado de Sousa, Bernardete Gatti, dentre outros, as autoras concluíram que os usos da avaliação dessas avaliações são claramente identificados, como apresentados a seguir:

- a) medida da qualidade da educação, o que supõe estabelecer mecanismos que permitam objetivar e quantificar diversos *produtos* do processo educativo; b) bases para o desenho de instrumentos para medir qualidade educativa, com ênfase nos indicadores de qualidade – *qualidade de produto*, entendido como aprendizagem dos alunos, e *qualidade do processo* de ensino, entendido como medidas de acesso, fluxo escolar, características da escola e de investimentos financeiros com a educação; c) mensuração sistemática, como meio de fornecer informações para a avaliação, para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e servir de base à monitoração do sistema educacional, com o objetivo de melhorar sua qualidade; e d) gerenciamento do sistema de avaliação e sua implementação (BARRETO; PINTO, 2001, p. 51, grifos das autoras).

As autoras observaram, então, a predominância de um discurso padrão no que se referia às características e finalidades da avaliação em larga escala, apontando a necessidade de “sistemas permanentes de avaliação, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade das escolas”, o que justificaria a criação do SAEB e de seu caráter regulador (BARRETO; PINTO, 2001, p. 65).

O conceito de avaliação em larga escala, ainda segundo Barreto e Pinto (2001, p. 65), segue a linha da *accountability*, ou seja, incumbe-se de prestar conta da educação pública oferecida à população, dos recursos aplicados e da utilização dos resultados, “para orientar as ações voltadas para os sistemas de ensino, no que diz respeito à formulação, implementação, manutenção e/ou revisão de medidas educacionais”.

Essa linha de avaliação educacional enquadra-se nos modelos de três abordagens avaliativas classificadas por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), da seguinte maneira: 1) a que visa a atingir os objetivos propostos, em uma abordagem preconizada por Ralph W. Tyler; 2) a que busca a tomada de decisões, preconizada por Daniel L. Stufflebeam; e 3) a avaliação que chamaram de responsiva, que tem com um dos seus precursores Robert E. Stake. A primeira diz respeito a abordagens avaliativas centradas, como o próprio nome já diz, em observar a congruência entre os resultados e os objetivos; a segunda foca na administração; e a terceira dá ênfase aos participantes das avaliações (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Acredita-se que esses referenciais de avaliação podem ser utilizados para caracterizar a Prova Brasil em duas dimensões: **reguladora**, pois é o instrumento de uma política pública de Estado e este possui função reguladora; e **formativa**, que Fernandes, D. (2006, p. 23) chama de *avaliação formativa alternativa*, porque “Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”, advinda das teorias de aprendizagem construtivistas e sociointeracionistas – contudo, neste trabalho, ela será denominada apenas como avaliação formativa.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) elaboraram um quadro com um resumo que apresenta as principais características das diversas concepções de avaliação e seus principais autores. Para demonstrar brevemente a finalidade dessas avaliações, suas principais características, vantagens, limitações e centralidade, tais dados foram resumidos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Recorte do quadro de análise comparativa das abordagens alternativas de avaliação criado por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004).

<b>Centralidade</b>	<b>Nos Objetivos</b>	<b>Na Administração</b>	<b>Nos Participantes</b>
<b>Finalidade</b>	Determinar o grau em que os objetivos são alcançados.	Dar informação útil para a tomada de decisões.	Compreender e retratar as complexidades de uma atividade programática, respondendo às necessidades de informação de determinado público.
<b>Características</b>	Definir objetivos mensuráveis; usar instrumentos objetivos para coletar dados; procurar discrepâncias entre objetivo e desempenho.	Ajudar na tomada de decisão racional em todos os estágios da criação do programa.	Refletir sobre realidades múltiplas; usar o raciocínio e a conclusão indutivos; ter experiência do local em primeira mão.
<b>Vantagens</b>	Fácil de usar; foco nos resultados; grande aceitabilidade; obriga a definição de objetivos.	Sensibilidade às necessidades de informação daqueles que ocupam posições de liderança; abordagem sistemática da avaliação ao longo de todo o processo de desenvolvimento do programa; bem operacionalizada com orientações detalhadas de implementação; uso de ampla variedade de informação.	Foco na descrição e no julgamento; interesse pelo contexto; abertura para o desenvolvimento de um plano de avaliação; pluralista; uso de raciocínio indutivo; uso de grande variedade de informação; ênfase na compreensão.
<b>Limitações</b>	Simplificação exagerada da avaliação e dos programas; voltada exclusivamente para os resultados; reducionista; linear; ênfase exagerada nos resultados.	Ênfase na eficiência organizacional e no modelo de produção; premissas de ordem e previsibilidade na tomada de decisões; pode ser cara para administrar e manter; foco estreito nas preocupações dos líderes.	Não é diretiva; tendência de ser atraída pelo atípico; pode ser intensiva em termos de mão de obra e ter custos elevados; generalização de hipóteses; risco de não conseguir chegar ao fechamento.

Fonte: Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 556-558), organizado pela autora.

Tyler construiu o primeiro “método sistemático de avaliação educacional”, o que propiciou a sua consolidação em um campo teórico e, ao mesmo tempo, prático, da educação, abordando discussões sobre a construção e a implementação do currículo escolar. A proposta de Tyler envolve uma lógica que: estabelece metas ou objetivos a cumprir; ordena os objetivos em diversas classificações; define os objetivos em termos de comportamento; estabelece situações e condições para demonstrar as execuções dos objetivos; explica os propósitos das estratégias às pessoas responsáveis por cada situação; escolhe e desenvolve as

técnicas mais apropriadas ao processo; e organiza os dados e os compara com os objetivos propostos (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Segundo Vianna (1999, p. 78), para Stufflebeam, a “avaliação é para melhorar e não para provar”, e, ao conceber o modelo de avaliação conhecido como CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto), marcou o processo de avaliação pela natureza analítica, racional e contínua, em que se propunha a ser realizado em diversos momentos: “planejamento das decisões; estruturação das decisões; implementação e reciclagem das decisões”, existindo, “para cada um desses momentos, respectivamente, uma forma específica de avaliação: (1) - avaliação do contexto; (2) - avaliação dos insumos; (3) - avaliação do processo, e, finalmente (4) - avaliação do produto”. Nesse método de avaliação, diversificar e sistematizar o processo avaliativo significa buscar diferentes formas para compreender melhor o objeto avaliado e assim melhorar a sua qualidade. Esse processo avaliativo, de acordo com Vianna (1999, p. 78), pressupõe três fases: “esboçar as questões a serem respondidas; obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas; proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias”.

Vianna (1999) ainda organizou uma descrição, apresentada no Quadro 3, abaixo, de como a proposta de avaliação elaborada por Stufflebeam, além de fornecer um estudo em avaliação, procura prestar serviços aos responsáveis pela tomada de decisões e *accountability*.

Quadro 3 - Avaliação, segundo Stufflebeam, para tomada de decisão e *accountability*.

	<b>Orientação formativa (tomada de decisão)</b>	<b>Orientação somativa (accountability)</b>
<b>Avaliação do CONTEXTO</b>	Orientação na escolha dos objetivos e fixação de prioridades	Registro de objetivos e base para a sua escolha ao longo de necessidades, oportunidades e problemas
<b>Avaliação do INPUT</b>	Orientação para a escolha de estratégias do programa. Especificação para procedimentos do planejamento.	Registro da estratégia escolhida e seu planejamento; razões para sua escolha entre várias alternativas.
<b>Avaliação do PROCESSO</b>	Orientação para implementação	Registro do processo real
<b>Avaliação do PRODUTO</b>	Orientação para o término, continuação, modificação ou instalação	Registro dos resultados e decisões de reciclagem

Fonte: Vianna (1999, p. 94).

O método de avaliação responsiva caracteriza-se por ser pluralista, subjetivo e centrado nos participantes, e se constitui das seguintes etapas: descrever e formular um julgamento de um programa; coletar dados de fontes distintas; processar os dados descritivos, analisando as congruências e as contingências, e identificando as normas pertinentes e opostas; com múltiplas possibilidades de utilização das avaliações e de seus resultados (VIANNA, 1999).

Nessa perspectiva, de ser um processo formativo e responsivo, que contribui para a construção da qualidade da educação, é que as avaliações em larga escala, nas últimas décadas, têm apresentado diversas formas de usos, como destacam Brooke e Cunha (2011). Os autores apontam que essas avaliações têm sido utilizadas para avaliar e orientar a política educacional; para informar às escolas e ao público sobre a aprendizagem dos alunos; para definir as estratégias de formação continuada, orientando o currículo básico; para a alocação de recursos para a educação; para políticas de incentivos salariais; como componente da política de avaliação docente; e para a certificação de alunos e escolas. Gatti (2013) ainda apontava o seu uso para a avaliação docente.

Vianna (2003b) pontua que o uso dos resultados é um problema a ser considerado na implantação de um programa de avaliação educacional, pois é necessário que se observe se eles são realmente compreendidos e absorvidos pelos envolvidos, pois o uso indevido, ou seja, utilizar determinada avaliação de uma maneira para a qual não foi idealizada, não gera dados confiáveis, visto que, quando um programa de avaliação é implementado, seus objetivos devem estar claros, a fim de que não sejam utilizados para aquilo que não foram pensados. Brooke e Cunha (2011, p. 71) alertam que:

Em determinadas condições, a maioria dessas políticas pode ser entendida como contribuições importantes para a melhoria da qualidade da educação. Em outros casos, porém, notadamente no uso dos resultados dos alunos como um componente da política de avaliação docente e para a certificação de alunos e escolas, observa-se o emprego desavisado das avaliações para a tomada de decisões que precisam de informações mais confiáveis, de mais de uma fonte e por períodos maiores de tempo.

As informações produzidas pelas avaliações em larga escala, “se” bem compreendidas, têm potencial para subsidiar a implementação de ações que visam à oferta de uma educação de melhor qualidade. Todavia, o processo de implementação de uma avaliação em larga escala como política pública de Estado é complexo, como comenta Vianna (2003b, p. 27, grifo do autor):

Ao implementar um programa de avaliação há uma preocupação maior em organizar diferentes equipes para fins diversos: administrar, elaborar manuais, construir instrumentos, elaborar questionários, definir logística,



orçar despesas, processar dados, analisar informações, elaborar relatórios; contudo, quase sempre se omite a equipe responsável pela **disseminação dos resultados**, junto aos órgãos centrais, às escolas, às famílias, criando-se, assim, um vácuo nas comunicações, talvez o responsável maior pela ausência de um efetivo impacto transformador.

Vianna (2003b, p. 27) destaca o planejamento da divulgação dos resultados das avaliações em larga escala como forma de garantir a sua efetivação como uma política capaz de transformar a realidade pelas ações a partir desses resultados, pois as informações produzidas a partir de um sistema de avaliação têm papel importante para o sistema de ensino, de modo que não se objetiva apenas subsidiar a esfera administrativa dos sistemas, mas se almeja que, com a disseminação e a análise dos resultados, a “sociedade acompanhe o trabalho institucional e possa julgar o seu mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação”; porém, para isso, é “necessário que se definam diretrizes sobre como usar, produtivamente, esses resultados na melhoria do processo de uma educação que seja eficiente e consequente”.

Os objetivos das avaliações em larga escala são “projeções de diferentes tônicas da política/gestão” (FREITAS, D., 2013, p. 85) e, portanto, sofrem alterações ao longo da história (Apêndice A)<sup>10</sup>, tanto nas disciplinas avaliadas quanto nos conteúdos aferidos, assim como os modelos educacionais que se modificaram ao longo do tempo para que servissem aos interesses políticos.

Com a instituição do SAEB, o Governo Federal centralizou a avaliação da Educação Básica. No entanto, estados e municípios vêm criando os seus próprios sistemas de avaliação, utilizando as avaliações federais como modelo e diversificando seus usos. Bonamino e Sousa (2012, p. 373), considerando as formas dos usos e os objetivos expressos para as avaliações em larga escala, as caracterizam em três gerações:

A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares.

As autoras consideram o SAEB realizado até 2004, cujos resultados não eram divulgados para as escolas como uma avaliação de primeira geração, e classificam a Prova Brasil, incorporada ao SAEB a partir de 2005, como uma avaliação da segunda geração, associando a ela um conceito de “responsabilização branda”, pois os resultados são disponibilizados para as escolas, mas não há uma consequência material que bonifique

---

<sup>10</sup> No Apêndice A, elaborou-se um quadro explicativo para melhor compreensão das principais alterações ocorridas no SAEB entre 1990 e 2015.

aquelas com alto rendimento. Entretanto, há o ranqueamento de escolas, não oficial, promovido pela mídia, que estimula a competição e, por sua vez, o engajamento de seus integrantes na busca de sua melhoria na qualidade do ensino. Como avaliação de terceira geração, as autoras citam algumas avaliações estaduais que utilizam as políticas de bonificação para premiar os educadores que atuam em escolas que apresentam bons resultados (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Freitas, L. (2013a) afirma que os sistemas de ensino que apresentam políticas de bonificação querem exercer o controle educacional pelas políticas de responsabilização associadas à meritocracia. O autor analisa as políticas de meritocracia no Brasil pela ótica das avaliações internacionais que inspiraram os modelos nacionais e aponta para inúmeros problemas, como: o estreitamento curricular, privilegiando apenas as disciplinas avaliadas; a competição entre profissionais, descaracterizando o sentido colaborativo da educação; a pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes, que acaba por fazer com que os professores, para assegurar um salário maior, reproduzam práticas que tendem a afastar da escola os alunos com dificuldades; o aumento no número de fraudes, que vão desde a simples ajuda do professor na hora da prova à alteração de notas; o aumento da segregação socioeconômica no território e dentro da escola, que vai desde a segregação em salas separadas a escolas inteiras destinadas a alunos com baixo rendimento; a precarização da formação do professor, momento em que o autor cita a Organização Não Governamental (ONG) *Teach For America*, que forma professores em cinco semanas para trabalhar com métodos apostilados que visam à preparação para os testes, alertando que essa instituição está fazendo estudos no Rio de Janeiro; a destruição moral do professor e do aluno, por meio da divulgação dos resultados de suas avaliações, criticando a divulgação do IDEB na porta das escolas; e a destruição do sistema público de ensino pelo processo de privatização da administração de escolas públicas, que, pelo mesmo motivo, o autor alega que é uma ameaça à própria noção liberal de democracia (FREITAS, L., 2013a).

Já Brooke (2013) afirma que não há razão para aceitarmos as pesquisas realizadas em outros contextos que não o brasileiro, uma vez que há diferenças significativas tanto na definição de responsabilização quanto no nível de atribuição de consequências aos resultados obtidos pelos alunos, sustentando que há a necessidade de se realizar mais pesquisas no contexto nacional sobre o tema das políticas de bonificação.

Bauer (2013, p. 292) pontua que as pesquisas realizadas no Brasil sobre as políticas de avaliação em larga escala que envolvem responsabilização com atribuição de consequências materiais aos profissionais envolvidos indicam resultados divergentes entre si e que, no meio

acadêmico, há quem se coloque a favor dessa política, por considerar que impulsiona o processo de ensino e aprendizagem e melhora a qualidade, e os que argumentam que essa política não necessariamente converge “para a consecução de uma sociedade mais justa e igualitária”.

O que se vê em comum entre os dois posicionamentos é a intenção de se chegar à oferta de uma educação de qualidade. Mas de qual qualidade está se falando? Há um padrão de qualidade socialmente constituído no Brasil e compreendido por todos os entes federados?

Nos últimos anos, as avaliações em larga escala vêm se consolidando como instrumento fundamental para a elaboração de políticas públicas que intencionam melhorar a qualidade do ensino no Brasil. É cada vez mais comum que os municípios elaborem as suas próprias avaliações em larga escala, as quais verificam a aprendizagem dos alunos, para subsidiarem as reformas em suas políticas educacionais. Entretanto, é necessário ter claro que apenas os indicadores sobre o rendimento dos alunos apresentados por essas avaliações não definem um padrão de qualidade por si só. Compreende-se que a ideia de qualidade é polissêmica, e seria um risco muito grande atrelar a qualidade da educação apenas à aferição de resultados de aprendizagem mensuráveis em provas e exames.

A qualidade é um conceito histórico e socialmente construído. São os contextos sociais e políticos que estabelecem os parâmetros de qualidade a serem atingidos. Segundo Dourado e Oliveira (2009), a qualidade em educação, portanto, é perpassada pelos limites e pelas possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. Para eles,

[...] a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Oliveira e Araújo (2005) salientam que é muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino, contudo, propõem a análise de três dimensões para se definir o conceito de qualidade: 1) a oferta do ensino, ou seja, a garantia não só do acesso, mas da permanência do aluno na escola; 2) as disfunções no fluxo ao longo do Ensino Fundamental; e 3) as avaliações do desempenho educacional do aluno baseadas em testes padronizados.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) também defendem que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. No entanto, os autores, cuidadosos com a polissemia do termo, estabelecem duas dimensões da

qualidade da educação: as dimensões extraescolares, que dizem respeito à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; e as dimensões intraescolares, que os autores subdividem em quatro níveis: 1) do sistema, que abrange as condições de oferta do ensino; 2) da escola, que aborda a gestão e a organização do trabalho escolar; 3) do professor, que aborda a formação, a profissionalização e a ação pedagógica; e 4) do aluno, que deve garantir o acesso, a permanência e o desempenho escolar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extraescolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Esses aspectos não são considerados pelo indicador de qualidade que se adota no Brasil, o IDEB, que leva em conta “a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da Educação Básica (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino” (BRASIL, 2007b, p. 8), considerando os demais fatores que influenciam diretamente na qualidade da educação, e, por isso, recebe inúmeras críticas. “Considerá-lo um indicador de qualidade é uma simplificação grosseira do que se espera da educação escolar” (OLIVEIRA, R., 2013, p. 92).

Machado e Alavarse (2015, p. 76, grifos nossos) explicitam a polêmica e propõem:

Se a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares, tais como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc., e extraescolares, tais como condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros, **o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno**, ainda que este não se esgote naquele, **pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira** e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno.

Nesse sentido, é inevitável abordar, nem que seja brevemente, o tema qualidade neste trabalho, pois é a Prova Brasil que afere a qualidade da aprendizagem dos alunos no Brasil.

A criação da Prova Brasil e do IDEB colocaram o debate sobre a qualidade da educação brasileira em outro patamar. Por um lado, a Prova Brasil, ao utilizar a metodologia censitária de avaliação, impeliu, não sem controvérsias e resistências, a comunidade escolar a se reconhecer nos seus resultados, ao mesmo tempo, **o IDEB, ao tornar público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, aproximou os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da qualidade da rede do seu município e da escola de seu bairro** (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 415, grifos nossos).

Se hoje há um maior debate sobre a qualidade da educação no Brasil, isso se dá pela divulgação dos resultados da Prova Brasil, e por mais que o IDEB não seja o índice perfeito, é a única referência de comparação que a população brasileira dispõe para verificar se os investimentos realizados pelo Poder Público em educação estão surtindo efeito.

Minhoto (2013) ressalta que é necessário avaliar a qualidade dos sistemas de educação, tendo em vista um número maior de variáveis, para evitar as contradições apontadas por Oliveira, R. (2013), sobre escolas que apresentam bons resultados, mas que, se fossem consideradas suas condições socioeconômicas, eles seriam insuficientes, ou vice-versa.

Posto então que o IDEB apresenta-se distante de ser um indicador ideal de qualidade, evidencia-se a necessidade de se construir socialmente um indicador “mais justo” de qualidade da educação brasileira, para que se possa aferi-la e verificar se o direito constitucional à educação de qualidade está sendo perseguido. Estudos apontam que, para se estabelecer esse novo indicador, é preciso promover uma meta-avaliação das políticas de avaliação em larga escala, como já propunha Vianna (2003a), que envolva “a qualidade do salário dos professores, condições de insumos escolares, condições de prédios, bons materiais escolares, assim como uma discussão curricular, preocupada com as exigências da sociedade do conhecimento” (HYPÓLITO, 2013, p. 217).

Ao longo dos anos, os estudos desenvolvidos sobre os diversos aspectos da avaliação em larga escala têm colaborado no auxílio de mudanças significativas nos formatos dessas políticas. A seguir, apresenta-se um breve histórico para auxiliar na compreensão da origem do sistema nacional de avaliação brasileiro, revelando as influências sofridas por organismos externos.

## **1.2 A construção de um Sistema Nacional de Avaliação**

Um processo avaliativo de desempenho educacional em larga escala não deve ser implementado sem que se tenha uma base sólida de conhecimentos constituída sobre os aspectos cognitivos ligados à escolarização dos alunos que se quer avaliar. Desse modo, o processo de elaboração das provas é fundamental para que avaliação realmente possa aferir os conhecimentos dos alunos (GATTI, 2013).

Nesse sentido, o SAEB é considerado “o melhor e o mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação” (VIANNA, 2003a, p. 17), pois o processo ocorrido

para a sua implementação se deu em bases sólidas, pautado na experiência de projetos desenvolvidos anteriormente, utilizando o rigor necessário para garantir a fidedignidade dos dados.

Ao longo do século XX, muitos estudos contribuíram para o diagnóstico de condições prévias que as crianças deveriam possuir para a aquisição da leitura e da escrita. Para tanto, necessariamente, o campo de pesquisas que estudava as dificuldades de aprendizagem existentes também evoluiu e contribuiu muito para a construção de uma base teórica psicológica para a avaliação escolar (GATTI, 2013).

Nos anos de 1950, os estudos desenvolvidos na Universidade de São Paulo (USP) sobre avaliação de conhecimentos e habilidades gerais, assim como estudos da área de Psicologia da Fundação Getúlio Vargas (FGV), aproximaram os testes cognitivos de outras variáveis que pudessem interferir no processo de aprendizagem e colaboraram com o desenvolvimento de trabalhos sobre avaliação escolar. Em 1966, a equipe do Centro de Estudos e Testes de Pesquisas Psicológicas (CETPP) desenvolveu uma pesquisa em que aplicava testes objetivos de conhecimentos e questionários sobre as características socioeconômicas dos grupos, o qual foi visto como a primeira tentativa de relacionar a aquisição de conhecimento com outras variáveis (GATTI, 2013).

Nos anos de 1960 e 1970, os estudos que envolviam a avaliação do desempenho escolar pautavam-se principalmente nos fatores externos, entretanto, segundo alguns críticos, essas pesquisas superestimavam o papel do Nível Socioeconômico (NSE) como fator de sucesso na escolarização. As análises eram realizadas em contextos específicos, levavam em consideração as características sociodemográficas e avaliavam o acesso a determinados níveis de ensino e o fracasso escolar em determinadas séries. As metodologias utilizadas nos estudos produziram informações importantes sobre a situação educacional do país (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Esses trabalhos despertaram o interesse do MEC e das Secretarias da Educação em realizar avaliações mais eficazes e com a conotação de acompanhamento da evolução da qualidade do ensino no Brasil (GATTI, 2013). Mas foi somente a partir dos anos de 1980, quando as teorias que criticavam a escola enquanto aparelho ideológico do Estado revelaram que os modelos avaliativos aplicados até então contribuíam para a reprodução das diferenças sociais, que a avaliação deixou de priorizar apenas o resultado, ampliando a sua finalidade para abranger as dimensões diagnóstica e prognóstica (MELLO, 2014).

Seguindo uma tendência mundial, o Brasil deu os primeiros passos na implantação da cultura da avaliação educacional, com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público

de 1º Grau (SAEP), em 1988, para avaliar o Projeto Edurural, um programa educacional financiado pelo Governo Federal, que atendia às escolas da área rural da Região Nordeste do Brasil. Esse foi visto historicamente como um marco para as avaliações em larga escala, pois foi o primeiro exemplo de utilização de instrumentos padronizados de medida, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos (GATTI, 2013).

A avaliação do Edurural se tornou um marco justamente por ela fornecer as bases técnicas e mostrar a relevância da avaliação educacional em larga escala para a identificação mais nítida dos problemas das escolas. Até o final da mesma década, os alicerces de um sistema nacional de avaliação já haviam sido criados (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 25).

As provas aplicadas no Projeto Edurural para aferir os conhecimentos dos alunos foram elaboradas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas próprias escolas do Piauí, do Ceará e de Pernambuco, onde a avaliação se desenvolvia, para dar maior validade aos dados de rendimento colhidos. Entre 1982 e 1986, além dos alunos, também foram avaliados dados sobre o programa, que envolvia a gestão da escola, os professores e as famílias, para verificar a contribuição socioeducacional desses fatores às aprendizagens dos alunos (GATTI, 2002).

No decorrer do processo, realizaram-se seminários e analisaram-se seus resultados. [...] O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presentes os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para, a partir de uma ação direta, formar pessoas e pensar a área criticamente. [...] No centro da discussão, estava o fracasso escolar brutal que se constatava pelas estatísticas e estudos no interior das escolas. [...] Nesse momento, promoveu-se, no MEC, uma oficina de trabalho com um grupo de educadores para debater a questão. Aventava-se a possibilidade de que, com a mudança da Constituição, pudesse haver uma nova estrutura política, o que sinalizava a necessidade de uma mudança na política oficial em relação aos ensinos fundamental e médio. Isso levou o Ministério da Educação a intervir menos diretamente nestes níveis e a propiciar orientações e subsídios técnicos, assumindo um papel avaliador como referência para políticas na área da educação básica (GATTI, 2002, p. 24).

Com uma equipe de técnicos preparados, o MEC, ao fim de 1987, realizou um estudo piloto em 10 capitais do Brasil, no intuito de verificar a viabilidade da aplicação de testes padronizados em larga escala, cujo grande desafio foi a construção de provas adequadas à diversidade do público (GATTI, 2002).

A década de 80 caracterizou-se pelo início de implementação de diversas reformas educacionais [...] um movimento de reforma complexo tanto porque introduz mudanças profundas em diversas dimensões, tais como as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo, a avaliação educacional, como pelo fato de colocar na pauta de prioridades de atores como o Banco Mundial - BM - e setores empresariais uma série de temas historicamente valorizados por pesquisadores ligados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd - e a setores que têm

ênfatisado as tensões existentes entre os interesses empresariais e as propostas de universalização da educação de qualidade (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 104).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a avaliação educacional passou a ser tratada como uma forma de aferir a qualidade da educação. O texto constitucional prevê, no artigo 206, que a educação deve ser oferecida mantendo um padrão de qualidade, e, em seu artigo 209, determina que a avaliação dessa qualidade da educação deve ser realizada pelo Poder Público. Por seu turno, o artigo 214, que trata do Plano Nacional de Educação, indica a melhoria da qualidade do ensino como resultado esperado pelo Plano (BRASIL, 1988).

A avaliação em larga escala tornou-se fundamental para a regulação da Educação Básica no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, mas “antes disso, a “avaliação nacional da educação básica existiu, de 1987 a 1990, na forma de programa do Ministério da Educação – MEC – denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep” (FREITAS, D., 2004, p. 667), sendo formalizada somente em 1994, pela Portaria do MEC nº 1.795, de 27 de dezembro (BRASIL, 1994b) e institucionalizada, depois de muitas medidas provisórias, pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), como “Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB” (FREITAS, D., 2004).

No final dos anos de 1980 e início de 1990, o MEC e outros órgãos, incentivados por agências internacionais financiadoras, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a fazer exigências que encaminharam para a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das escolas, mobilizando-se, então, para o desenvolvimento de estratégias de avaliação em larga escala, como política pública (MELLO, 2014).

Ainda no início dos anos de 1990, por pressão dos organismos externos que financiavam projetos educacionais, o Brasil participou da segunda edição do Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, que envolvia 27 países, com o objetivo de saber quais conhecimentos teriam as crianças de 13 anos de idade em cada um dos países participantes (GATTI, 2002). O Projeto Nordeste e o Edurural, berço do SAEB, eram projetos financiados por organismos externos, como apontam Bonamino e Franco (1999, p. 111):

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

Em 1990, ainda sob forte influência de organismos externos, o MEC realizou a primeira aplicação do SAEB, utilizando provas objetivas no modelo clássico, com o grande



desafio de prover informações sobre o desempenho dos alunos e sistemas, bem como de utilizar essas informações para a tomada de decisões acerca das políticas educacionais. No próximo ciclo, que aconteceu em 1993, foram aprimorados os instrumentos de avaliação, buscando a participação de especialistas e professores para a elaboração das provas, tendo em vista a diversidade curricular no país (GATTI, 2013).

Em 1995, foi elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), do qual constavam algumas diretrizes sobre o acompanhamento efetivo dos gastos públicos, sob a influência de rigorosos processos de avaliação, para direcionar os investimentos que influenciariam o processo educacional brasileiro e a maneira de avaliar os alunos, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permitiam mensurar os graus de consecução dos objetivos pretendidos. “A partir desse ano foram introduzidas questões envolvendo características socioeconômicas, culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos” (HORTA NETO, 2007, p. 10), e o SAEB adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia das avaliações, que consiste em um conjunto de modelos matemáticos, em que a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (KLEIN, 2013), com o principal objetivo de conhecer a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem acontece.

Concomitantemente, nos anos de 1997 e 1998, verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac, prenunciando nova fase na sistemática de avaliação da Educação Básica. É no ano 2000 que o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – (OCDE), o qual se realiza, a partir desta data, de três em três anos (WERLE, 2011, p. 777).

Com o ingresso do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>11</sup>, agregaram-se então, diversos estudos às avaliações nacionais e aos objetivos do SAEB. Percebe-se que houve movimentos para aprimorar os meios de aferição do desempenho escolar através do SAEB desde a sua instituição, mas foi no governo de FHC, entre 1995 e 2002, que essa política de avaliação em larga escala se consolidou, pois se iniciou uma ampla reforma educacional em nosso país, com a implementação de políticas estatais que redirecionavam a prática e a política educacional no Brasil (OLIVEIRA, L., 2011).

[...] Diante do papel privilegiado assumido pela avaliação na agenda do governo empossado em 1995, o SAEB teve sua metodologia reestruturada e no decorrer dos anos se firmou como política do “Estado avaliador

---

<sup>11</sup> O PISA, realizado pela OCDE, consiste em uma avaliação aplicada por amostragem a alunos com 15 anos, que afere os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (BRASIL, 2015b).

brasileiro”, interagindo e se articulando com as demais políticas educacionais (OLIVEIRA, L., 2011, p. 55).

A Emenda Constitucional nº 14, promulgada em 12 de setembro de 1996, redefiniu os responsáveis prioritários na organização de cada modalidade de ensino, alterou a forma de financiamento da educação pública e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, de modo que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam “ajustar suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um **padrão mínimo de qualidade de ensino definido nacionalmente**” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Com essa nova redação na Constituição Federal, ratificou-se o papel avaliador do Estado para a área da educação, visto que, para que passasse a acompanhar sistematicamente o desenvolvimento da educação nacional, a fim de garantir a elevação do padrão de qualidade, seria necessário avaliá-la sistematicamente.

Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.

[...]

§ 1º. A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 1996a).

Assim, para estabelecer alguns parâmetros de aprendizagem, no intuito de monitorar, em âmbito nacional, o padrão de qualidade, o MEC desenvolveu, entre os anos de 1995 e 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que apresentam uma proposta curricular flexível, mas trazem competências e habilidades fundamentais a serem trabalhadas nas escolas pelos professores (BRASIL, 1997). Os Parâmetros também apresentaram as concepções de escola, ensino, aprendizagem e avaliação que deveriam nortear o Sistema Nacional de Educação (FREITAS, D., 2004).

Em 1997, ocorreu o ciclo decisivo para a consolidação da avaliação de sistemas no Brasil. O INEP, após as críticas que recebeu por terceirizar a aplicação das provas, assumiu um papel mais ativo na elaboração da avaliação e implementou as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, que serviriam, como próprio nome diz, de referência para a confecção dos itens das provas. Desde então, as alterações seguintes foram realizadas a partir do que já existia. Os serviços de impressão das provas, aplicação, correção e análise de dados ainda continuam sendo terceirizados, pois a demanda por essas avaliações só aumentou com o tempo, mas sempre sob a coordenação do INEP (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Em 2001, quando foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>12</sup>, pela Lei 10.172, com validade para 10 anos, cujos principais objetivos eram a articulação e o desenvolvimento de todos os níveis de ensino, também foram estabelecidas as metas a serem atingidas, até 2011, para cada etapa de ensino, visando a garantir a qualidade da educação. A meta 26 definia claramente que “os níveis de desempenho dos alunos deveriam ser elevados gradativamente e monitorados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e pelos dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios” (BRASIL, 2001a), daí a crescente demanda por avaliações externas, para medir o desempenho escolar em busca da qualidade.

Tendo vista esse contexto de mudanças na política educacional, que procurava garantir o “direito a uma educação de qualidade”, o SAEB buscou alternativas para avaliar de forma mais efetiva a educação pública e realizou algumas alterações estruturais ao longo dos anos. No Ensino Fundamental, nas duas primeiras edições do SAEB, foram avaliadas as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, e os resultados apontaram para a existência de muitas diferenças com relação aos conteúdos curriculares dessas séries, mas indicaram que tais diferenças acabavam diminuindo quando se utilizavam como referência os quadros curriculares das 4ª e 8ª séries. Desse modo, o MEC optou por avaliar, nos próximos ciclos de aplicação das provas, ou seja, a partir do ciclo de 2001, apenas as séries finais de cada ciclo 4ª e 8ª séries, o que se mantém até hoje (BRASIL, 2015d; HORTA NETO, 2007).

Para a edição de 2001, também foi realizada uma atualização das Matrizes de Referência, para adequarem-se aos PCN's, após uma ampla pesquisa sobre o currículo adotado pelos sistemas estaduais de ensino, que envolviam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2001b).

As habilidades e competências avaliadas pelo SAEB, no Ensino Fundamental, são definidas por unidades chamadas de descritores, os quais compõem as Matrizes de Referência.

As provas em Língua Portuguesa centraram-se na compreensão de textos, abrangendo os seguintes tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento de Textos; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e Variação Linguística. Já em Matemática, abordaram-se os seguintes temas: Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; Números e Operações/Álgebra e Funções; e Tratamento da Informação (BRASIL, 2001b, sem paginação).

---

<sup>12</sup> Atualmente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da LDB nº 9.394/96 para uma exigência constitucional, com periodicidade decenal, fazendo com que os planos plurianuais o tomem como referência, assim como os estados e os municípios. O último PNE foi aprovado em 2014, com vigência até 2024, pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a).

Muitos descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil, que foram organizados em um quadro elaborado pela autora (Apêndice C), repetem-se, conforme pode ser observado em outro quadro confeccionado para visualizar a escala de proficiência dos alunos do Ensino Fundamental (Apêndice D), tanto para o 5º como para o 9º ano, no qual são acrescentados apenas alguns a mais. Isso quer dizer que cada bloco de perguntas, realizado nas provas, pode aferir os mesmos descritores, que, entretanto, encaixam-se em níveis diferentes da escala de proficiência<sup>13</sup> estabelecida pelo SAEB, devido às expectativas de aprendizagem que aumentam conforme o ano de aplicação da Prova. É importante que se pese que somente algumas competências e habilidades sejam avaliadas na Prova Brasil:

**Os descritores desta Matriz não contemplam todos os objetivos de ensino de leitura, mas apenas aqueles considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados em uma prova do Saeb, que deve possibilitar, com seus resultados, uma visão real do ensino brasileiro, sem que sejam privilegiados enfoques curriculares ou características regionais de abordagem (BRASIL, 2001b, sem paginação, grifo nosso).**

Os descritores propostos para a avaliação nacional destinam-se a oferecer um panorama geral da aprendizagem no Brasil. Não há a intenção de gerar uma redução ou simplificação do currículo, apenas de selecionar, dentre as competências propostas para cada série, aquelas que demonstraram maior representatividade sobre as condições de aprendizagem dos alunos.

As últimas mudanças estruturais, mais significativas, ocorridas no SAEB foram a inserção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>14</sup>, instituída pela Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, e da ANRESC (Prova Brasil), pela Portaria nº 931, em 2005 (BRASIL, 2005), que será abordada mais profundamente no próximo capítulo, pois essa mudança foi fundamental para o SAEB e para os demais sistemas de avaliação, estaduais e municipais, em desenvolvimento. A inserção da Prova Brasil possibilitou que, pela primeira vez, o SAEB fizesse a devolutiva dos resultados das avaliações para as escolas, conforme determinação da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005).

A realização da Prova Brasil passou a ocorrer então em todas as escolas públicas que estivessem localizadas em zonas urbanas e que possuíssem mais de 30 alunos matriculados. Em 2007, passaram a participar da ANRESC (Prova Brasil) as escolas públicas rurais de 4ª série/5º ano, que apresentavam no mínimo 20 alunos matriculados, e, apenas em 2009, as

---

<sup>13</sup> A escala de proficiência utilizada atualmente consta do Apêndice D deste trabalho.

<sup>14</sup> A ANA é destinada a avaliar os alunos ao final do 3º ano para verificar o processo de alfabetização, tendo em vista o compromisso assumido “Plano de Metas Todos pela Educação” (BRASIL, 2007a) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), que tem como uma das metas apresentadas alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

turmas de 8ª série/9º ano de escolas públicas rurais que atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliadas (BRASIL, 2015d).

Este primeiro capítulo dedicou-se a apresentar algumas considerações sobre o nosso Sistema Nacional de Avaliação e revelar como se chegou à introdução de uma avaliação censitária, como a Prova Brasil, para acompanhar o desenvolvimento da educação no país. Procurou compreender como a avaliação em larga escala se constituiu, no país, como política pública de avaliação, analisando seu longo caminho percorrido. Evidenciou-se que, atualmente, o SAEB está centrado em prestar contas da educação pública oferecida à população e orientar ações que contribuam para a formulação e implementação de propostas que visem a melhorar a qualidade da educação.

As avaliações em larga escala realizadas pelo SAEB têm suas raízes nas teorias clássicas de avaliação, posto que visam a atingir objetivos propostos (qualidade da educação) e auxiliar na tomada de decisões. No entanto, alguns usos dessas avaliações também se caracterizam pela responsabilização dos envolvidos.

Em meio a muitas “tensões”, a avaliação em larga escala caracteriza-se como formativa e reguladora, devido às diversas formas de seus usos, o que pode ser considerado um problema, pois, uma vez que os objetivos da avaliação não são compreendidos, seus resultados podem não fazer sentido tanto para quem aplica como para quem realiza, principalmente quando envolvem políticas de responsabilização, como afirmam Machado e Alavarse (2014, p. 428):

[...] políticas de responsabilização que podem, ao contrário do que se deseja, acabar favorecendo a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos. Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem em rankings decorrentes da divulgação dos resultados obtidos, como destacou Freitas (2011).

Contudo, “se” bem compreendidas, as avaliações em larga escala têm potencial para subsidiar propostas que melhorem a “qualidade da educação”, desde que se reconheçam quais padrões de qualidade estão sendo construídos, uma vez que “qualidade” é um conceito histórico e socialmente construído, que, em educação, não envolve somente a parte pedagógica, mas também a econômica, a social, a cultural e a política do contexto escolar em que os alunos estão envolvidos. Por isso, infere-se que o IDEB não é um indicador ideal de qualidade, evidenciando-se a necessidade de se construir socialmente um indicador “mais justo”, que leve em consideração outros fatores, além de nível de aprendizagem e taxa de fluxo.

Com a elaboração da seção que apresenta a construção do Sistema Nacional de Avaliação, percebeu-se que o Brasil percorreu um caminho inverso do que seria considerado natural, pois, para elaborar um Sistema Nacional de Avaliação, é necessário que haja bases curriculares nacionais para diferentes níveis de escolaridade, e o que vimos aqui foi o Sistema de Avaliação pautando a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para poder monitorar o padrão de qualidade da educação.

De modo geral, o capítulo auxiliou na compreensão da relevância da avaliação em larga escala para o Sistema Nacional de Educação, apontando que, desde a elaboração das primeiras avaliações realizadas em larga escala, foram realizadas alterações que procuraram aprimorar a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos e fomentaram discussões acadêmicas que contribuíram para a evolução do Sistema Nacional de Avaliação.

No próximo capítulo, procura-se ampliar essa discussão, com o estudo realizado acerca da Prova Brasil.

## **2 A PROVA BRASIL E A ESCOLA**

Neste capítulo, estão em evidência a Prova Brasil e a escola. A Prova Brasil foi instituída em 2005 (BRASIL, 2005), para produzir informações a respeito da qualidade do ensino público nos municípios e para revelar, ainda que parcialmente, a situação de cada unidade escolar. As informações, que antes eram obtidas de forma amostral, passaram a ser colhidas de maneira censitária, com o objetivo de envolver a escola no sistema de avaliação, ou seja, da base para o centro do sistema educacional, fornecendo detalhes de cada escola, a fim de que os gestores públicos, a comunidade escolar e a sociedade em geral pudessem acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação.

Com o objetivo de caracterizar a Prova Brasil e a escola, o capítulo aborda a relação intrínseca da Prova Brasil com o IDEB e os reflexos dessa relação na escola, bem como os usos mais comuns da Prova em escolas, destacando o seu potencial para a formulação do planejamento da escola e de formação continuada de professores na escola, em uma perspectiva da escola como lócus de formação.

### **2.1 A Prova Brasil**

Em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou, como é mais conhecida, Prova Brasil (BRASIL, 2005).

A ANEB manteve as mesmas características e objetivos do SAEB aplicado até 2003, ou seja, continuam sendo aplicadas avaliações de forma amostral para alunos de escolas das redes pública e privada do Brasil. Já a Prova Brasil é aplicada somente para escolas de rede pública, e de forma censitária, isto é, todos os estudantes realizam a Prova (BRASIL, 2015d).

Para facilitar a compreensão, o sítio eletrônico do INEP esclareceu as diferenças entre as avaliações do SAEB, como mostra o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Semelhanças e diferenças entre as avaliações do SAEB

	<b>ANEB</b>	<b>ANRESC (PROVA BRASIL)</b>
<b>Público-alvo</b>	Avalia estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e também estudantes do 3º série do Ensino Médio.	Avalia estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.
<b>Tipo de instituição avaliada</b>	Avalia escolas da rede pública e da rede privada localizadas nas áreas urbana e rural.	Avalia as escolas da rede pública localizadas em área urbana e rural.
<b>Características da avaliação</b>	A avaliação é amostral: apenas parte dos estudantes brasileiros das séries/anos avaliados participam da prova. Os critérios para amostra são: escolas que tenham entre 10 e 19 estudantes matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental regular, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais; escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais; escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental regular e no 3º ano do Ensino Médio, em escolas privadas, localizadas nas zonas urbanas e rurais.	A avaliação é censitária: todos os estudantes das séries/anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos matriculados na série/ano devem fazer a prova.
<b>O que é avaliado</b>	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para o 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio).	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental).
<b>Objetivos</b>	<b>a)</b> avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; <b>b)</b> caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual; <b>c)</b> utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; <b>d)</b> as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; <b>e)</b> as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;	<b>a)</b> avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; <b>b)</b> contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; <b>c)</b> concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; <b>d)</b> oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.
<b>Divulgação dos resultados</b>	Oferece resultados de desempenho apenas para as unidades da federação, regiões e Brasil.	Fornece as médias de desempenho para cada escola participante, cada um dos municípios, unidades da federação, regiões e Brasil.

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2015d, sem paginação), organizado pela autora.



Além dos testes de desempenho nas áreas de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas, as avaliações do SAEB envolvem a aplicação de questionários contextuais a alunos, professores, escola e diretores, que servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar que englobam o nível socioeconômico, o capital social e cultural de todos os envolvidos no processo, a formação profissional de professores e gestores, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, os estilos de liderança e as formas de gestão apresentadas (Anexo A) (BRASIL, 2015c).

Os resultados das provas são apresentados em intervalos de níveis de proficiência (Apêndice D), de modo que cada escola pode verificar a porcentagem de alunos em cada nível e analisar os resultados, como sugerido pelo MEC, em 2008, em uma publicação intitulada “PDE: Prova Brasil” (BRASIL, 2008b).

Com orientações para o SAEB 2009, o texto indica que os parâmetros e os resultados da Prova Brasil podem servir para o desenvolvimento de atividades que possam colaborar com a aprendizagem dos alunos, e propõe que as escolas utilizem esses resultados para melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2008b), tal como consta dos objetivos estabelecidos para a Prova Brasil/ANRESC, na Portaria nº 931/2005:

[...] § 2º. A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam.  
Art. 2º. A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico [...] (BRASIL, 2005).

A principal diferença entre a ANEB e a Prova Brasil/ANRESC consiste no fato de os resultados globais serem disponibilizados para as escolas, a fim de que possam contribuir com a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, apenas a disponibilização dos resultados às escolas não significa que eles estejam sendo utilizados por elas, e, se estão sendo, como ocorrem essas utilizações? As orientações do MEC são enfáticas ao afirmarem que os resultados possibilitam realizar uma análise sobre as dificuldades encontradas pelos alunos com relação às competências e habilidades avaliadas, bem como se prestam a avaliar o trabalho institucional da escola, seu currículo, planejamento e processos de formação

continuada de professores, com a finalidade de garantir evolução no padrão de qualidade da educação.

Os resultados da Prova Brasil são divulgados, geralmente, até a metade do ano subsequente à sua aplicação. Até 2009, chegavam às escolas por meio de boletins informativos (Anexo B), com os resultados globais da escola, indicando as metas a serem alcançadas nas próximas edições da Prova. Em 2011, os resultados passaram a ser disponibilizados também por meio eletrônico, para consulta pública no sítio oficial do INEP: <[www.sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil](http://www.sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil)> (BRASIL, 2016f). Contudo, as informações apresentadas se tornaram mais detalhadas apenas em 2013.

Não foi possível localizar, no sítio eletrônico do INEP, os boletins detalhados dos resultados das escolas em 2011, mas acredita-se que as informações tenham sido disponibilizadas às escolas, pois o MEC publicou um livreto com orientações para que elas realizassem a análise da Prova Brasil, sugerindo formas de análise para que refletissem sobre encaminhamentos pedagógicos a partir das dificuldades encontradas. Essas orientações apresentam as análises dos dados divulgados a partir de 2013, ou seja, em 2011 foi realizado um ensaio sobre quais dados constariam da divulgação dos próximos resultados.

O Quadro 5 apresenta uma análise dos resultados disponibilizados pelo INEP nas edições da Prova Brasil, entre 2005 e 2015.

Quadro 5 - Resultados disponibilizados para as escolas nos Boletins de Desempenho da Prova Brasil (2005-2015).

<b>Resultados disponibilizados</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
Indicadores contextuais de Nível Socioeconômico					X	X
Indicadores contextuais de Formação Docente	X	X	X		X	X
Quantidade de alunos que realizaram a Prova (escola)	X	X	X		X	X
Quantidade de alunos que realizaram a Prova (escola/município/estado/Brasil)	X	X	X			
Taxa percentual de participação da escola				X	X	X
Distribuição percentual dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática			X	X	X	X
Comparativo (entre escola/município/estado/Brasil) de proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática	X	X	X	X		
Comparativo (entre escola/município/estado/Brasil) de distribuição percentual dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática				X	X	X
Resultados do IDEB		X	X	X		
Taxa de aprovação	X	X	X			
Média de horas-aula diárias	X	X	X			
Taxas de distorção idade/série; reprovação e abandono escolar	X					

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2016f), elaborado pela autora.

Nota-se que, em 2007 e 2009, os resultados do IDEB chegaram a ser divulgados juntamente com os boletins dos resultados da Prova Brasil, e só a partir de 2011 passou a ser necessário recorrer a outros sistemas de informação. Para ter acesso à nota do IDEB da escola atualmente, é necessário acessar os sítios do INEP: <[www.ideb.inep.gov.br](http://www.ideb.inep.gov.br)> (BRASIL, 2016c) e <[www.idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica](http://www.idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica)> (BRASIL, 2016a), conforme se verá mais adiante.

Outra informação suprimida dos boletins, também relacionada ao cálculo do IDEB, foi a taxa de aprovação. Percebe-se que tais mudanças, ocorridas a partir de 2013, apontam a intencionalidade do MEC em direcionar a utilização dos resultados da Prova Brasil, de forma que a escola observe mais as questões dos contextos em que os alunos estão inseridos e as condições em que estão desenvolvendo suas competências e habilidades, do que a síntese numérica gerada pelo IDEB.

A partir de 2013, para auxiliar professores e gestores na análise dos resultados da Prova Brasil, o MEC, além de publicar os resultados no sítio <[www.sistemasprovabrasil.inep.gov.br/ProvaBrasil](http://www.sistemasprovabrasil.inep.gov.br/ProvaBrasil)> (BRASIL, 2016f), desenvolveu a “Plataforma Devolutivas Pedagógicas”, de modo que, pelo portal <[www.devolutivas.inep.gov.br](http://www.devolutivas.inep.gov.br)> (BRASIL, 2016b), ampliou as referências à disposição para auxiliar escolas e professores a planejarem melhor suas ações, em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Cabe então pensar que esta análise contribuiu para que, ao investigar os usos da Prova Brasil na escola, seja importante observar se essa intenção do MEC foi percebida por gestores e professores. Ou seja, se os boletins informativos publicados são trabalhados nas escolas da forma como propõe o MEC, ou se há outras formas de trabalho desenvolvidas pelas escolas. Ou se essas informações são abordadas em reuniões pedagógicas, para subsidiar as formações continuadas dos professores e o planejamento escolar, visando a melhorar a qualidade de ensino.

Apesar de reconhecer que a divulgação da nota sintética do IDEB se sobressai com relação aos resultados da Prova Brasil, por serem apresentados simultaneamente, acredita-se que é possível realizar um trabalho de análise dos resultados, buscando atingir as metas propostas pelo IDEB, sem, no entanto, limitar o currículo desenvolvido junto aos alunos.

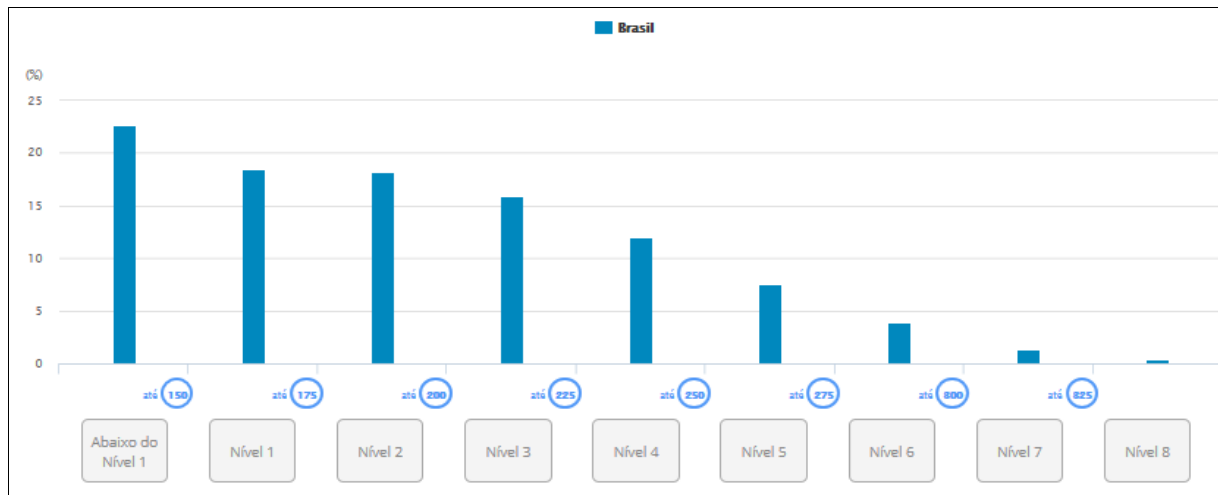
Nesse contexto, de divulgação dos resultados do rendimento dos alunos juntamente com a nota sintética do IDEB, percebe-se então a Prova Brasil como instrumento de controle governamental que gera certo receio nas escolas quanto à perda de sua autonomia, como apontado por Vieira, I. (2011), e quanto à redução do currículo ofertado aos alunos (SILVA,

M., 2011), pois alguns estudos apontam para o desenvolvimento de ações pedagógicas que visem somente à preparação para os testes (OLIVEIRA, A., 2011; ANDRADE, 2011).

Entretanto, o aprimoramento na forma de divulgação dos dados educacionais contribuiu para a maior disseminação dos resultados da Prova Brasil, e pode-se constatar, em alguns trabalhos, o uso de suas matrizes curriculares como delineadoras do currículo, sem limitá-lo, para o aprimoramento do planejamento escolar (FERRAROTTO, 2011; ANDRADE, 2011; PIMENTA, C., 2012), bem como para o desenvolvimento da formação continuada dos professores (OLIVEIRA, L., 2011).

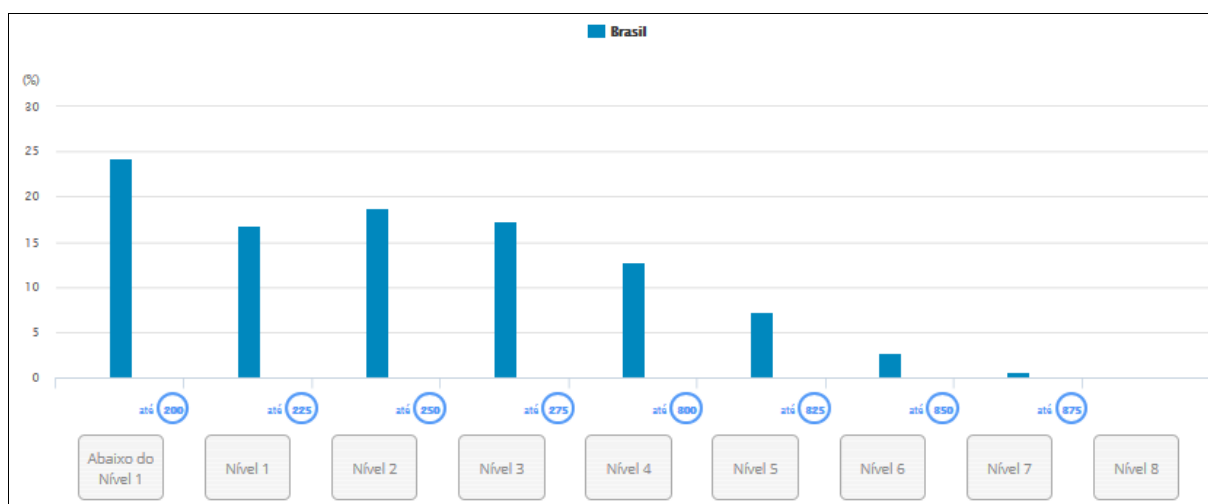
Nos Gráficos 1 a 4, a seguir, são apresentados os indicadores do Brasil, referentes à Prova realizada em 2013, no Ensino Fundamental, 5º e 9º anos, disponíveis no portal <[www.deolutivas.inep.gov.br](http://www.deolutivas.inep.gov.br)> (BRASIL, 2016b). Trata-se de um exemplo de como os dados são apresentados, pois cada escola recebe os resultados referentes aos seus alunos, justamente para auxiliá-las na análise dos resultados da Prova Brasil.

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Ensino Fundamental – 5º ano – Língua Portuguesa/2013 – Brasil.



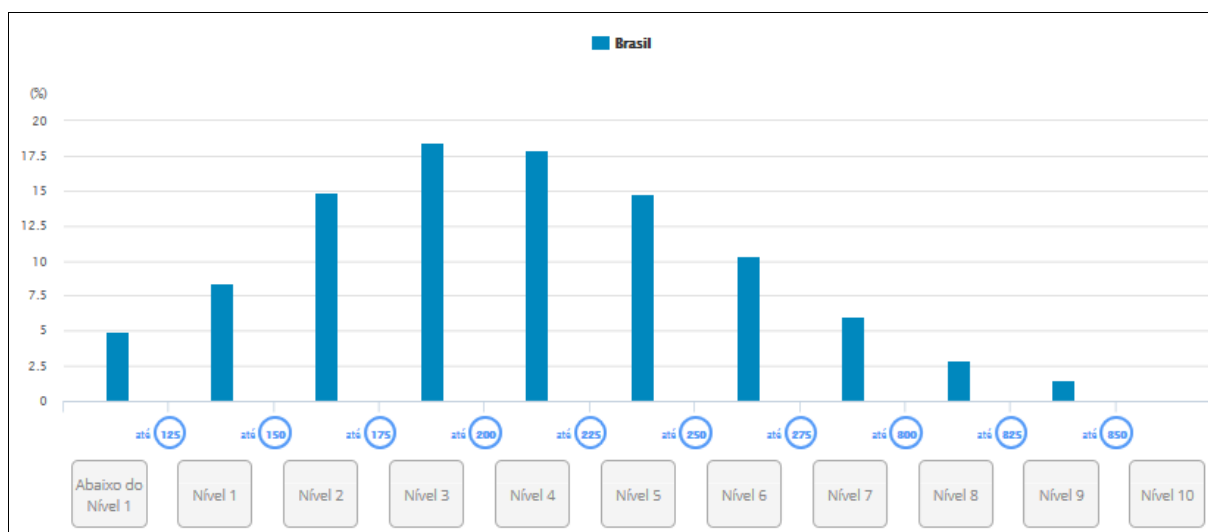
Fonte: Brasil (2016c, sem paginação).

Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Ensino Fundamental – 9º ano – Língua Portuguesa/2013 – Brasil.



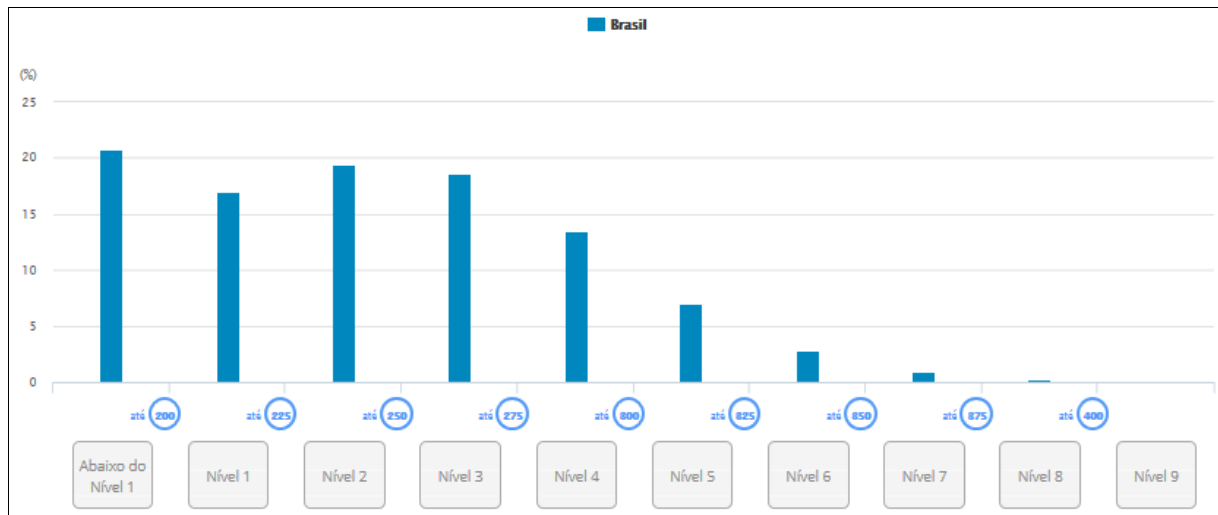
Fonte: Brasil (2016c, sem paginação).

Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Ensino Fundamental – 5º ano – Matemática/2013 – Brasil.



Fonte: Brasil (2016c, sem paginação).

Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência. Ensino Fundamental – 9º ano – Matemática/2013 – Brasil.



Fonte: Brasil (2016c, sem paginação).

Outra justificativa importante para que o estudo dos resultados da Prova Brasil de cada escola seja realizado distante da nota sintética do IDEB pode ser demonstrada fazendo-se uma relação dos gráficos acima com os resultados do IDEB do Brasil apresentados no Quadro 1. Percebe-se que o maior número de alunos concentra-se nos mais baixos níveis de proficiência, em Língua Portuguesa, apresentando-se em níveis um pouco mais elevados em Matemática. Não obstante o Brasil ter atingido as metas estipuladas pelo IDEB no Ensino Fundamental I, isso não significa exatamente que as competências e habilidades abordadas foram efetivamente apreendidas pelos alunos. Uma coisa é atingir as metas, outra é elevar o nível de aprendizagem dos alunos, pois, como vimos anteriormente, há descritores que se repetem nas provas de 5º e 9º anos, entretanto, com grau de complexidade ampliado, o que quer dizer que, se o aluno detinha uma determinada competência ou habilidade para resolver uma questão no 5º ano, se espera que ele, ao final do Ensino Fundamental, tenha aprimorado essa competência ou habilidade e consiga resolver as questões mais complexas propostas no 9º ano.

Todavia, isso não foi percebido, posto que os níveis de proficiência dos alunos diminuíram ainda mais ao final do Ensino Fundamental. Esse movimento já havia sido percebido no ciclo de 2011 da Prova Brasil, levando o MEC a constatar que havia um grande problema com relação à aquisição da leitura, uma vez que esse é o foco da Prova.

Então, utilizando a Prova Brasil para nortear uma política pública de formação de professores, o MEC, preocupado com relação à efetiva aprendizagem dos alunos, e na expectativa de oferecer maiores condições de o aluno se desenvolver nos mais elevados níveis

de ensino, investiu no processo de alfabetização, pois compreende-se que a apropriação da leitura e da escrita de forma efetiva conduz o aluno ao sucesso em seu percurso escolar.

Em 2012, o MEC instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>15</sup>, pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), e, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013b), implantou o PNAIC e inseriu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no SAEB, com os objetivos de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas e de produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (BRASIL, 2013b).

Art. 5º. As ações do Pacto têm por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012c).

Nota-se que o MEC, ao propor o aumento nos índices do IDEB, como um dos objetivos da alfabetização, subjaz o entendimento de que o processo de alfabetização, em uma perspectiva de letramento, como é proposto, bem executado, enseja ao aluno maiores possibilidades de melhorar o seu rendimento escolar e, conseqüentemente, o sistema de ensino em que está inserido. Compreende-se, assim, que os resultados do IDEB fazem parte de um conjunto de práticas desenvolvidas na escola, não sendo responsabilidade apenas dos professores das séries finais dos ciclos, que são avaliados.

É nesse sentido que os dados são disponibilizados para a escola. Quando se apresenta o percentual de alunos em cada nível, é possível diagnosticar quais competências e habilidades esses alunos ainda não desenvolveram e refletir sobre ações que poderiam contribuir para melhorar o trabalho em sala de aula (BRASIL, 2008b).

No entanto, é necessário ter cuidado com algumas análises propostas. O INEP disponibiliza dados do perfil socioeconômico (Inse ou NSE)<sup>16</sup> de cada escola e ainda sugere

<sup>15</sup> O PNAIC ainda conta com um Programa de Formação de Professores com o objetivo de “apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, [...] a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC [...]” (BRASIL, 2012c).

<sup>16</sup> O Inse foi construído a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais das duas avaliações do SAEB (ANEB e Prova) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As questões utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens, à contratação de serviços de empregados domésticos pela família

que se faça uma comparação entre elas, subentendendo o seguinte questionamento: Por que escolas, com resultados tão distintos entre si, apresentam o mesmo perfil socioeconômico?

Contudo, sob os argumentos de que, apesar de reconhecer que “o desempenho do aluno reflete, ainda que de forma não determinística, o capital cultural de sua família, que, no Brasil, está muito associado ao NSE” e que “atribuir às características socioeconômicas dos estudantes o baixo desempenho da escola seria a explicação mais fácil” (BRASIL, 2008b, p. 15), o MEC, implicitamente, responsabiliza a escola, pelo rendimento do aluno. Percebe-se essa intenção quando o documento apresenta a análise comparativa realizada entre as escolas que tiveram a maior e a menor média de nota na Prova em cada NSE (que existia à época):

Quadro 6 - Notas da escola de menor e de maior desempenho e média das notas das escolas, em cada um dos grupos, definidos pelo nível socioeconômico dos alunos (2013).

<b>Grupo de NSE</b>	<b>Escola com menor desempenho</b>	<b>Média das escolas</b>	<b>Escola com maior desempenho</b>
1	144	173	206
2	136	180	205
3	133	182	208
4	172	190	222
5	174	207	224

Fonte: Cartilha de orientações sobre análise de resultados do SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2008b, p. 15).  
Notas: Todas as escolas públicas receberam a cartilha. As referências para os grupos de NSE foram alteradas em 2014 e reformuladas para a apresentação dos resultados de 2015.

A análise do MEC abordou a grande diferença existente entre os pontos obtidos pelas escolas de um mesmo NSE, sugerindo a responsabilidade da escola, com o argumento de que a ação das escolas é que faz a diferença no rendimento do aluno.

[...] tais escolas pertencem à mesma rede, têm os mesmos recursos financeiros e os professores recebem os mesmos salários, fica claro que as políticas e práticas de cada escola podem fazer muita diferença no aprendizado de seus alunos [...] Em outras palavras, como a diferença entre as escolas de um mesmo grupo de NSE não está nos alunos, esta deve ser procurada na gestão pedagógica, na forma de ensinar, na cultura, nos valores da escola ou no projeto pedagógico. Todos esses pontos passíveis de serem mudados com a ação da escola (BRASIL, 2008b, p. 15).

---

dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. O universo de referência do NSE, por sua vez, inclui somente os dados de estudantes que responderam a mais de três questões (BRASIL, 2013a).



No entanto, o MEC, ao afirmar que a diferença do nível de aprendizagem dos alunos não está no alunado, pois considera que todos que estão no mesmo NSE apresentam as mesmas características, torna necessário conhecer os critérios de classificação utilizados na constituição do NSE, utilizados na Prova Brasil. No ano da publicação desse documento (2008), os alunos eram classificados em cinco categorias do NSE, sendo que o grupo 1 agregava as escolas que atendiam aos alunos de NSE mais baixo e as escolas do grupo 5 atendiam àqueles de NSE mais alto (BRASIL, 2008b). Atualmente, o NSE é subdividido em sete níveis (BRASIL, 2014b) e os alunos são classificados levando-se em consideração, além da renda familiar, as questões do questionário socioeconômico que acompanha a prova, as quais abordam os seguintes itens, descritos no Quadro 7:

Quadro 7 - Questões que compõem os questionários contextuais da Prova Brasil utilizados para a elaboração do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse).

Descrição	Questão
Posse de bens no domicílio Nível de rendimento da família	TV em cores
	TV por assinatura
	Rádio
	Videocassete ou DVD
	Geladeira
	<i>Freezer</i>
	Máquina de lavar roupa
	Carro
	Computador
	Banheiro
	Renda familiar
	Telefone fixo
	Telefone celular
Aspirador de pó	
Contratação de serviço	Empregada diarista
	Empregada mensalista
Nível educacional dos pais	Escolaridade da mãe
	Escolaridade do pai

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2013a, sem paginação), organizado pela autora.

Vale comentar que a própria nota técnica do INEP, publicada em 2014, afirma que o Instituto continuará aperfeiçoando o instrumento: “[...] ressalta-se que essa é a primeira versão do indicador de nível socioeconômico e, a partir dela, o INEP continuará aprimorando

a metodologia empregada e os instrumentos de coleta de dados, a fim de aperfeiçoá-lo” (BRASIL, 2014c, p. 14).

Portanto, é imprescindível fazer dois apontamentos críticos. O primeiro é que se faz necessário refletir sobre as perguntas que são feitas, pois há informações que são prestadas que podem caracterizar um sujeito como pertencente a um nível socioeconômico o qual não condiz com a sua realidade. É o caso, por exemplo, do questionamento sobre TV por assinatura, visto que é sabido que, em muitas casas, o sinal é compartilhado com outras famílias, ou simplesmente adquirido de maneira ilícita. O fato de o aluno possuir a TV por assinatura não necessariamente quer dizer que a sua família possua condições de pagar a mensalidade. É crescente no Brasil o número de residências que possuem o sinal de TV por assinatura de forma irregular, de modo que se faz necessário investigar mais sobre esse item para evitar erros de análise.

É o que dizem as reportagens publicadas na mídia: “Ligação de TV pirata chega a 4,2 milhões de domicílios. Furto de sinal de televisão por assinatura chega a 4,2 milhões de lares no país. Participação da pirataria perde para NET e Sky” (KAFRUNI, 2014, sem paginação). “Uma em cada cinco casas com TV a cabo usa sinal clandestino. Pesquisa encomendada pela ABTA aponta quase 4,2 milhões de ligações clandestinas. Um dos motivos é a facilidade na compra dos aparelhos” (GASPAR, 2014, sem paginação). E ainda,

Segundo um estudo divulgado pelo “NTV”, o Brasil possui 23,2 milhões de domicílios com acesso à TV paga. Deste total, porém, 18,1% – número equivalente a 4,2 milhões de domicílios – não pagam pelo serviço e possuem o chamado “gatonet”, apelido das assinaturas ilegais existentes em todo o país (VIVAQUA, 2014, sem paginação).

Além da questão da TV por assinatura, há outro item que precisa ser analisado cuidadosamente. Trata-se do critério de renda familiar. A seguir, no Quadro 8, apresenta-se a relação dos itens que compunham os níveis nos quais os alunos foram classificados em 2013 (BRASIL, 2013a) (Anexo C) e a nova Nota Técnica publicada no segundo semestre de 2014 (BRASIL, 2014b) (Anexo D). Nota-se a discrepância entre os documentos produzidos pelo INEP.

Quadro 8 - Comparativo de descrição dos níveis socioeconômicos dos alunos que realizaram as provas do SAEB.

(continua)

Inse das Escolas de Educação Básica (utilizado na Prova Brasil de 2013)	Inse das Escolas de Educação Básica (criado no 2º semestre de 2014)
<p><b>Nível I - Até 30:</b> Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de <b>até 1 salário mínimo</b>; e seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no Ensino Fundamental, mas não o completou.</p>	<p><b>Nível I - Até 30:</b> Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos na casa e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de <b>até 1 salário mínimo</b>; e seus pais ou responsáveis possuem Ensino Fundamental completo ou cursando.</p>
<p><b>Nível II - 30;40:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de <b>até 1 salário mínimo</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no Ensino Fundamental, mas não o completaram.</p>	<p><b>Nível II - 30;40:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos na casa e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de <b>até 1 salário mínimo</b>; e seus pais ou responsáveis possuem Ensino Fundamental completo ou estão cursando.</p>
<p><b>Nível III - (40;50):</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está <b>entre 1 e 2 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no Ensino Fundamental, mas não o completaram.</p>	<p><b>Nível III - 40;50:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos na casa e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i>; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está <b>entre 1 e 1,5 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem Ensino Fundamental completo ou estão cursando.</p>
<p><b>Nível IV - 50;60:</b> Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está <b>entre 1 e 2 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o Ensino Fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.</p>	<p><b>Nível IV - 50;60:</b> Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos na casa e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i>; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está <b>entre 1,5 e 2 ou entre 2 e 5 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem Ensino Fundamental completo ou estão cursando.</p>

(conclusão)

Inse das Escolas de Educação Básica (utilizado na Prova Brasil de 2013)	Inse das Escolas de Educação Básica (criado no 2º semestre de 2014)
<p><b>Nível V - 60;70:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está <b>entre 2 e 12 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o Ensino Fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.</p>	<p><b>Nível V - 60;70:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como 3 quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i>; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está <b>entre 5 e 7 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.</p>
<p><b>Nível VI - 70;80:</b> Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está <b>acima de 12 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</p>	<p><b>Nível VI - 70;80:</b> Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como 3 quartos e 3 banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i>; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está <b>acima de 7 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</p>
<p><b>Nível VII - Acima de 80:</b> Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está <b>acima de 12 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</p>	<p><b>Nível VII - Acima de 80:</b> Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à <i>internet</i>; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até 2 vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está <b>acima de 7 salários mínimos</b>; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.</p>

Fonte: MEC/INEP: Notas Técnicas de Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas de Educação Básica de 2014 (BRASIL, 2013a, 2014b, sem paginação), organizado pela autora.

Analisando os parâmetros da Nota Técnica utilizada para a elaboração da classificação por nível socioeconômico dos alunos, apresentados na Prova Brasil de 2013, mas realizados a partir dos dados coletados na Prova Brasil 2011, destacou-se, nos indicadores de renda familiar, o número de salários mínimos que recebem as famílias dos alunos inseridos em cada grupo, justamente para que se possa analisar, com mais clareza, algumas discrepâncias. Para

isso, foram organizados os dados no Quadro 9, de acordo com o salário mínimo vigente, para uma análise mais crítica:

Quadro 9 - Renda familiar apresentada em reais (R\$), segundo Inse da Prova Brasil.

<b>Nível Inse/2013</b>	<b>Renda familiar em salários mínimos<sup>17</sup></b>	<b>Valores em reais (R\$)</b>
I e II	Até 1	Até R\$ 880,00
III e IV	Entre 1 e 2	R\$ 881,00 – R\$ 1.760,00
V	Entre 2 e 12	R\$ 1.761,00 – R\$ 10.560,00
VI e VII	Acima de 12	Acima de R\$ 10.561,00
<b>Nível Inse/2014</b>	<b>Renda familiar em salários mínimos</b>	<b>Valores em reais (R\$)</b>
I e II	Até 1	Até R\$ 880,00
III	Entre 1 e 1,5	R\$ 881,00 – R\$ 1320,00
IV	Entre 1,5 e 5	R\$ 1.321,00 – R\$ 4.400,00
V	Entre 5 e 7	R\$ 4.401,00 – R\$ 6.160,00
VI e VII	Acima de 7	Acima de R\$ 6.161,00

Fonte: MEC/INEP: Inse da Educação Básica 2013 e 2014 (BRASIL, 2013a, 2014b, sem paginação), elaborado pela autora.

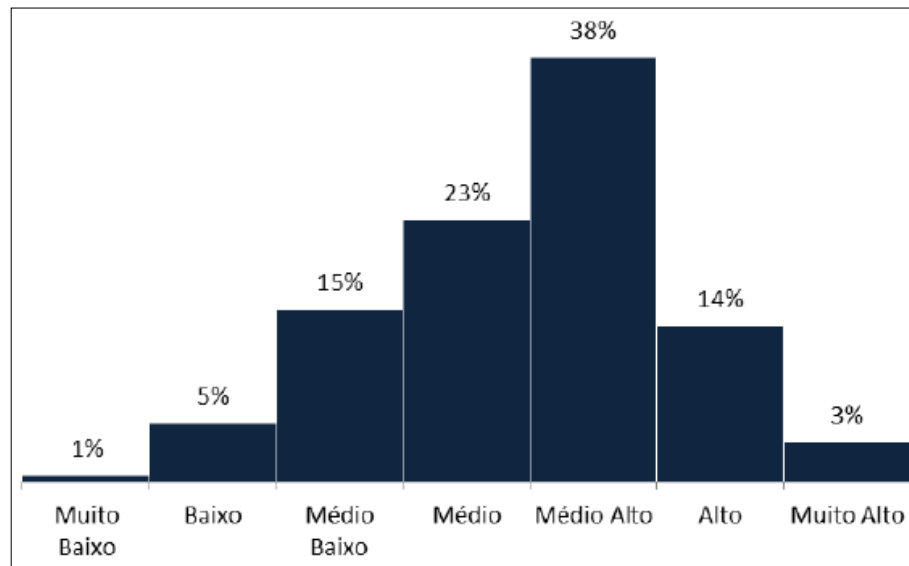
Colocou-se em evidência, no Quadro 9, o critério utilizado para o nível V, pois se considerou que um intervalo entre 2 e 12 salários mínimos, utilizado para medir o Inse/2013, é muito grande. Há uma diferença significativa no padrão de vida de uma família com renda mensal que não chega a R\$ 2.000 e de outra que recebe mais de R\$ 10.000. É com base nesse argumento que se questiona o que foi publicado pelo MEC em 2008, quando afirmou que “a diferença não está no aluno” (BRASIL, 2008b). O MEC utilizou esse argumento com a intenção de dizer que, se uma escola atua com alunos em condições parecidas de nível socioeconômico, não há motivos para que haja tamanha desproporção entre os resultados atingidos pelas escolas, o que é absolutamente contraditório tendo em vista o próprio parâmetro de classificação de NSE utilizado pelo MEC. Uma família com rendimentos acima de R\$ 10.000 pode oferecer aos seus filhos acesso a eventos culturais e informações que outra família que não recebe nem R\$ 2.000 não poderia oferecer.

<sup>17</sup> Os valores em reais foram elaborados com base no salário mínimo federal, estipulado em R\$ 880,00, pelo Decreto nº 8.618, de 29 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015a).

O Quadro 9 traz ainda o cálculo após a mudança do Inse em 2014, para a elaboração da classificação das escolas que realizaram a Prova Brasil em 2015. Nos resultados divulgados em 2016 pelo INEP (BRASIL, 2016f), a maior parcela das escolas municipais continua no nível socioeconômico V.

Subentende-se também que, em uma família em que a renda é superior a R\$ 10.000, seus integrantes possuem empregos que exigem maiores qualificações e maior nível de escolaridade, o que significa que as crianças provenientes dessas famílias podem apresentar maior aporte cultural. Portanto, esses alunos não estariam nas mesmas condições socioeconômicas, mas apenas no mesmo nível socioeconômico, segundo os critérios do INEP, que, segundo a Nota Técnica do Inse do Enem, nomeia os níveis em: muito baixo, baixo, médio baixo, alto e muito alto, como apresentado no Gráfico 5, a seguir. Todos esses alunos pertenceriam ao nível médio alto, os que têm a renda familiar abaixo de R\$ 2.000 e os que possuem renda acima de R\$ 10.000.

Gráfico 5 - Distribuição de escolas públicas municipais por grupo de NSE – Brasil.



Fonte: Brasil (2013a, sem paginação).

Percebe-se, então, que a maioria dos alunos de escolas públicas municipais foi distribuída entre os níveis médio e médio alto em 2013. Mas será que essa leitura corresponde à realidade?

O que se quer deixar claro é que comparar escolas classificadas com o mesmo Inse pode ser uma análise produtiva, como indica o MEC, pois muitos estudos também apontam que há relação entre o desempenho escolar e o perfil socioeconômico e cultural dos alunos (ALVES; FRANCO, 2008; ALVES; SOARES, 2013; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Essas

pesquisas indicam que crianças cujos pais possuem maior nível de escolaridade tendem a apresentar um melhor desempenho nas provas.

No entanto, há que se questionar os indicadores que o INEP utilizou para organizar esses Inse's e refletir com cautela sobre determinadas comparações. O MEC orienta que as escolas avaliem suas propostas pedagógicas e façam essa análise comparativa entre escolas de “perfis similares”, mas esse parâmetro de comparação ficou comprometido, uma vez que os critérios para a elaboração do índice foram alterados, a fim de garantir maior fidedignidade aos resultados a serem divulgados com relação ao ciclo de 2015.

Foi necessário apontar as discrepâncias, para que se pudesse perceber o movimento de melhorar os sistemas de coleta de dados da Prova Brasil. Desse modo, há que se discutir sim tantas diferenças entre as escolas nos resultados do referido instrumento.

É sabido que nem sempre a condição socioeconômica é fator determinante de fracasso escolar, posto que não é raro encontrar escolas cujo NSE é baixo, mas os índices de proficiência dos alunos são superiores aos encontrados em muitas escolas com perfil socioeconômico mais elevado. Daí outro ponto de análise a ser voltado para o que acontece no interior dessas escolas.

[...] é importante notar que escolas situadas dentro do mesmo nível socioeconômico, [...] podem apresentar diferenças consideráveis tanto nas notas padronizadas quanto no próprio IDEB, o que aponta para relevância dos fatores intraescolares na produção do desempenho dos alunos (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 348).

Pensando nisso, além do Inse e da Prova Brasil, por meio de questionários do professor, do diretor e da escola, como já citados, o MEC utiliza outros indicadores para classificar a escola. São eles: a adequação da formação docente, que analisa qual é a proporção de professores de cada escola que possui a formação adequada à disciplina que leciona; o esforço docente, que mensura a dificuldade enfrentada pelos professores para o exercício da profissão, levando em conta o número de escolas em que trabalham, os turnos trabalhados, o número de alunos por turma e as etapas do ensino em que lecionam; e a complexidade da gestão escolar (Anexo E), analisada com base no número de alunos matriculados na escola, nos turnos de funcionamento e no número e complexidade das etapas ou modalidades oferecidas (BRASIL, 2014c).

A construção de critérios mais elaborados para pesquisar em que condições se desenvolve o trabalho pedagógico na escola revela o movimento do SAEB na aquisição de dados confiáveis, que retratem a realidade das escolas brasileiras e dos profissionais que nelas trabalham, as condições de aprendizagem dos alunos, bem como a sua evolução no processo

de desenvolvimento de competências e habilidades em busca da melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista atingir as metas estabelecidas pelo IDEB, consolidando as dimensões formativa e formadora da Prova Brasil.

### 2.1.1 “Em tempos de IDEB”

A expressão adotada nesta subseção, “em tempos de IDEB”, tem sido utilizada por alguns autores (CARDOSO, 2011; MACEDO, 2011; VIDAL; VIEIRA, 2014; VIEIRA; VIDAL; NOGUEIRA, 2015) para representar a importância desse índice como grande indutor de políticas educacionais que têm contribuído para novos formatos de gestão escolar e ação docente nas escolas.

Para se aferir a qualidade da educação de uma maneira que as escolas pudessem acompanhar o seu desenvolvimento, o “Plano de Metas Todos pela Educação” também instituiu o IDEB (BRASIL, 2007a). Sob o prisma de que “um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável” (FERNANDES, R., 2007, p. 7), o MEC propôs um indicador sintético de qualidade, com a implícita intenção de melhorar o fluxo dos alunos, uma vez que “o sistema educacional brasileiro costuma ser considerado como um sistema excludente e ineficiente, ou seja, acolhe a maioria da população em idade escolar, mas não garante a todos os alunos a permanência e a progressão no sistema escolar [...]” (ALAVARSE; MAINARDES, 2010, p. 2).

O IDEB é obtido por meio de uma equação que envolve a taxa de fluxo escolar (aprovação) e as médias de desempenho dos alunos em avaliação externa. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP, e as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (BRASIL, 2015c).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, SAEB, para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios (BRASIL, 2015c, sem paginação).



O IDEB foi constituído para que se pudesse “detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, R., 2007, p. 8).

Para que fosse possível acompanhar o desenvolvimento dessas escolas, foram então estipuladas metas, a fim de que elas procurassem sanar as dificuldades detectadas no ciclo de aplicação da Prova Brasil.

As metas traçadas pelo IDEB estão em consonância com as metas de qualidade estabelecidas internacionalmente pelo PISA<sup>18</sup> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), realizado pela OCDE. Segundo a nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do Pisa com a escala do SAEB, “a partir dessa compatibilização, por exemplo, é possível realizar uma comparação entre o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, e estabelecer metas de performance no SAEB condizentes com níveis de referência do PISA” (BRASIL, 2009b, p. 1).

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb (BRASIL, 2015b, sem paginação).

O IDEB vem recebendo algumas críticas, e, dentre as mais constantes, destaca-se a que diz respeito à Portaria do INEP nº 149, de 16 de junho de 2011 (BRASIL, 2011a), que permite que escolas tenham sua nota divulgada apenas com 50% dos resultados preenchidos, ou seja, só com os alunos presentes no teste, desde que se atinja metade dos alunos da escola. Esse fato pode abrir um precedente para que algumas escolas, buscando aumentar o seu índice, utilizem-se de um mecanismo de escolha dos alunos que farão a Prova Brasil, por

---

<sup>18</sup> O Brasil ingressou no PISA por pressão de organismos externos que financiavam a educação no final dos anos de 1990, para que pudesse receber investimentos do Banco Mundial (FREITAS, D., 2013; GATTI, 2002).

meio de “estímulo à ausência dos alunos que se sabe que terão os piores resultados nas provas” (OLIVEIRA, R., 2013, p. 95).

Entretanto, apesar das críticas, é defendida a existência de um indicador de qualidade da Educação Básica no Brasil, uma vez que a qualidade educacional é colocada como princípio constitucional (BRASIL, 1988) a ser garantido. Segundo Oliveira, R. (2013), o fato de o IDEB estar sendo utilizado como parâmetro para a judicialização da educação torna necessário que esse índice passe por uma reformulação, para que se crie um novo parâmetro, de maneira que sejam “considerados outros elementos de resultados, em outras disciplinas [...] e que envolvam elementos de insumos e processos” (OLIVEIRA, R., 2013, p. 96).

Contudo, o IDEB, por mais que seja criticado, é o indicador utilizado para aferir a qualidade da Educação Básica nacional, sendo empregado em praticamente todos os documentos oficiais que visam ao cumprimento de metas estabelecidas, no cenário educacional brasileiro e na legislação vigente, que buscam melhorar a qualidade da educação pública por meio de avaliações. É importante que haja a compreensão de que o IDEB pode ser aperfeiçoado, mas, para que isso ocorra, é necessário que as suas fragilidades e potencialidades sejam conhecidas, principalmente pelos profissionais da educação que trabalham nas bases dos sistemas de ensino e que são “cobrados” por melhores rendimentos dos alunos.

O IDEB possui uma fórmula para o cálculo do índice sintético da escola pela qual só apresentará uma nota elevada a escola que encontrar o equilíbrio entre taxa de aprovação e rendimento dos alunos, levando assim “as escolas a operarem com baixas taxas de reprovação” (FERNANDES, R., 2007, p. 15).

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja,  $Ideb = 2,5$ . Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá  $Ideb = 5,0$  (BRASIL, 2007b, p.1).

Ou seja, se uma escola apresentar alto desempenho na Prova Brasil e fluxo baixo, ou acontecer o contrário, seu IDEB será baixo. O valor máximo só será obtido quando o fluxo e o desempenho da escola forem altos. Em outros termos, o IDEB busca induzir um processo de escolarização no qual iniba a reprovação ou evasão e a aprendizagem seja elevada (ALAVARSE; MAINARDES, 2010).

Com isso, espera-se que as taxas de reprovação caiam, mas que os alunos apresentem as competências e habilidades adequadas a cada ano de escolaridade. Todavia, não é o que apontam os dados mais recentes da Prova Brasil, já descritos neste trabalho, nos quais os estudantes figuram entre os menores níveis de ensino.

Dessa forma, a Prova Brasil possui uma relação direta com o IDEB, pois são as notas da Prova Brasil que geram o indicador. Daí a preocupação em envolver todos, quais sejam Poder Público, escola e sociedade, para que, além da escola, responsabilizem-se pela melhoria da qualidade da educação, como prevê o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007a).

Mas não se considera que esse envolvimento ocorra somente com a aplicação dessas avaliações externas. Não se pode chamar de avaliação o processo de aferir os conhecimentos e mensurá-los por meio de notas, apesar de ser essa uma prática usual nas escolas. É necessário compreender a importância de usar esses resultados para realizar uma avaliação ampla, desde a aprendizagem do aluno à elaboração de políticas públicas que visam a melhorar a qualidade da educação. Entende-se que mudanças como essas não se realizam sozinhas nem por decretos. Elas ocorrem por ações reflexivas, proporcionadas coletivamente, começando nas bases dos sistemas de ensino, no interior das escolas, com professores e gestores discutindo o processo pedagógico e os usos da Prova Brasil, para o aperfeiçoamento da educação oferecida aos estudantes.

## **2.2 A escola**

Acredita-se que as políticas de avaliação em larga escala que estão em aprimoramento possam contribuir com o diagnóstico da situação educacional dos alunos e das condições em que o processo de ensino ocorre nos sistemas educacionais. A partir dos dados coletados por meio dessas avaliações e seus questionários contextuais, podem ser elaboradas políticas públicas efetivas para o alcance de uma escola de qualidade, capaz de formar sujeitos livres, no pensamento e nas ações. Entretanto, as escolas de um mesmo sistema de ensino apresentam características distintas e desenvolvem formas escolares de acordo com as condições e a cultura presentes no ambiente escolar. Como se viu até o momento, o uso diversificado das avaliações em larga escala demonstra que cada escola reage de forma diferente a uma proposta de avaliação em larga escala.

Segundo Canário (2005, p. 63) a escola precisa ser debatida em campos de análise distintos que levem em consideração suas três dimensões, a pedagógica, a organizacional e a institucional, pois são “faces diversas de uma mesma realidade”.

A dimensão pedagógica, a que Canário (2005, p. 62) se refere, corresponde à “forma escolar”, que envolve os modos de aprender e ensinar, ou seja, as tendências pedagógicas adotadas pela escola, as formas de gestão escolar e as relações entre professor e aluno. O autor destaca que a dimensão pedagógica da escola tem se constituído “progressivamente, como uma forma tendencialmente única de conceber a educação”, gerando empobrecimento do pensamento educativo, que priva a escola de criticar-se e transformar-se, pois a forma como a escola é organizada historicamente contribui para essa acomodação de quem nela está, quais sejam professores, gestores e alunos (CANÁRIO, 2005, p. 62).

Para Canário (2005, p. 62), a dimensão organizacional é a menos debatida na área da educação e a que necessita de maior reflexão, posto que os espaços da escola, os tempos de aula e os agrupamentos de alunos são realizados da mesma maneira há anos, o que “naturalizou” essa organização. Tal organização imutável “desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão”, conduzindo à ineficácia dos métodos pedagógicos. Ou seja, a escola ainda tenta encaixar alunos e professores em um sistema organizacional que já não dá conta de atender às demandas da sociedade atual.

A escola, em sua dimensão instituição, “desempenha um papel fundamental na unificação cultural, linguística e política” (CANÁRIO, 2005, p. 63) de uma determinada sociedade, afirmando-se como importante instrumento em sua construção. No entanto, há uma “perda de coerência” da escola atual, uma vez que o seu funcionamento interno “não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada” (CANÁRIO, 2005, p. 85), após o processo de democratização e massificação da escola.

De acordo com Dubet (2001, 2003, 2004), as formas escolares são vistas como uma relação intrínseca entre as suas três dimensões (pedagógica, organizacional e institucional), pois, por mais inovadoras que sejam as propostas pedagógicas de uma escola, se as dimensões organizacional e institucional não se modificarem para atender aos novos contextos sociais em que os alunos estão envolvidos, se manterá uma escola excludente de alguma forma. O que leva à compreensão, então, de que a própria escola gera desigualdades, visto que não basta que o Estado garanta à todos o acesso à escola, massificando a oferta de vagas em instituições de ensino, é preciso oferecer-lhes oportunidades iguais para que enfrentem os desafios pedagógicos propostos pela escola.

Mas, ao que parece, para Dubet (2003), a escola caminha na contramão desse propósito. Os currículos são elaborados para os alunos que não apresentam dificuldades cognitivas, e, àqueles que não conseguem acompanhar o que é proposto, é oferecido um currículo “diferenciado”, no sentido de promover uma “igualdade” de condições de permanência na escola. Mas essa seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas “chances” de desemprego e de precariedade (DUBET, 2003).

A escola que gera desigualdades ainda está presa a uma forma escolar que valoriza a meritocracia, atribuindo a responsabilidade do insucesso às próprias vítimas (DUBET, 2001), e age justificando o fracasso escolar como uma consequência das condições sociais do indivíduo, retratando o que se vê na sociedade.

Desse modo, a escola está passando por um processo de “perda da legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades de sua concretização” (CANÁRIO, 2005, p. 86).

Dubet (2003, p. 43) também já apontava para a crise de legitimidade da escola:

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar.

O fato de a escola cobrar cada vez mais da família a sua participação na vida escolar do filho gera essa crise de legitimidade e faz com que a própria escola coloque em “xeque” a sua credibilidade como instituição capaz de formar um cidadão crítico e participativo.

A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo. Quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas (DUBET, 2003, p. 36).

Portanto, compreende-se que a escola idealiza um capital cultural dessa sociedade e realiza as suas propostas com base nesse ideal. Percebe-se que a escola precisa reorganizar-se para adequar-se ao perfil da sociedade em que está inserida, a fim de integrá-la de maneira democrática, para que participe da tomada de decisões no Projeto Político-Pedagógico, pois só participando do processo educacional é que se sentirá responsável pelos resultados obtidos pela escola.

O Estado, ao longo do tempo, foi adequando as suas formas de regulação da educação e, atualmente, já “reconhece o estabelecimento de ensino como uma unidade crucial de gestão

do sistema [...]” (CANÁRIO, 2005, p. 86). Contudo, essas novas formas de regulação “podem apresentar, em diferentes graus, processos de importação de lógicas de mercado para os sistemas escolares” (CANÁRIO, 2005, p. 86).

Para regular a educação por meio de avaliação em larga escala, é imprescindível que todos os alunos façam a Prova Brasil e que, posteriormente, os resultados obtidos sejam trabalhados pelas escolas para sanar as dificuldades encontradas, levando em consideração o perfil social de cada comunidade escolar.

Acredita-se que, para a escola utilizar a Prova Brasil e os seus relatórios de divulgação de seus resultados de maneira crítica, precisa reorganizar-se de forma reflexiva, ou seja, repensar as suas dimensões pedagógica, organizacional e institucional, envolvendo funcionários, professores, gestores, pais e alunos.

Essa reorganização segue a linha da escola reflexiva proposta por Alarcão *et al.* (2001, p. 11), pois uma escola reflexiva se repensa continuamente, confronta-se em um processo heurístico, avaliativo e formativo.

Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam [...] o desabrochar das capacidades de cada com vistas ao desenvolvimento das competências [...], considera-se o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola [...] a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador.

Nessa concepção, a escola reflexiva é uma organização aprendente, que qualifica quem nela estuda e trabalha, mas, para isso, necessita de uma visão conjunta e compartilhada por todos sobre o seu desempenho, o que se dá pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico (ALARCÃO *et al.*, 2001).

Essa visão compartilhada exige que a gestão escolar ocorra de maneira democrática, e, a respeito do assunto, Machado (2012, p. 79) coloca que:

[...] assertividade e clareza na definição da escola que queremos e no ser humano que vislumbramos formar devem ser a essência da atuação da gestão escolar e o horizonte da sua organização. As avaliações externas, especialmente a Prova Brasil como examinada aqui, fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas, que podem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação. Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos.

A autora ainda ressalta que a escola não deve limitar as reflexões sobre o que acontece em seu interior nas avaliações externas, devendo construir a “trajetória da avaliação institucional, contemplando a autoavaliação” (MACHADO, 2012, p. 70).

### *2.2.1 A escola como lócus de formação*

Para que a escola se torne realmente reflexiva, os momentos destinados à formação continuada, garantidos pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), correspondentes a 1/3 da jornada de trabalho do professor, precisam ser organizados de maneira que propiciem períodos de interação do grupo-escola, socialização dos conhecimentos e reflexão sobre as práticas nela existentes, sobre avaliação e sobre os resultados por ela alcançados. A escola precisa organizar-se de modo a garantir a formação continuada dos professores, tendo em vista os objetivos a serem alcançados pela instituição.

Quando se fala em formação continuada de professores, é importante ter em mente o perfil dos profissionais a quem se destina a formação. Conhecer as características dos professores de um determinado grupo de escolas é fundamental para que as equipes gestoras possam refletir sobre as formações necessárias e/ou solicitadas pelo grupo, que auxiliarão no alcance das metas estabelecidas não só pelo IDEB, mas pela própria escola, em seu Projeto Político-Pedagógico.

A escola, como lócus de formação, permite a síntese teórico-prática-teórico, pois a realização de uma formação profissional que dissocie a teoria da prática do professor se tornou a principal responsável pela sua ineficácia.

Entretanto, para que se altere a configuração da formação de professores, é essencial que haja uma nova reconfiguração profissional do professor, que se constitui em quatro dimensões fundamentais: 1) a de “analista simbólico”, capaz de resolver problemas complexos, trabalhar em grupo, discutir sobre os erros e elaborar estratégias para solucioná-los; 2) a de “um artesão”, que mobiliza apenas os conhecimentos específicos e necessários para cada situação; 3) a de “profissional de relação”, que sabe ouvir e estabelecer formas de comunicação com seus alunos; e 4) a de “construtor de sentido”, que ensina a selecionar, organizar e interpretar informações, para que os alunos atribuam sentido a elas, contextualizando-as com as diferentes realidades (CANÁRIO, 1998).

Segundo Nóvoa (2001), a formação continuada na escola tem o professor como ponto central, pois a troca de experiências propicia o desempenho simultâneo dos papéis de formador e de formando. No processo de formação continuada na escola, é necessário

considerar dois eixos: os aspectos pessoais e os aspectos profissionais dos professores. O professor investe em si mesmo, realizando um trabalho de formação contínua de maneira autônoma e construindo a sua identidade profissional e os aspectos organizacionais da escola, visto que a formação continuada não pode ser vista como um apêndice da escola ou do sistema de ensino, ela precisa estar integrada à escola e aos seus objetivos, complementando o ambiente educativo (NÓVOA, 2001).

A escola é o lugar que mais colabora com a formação do professor, pois oportuniza a formação de maneira contextualizada, de modo que o professor pode construir seus saberes de forma individual e coletiva, discutindo e colaborando com seus pares, ao passo que constrói a sua identidade profissional, o que o auxilia a desenvolver as suas próprias estratégias de mudança (CANÁRIO, 1998), contribuindo também para a formação de seus colegas de trabalho.

No entanto, esse tipo de formação requer que professores e escola estabeleçam um compromisso de responsabilidade e confiança entre as partes, a fim de que esse espaço de formação se torne uma unidade, que compartilha dos mesmos objetivos.

Segundo Abdalla (2006), isso implica transformações voltadas para o desenvolvimento e o aprimoramento da prática pedagógica, sendo a escola o “locus da ação e formação do professor”. A autora apresenta a estrutura organizativa da escola analisada sob três pontos de vista: 1) “perspectiva técnico-racional”, que visa a melhorar a eficácia e a eficiência da escola e atingir metas, enquanto o professor mais obedece do que critica; 2) “perspectiva interpretativo-cultural”, em que a escola é uma organização complexa e a cultura escolar protege a autonomia dos professores que podem criticar e mudar práticas, assumindo as necessidades da escola como suas; e 3) “perspectiva político-social”, que vê a escola como campo de conflitos e interesses, cabendo aos professores reconhecer a sua ideologia e ressignificar a sua função (ABDALLA, 2006).

Dentro dessas perspectivas, a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e a articulação do currículo escolar são processos fundamentais no desenvolvimento profissional do professor na escola e para a escola, de tal sorte que as formações continuadas na escola têm como foco inserir o professor no contexto escolar, familiarizando-o com os propósitos e metas a serem atingidos pela escola, para que ele se sinta parte responsável dos processos de conquistas.

Para Gatti (2002), os professores, como seres sociais que são, estão inseridos em um grupo e partilham de uma cultura que interfere em seus conhecimentos, valores e atitudes, como no caso das políticas de avaliação externa, por exemplo, que assim como a interação



com fatores sociais, políticos, econômicos ou culturais, moldam as concepções sobre educação, sobre o ensino e, principalmente, sobre as práticas dos professores.

Formações continuadas que envolvam somente informações superficiais não são suficientes para melhorar ou modificar o trabalho do professor. Se o objetivo de uma formação é criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e de práticas, ela precisa estar ligada ao meio sociocultural em que esse profissional está inserido e nas condições de formação de cada professor.

Abdalla (2006) aponta que os saberes da docência, mobilizados pela experiência e pelos conhecimentos científicos e pedagógicos, tomam formas diferentes de conhecimentos, dos quais os professores se apropriam no desenvolvimento da docência, ou seja, os professores constroem os seus conhecimentos profissionais na prática e, a partir de suas experiências, evoluem continuamente, pois refletem sobre a ação imediata no contexto escolar, enfrentando os desafios do cotidiano. E um desses desafios diz respeito ao uso das avaliações externas nas escolas.

Ao longo deste segundo capítulo, apresentou-se a importância de professores e gestores discutirem e analisarem os dados da Prova Brasil, no intuito de melhorar a qualidade do ensino, e não só atingir as metas estabelecidas pelo IDEB. Procurou-se apresentar elementos neste estudo que pudessem auxiliar a responder se os professores de Ensino Fundamental I utilizam, ou não, a Prova Brasil para desenvolver ações de formação continuada na escola.

Algumas pesquisas apontam que sim, os resultados de avaliações externas são utilizados para fomentar a formação continuada na escola e envolver o corpo docente na tomada de decisões sobre a organização dos conteúdos e do planejamento escolar (ANDRADE, 2011; FERRAROTTO, 2011; OLIVEIRA, L., 2011; PIMENTA, C., 2012), e outras revelam que ainda há escolas que desconsideram ou não demonstram compreensão dessas avaliações (CORREA, 2012; FERNANDES, A., 2012; MATOS, 2012; MELO, 2012).

Outros estudos corroboram a perspectiva formadora da avaliação. Souza (2013) afirma que as avaliações externas podem colaborar para o alcance da qualidade de ensino, desde que se apresentem como instrumentos de trabalho em sala de aula, sendo utilizadas para auxiliar o professor a definir objetivos a atingir com a sua turma, avançando profissionalmente em busca de estratégias metodológicas que favoreçam as aprendizagens dos alunos. Ou seja, se discutidas conjuntamente nos momentos de formação continuada disponibilizados na escola, podem contribuir para a elaboração de propostas de formação para os professores, tendo como foco as dificuldades detectadas, por exemplo, na Prova Brasil.

Blasis, Falsarella e Alavarse (2013, p. 12) consideram que “a avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional”, considerando que são os gestores escolares os responsáveis por levar os resultados das avaliações aos professores, fomentar a discussão sobre os mesmos e analisar em conjunto com os professores em que medida eles serão utilizados como parâmetro educacional.

Neste capítulo, procurou-se compreender a Prova Brasil como instrumento de ação de uma política de regulação, por conta de sua relação intrínseca com o IDEB, mas com potencial para o desenvolvimento de ações formativas nas escolas por meio do trabalho com a Prova Brasil. Com ela, é possível obter informações sobre muitos aspectos da escola que podem auxiliar professores e gestores na elaboração coletiva de um Projeto Político-Pedagógico que atenda às necessidades da escola.

Foi fundamental para esta pesquisa analisar como são elaboradas as escalas do nível socioeconômico, pois se acredita que muitas escolas seguem a orientação do MEC, que sugere comparar as notas de escolas do mesmo nível para diagnosticar falhas em processos pedagógicos ou de gestão, mas desconhecem os parâmetros de análise utilizados. Isso pode gerar uma análise controversa dos resultados, prejudicando as formas de encaminhamentos adotados pela escola no intuito de melhorar a qualidade do ensino, portanto, é necessário ter cuidado com algumas análises propostas.

O capítulo ainda abordou a relação da escola com o IDEB, um indicador de qualidade que vem recebendo críticas, posto que um indicador mais justo levaria outros elementos em consideração, como análises em outras disciplinas e de elementos que envolvam insumos e processos. Para lidar com os desafios de uma avaliação reguladora e formativa como a Prova Brasil, a escola precisa ser repensada e debatida em suas três dimensões, a pedagógica, a organizacional e a institucional, de forma reflexiva e como lócus de formação, de maneira que utilize a Prova Brasil contextualizando-a com a realidade social de cada escola.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo traz os caminhos percorridos para a elaboração deste trabalho. Retomam-se alguns apontamentos descritos na introdução, que detalham a escolha da abordagem qualitativa e os procedimentos de coleta de dados e de análise de conteúdo, utilizados durante o levantamento bibliográfico, a análise documental e as entrevistas. Ademais, retoma-se a questão-problema da pesquisa e seus objetivos. No mais, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados, como o roteiro de entrevistas, por exemplo, para compreender os usos da Prova Brasil em escolas públicas de Ensino Fundamental I, observando-se como se dá a recepção e o reflexo de uma política pública de avaliação em larga escala nas bases de um sistema de ensino.

#### 3.1 Retomando o objeto e os objetivos do estudo

A definição do objeto de pesquisa no trabalho científico se dá por um processo complexo, que envolve a pesquisa de referenciais teóricos sobre o assunto, o levantamento bibliográfico, a confirmação da existência de um referencial acadêmico comum sobre o que se quer pesquisar, as convergências e divergências de ideias, e a contribuição de cada uma delas para a definição do objeto de estudo.

O objeto de pesquisa desta dissertação foi delimitado com base na experiência profissional da autora e na bibliografia levantada. Assim, chegou-se ao “uso da Prova Brasil” como objeto de pesquisa.

Tendo sido definido o objeto de estudo, formulou-se, a partir daí, a questão-problema do trabalho: “Se e como professores e gestores de escolas municipais de Ensino Fundamental I utilizam a Prova Brasil?”.

Diante dessa indagação, os objetivos foram traçados, almejando:

- investigar os usos da Prova Brasil para o planejamento escolar, procurando identificá-los em documentos que norteiam o trabalho pedagógico da escola (Projeto Político-Pedagógico e Planos de Curso); e
- analisar se a formação continuada dos professores na escola, no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), contempla o estudo desse instrumento de avaliação em larga escala, a análise dos resultados da Prova Brasil e a proposição de ações para sanar eventuais dificuldades encontradas pela escola ou melhorar a qualidade do trabalho ali desenvolvido.

Para tanto, buscou-se identificar se, nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico da escola (Projeto Político-Pedagógico e Planos de Curso), houve a incorporação do atendimento às eventuais necessidades dos alunos, apontadas nos relatórios da Prova Brasil, bem como verificar, por meio da análise das atas de HTP e de entrevistas com gestores e professores, se a formação continuada dos professores na escola contempla o estudo do instrumento de avaliação em larga escala (a Prova em si) e seus resultados (os relatórios da Prova Brasil que apresentam os resultados da escola).

### **3.2 A revisão bibliográfica**

A revisão bibliográfica contribuiu para a definição do problema e do objeto de pesquisa. Foi realizada a partir dos registros disponíveis, tanto em meio impresso como em meio digital, decorrentes de pesquisas anteriores acerca do tema deste trabalho. “[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real” (SEVERINO, 2007, p. 100).

Tendo em vista esse pensamento, no intuito de melhor delimitar o objeto e o problema de pesquisa, procurou-se, na revisão bibliográfica, analisar as produções já existentes sobre o objeto da pesquisa, apresentando suas contribuições e lacunas sobre o tema. Foram analisados artigos, teses e dissertações. Além disso, foram utilizadas, também, categorias de análise já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas, e, a partir das contribuições desses estudos analíticos, foram desenvolvidas novas categorias de análise.

Inicialmente, ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, e antes mesmo de ingressar no Mestrado, de maneira totalmente intuitiva, foi realizada uma pesquisa sobre as produções acerca dos usos das “avaliações em larga escala”. Entretanto, como antes se acreditava que o objeto de pesquisa seria o IDEB, o termo foi utilizado como descritor nos procedimentos de pesquisa. Na medida em que o trabalho foi ganhando maior delimitação do objeto e dos objetivos do estudo, foi necessário realizar uma nova pesquisa, agora com os descritores que se julgou mais adequados.

Muitos trabalhos se repetiram entre as pesquisas realizadas com os descritores IDEB e Prova Brasil, e, por essa razão, foram organizados alguns quadros para que se pudesse sistematizar esses levantamentos, os quais foram realizados nas seguintes bases de dados: Plataforma Scielo (busca simples e Google Acadêmico); Banco de Teses da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); sítio de busca Google; e dois

periódicos da Fundação Carlos Chagas (FCC) – “Estudos em Avaliação Educacional” (EAE) e “Coleção Textos FCC”, tendo em vista que essa instituição foi o berço do SAEB no Brasil.

A princípio, os trabalhos foram selecionados pelos títulos, que, segundo Ferreira (2002, p. 262), “anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo”. Ao catalogá-los para colocar em ordem cronológica por *site* de busca, foram analisados os resumos, levando em consideração aqueles que apresentavam seus objetivos e principais achados. Após essa análise, concluiu-se que os textos relacionados aqui são os que apresentam maior potencial de contribuição para o tema pesquisado, pois já realizaram estudos sobre o IDEB, seu histórico e fundamentos, bem como suas implicações e influências sobre a gestão escolar, práticas dos professores em sala de aula e sua formação, inicial e continuada.

No levantamento realizado em 7 de abril de 2015, com as palavras “usos dos resultados” e “IDEB”, foram encontrados 95 resultados no Banco de Teses da CAPES. Em 3 de maio de 2016, com os descritores “uso de resultados”, “avaliação em larga escala” e “Prova Brasil”, foram encontrados 35 resultados. Com base na análise dos títulos e, posteriormente, dos resumos, apresentam-se, aqui, apenas aqueles que possivelmente atendam às necessidades da pesquisa em questão.

Considerando que se alterou o descritor “IDEB” por “Prova Brasil”, alguns resultados se repetiram, sendo descritos, aqui, portanto, apenas uma vez. Assim como foram excluídos os trabalhos que não apontaram os principais achados em seus resumos.

Da mesma forma, procedeu-se à pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de modo que, em 7 de junho de 2016, foram encontrados 18 resultados com os descritores “uso de avaliação em larga escala”, e 16 com os descritores “Prova Brasil” e “Escola”.

A opção por analisar inicialmente os resumos se deu em virtude do curto prazo para análise e conclusão da dissertação de Mestrado, além do volume de produções na área da Educação sobre o tema. Contudo, admite-se que, muitas vezes, os resumos não apresentam a delimitação do objeto da pesquisa ou a metodologia utilizada, ou sequer apontam os principais achados, o que pode levar a uma compreensão equivocada ou incompleta sobre o texto (FERREIRA, 2002).

Assim sendo, a revisão bibliográfica não está esgotada. O que se fez foi aplicar uma técnica de seleção de texto em busca de maior clareza nas produções, para que fossem realizadas as leituras na íntegra apenas dos textos mais pertinentes à pesquisa. Não foi estabelecido o período abrangido pelo levantamento bibliográfico, pois não houve

necessidade, uma vez que a Prova Brasil foi instituída em 2005 e não foram encontradas pesquisas anteriores a esse período com o tema. As produções acadêmicas, desse levantamento bibliográfico, relacionadas à Prova Brasil começam a surgir em 2009.

O Quadro 10 descreve o levantamento bibliográfico sobre “os usos dos resultados das avaliações em larga escala”.

Quadro 10 - Organização do levantamento bibliográfico sobre “os usos dos resultados das avaliações em larga escala”.

(continua)

<b>Fonte: Plataforma Scielo</b>		<b>Data da pesquisa: 21/03/2015</b>	
<b>Palavras-chave: Avaliação externa - ensino fundamental</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Artigo	Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino	WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, Adriane Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de	2009
<b>Palavras-chave: avaliação externa - resultados - IDEB – professores</b>			
Artigo	Os resultados do IDEB no cotidiano escolar	MESQUITA, Silvana	2012
<b>Palavras-chave: avaliação - qualidade de ensino - uso dos resultados</b>			
Artigo	Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional	ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco	2013
<b>Fonte: Plataforma Scielo – Google Acadêmico</b>		<b>Data da pesquisa: 21/03/2015</b>	
<b>Palavras-chave: IDEB</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Artigo	Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados	MACHADO, Cristiane	2012
Artigo	A evolução dos estudos sobre avaliação educacional na Revista Ensaio: 1993-2013	SOUZA, Alberto de Mello; PINTO, Fátima Cunha Ferreira; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos	2013
Artigo	Provinha Brasil: avaliação diagnóstica ou classificatória	SILVA, Patrícia Maria Machado da; ROSSI, Maria Aparecida Lopes	2013
Artigo	Educação de qualidade: concepções da equipe de gestão e de docentes acerca da organização do trabalho na escola e da avaliação em larga escala	HOJAS, Viviani Fernanda; MANFIO, Aline	2014
Artigo	Avaliar para melhorar a qualidade do ensino? Potencialidades e limites dos questionários contextuais da Prova Brasil	MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz	2014
Artigo	Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar	ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme	2014

(continuação)

<b>Fonte: Plataforma Scielo – Google Acadêmico</b>		<b>Data da pesquisa: 21/03/2015</b>	
<b>Palavras-chave: IDEB</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Dissertação / Universidade Federal de Uberlândia	IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no Ensino Fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG	DIAS, Rúbia Mara Ribeiro	2014
Artigo	Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas	MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz	2014
Artigo	O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente	VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves	2014
Artigo	Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras	NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes	2014
Artigo	Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala	SOUSA, Sandra Zákia	2014
<b>Fonte: Site de busca Google</b>		<b>Data da pesquisa: 21/03/2015</b>	
<b>Palavras-chave: avaliação externa em larga escala - IDEB - formação de professores</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Artigo	O IDEB e a qualidade da educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas	PAZ, Fábio Mariano da	2010
Artigo	Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente	VIEIRA, Raquel Arrieiro; FERNANDES, Cassia Pires	2011
Artigo	Políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino	WERLE, Flávia Obino Corrêa	2011
<b>Fonte: Banco de Teses da CAPES</b>		<b>Data da Pesquisa: 07/04/2015</b>	
<b>Palavras-chave: usos dos resultados – IDEB</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Dissertação / Universidade Federal de Pelotas	Gestão da educação e controle das performatividades no Brasil: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB	GODOY, Daniel	2011
Dissertação / Universidade Federal da Grande Dourados	A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses	OVANDO, Nataly Gomes	2011
Dissertação / Universidade Federal da Grande Dourados	A política educacional em municípios com bons resultados no IDEB mapeamento de características	LIMA, Simone Estigarribia de	2011
Dissertação / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP	PAZ, Fabio Mariano da	2011

(continuação)

<b>Fonte: Banco de Teses da CAPES</b>		<b>Data da Pesquisa: 07/04/2015</b>	
<b>Palavras-chave: usos dos resultados – IDEB</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Dissertação / Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	SILVA, Claudia Virginia Albuquerque Prazim da	2011
Dissertação / Universidade Católica de Salvador	Políticas e gestão pública educacional em Riachão do Jacuípe, Bahia, Brasil: a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB	OLIVEIRA, Mario Roberto Carneiro de	2011
Dissertação / Universidade Estadual do Ceará	Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem	VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes	2011
Dissertação / Universidade Federal de Santa Catarina	Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis - (2005/2010)	OLIVEIRA, Lucimara Domingues de	2011
Dissertação / Universidade do Vale do Itajaí	Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas	HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade	2012
Dissertação / Universidade de São Paulo (USP)	Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista	PIMENTA, Claudia Oliveira	2012
Dissertação / Universidade Federal de Juiz de Fora	Um estudo sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): como as escolas públicas de Juiz de Fora melhoraram o seu desempenho	SILVA, Helaine Aparecida da	2012
<b>Fonte: Banco de Teses da CAPES</b>		<b>Data da Pesquisa: 03/05/2016</b>	
<b>Palavras-chave: uso de resultados - avaliação em larga escala - Prova Brasil</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Dissertação / Universidade Federal de Alagoas	O papel dos dispositivos de controle curricular: avaliando a Prova Brasil	VIEIRA, Izabella da Silva	2011
Dissertação / Universidade de Brasília	A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal	OLIVEIRA, Ana Paula de Matos	2011
Dissertação / Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Avaliação em larga escala: perspectiva da gestão democrática	ANDRADE, Alenis Cleusa de	2011
Dissertação / Universidade Federal do Ceará	Saberes e práticas das professoras do 5º ano, matéria-prima para aprendizagem matemática das crianças.	SILVA, Miguel Jocelio Alves da	2011
Dissertação / Universidade Estácio de Sá	Intenções e ações em uma escola pública de Ensino Fundamental à luz do IDEB	ROSA, Marlene dos Prazeres	2011



(continuação)

<b>Fonte: Banco de Teses da CAPES</b>		<b>Data da Pesquisa: 03/05/2016</b>	
<b>Palavras-chave: uso de resultados - avaliação em larga escala - Prova Brasil</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Dissertação / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade	RODRIGUES, Marisa de Almeida	2011
Dissertação / Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	PROMOSE: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo	FERRAROTTO, Luana	2011
Dissertação / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Qualidade de ensino em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro: o que produz a diferença?	SANTO, Andreia Martins de Oliveira.	2011
Dissertação / Universidade Federal da Grande Dourados	A qualidade da Educação Básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas.	AMORIM, Milene Dias	2011
Dissertação / Universidade Católica Dom Bosco	A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da Educação Básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)	ANTUNES, Vera de Fátima Paula	2012
Dissertação / Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/ Rio Claro (UNESP)	O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares	SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira	2012
Dissertação / Fundação Universidade Federal de Sergipe	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE)	MATOS, Andrea Maria dos Santos	2012
Dissertação / Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliação Sistemática da Educação Básica: a Prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora	FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira	2012
Dissertação / Universidade Católica de Brasília	Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano	MELO, Sandra Cristin Lousada de	2012
Tese / Universidade de São Paulo (USP)	Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo	RIBEIRO, Vanda Mendes	2012

(continuação)

<b>Fonte: Banco de Teses da CAPES</b>		<b>Data da Pesquisa: 03/05/2016</b>	
<b>Palavras-chave: uso de resultados - avaliação em larga escala - Prova Brasil</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Tese / Universidade Federal da Bahia	Como as escolas fazem diferença? Análise da eficácia e equidade nas escolas avaliadas no projeto GERES 2005 de Salvador	VIEIRA, Marcos Antonio	2012
Tese / Universidade Estadual de Maringá	Fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª séries do Ensino Fundamental na Prova Brasil no estado do Paraná	PEREIRA, Maria José	2012
Tese / Universidade Federal de Pelotas	Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS	CORREA, Tânia Regina dos Santos Godoy	2012
Tese / Universidade Federal de Pelotas	Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade	ANADON, Simone Barreto	2012
<b>Fonte: Periódico da Fundação Carlos Chagas – Estudos em Avaliação Educacional (EAE)<sup>19</sup></b>			
<b>Data da Pesquisa: 07/06/2016</b>			
<b>Palavras-chave: uso das avaliações externas</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Artigo	Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica	HORTA NETO, João Luiz	2014
Artigo	Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa	SILVA, Vandré Gomes da; CARVALHO, Cynthia Paes de	2014
<b>Palavras-chave: resultados – Prova Brasil</b>			
Artigo	Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis	FARIA, Ernesto Martins; GUIMARÃES Raquel Rangel de Meireles	2015
Artigo	A composição social importa para os efeitos das escolas no Ensino Fundamental?	XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga	2015
Artigo	Efeitos do Plano de Desenvolvimento da Escola nos resultados escolares	ALVES, Fátima; ELACQUA, Gregory; MARTÍNEZ, Matías; SANTOS, Humberto	2016
Artigo	Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?	BAUER, Adriana; PIMENTA, Claudia Oliveira; HORTA NETO, João Luiz SOUSA, Sandra Zákia Lian	2015
Artigo	No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju	GRAÇA, Heleonora Cerqueira da	2010
Artigo	Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses	VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche	2011

<sup>19</sup> Periódico quadrimestral, criado em 1990, como desenvolvimento da revista Educação e Seleção (1980-1989). Publica trabalhos inéditos, direta ou indiretamente relacionados com a questão da avaliação educacional, apresentados sob a forma de relatos de pesquisa, ensaios teóricos, metodologias, revisões críticas, artigos e resenhas. Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. Mais informações em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/publicacoes/revistas-cientificas>>.

(continuação)

<b>Fonte: Periódico da Fundação Carlos Chagas – Estudos em Avaliação Educacional (EAE)</b>			
<b>Data da Pesquisa: 07/06/2016</b>			
<b>Palavras-chave: resultados – Prova Brasil</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Artigo	Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades	AMARO, Ivan	2013
<b>Fonte: Periódico da Fundação Carlos Chagas – Coleção Textos FCC<sup>20</sup> Data da Pesquisa: 07/06/2016</b>			
<b>Palavras-chave: uso das avaliações externas</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Artigo / Relatório de Pesquisa	Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público	SILVA, Vandrê Gomes da	2013
<b>Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Data da Pesquisa: 07/06/2016</b>			
<b>Palavras-chave: uso das avaliações em larga escala</b>			
<b>Tipo de texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Dissertação / Universidade Federal de Viçosa	Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG	VIEIRA, Raquel Arrieiro	2014
Dissertação / Universidade de São Paulo (USP)	Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo	FREITAS, Pâmela Félix	2014
<b>Palavras-chave: Prova Brasil – Escolas</b>			
Dissertação / Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília	SOUZA, Elisete Rodrigues de	2009
Dissertação / Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil	VILA, Ana Lucia Iglesias	2012
Tese / Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores	MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi	2015
Dissertação / Universidade Federal da Paraíba (UFPA)	As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011	DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>20</sup> Criada em 1989, a coleção Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. São textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados. Mais informações em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/publicacoes/revistas-cientificas>>.

Foram mapeados 63 trabalhos apresentados entre os anos de 2009 e 2016 (até 07 de junho de 2016). Acredita-se que a instituição da Prova Brasil (2005) e do IDEB (2007) foram os grandes motivadores dos estudos.

Para visualizar melhor o número e o tipo das produções sobre os usos das avaliações em larga escala, os dados foram organizados no Quadro 11:

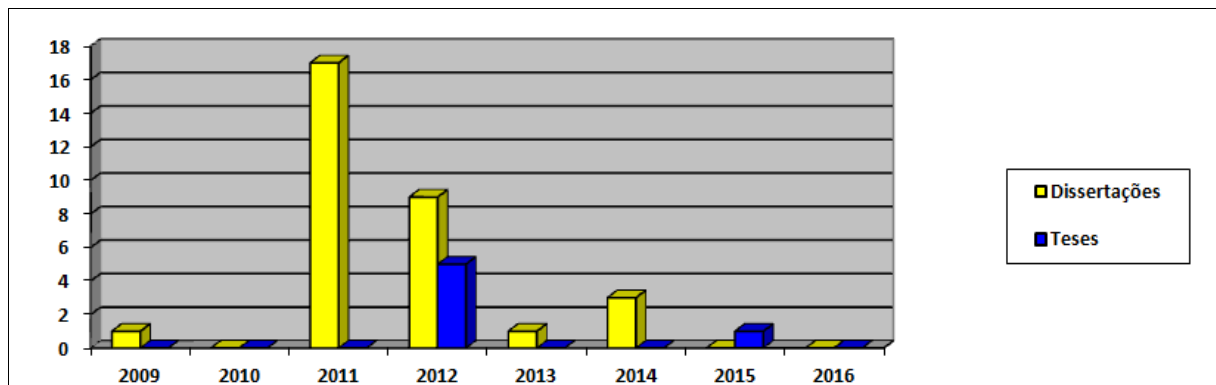
Quadro 11 - Pesquisas que apontam “os usos das avaliações em larga escala”.

Tipo de Pesquisa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Artigos	1	2	3	2	5	9	3	1	26
Dissertações	1	0	17	9	1	3	0	0	31
Teses	0	0	0	5	0	0	1	0	6
<b>Total de Pesquisas</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>63</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar no Gráfico 6, a seguir, o pico das produções de dissertações ocorreu em 2011, pois, como vimos no capítulo 1, foi no ciclo do SAEB de 2009 que o MEC ampliou a disseminação dos resultados da Prova Brasil para as escolas. As teses tiveram o pico de produção em 2012, após o ciclo de 2011, com a implantação das primeiras políticas de bonificação no país, utilizando o IDEB como parâmetro (FREITAS, L., 2012).

Gráfico 6 - Dissertações e teses que apontam “os usos das avaliações em larga escala”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos principais achados nos resumos das teses e dissertações, foi elaborado um quadro para análise dos objetivos propostos pelas pesquisas e seus principais achados (Apêndice B). Com base nesse quadro, chegou-se a 10 categorias, para que se pudesse analisar o contexto geral das produções:

Quadro 12 - Análise dos resumos das teses e dissertações referentes à revisão bibliográfica.

<b>Temas</b>	<b>Contextos de produção</b>
1) Responsabilização dos professores pelo baixo rendimento dos alunos e controle governamental	Políticas de bonificação; <i>accountability</i> .
2) Perda de autonomia da escola	Interferências do Estado no cotidiano escolar.
3) Redução do currículo	Currículo limitado às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
4) Ações pedagógicas que visam somente à preparação para os testes	Condicionamento dos alunos a fazerem provas nos moldes da Prova Brasil.
5) Elaboração de <i>rankings</i> e falta de compreensão dos professores acerca da Prova Brasil	Estímulo à competitividade e carência na formação inicial e continuada dos professores e gestores sobre o trabalho com avaliações externas.
6) Ausência de uso dos resultados da Prova Brasil	Por opção da escola, o que envolve conceitos sociopolíticos ou por falta de estímulo da equipe gestora.
7) Tratamento pedagógico dos resultados de avaliações externas e ações comuns em escolas com bom rendimento no IDEB	Uso para reformular o planejamento e Projeto-Político-Pedagógico; uso nas formações de professores; escolas organizadas e com recursos diversos e envolvimento familiar.
8) Indicadores comuns em escolas com baixo rendimento no IDEB	NSE dos alunos; falta de preparo dos professores e gestores; falta de envolvimento familiar.
9) Formação continuada dos professores	Com base na prova Brasil e na escola nos momentos de HTPC.
10) Organização de conteúdos e planejamento	Auxílio na elaboração de propostas que visem melhorar o rendimento dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebeu-se que algumas pesquisas denominavam-se estudos sobre o IDEB e abordavam a Prova Brasil, ou seja, foram raros os trabalhos que investigaram o indicador de qualidade isolado da Prova Brasil.

Foram identificados quatro estudos que se referem a avaliações estaduais e municipais de diferentes estados e municípios, mas agregam contribuições à pesquisa, pois, segundo seus autores, essas avaliações são realizadas nos moldes da Prova Brasil.

O conceito de qualidade estabelecido pelo IDEB também esteve muito presente nos trabalhos investigados, e de maneira polêmica, uma vez que foi possível notar algumas divergências (uns pesquisadores o consideram insuficiente para medir a qualidade do ensino) e incoerências (outros o consideram um bom indicador, mas julgam que ele necessita de ajustes), entretanto, não há um consenso sobre quais aspectos um novo indicador de qualidade deveria utilizar para avaliar a Educação Básica.

Quanto à forma de divulgação dos resultados da Prova Brasil, constatou-se que houve avanços nesse sentido no decorrer dos anos. As informações que chegam às escolas já são organizadas de maneira a facilitar as análises dos dados nas escolas, com orientações específicas e sugestões para a sua utilização na melhoria da qualidade do ensino.

Contudo, foi possível observar, nos trabalhos, a diversidade de usos dos resultados no cotidiano escolar, bem como a falta de utilização desses resultados. Outra discussão muito evidente foi a política de bonificação sob os resultados. Não foi apontado nas pesquisas que essa política apresenta resultados favoráveis aos estados e municípios que a adotam.

O que ficou evidente nas leituras é que as três gerações das avaliações em larga escala já descritas no primeiro capítulo coexistem, pois há escolas em que os resultados da Prova Brasil nem são divulgados, outras em que os resultados são divulgados, mas não são trabalhados, e outras em que as escolas trabalham muito bem com a Prova Brasil e seus resultados.

### **3.3 A abordagem qualitativa**

Visando a alcançar os objetivos propostos para este estudo, traçou-se um caminho metodológico para delimitar o tema da pesquisa, descrevendo e analisando os dados obtidos, de maneira que garantisse maior rigor possível ao desenvolvimento do tema: uso de uma avaliação em larga escala.

Dessa forma, apresenta-se, nesta subseção, a abordagem de pesquisa eleita como adequada para o desenvolvimento do estudo, bem como os procedimentos metodológicos adotados.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, pois suas cinco características contemplam o requerido para que a pesquisa atinja os seus objetivos. Segundo Ludke e André (1986), são elas: 1) ocorre em seu ambiente natural, no caso, escola, onde as fontes de dados são diretas, tendo os pesquisados como principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é maior que com o produto;

4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Tendo em vista que, no início dos estudos, depara-se com uma série de informações, é necessário centrar a atenção no foco da pesquisa, posto que “O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Portanto, é importante ter claro qual é o seu objeto de pesquisa, para então delimitar os estudos. No caso desta pesquisa, o objeto de estudo são os usos da Prova Brasil. Procura-se compreender esse objeto de pesquisa como um objeto científico, e, para tanto, é necessária a mobilização de conhecimentos sobre as técnicas de pesquisas mais adequadas ao desenvolvimento do trabalho.

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (MINAYO, 2012, p. 622).

No caso desta pesquisa, a abordagem qualitativa é primordial, para compreender se e como a Prova Brasil é usada na escola. Procura-se investigar como as pessoas envolvidas nesse processo, professores e gestores, agem sobre ele, objetivando significá-lo no contexto estudado. “O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (MINAYO, 2012, p. 622).

É com esse espírito que a presente pesquisa se desenvolve. No entanto, para que se compreenda qualquer contexto e processo, é preciso compreender também como cada indivíduo, singularmente, se relaciona com ele. Cada escola possui uma maneira de usar a Prova Brasil, por exemplo, e essa resposta é uma manifestação de um todo articulado. Deve-se levar em conta a vivência dos professores e gestores e a sua relação com o processo estudado, visto que essas relações ocorrem em âmbito coletivo e todos encontram-se imersos em determinada cultura escolar, portanto, dentro de um contexto que deve, antes de tudo, ser analisado (MINAYO, 2012).

### *3.3.1 Análise documental*

A análise documental é uma importante técnica de abordagem dos dados qualitativos. Os documentos são fonte natural de informação, que surgem em um determinado contexto e dão elementos sobre ele. Por ser uma técnica exploratória, a análise documental pode apresentar questões que necessitem ser mais exploradas, por meio de outros métodos (FRANCO, 2012), uma vez que é preciso analisar o contexto de cada produção: quem registrou, por que e quais os objetivos do documento.

Assim como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental tem o documento como objeto de investigação. Contudo, o conceito de documento, aqui, vai além dos textos escritos, podendo englobar filmes, vídeos, fotografias, gravações, obras de arte, documentos legais, enfim, outras formas de registro que tenham ocorrido e que tragam informações sobre o objeto de estudo.

O uso de documentos em pesquisa permite analisar os processos de evolução dos conceitos, dos indivíduos, das práticas, dentre outros aspectos que envolvem o objeto de estudo (CELLARD, 2008).

No caso desta pesquisa, a análise documental ocorre no levantamento bibliográfico sobre o uso das avaliações em larga escala, em artigos publicados sobre o assunto, teses, dissertações e pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas. As análises ainda estão pautadas em leis, decretos, pareceres, notas técnicas do MEC e demais documentos oficiais que regulamentam o SAEB, o IDEB e a Prova Brasil.

Os documentos analisados, referentes ao trabalho pedagógico na escola, como atas das reuniões de HTP's, o Projeto Político-Pedagógico e seus respectivos planos, correspondem ao trabalho realizado durante o ano letivo de 2015, iniciado no mês de fevereiro e encerrado em dezembro. Foi escolhido esse ano por ser um ano de aplicação da Prova Brasil, com a intenção de compreender se e como a escola utiliza essa avaliação.

### *3.3.2 Entrevistas*

As entrevistas realizadas com gestores escolares e professores são semiestruturadas, ou seja, têm como base um roteiro, organizado em tópicos, a serem seguidos para que nenhum assunto importante seja esquecido, ou “para não se perder em temas que não interessam ao seu objetivo” (GOLDENBERG, 2004, p. 56).



A entrevista diretiva e o questionário foram excluídos, pois se considera muito comum, quando professores e gestores respondem a um questionário na escola, se preocuparem em dar uma resposta “politicamente correta” ao que está sendo questionado. Afirma-se isso com base na vivência da autora, pela experiência profissional adquirida ao longo de 23 anos de Magistério, exercendo, além das funções de professora, a função de coordenadora pedagógica.

Em relação aos cuidados requeridos pela entrevista, Ludke e André (1986, p. 33-34) alertam:

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa [...] na entrevista a relação que esse cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base na informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Com a entrevista semiestruturada, pretende-se “praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações” (SEVERINO, 2007, p. 125), visto que, para compreender o objeto de pesquisa em um contexto geral, nesse caso o uso da Prova Brasil no contexto escolar, acredita-se que é preciso imaginar-se como um detetive e dar maior importância para a subjetividade presente nas narrativas dos entrevistados, ou seja, ler nas entrelinhas, ir além do que está registrado ou é verbalizado.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro, cujas perguntas-chave foram agrupadas de acordo com os objetivos da pesquisa, e efetivadas, não necessariamente, na ordem apresentada no Quadro 13, a seguir, como poderá ser acompanhado na transcrição das entrevistas (Apêndice G). Além dessas questões, foram realizadas outras perguntas em cada entrevista, de acordo com o que o entrevistado relatava, para enriquecer o volume de informações e chegar o mais perto possível da realidade vivenciada pelo entrevistado.

Quadro 13 - Agrupamento das perguntas da entrevista segundo os objetivos da pesquisa.

Objetivo	Perguntas/Check list
<b>Compreender em que medida os usos da Prova Brasil contribuem para a organização do planejamento escolar</b>	Como você avalia o material de divulgação de resultados da Prova Brasil disponibilizado pelo MEC/INEP?
	Como a SEDUC se articulou com a escola para desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos últimos resultados da Prova Brasil?
	Como a direção da escola se articulou com os professores para desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos últimos resultados da Prova Brasil?
	Quais orientações os professores receberam sobre a aplicação da Prova Brasil em 2015?
	Como a escola se organizou para receber e trabalhar com os últimos resultados da Prova Brasil?
	Que indicadores você destaca como sendo facilitadores na utilização dos resultados da Prova Brasil para o planejamento do trabalho pedagógico na escola?
	Você considera que os resultados da Prova Brasil podem ser incorporados ao Projeto Político-Pedagógico da escola? De que maneira?
	Como você avalia o trabalho da escola e dos professores com os resultados da Prova Brasil? Por quê?
	Os resultados da Prova Brasil são discutidos no Planejamento Pedagógico e no PPP da escola?
<b>Analisar se a formação continuada dos professores na escola contempla o estudo da Prova Brasil, a análise de seus resultados e a discussão de ações para sanar eventuais dificuldades encontradas pela escola ou melhorar a qualidade do trabalho ali desenvolvido</b>	Em que momentos os resultados da Prova Brasil são trabalhados com os professores?
	Há alguma formação específica na rede de ensino ou na escola sobre a Prova Brasil? Se há, como ela acontece? Você a considera produtiva? Por quê?
	A que você credita as defasagens dos alunos?
	Você acredita que algumas defasagens dos alunos podem estar ligadas à falta de formação dos professores? À falta de intimidade com algum conteúdo, por exemplo?
	Os momentos de HTP contemplam as discussões sobre os resultados da Prova Brasil?
	Descreva como sua escola realizou a análise dos resultados da Prova de 2013.
	De que maneira você considera que a Prova Brasil contribuiria mais para sua formação enquanto profissional?

Fonte: Elaborado pela autora.

Pretende-se, com essas análises, responder a esses questionamentos e apontar o que ocorre no interior de duas escolas de uma rede municipal, na visão de seis educadores, em um universo de 39 escolas, como será descrito no próximo capítulo.

Portelli (1996) atenta para a distinção entre os fatos narrados e a filosofia dos que os interpretam. O autor destaca a importância que deve ser dada para a subjetividade presente nas narrativas orais, sobre determinados fatos, e salienta que, mais relevante do que a

objetividade do fato, é a forma como o sujeito o vivencia e o interpreta. A maneira como os entrevistados contam a história é que é, na realidade, o objeto de estudo em uma entrevista.

Sabe-se que isso torna bem complexa a utilização da entrevista como instrumento de pesquisa, pois, mesmo que uma pessoa aceite responder a uma entrevista, não quer dizer que compreenda que seus comentários serão interpretados segundo as referências do pesquisador e os objetivos de sua pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e constam do Apêndice G deste trabalho. Os entrevistados são representativos de um grupo, e, dessa maneira, é possível, por meio deles, trabalhar com a fusão do individual e do geral.

Cabe mencionar que as entrevistas, ao serem gravadas ou anotadas, podem causar algum constrangimento ao entrevistado. Diante disso, esse procedimento também foi negociado com o entrevistado para deixá-lo confortável.

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder às questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Para tanto, do documento de livre consentimento (Apêndice E), que todos os participantes assinaram antes de realizar a entrevista, consta o tema da pesquisa.

O roteiro de entrevista (Apêndice F) desta pesquisa foi elaborado com base nos objetivos propostos, nas experiências da autora como professora e gestora da rede pública de ensino, e a partir dos achados da revisão bibliográfica acerca da Prova Brasil e das características e resultados da escola, levantados previamente nas bases de dados do INEP.

Para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo, (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012). Acredita-se que a toda mensagem, oral ou escrita, gestual, figurativa, documental, e até mesmo o que está implícito no silêncio, expressa um significado (FRANCO, 2012).

A análise de conteúdo auxilia a reinterpretar as mensagens para atingir a compreensão de seus significados, em um procedimento que vai além da simples leitura (FRANCO, 2012). É uma busca teórica, e ao mesmo tempo prática, pois, ao passo que se procura categorizar os achados entre os dados, faz-se uma interpretação sobre eles, organizando-os em unidades de sentido.

Em suma, a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar os conteúdos levantados sobre um determinado objeto de pesquisa,

realizando descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, que ajudam a compreender seus significados (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012).

Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro lado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2012, p. 22).

A metodologia de análise de conteúdo propicia o estabelecimento de relações e contrapontos entre uma teoria e outra, a partir do que está sendo investigado. Para elaborar o quadro de análise deste estudo, foram levados em consideração os objetivos da pesquisa, o referencial teórico adotado e as entrevistas realizadas. Esses indicadores permitiram a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção e utilização da Prova Brasil nas escolas estudadas (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012).

Este capítulo procurou descrever o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa qualitativa, com a intenção de oportunizar ao leitor a compreensão de como foram sistematizados os conhecimentos adquiridos com o levantamento bibliográfico e a análise documental, descritos nos capítulos 1 e 2, e apontar os principais focos que serão analisados nos próximos capítulos.

O capítulo a seguir será dedicado à contextualização da pesquisa, identificando o sistema escolar onde as escolas estão inseridas e os profissionais que nela atuam e são os responsáveis diretos pela recepção da política nacional de avaliação nas respectivas escolas.

## 4 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para compreender o contexto onde as escolas e os sujeitos da pesquisa estão inseridos, realizou-se um estudo sobre as condições socioeconômicas e políticas do município, bem como sobre as normas que regem o trabalho nas escolas, a fim de conhecer a importância atribuída aos usos das avaliações externas no âmbito do sistema municipal de ensino. Para tanto, além da Prova Brasil e de pesquisa ao sítio oficial da Secretaria de Educação do Município, foram analisados o Plano Municipal de Educação (PME) e o Regimento das escolas municipais.

### 4.1 O município e o sistema de ensino

A presente pesquisa se desenvolveu em duas escolas de Ensino Fundamental I de um município situado em uma região metropolitana do estado de São Paulo, com população aproximada de 450.000 habitantes, segundo o Censo 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) gira em torno de 0,84, figurando entre as 10 cidades com maior IDHM do Brasil (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2016).

Assim como algumas outras cidades do Brasil, este município também vem apresentando dificuldades em atingir as metas propostas pelo IDEB para os níveis mais elevados de ensino.

Nos Quadros 14 e 15, são apresentados os resultados do IDEB do referido município, no que tange às escolas municipais.

Quadro 14 - Resultados do IDEB do município pesquisado – 4ª série/5º ano.

Município †	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
	4.4	5.0	5.3	5.6	5.6	6.1	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5

Fonte: Brasil (2016f, sem paginação).

Quadro 15 - Resultados do IDEB do município pesquisado – 8ª série/9º ano.

Município †	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
	4.1	4.3	4.4	4.5	4.1	5.0	4.2	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1

Fonte: Brasil (2016f, sem paginação).

Tendo em vista que o universo da pesquisa é o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e que o estudo realizado envolve a utilização da Prova Brasil e também ações propostas pelos professores e gestores escolares ante os resultados apresentados em 2013, foram analisados os resultados da Prova Brasil, referentes ao 5º ano, obtidos em 2013, e, quando possível, comparados aos resultados de 2015 já divulgados pelo INEP.

Analisando o portal da SEDUC, as escolas são apresentadas por área de zoneamento da cidade: Zona Leste (18), Zona Noroeste (10), Morros (5) e Área Continental (3), totalizando 36 escolas que atendem ao Ensino Fundamental Ciclo I (1º ao 5º ano). Destas, 12 atendem também ao Ensino Fundamental Ciclo II (6º ao 9º ano), sendo que o município ainda conta com mais três escolas que atendem somente a esse segmento, totalizando 39 escolas municipais.

Quadro 16 - Escolas de Ensino Fundamental I que realizaram a Prova Brasil em 2013.

Segmentos atendidos	Escolas	Que realizaram a Prova do 5º ano	Que realizaram a Prova do 9º ano
Só atendem a Ensino Fundamental I	23	21	-
Só atendem a Ensino Fundamental II	3	-	3
Atendem a Ensino Fundamental I e II	13	12	12
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>33</b>	<b>15</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL, 2016b).

As escolas estudadas pertencem à Zona Leste da cidade. Cada um dos zoneamentos possui características específicas que os definem e que, portanto, determinam o perfil de cada comunidade escolar. Neste trabalho, mais adiante, quando será feita uma descrição de cada escola, também será apresentado o perfil da comunidade escolar, para que se possa compreender o contexto socioeconômico em que as crianças estudam.

O MEC, por meio dos questionários contextuais da Prova Brasil, já classifica as escolas de acordo com o Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos, para que, posteriormente, elas sejam agrupadas no que o sítio do INEP “Devolutivas Pedagógicas” chama de “escolas similares”<sup>21</sup>, sugestionando a comparação entre as mesmas. A maior parte das escolas do

<sup>21</sup> Esses dados sintetizam os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes às da sua escola, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica e à mesma localização (urbana ou rural), e que possuem valores do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) próximos (BRASIL, 2016a).

município foi classificada no Nível 5 (classe média-alta) em 2013, mas, como já se viu, o MEC alterou os critérios de classificação por NSE em 2014. Entretanto, os dados apresentados aqui são os referentes a 2013, pois, até o momento da conclusão deste trabalho, nem todos os resultados das escolas participantes da Prova Brasil 2015 constavam do sítio do INEP. Pela amostra analisada, de 17 escolas cujos resultados estavam disponíveis, nove encontram-se no nível médio-alto, sete no nível alto (incluindo as escolas que fizeram parte da pesquisa) e uma no nível médio.

O que chama a atenção é que escolas localizadas nas áreas mais carentes da cidade estão classificadas como nível socioeconômico alto ou médio-alto, o que não condiz com a realidade local. Percebe-se, então, que, mesmo com a revisão feita pelo MEC na tabela de classificação das escolas, esse índice ainda não retrata a realidade das comunidades escolares, como afirmaram gestores e professores nesta pesquisa e tal como constam dos respectivos Projetos Político-Pedagógicos, comprometendo a orientação do MEC para que se realize uma análise comparativa de escolas de perfis similares.

Mais à frente, quando forem apresentadas as escolas individualmente, essa questão será retomada, considerando que os relatos dos entrevistados e a análise dos documentos demonstram disparidades com a análise realizada pelo MEC, tornando-a questionável pelas unidades escolares.

Quadro 17 - Número de escolas no município estudado agrupadas por NSE – 2013.

NSE	Escolas
Alto	3
Médio-alto	27
Médio	7
Sem dados <sup>22</sup>	2
<b>Total</b>	<b>39</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do MEC/INEP (BRASIL, 2013a, sem paginação).

<sup>22</sup> O principal objetivo da criação do indicador de nível socioeconômico é a contextualização dos resultados das escolas nas avaliações e exames do INEP. Porém, como a divulgação da primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e da última da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) tem como referência o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, nem todas as escolas tinham a medida calculada, quer seja porque não constavam das bases de dados de 2011, quer seja porque, mesmo constando, tinham menos de 15 alunos com a medida calculada, o que inviabilizava o cálculo do Inse médio.

Nota-se, ainda, que a maioria das escolas do município foram classificadas, em 2013, como NSE médio-alto, o que não quer dizer que todos esses alunos realmente tenham as mesmas condições socioeconômicas, como relatado pela Diretora da Escola 1, que afirmou a existência de perfis socioeconômicos diferenciados em uma mesma escola, sendo possível perceber essa diferença no ritmo de aprendizagem dos alunos.

Não há, no município, escolas classificadas pelo MEC nos níveis muito-baixo, baixo, médio-baixo nem muito-alto, mesmo sabendo-se que há áreas mais carentes na cidade, cujas necessidades constam do Plano Municipal de Educação (PME).

Essas escolas fazem parte de um sistema de ensino instituído em 2002 e normatizado pela Lei municipal nº 2.491, de 19 de novembro de 2007. Tal sistema é integrado pela Secretaria de Educação (SEDUC) do Município, pelo Conselho Municipal de Educação (CME), pelas Unidades Municipais de Educação (UME's) e pela Unidade Municipal de Educação Especial (UMEE), que são mantidas pelo Poder Público municipal. Em 2006, a rede pública municipal ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, atendendo crianças a partir dos 6 anos completos e alterando a nomenclatura de série para ano.

O Ensino Fundamental, neste município, é composto por três fases: fase inicial – 6 a 8 anos (1º ano, 2º ano e 3º ano); fase complementar – 9 a 10 anos (4º ano e 5º ano); e fase final – 11 a 14 anos (do 6º ano ao 9º ano). De acordo com o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação, comum a todas as escolas municipais, o aluno só pode ser retido pelo aproveitamento escolar ao final de cada fase, à exceção da fase final, e apenas uma única vez e nos casos em que a frequência for inferior a 75%.

Admitir-se-á a retenção por competência no mesmo ano/termo, uma única vez, ao término das fases inicial, complementar, a cada ano da fase final e na Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único. O período de retenção poderá ser ampliado por mais um ano, de acordo com os seguintes critérios:

I - o Conselho de Classe decidirá sobre a ampliação do período de retenção, encaminhando parecer ao Diretor e os seguintes documentos:

- a) diário de classe dos componentes curriculares em que o aluno ficou retido;
- b) registros das reuniões destinadas à análise do desempenho do aluno;
- c) encaminhamentos do professor com vistas à recuperação do aluno.

II - o Diretor encaminhará ao Supervisor de Ensino os documentos citados no inciso I, para análise e parecer conclusivo.

III - a documentação do pedido de ampliação do período de retenção ficará arquivada na escola, devendo constar do prontuário do aluno cópia da decisão exarada.

IV - os procedimentos citados acima deverão ocorrer antes do término do período letivo (REGIMENTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO ESTUDADO).



Esse dado é relevante, tendo vista que o IDEB é calculado com base nos índices de aprovação da escola, além do rendimento na Prova Brasil, e será analisado mais adiante, após a realização dos demais procedimentos de coleta de dados.

O sistema municipal de ensino possui, atualmente, 39 unidades escolares que atendem aos alunos do Ensino Fundamental. São aproximadamente 15.000 alunos do 1º ao 5º ano, e 5.000 alunos do 6º ao 9º ano. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida em 16 unidades, que atendem aproximadamente a 300 alunos do Ciclo I (1º ao 5º ano) e 1.400 alunos do Ciclo II (6º ao 9º ano).

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME), “a aferição da aprendizagem se dá por meio de avaliação processual”. Além das avaliações do SAEB (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA), o município adere ao Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e ainda realiza a sua própria Avaliação Externa Municipal.

De acordo com o Regimento Escolar, as avaliações externas têm função diagnóstica, com os objetivos de: “avaliar e instrumentalizar o trabalho realizado em sala de aula; indicar defasagem nos conteúdos desenvolvidos; e redirecionar as ações pedagógicas na formação dos profissionais envolvidos”.

O IDEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP) são preocupações postas no PME.

A SEDUC acompanha, em cada Unidade Municipal de Ensino, outros modelos de mensuração e, a partir dos dados coletados, políticas públicas e intervenções pontuais são fomentadas, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem e ao consequente aumento dos índices estaduais e nacionais (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO ESTUDADO).

Para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, a orientação segue os preceitos da Constituição Federal de 1988, segundo o artigo 206, inciso VI, que assegura a gestão democrática no ensino público (BRASIL, 1988), e da LDB de 1996, que “garante a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a presença da comunidade em conselhos escolares”, buscando “promover ações efetivas que colaborem com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 1996). No entanto, ao analisar os resultados do município, percebe-se que o mesmo ainda busca atingir os padrões de qualidade na educação propostos pelo MEC, pois, assim como os resultados nacionais, os alunos apresentam resultados abaixo das metas estabelecidas para o Ensino Fundamental II. Para o Ensino Fundamental I, a meta de 2017 (6,0) foi ultrapassada em 2015 (6,1).

Mesmo assim, não é raro ouvir relatos de que os alunos estão chegando ao quinto ano de escolaridade sendo considerados analfabetos funcionais. Essa afirmação se repete no município estudado, como poderá ser visto a seguir, nos resultados apurados no sítio do INEP, onde são disponibilizados os resultados da Prova Brasil, organizados de forma qualitativa, ou seja, de maneira que se possa fazer uma análise pedagógica da situação da aprendizagem dos alunos, além de ter sido ratificada pelos depoimentos dos professores e da equipe gestora das escolas.

A divulgação dos resultados da Prova Brasil no sítio do INEP (<[www.deolutivas.inep.gov.br](http://www.deolutivas.inep.gov.br)>), que é o *site* oficial do MEC, apresenta os resultados de forma bem didática, para facilitar o entendimento dos dados, no intuito de que se tornem de fácil uso pelas escolas.

Para realizar as análises a seguir expostas, recorreu-se às informações disponibilizadas pelo INEP, e, para elaborar um gráfico de mais fácil visualização da situação educacional do município, optou-se por fazer um agrupamento de níveis de proficiência seguindo a escala do SAEB, no qual foram considerados com nível médio de aprendizagem em Língua Portuguesa os alunos que estão entre os níveis de 4 a 9, e, em Matemática, os que estão entre os níveis de 5 a 10. O INEP não faz essa classificação. Contudo, “incorporar significado normativo à escala é uma maneira de aumentar sua compreensibilidade através de conceitos ou do uso de etiquetas para certos níveis ou categorias” (UBRIACO, 2012, p. 90).

Utilizou-se essa classificação levando em consideração que esse agrupamento já foi realizado em outras pesquisas (FREITAS, P., 2014) e também é empregado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), na avaliação do SARESP, prova que o município em questão também realiza, e o que leva a inferir que os profissionais que atuam na rede municipal estão familiarizados com essa classificação.

A partir deste momento, as escolas participantes da pesquisa serão tratadas como “Escola 1” e “Escola 2”.

Quadro 18 - Proporção de alunos de 5º ano de escolas municipais com nível médio de proficiência – 2013.

Escolas Municipais	Língua Portuguesa	Matemática
Brasil	38%	32%
Estado de São Paulo	53%	50%
Município pesquisado	53%	46%
Escola 1	74%	66%
Escola 2	34%	28%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de Brasil (2016a, sem paginação).

Nota: De acordo com a escala de proficiência do SAEB, considerou-se que possuem nível médio de aprendizagem os alunos que, em Língua Portuguesa, estão entre os níveis de 4 a 9, e, em Matemática, estão entre os níveis de 5 a 10.

A partir do Quadro 18, pode-se perceber que houve uma grande diferença entre o desempenho dos alunos das escolas estudadas no ano de 2013. Mas o que aconteceu no interior dessas escolas para terem apresentado resultados tão discrepantes nesse ciclo da Prova Brasil, tendo em vista que o MEC as considera similares, segundo o sítio “Devolutivas Pedagógicas” do INEP? Essa é uma pergunta que se pretende responder ao final deste trabalho.

Para colocar o município em um contexto regional, realizou-se a análise do IDHM, verificando-se que se trata da cidade mais desenvolvida de sua região.

Quadro 19 - Índice de proficiência dos alunos do município pesquisado em relação aos quatro outros municípios mais próximos geograficamente – 2013.

Escolas municipais	IDHM	Língua Portuguesa	Matemática
Município P	0,754	57%	56%
Município pesquisado	0,840	53%	46%
Município C	0,737	50%	45%
Município V	0,768	49%	42%
Município G	0,751	43%	39%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos sítios do MEC/INEP (BRASIL, 2016a) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2016).

O Quadro 19 aponta que, mesmo apresentando o maior IDHM de sua região, os alunos do município analisado apresentam índices inferiores de rendimento, quando comparados aos municípios vizinhos que possuem menor IDHM.

O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global - longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM

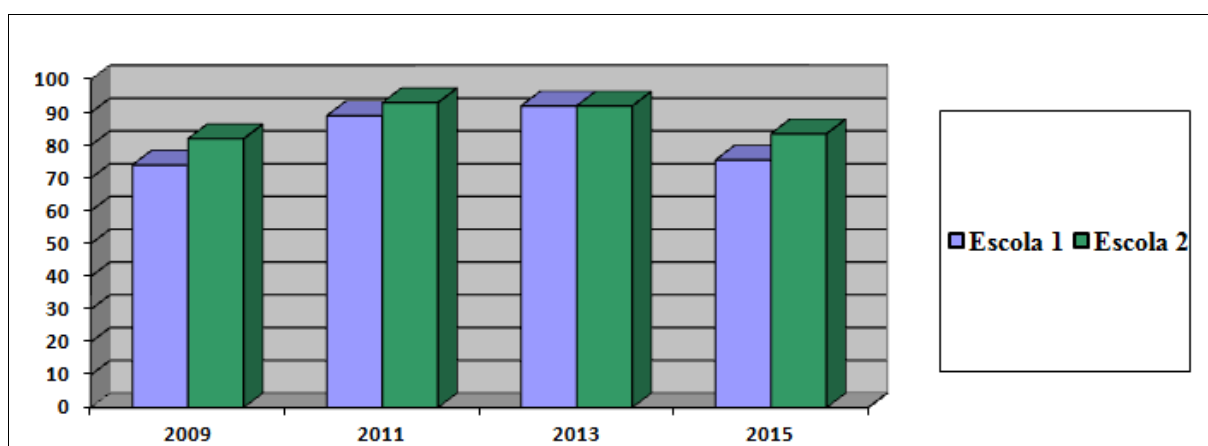
são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Assim, o IDHM - incluindo seus três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda - conta um pouco da história dos municípios em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2016, sem paginação).

Acredita-se que essa é uma análise viável, pois sugere que os recursos destinados à educação podem estar sendo direcionados de modo inadequado, uma vez que o alto IDHM não se reflete nos dados educacionais do município. Pressupõe-se que cidades com alto IDHM poderiam apresentar melhores notas no IDEB. Sendo assim, o que dificultaria o desenvolvimento educacional em municípios com alto IDHM?

Sem dúvidas, há diagnósticos, posto que os alunos das escolas do município em estudo são submetidos, além da Prova Brasil, ao SARESP e à avaliação que leva o nome da cidade, idealizada utilizando a Prova Brasil como modelo, inclusive pautando-se pelos mesmos descritores. Dados estatísticos para tentar melhorar a qualidade da educação no município não faltam, resta saber o que é feito deles: são analisados e revertidos em ações? Não cabe à presente pesquisa responder a esse questionamento, mas cabe fazê-lo, pois é fundamental reconhecer a importância dada pelo município à Prova Brasil, por exemplo, considerando que o tema abordado neste trabalho é o seu uso nas escolas.

Vale observar, ainda, que, com relação à participação do município na Prova Brasil, constata-se que houve uma pequena queda em 2015.

Gráfico 7 - Taxa de participação dos alunos na Prova Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL, 2016a).

Ao longo desta subseção, procurou-se trazer algumas informações sobre o município onde se situam as escolas estudadas e levantar alguns questionamentos, uns que poderão ser respondidos com a presente investigação, outros que, por não fazerem parte dos objetivos

desta pesquisa, constam apenas para gerar reflexões sobre a educação escolar oferecida, tendo em vista os índices citados.

## **4.2 As escolas estudadas**

Nesta subseção, são descritas especificamente as duas escolas que fizeram parte da pesquisa e que apresentam características distintas, não obstante pertencerem à mesma rede de ensino.

Os critérios de escolha dessas duas escolas foram: a localização, pois ambas situam-se na área insular do município; o fato de que, em ambas, os alunos apresentaram NSE 5 em 2013 e alto em 2015; a condição de atenderem a alunos do 1º ao 5º ano; e a constatação de que são escolas tidas como referência no município.

Sendo escolas que possuem as mesmas características básicas, que aspectos teriam gerado tais diferenças de desempenho dos alunos no ano de 2013? Por que o indicador de qualidade se apresentou tão diferente entre essas escolas de perfil similar?

A seguir, são expostos os dados quantitativos de cada escola e a percepção que os gestores escolares e os professores revelaram nas entrevistas sobre as suas respectivas instituições. Considera-se esse posicionamento relevante para que seja possível compreender melhor as condições para o uso da Prova Brasil nas escolas.

### *4.2.1 Escola 1*

A análise a seguir foi realizada por meio do Projeto Político-Pedagógico de 2015, que apresenta a Escola 1 como uma das mais antigas do município.

A instituição foi fundada em 1927, mas só passou a fazer parte da rede municipal em 1945. Atende a cerca de 250 alunos do Ensino Fundamental regular Ciclo I (1º ao 5º ano) e EJA, na modalidade presencial para o Ciclo I (Termos 1 ao 4, que correspondem do 1º ao 5º ano) e na modalidade Educação a Distância (EAD) para o Ciclo II (Termos 1 a 4, que correspondem do 6º ao 9º ano).

Conta com uma diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, 35 professores de Ensino Fundamental Ciclo I, 18 professores especialistas (Fundamental Ciclo II - EJA, contando com os especialistas que dão aula de Artes, Inglês e Educação Física, e fazem o atendimento educacional especializado para os alunos do Ciclo I), um secretário de escola, três oficiais administrativos, quatro inspetores de

alunos, duas cozinheiras, um agente de portaria, uma recepcionista, dois auxiliares de biblioteca, quatro auxiliares de limpeza e uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa equipe se divide, para que a escola funcione em três períodos: matutino, vespertino e noturno.

Um dado a ser considerado é a situação funcional da equipe de professores e gestores. Atendo-se apenas aos professores do Ciclo I do Ensino Fundamental, pois este trabalho refere-se somente ao uso da Prova Brasil de 5º ano, dos 35 professores que atuaram nesse segmento em 2015, apenas 17 eram efetivos na escola, ou seja, apenas 48,57% desses profissionais permanecem na escola, acompanhando o trabalho realizado em anos anteriores, enquanto mais da metade, 51,43%, passa por nova atribuição, sem a garantia de que consigam retornar a esse posto de trabalho. O mesmo ocorre com a equipe técnica: a diretora possui um cargo de orientadora educacional, mas está substituindo em cargo de direção nesta escola desde fevereiro de 2016. Em 2015, atuou como orientadora educacional na Escola 1, e a coordenadora pedagógica também está atuando na escola pelo primeiro ano em substituição.

Pelas entrevistas realizadas, constatou-se que essa movimentação, tanto de professores quanto de equipe técnica, afeta o trabalho pedagógico da escola e, por consequência, o trabalho que envolve a Prova Brasil, uma vez que, por mais que se desenvolva um estudo durante um ano letivo e que o grupo de trabalho elabore propostas de superação para as dificuldades encontradas, outro grupo se formará no próximo ano para colocar essas propostas em prática.

Segundo o PPP, a Escola 1 é bem estruturada. Porém, alguns espaços são considerados inadequados pela equipe gestora e necessitam de reparos para atender às necessidades dos alunos, conforme é possível visualizar no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 - Ocupação dos espaços da Escola 1 – 2015.

Dependências	Quantidade	Condições de utilização		O que está inadequado
		Adequado	Inadequado	
Diretoria	1	x		
Secretaria	1		x	Localização ao lado da quadra de esportes.
Sala de Professores	1	x		
Sala de Coordenação	1	x		
Sala de Orientação	1		x	Divide com a Coordenação.
Sala da Assistente de Direção	-			Na Secretaria da UME.
Biblioteca	1		x	Localização ao lado da quadra de esportes.
Laboratório de Informática	1	x		
Laboratório de Ciências	-			Não há.
Sala de Vídeo	1	x		
Auditório	-			Não há.
Refeitório	-			Não há.
Cozinha	1		x	Necessita de manutenção, armários e troca do fogão. Apresenta má ventilação e falta coifa, exaustor e utensílios.
Dispensa	1		x	Sem ventilação e armários insuficientes.
Quadra	1		x	Necessário fazer pintura e cobertura.
Pátio coberto	1		x	Proliferação de pombos.
Pátio descoberto	-			Não há.
Sanitário das funcionárias	4	x		
Sanitário dos funcionários	1	x		
Sala de aula	11	x		
Sala de Recursos Multifuncionais	1	x		
Vestiário	-			Não tem.
Parque	1		x	Necessita de mais brinquedos.
Brinquedoteca	1	x		
Sala de Educação Física	1		x	Necessidade de armários.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Projeto Político-Pedagógico de 2015 – Escola 1.

Por ser uma escola situada no bairro há 89 anos, a comunidade demonstra uma relação de respeito com a instituição, e, como informa em seu PPP, os pais dos alunos “colaboram sempre que solicitados, mas nunca por iniciativa própria [...] não possuem o hábito da participação coletiva”, o que torna a tarefa de aproximar a comunidade da escola um objetivo traçado no PPP:

Proporcionar condições para a construção de uma escola pública de qualidade onde o processo democrático envolva a participação de todos os

segmentos, inclusive da comunidade como um todo, melhorando as relações escola-comunidade e fortalecendo a sua identidade na comunidade interna e externa para o reconhecimento público da escola (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – ESCOLA 1, 2015).

Sendo essa uma dificuldade detectada pela Escola 1, não foi possível identificar, no PPP, um projeto ou uma ação específica para alcançar o objetivo proposto. Mas há um projeto de confecção de um jornal, que pode ser considerado um meio para melhorar as relações escola-comunidade, como objetiva a escola.

A comunidade escolar foi classificada pela diretora como classe média, informação diferente da divulgada pelo relatório da Prova Brasil, em que o indicador de NSE classificou a comunidade como nível “alto”.

Comunidade classe média. Eu tenho dois períodos, cada período eu tenho uma característica diferente. [...] É uma classe um pouquinho mais mediazinha, que tem um padrãozinho de vida bom, conseguem fazer passeios culturais, conseguem... que nem, já tem passeio esse ano “Bicho Mania, R\$ 120,00 por criança”, eles conseguem pagar. Então, assim, são pessoas com um poder aquisitivo melhor. De tarde é um pouquinho melhor ainda (DIRETORA DA ESCOLA 1).

Outra discrepância encontrada entre o PPP e o relatório da Prova Brasil ocorreu com o indicador de formação docente dos anos iniciais, pois o relatório aponta que apenas 72,2% dos professores possuem formação superior, quando, na verdade, todos os professores que atuam nesse nível apresentam tal graduação.

Quadro 21 - Indicadores da Prova Brasil da Escola 1 – 5º ano – 2013/2015.

Ano	NSE	Formação docente (Anos iniciais)	Alunos que realizaram a Prova	Taxa de participação da escola
2013	Grupo 5 (médio alto)	56,20%	81	92,05%
2015	Alto	72,20%	77	75,49%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL,2016b).

Tais informações publicadas divergem das impressões da professora e das gestoras escolares entrevistadas, como se nota nos seguintes trechos de suas entrevistas:

Há dois perfis diferentes de comunidade: período da manhã atende alunos de fora do bairro e até da cidade, pois são filhos de pessoas que vêm trabalhar no bairro (com baixo poder aquisitivo) e não são tão presentes na vida escolar dos filhos, como a comunidade do período da tarde, formada por moradores do bairro (classe média), neste período há uma cobrança maior dos pais com relação à qualidade do ensino do que o período da manhã (DIRETORA DA ESCOLA 1).

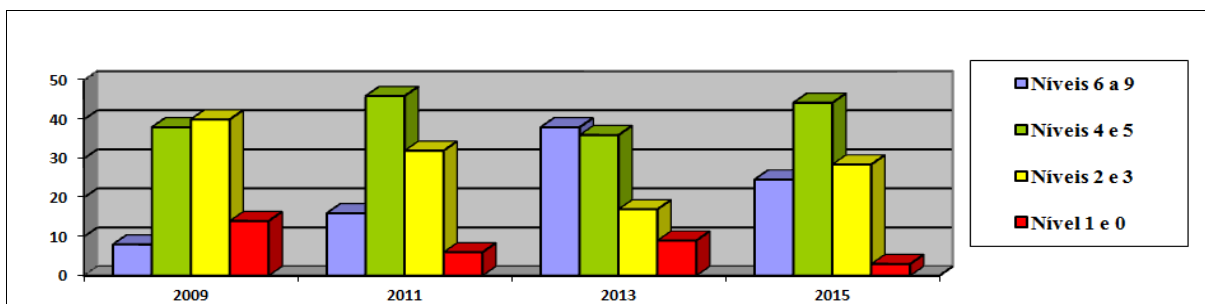
[...] a comunidade aqui é composta de três títulos, né, são três clientelas que a



gente recebe, a gente recebe os filhos das empregadas domésticas da região mais no período da manhã, porque eles já vêm direto pra escola, daqui eles vão pra Escola Total, então de manhã a gente vê bastante esse público, são as pessoas que vêm trabalhar aqui, geralmente nas casas aqui do entorno e ficam aqui, à tarde a gente também tem, a gente recebe aluno de [nome de outro município suprimido], de [nome outro município suprimido] e que vêm estudar aqui por conta do trabalho, então a gente tem esse público, tem o público da região mesmo, aqui do bairro, que estuda aqui normal e a gente tem os alunos oriundos da escola particular [...] muitos, a cada ano aumenta mais, a gente recebe muitos alunos vindos da escola particular (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

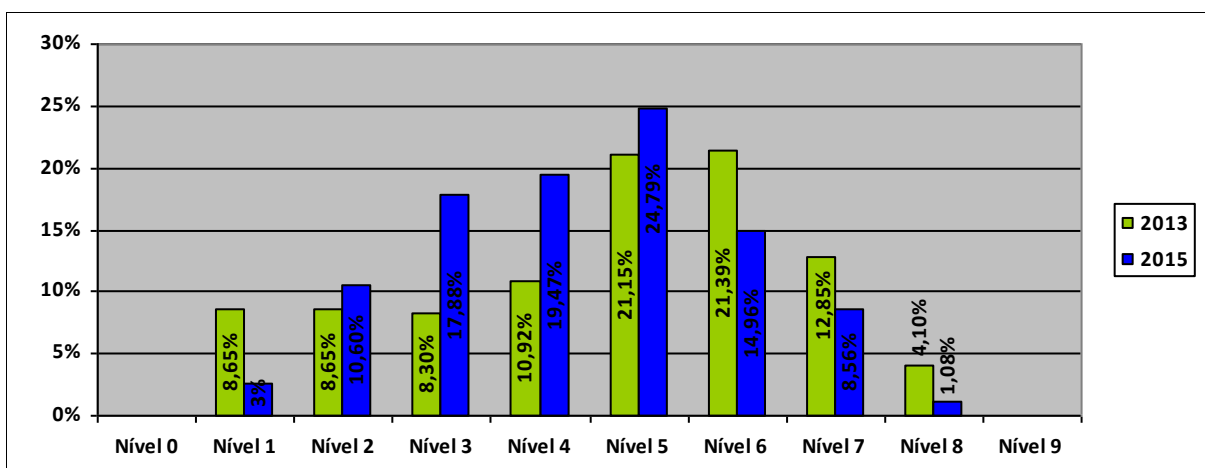
Quanto ao rendimento escolar, a escola vem apresentando sucessivas melhoras nos índices, e, a cada edição da Prova Brasil, atinge as metas propostas pelo IDEB. Percebe-se, nos Gráficos 8 a 11, a seguir, que o percentual de alunos que apresenta níveis mais baixos de desenvolvimento diminuiu consideravelmente em Língua Portuguesa em 2015. No entanto, isso não foi observado com relação à Matemática, em que a quantidade de alunos nos níveis de proficiência mais altos diminuiu.

Gráfico 8 - Distribuição por nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa – Escola 1 – 2009/2015.



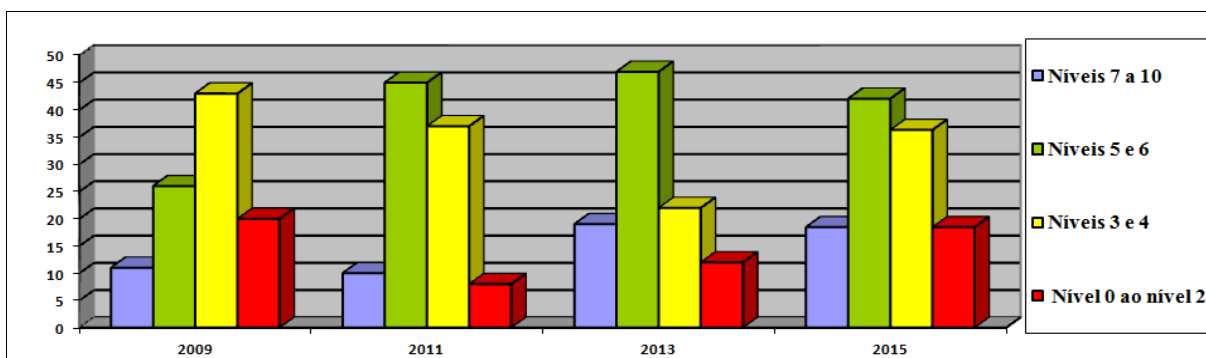
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL,2016b).

Gráfico 9 - Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa – Escola 1 – 2013/2015.



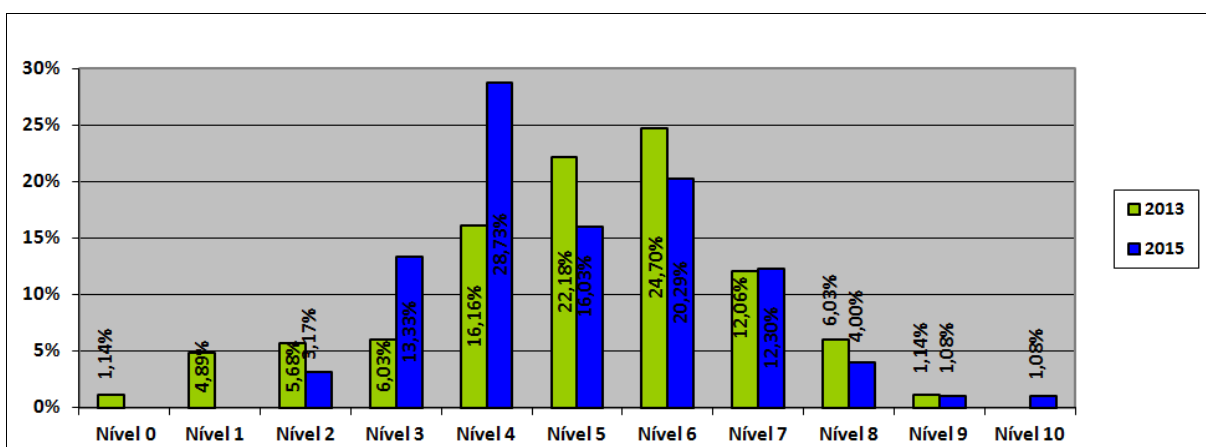
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL,2016b).

Gráfico 10 - Distribuição por nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Matemática – Escola 1 – 2009/2015.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP.

Gráfico 11 - Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Matemática – Escola 1 – 2013/2015.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL,2016b).

Com relação ao professorado que atua no 5º ano, a diretora relata que os profissionais são bem preocupados com o cumprimento do currículo e comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

#### 4.2.2 Escola 2

A Escola 2 foi fundada em 1992, já como escola municipal. Atende a cerca de 360 alunos do Ensino Fundamental regular Ciclo I (1º ao 5º ano) e EJA, na modalidade EAD para o Ciclo II (Termos 1 a 4, que correspondem do 6º ao 9º ano).

Conta com uma diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, 20 professores de Ensino Fundamental Ciclo I, seis professores especialistas (Fundamental Ciclo II – EJA, contando com os especialistas que dão aula de Artes, Inglês e Educação Física, e fazem o atendimento educacional especializado para os

alunos do Ciclo I), um secretário de escola, um auxiliar administrativo, três inspetores de alunos, quatro cozinheiras, um porteiro e um auxiliar de biblioteca. Não consta do PPP da escola quantos auxiliares de limpeza ela possui. Essa equipe também é distribuída para que o atendimento da unidade escolar ocorra nos três períodos: matutino, vespertino e noturno.

Assim como acontece na Escola 1, dos 20 professores que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental, apenas oito são efetivos na escola, ou seja, apenas 40% desses professores permanecem na unidade, enquanto mais da metade dos professores, 60%, passa por nova atribuição todos os anos. Com relação à equipe técnica, também ocorre o mesmo fenômeno: a diretora possui um cargo de coordenadora pedagógica, mas está substituindo em cargo de direção nesta escola desde fevereiro de 2016. A coordenadora pedagógica também começou a trabalhar na unidade em 2016.

Nesta escola, pelo que foi possível analisar pelas entrevistas, o impacto das mudanças constantes de equipe foi um dos fatores apontados como prejudicial ao andamento da instituição e, conseqüentemente, ao trabalho com a Prova Brasil.

[...] **Eu acho que é o que mais prejudica.** Basta ver meu caso. Até dezembro, eu respondo pela escola, em dezembro eu volto pra minha escola. O diretor que estava retorna. Aí ele trabalha janeiro. Ele trabalha aqui janeiro, eu trabalho lá janeiro. Aí em janeiro, nova chamada pra todo mundo. Não sei se eu volto pra cá, não sei se eu vou ser remanejada pra outra escola, não sei se eu vou permanecer na minha escola de origem (DIRETORA DA ESCOLA 2, grifo nosso).

Com relação ao trabalho acerca da Prova Brasil, a Diretora da Escola 2 ainda completa, dizendo que é uma equipe de gestores e professores que analisa os resultados da Prova Brasil e que uma outra equipe é que colocará em prática o que foi discutido.

Já muda a equipe pro ano que vem. Então, eu acho que mesmo que essa equipe elabore atividades, elabore um projeto político-pedagógico voltado a isso, será uma outra equipe outra equipe que executará, entendeu? **Então, acho que fica, assim, longe essas respostas** (DIRETORA DA ESCOLA 2, grifo nosso).

Ao colocar que as respostas “ficam longe”, a Diretora da Escola 2 se refere à demora na divulgação dos resultados da Prova Brasil, levando à inferência de que seria mais produtivo que a mesma equipe que analisou e planejou as ações para superar as possíveis defasagens dos alunos pudesse desenvolvê-las.

Para o Professor da Escola 2, “a rotatividade não atrapalharia, se a escola tivesse uma linha de trabalho bem definida”, subentendendo-se que, se a escola colocasse em prática o seu Projeto Político-Pedagógico, as equipe gestoras e os professores ingressantes na escola teriam condições de dar continuidade ao trabalho pedagógico.

Quanto à estrutura física, a Escola 2 se organiza de acordo com o Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 - Ocupação dos espaços da Escola 2 – 2015.

Dependências	Quantidade	Condições de utilização		Observações
		Adequado	Inadequado	
Diretoria	1	x		
Secretaria	1	x		
Sala de Professores	1	x		
Sala de Coordenação	1	x		
Sala de Orientação	1	x		
Sala da Assistente de Direção	-			
Biblioteca	1	x		
Laboratório de Informática	1	x		
Laboratório de Ciências	-			
Sala de Vídeo	-			
Auditório	-			
Refeitório	1	x		
Cozinha	1	x		
Despensa	1	x		
Quadra	-			
Pátio coberto	1	x		
Pátio descoberto	1	x		
Sanitário das funcionárias	1	x		
Sanitário dos funcionários	1	x		
Sala de aula	6	x		
Sala de Recursos Multifuncionais	-			
Vestiário	-			
Parque	-			
Circulações internas	*			
Área de serviço	*			
Sanitário dos alunos	2		X	
Brinquedoteca	*			
Sala de Educação Física	*			

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PPP/2015 – Escola 2.

Nota: \* Não constam como avaliados no PPP.

Do PPP da Escola 2, consta que apenas os sanitários dos alunos foram identificados como inadequados, mas sem indicação do que precisaria ser feito para melhorá-los.

Mesmo no PPP, a salas de aula estão constando como adequadas, mas, cabe ressaltar que, em entrevista, o professor revelou as seguintes características:

Na minha sala as crianças ficam uma em cima da outra, as salas aqui são [...] um ovo, as carteiras são grudadas, [...] pra um garoto levantar para ir ao banheiro o outro precisa levantar [...] A Secretaria de Saúde determina que você tem que garantir um metro e vinte para cada aluno, mas aqui não é assim [...] porque alguém determinou que tem ter no mínimo 30 em cada sala, então eles vão entupindo lá, [...] no caso das nossas aqui tem 27 m<sup>2</sup>, [...] se eu tenho 27 m<sup>2</sup>, como é que eu tenho 30 alunos na sala? (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Com a informação prestada pelo professor, infere-se que as salas podem ser adequadas, por exemplo, em iluminação e posição de portas, janelas e lousa, mas inadequadas quanto ao número de alunos que abrigam.

Mas a queixa do professor vai além desse fato, visto que ele comentou que a Prova Brasil é praticamente realizada em dupla pelos alunos, pois não há espaço para separá-los, o que comprometeria a fidedignidade dos resultados da avaliação. “Aquele garoto, ele tá fazendo em dupla aquela prova. Aí o garoto terminou e ele não pode sair da sala, ele tem que ficar. Ele fica ali, mas em algum momento ele vai conversar com outro, vai dar um toque, vai, entendeu?” (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Outra característica da escola observada durante as entrevistas foi o calor excessivo dentro dos ambientes. A escola possui forro de madeira, e, na maioria das salas, não há ar condicionado. Portanto, conclui-se que, com salas pequenas e cheias, o calor no interior das salas de aula fica mais intenso.

Como ocorrido com a Escola 1, o indicador de NSE não condiz com que foi exposto nos documentos escolares e nas entrevistas realizadas.

Quadro 23 - Indicadores da Prova Brasil da Escola 2 – 5º ano – 2013/2015.

Ano	NSE	Formação docente (Anos iniciais)	Alunos que realizaram a Prova	Taxa de participação da escola
2013	Grupo 5 (médio alto)	83,3%	55	91,67%
2015	Alto	88,10%	71	83,53%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL,2016b).

Novamente, o NSE apontado na pesquisa é contraditório aos relatos de gestores e do professor:

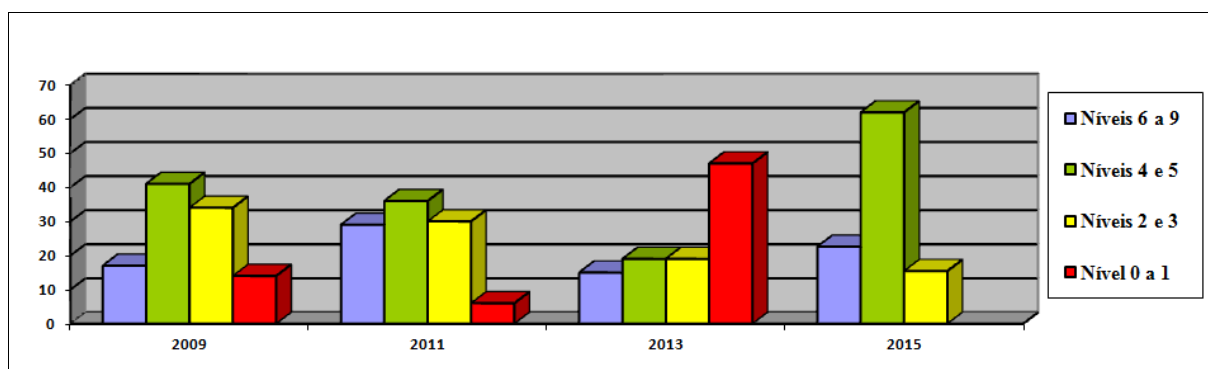
Comunidade carente, muitas famílias em condição vulnerável que não veem a escola como um lugar para ascensão social, eles veem a escola como necessária para o aluno, para os filhos estarem estudando, mas eles não têm a preocupação com o resultado (DIRETORA DA ESCOLA 2).

Comunidade carente, há uma frequência maior nas reuniões de pais das salas até o 2º ano, acima disso os pais são menos frequentes, falta compromisso com a aprendizagem das crianças e passam isso pra elas, pois os alunos são muito faltosos (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 2).

Comunidade de nível médio, com uma parcela mais carente, mas que residem no bairro, são poucos os alunos que vem de fora do bairro ou da cidade. Cerca de 60% frequentam (dos pais) as reuniões de pais, no entanto não se envolvem com aprendizagem dos filhos, pois as lições de casa, da maioria dos alunos, nunca retorna realizada (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

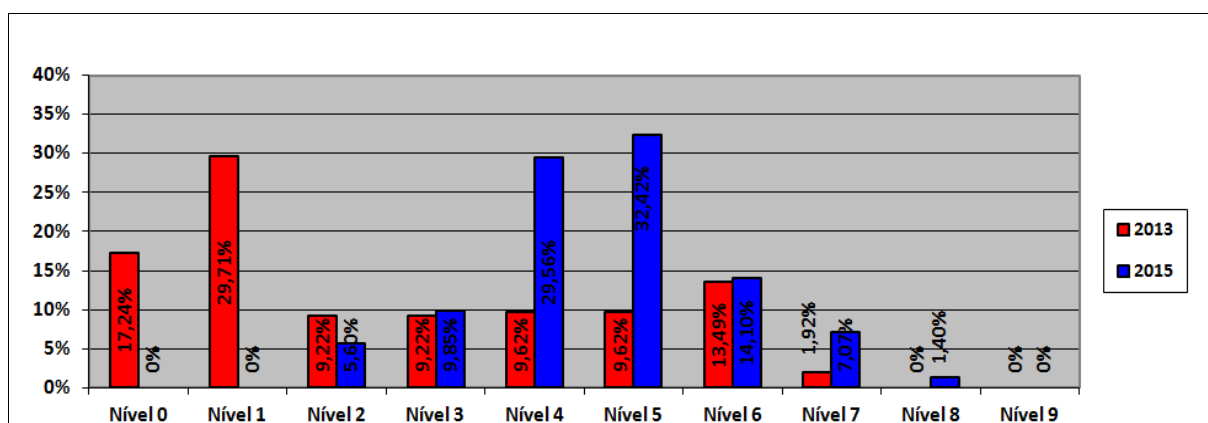
Os depoimentos indicam uma comunidade que se envolve pouco na educação escolar. Com relação aos dados sobre a aprendizagem dos alunos, a Prova Brasil retratou a realidade vivenciada pela escola, pois, como poderá ser visualizado nos Gráficos 12 a 15, a seguir, em 2013, o rendimento dos alunos caiu 28% com relação a 2011, apresentando um aumento significativo de alunos nos níveis mais baixos de desenvolvimento. Entretanto, em 2015, os índices demonstraram que a escola conseguiu superar as dificuldades do período anterior.

Gráfico 12 - Distribuição por nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa – Escola 2 – 2009/2015.



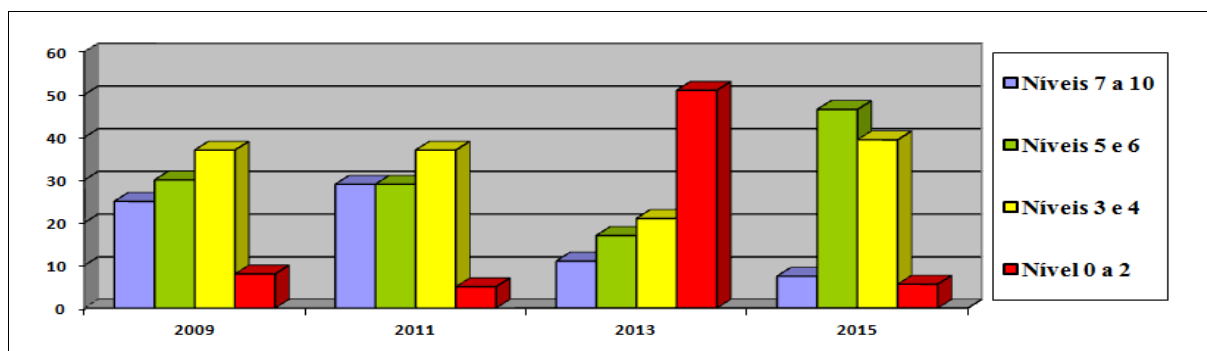
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP(BRASIL,2016b).

Gráfico 13 - Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa – Escola 2 – 2013/2015.



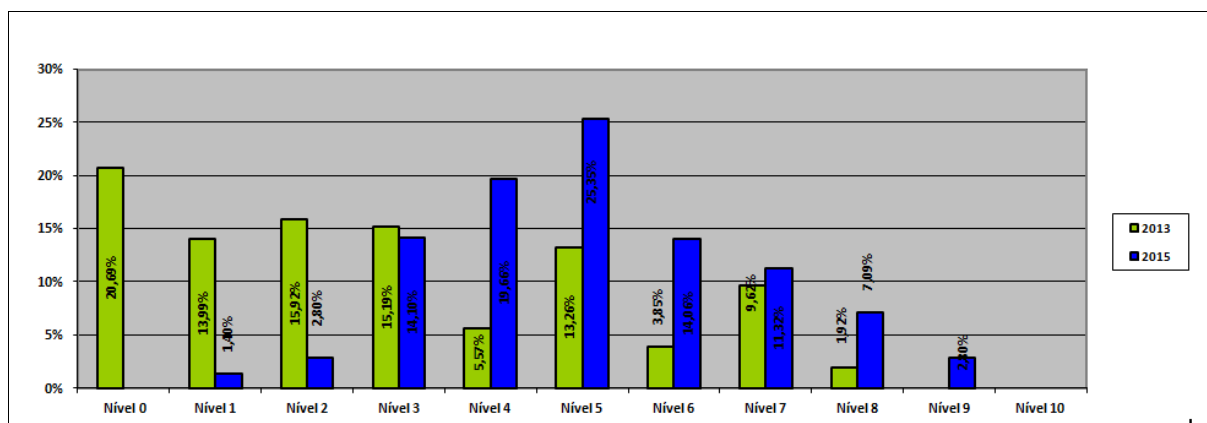
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL,2016b).

Gráfico 14 - Distribuição por nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Matemática – Escola 2 – 2009/2015.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL,2016b).

Gráfico 15 - Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Matemática – Escola 2 – 2013/2015.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP (BRASIL,2016b).

Em 2013, a maior parte dos alunos da Escola 2 figurava entre os níveis 0 e 2, ou seja, nesse ciclo de aplicação da Prova Brasil, os alunos demonstraram ter chegado ao final do ciclo I do Ensino Fundamental sem ter adquirido as competências e habilidades leitoras necessárias ao prosseguimento dos estudos.

A pesquisa procurou conhecer quais fatores contribuíram para o baixo rendimento dos alunos em 2013, quando a escola não atingiu a meta do IDEB. Durante as entrevistas, identificou-se que o fator mais prejudicial à escola se resume nas constantes trocas de gestores, como já foi citado, e nas defasagens de aprendizagem dos alunos. Quando questionado se as trocas de equipes gestoras prejudicam o trabalho na escola acerca da Prova Brasil, o Professor da Escola 2 respondeu:

É, eu acho que sim. Porque o ano passado a visão era completamente diferente. Era outra orientadora, outra coordenadora, era outra... [...] Outra equipe completamente diferente. Não sobrou ninguém que tava aqui esse ano, auxiliar a assistente de direção também, mudou todo mundo. E esse ano, no começo do ano, de janeiro até fevereiro, março, passaram por aqui três, quatro diretores diferentes. Um entrou, que era efetiva da casa, saiu pra

supervisão, aí entrou uma outra, mas a outra não pode ficar e saiu. Aí veio uma terceira que, sei lá porquê, também saiu. Agora tem a [nome suprimido] que é a quarta, tá fazendo um trabalho excelente, mas é o seguinte, não é da casa, vai ficar? Não sei. Talvez ela vá pra outro lugar, entendeu? [...] Isso faz diferença [...] (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Sobre as diversas mudanças de gestores, a diretora atual se deu como exemplo, pois está há menos de um ano na função e confessa que a transição da gestão da escola nem sempre ocorre de forma tranquila. Ao mesmo tempo em que um diretor deixa uma escola, assume outra em seguida, então, as informações sobre o andamento da escola devem ser colhidas junto aos demais integrantes da equipe que permaneceram na instituição, o que raramente acontece.

[...] quando você chega na escola você recebe informações das pessoas que estão. Quando eu cheguei aqui a coordenadora já estava, a orientadora já estava, a assistente estava, então eram três pessoas que já tinham informações. Apesar de serem todas novas na escola. Então, tiveram que se apropriar das informações com a diretora que estava. Aí eu cheguei aqui no final de fevereiro e começo de março, praticamente com elas que já conheciam o espaço e fui me apropriar de como estava também. Eu conversei com a diretora anterior, procurei por ela, fui, né, me inteirar. Ela veio aqui na escola pra gente conversar, assim, mas também é um contato curto e difícil que ela já está lotada em outra escola também, com dificuldades da escola, né, que ela passou a trabalhar. Então é bem difícil (DIRETORA DA ESCOLA 2).

Por mais que sejam respeitados os princípios de uma gestão democrática da escola, sabe-se que o gerenciamento de recursos financeiros e humanos é de responsabilidade do diretor, que, em conjunto com a sua equipe gestora, busca atingir as metas e objetivos estipulados pela unidade, visando sempre à sua evolução como instituição educacional, para melhorar o desenvolvimento dos alunos.

Essas trocas constantes de gestores prejudicam a escola, e percebe-se isso analisando a aplicação dos recursos financeiros, divulgada no PPP da Escola 2. Em 2015, sabendo-se dos problemas da escola apontados pelos professores, um total de R\$ 8.174,13 das verbas destinadas à instituição foram devolvidos aos cofres públicos sem terem sido utilizados, mas sendo necessários à escola, como se infere a partir da fala da Diretora da Escola 2, que, ao responder sobre os fatores que prejudicam os resultados da Escola na Prova Brasil, disse que uma das causas é a “falta de material pedagógico”. A entrevistada justificou que a compra desse material está “atrelada a um plano de trabalho que o diretor anterior fez. Então você não pode, com autonomia, comprar um material que você acha necessário” (DIRETORA DA ESCOLA 2).

Cabe, aqui, um questionamento: esses recursos não poderiam ser investidos na implantação, por exemplo, de salas que a escola não disponibiliza, como a sala de recursos



multifuncionais e a sala de vídeo, que contribuiriam para o melhor desempenho dos alunos? Ou ainda para realizar a instalação de ar condicionado nas salas de aulas, para garantir o bem-estar das crianças?

Inferindo sobre o depoimento da Diretora da Escola 2, acredita-se que as verbas tenham sido estornadas pelo pouco tempo disponibilizado à equipe gestora para providenciar a melhor aplicação desses recursos. Sabe-se que a realização desses gastos requer um rito burocrático que demanda tempo, e isso é algo, segundo os relatos dos diretores entrevistados, que as equipes gestoras não estão tendo para poder administrar a escola, pois não chegam a permanecer por mais de dois anos na mesma instituição, como exemplifica a Diretora da Escola 1:

[...] Por exemplo, quero comprar uma impressora. Aí eu tenho que fazer esses três orçamentos de impressora tal. Qual o objetivo da impressora? É você tá trabalhando com o texto que o aluno tá produzindo. Aí, só que essa compra é atrelada a essa verba, esse recurso que vem, né, externo. Então até você conseguir, chegou o final do ano. Então o ano inteiro esses trabalhos que poderiam ser mais agilizados [...] (DIRETORA DA ESCOLA 1).

Administrar uma escola pública atualmente requer, além de conhecimentos pedagógicos, conhecimentos administrativos, visto que a gestão escolar envolve, além da administração pedagógica, a gestão de pessoal e de recursos. De acordo com a Diretora da Escola 1, a demanda humana (gestão de pessoal) é a que consome mais tempo da Direção, devido aos conflitos que surgem em sala de aula e à falta de professores. Sabe-se que administrar os recursos financeiros requer certa burocracia, e burocracia exige tempo, algo raro para os gestores escolares.

[...] Você planeja muita coisa e não consegue atender, porque tem muita coisa pra fazer... num dia você fala: “Ah, vou fazer isso”. Aí vira pro outro dia, vira pro outro dia. Eu tô há quatro dias pra ir no Banco do Brasil e não consegui. [...], mas é tudo... porque explode. O humano ultrapassa, né? Explode um aluno na sala de aula, aí vem pra cá, aí para o que você tá fazendo. Aí um professor que não vem... [...] (DIRETORA DA ESCOLA 1).

Conclui-se, sobre esse comentário, que há certa angústia entre os gestores, por perceberem os problemas existentes na unidade escolar, mas, muitas vezes, não conseguem dar conta de resolvê-los em virtude do curto período de gestão naquela escola.

Até este momento, este capítulo procurou caracterizar o ambiente e o contexto em que a Prova Brasil ocorre, e apontou alguns fatores que interferem no trabalho pedagógico ante os resultados da Prova.

Segundo o objetivo da pesquisa, que diz respeito aos usos da Prova Brasil para o planejamento escolar, nota-se que esse trabalho fica comprometido em virtude da mobilidade de professores e gestores escolares. Algo evidente foi o fator **tempo**: o pouco tempo dos

gestores na administração das escolas, para que desenvolvam estratégias de aproximação com a comunidade, criem vínculo entre os pares e tornem possível o desenvolvimento de uma gestão democrática, a fim de que a comunidade escolar se envolva em um trabalho coletivo acerca da Prova Brasil; o longo tempo até a devolutiva dos resultados da Prova Brasil, que ocorre no ano seguinte da aplicação, quando a maior parte dos professores e os gestores já não está mais na mesma escola.

### 4.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são os professores e os gestores das Escolas 1 e 2. Todos são profissionais de carreira, concursados, mas alguns gestores estão em seus cargos como substitutos.

Eles foram nomeados da seguinte forma: “Diretora da Escola 1”, “Coordenadora Pedagógica da Escola 1” e “Professora da Escola 1”; e “Diretora da Escola 2”, “Coordenadora Pedagógica da Escola 2” e “Professor da Escola 2”.

Quadro 24 - Situação funcional dos entrevistados.

Entrevistado	Cargo efetivo	Em substituição no cargo de (Tempo na Escola)	Formação	Acumula cargo
Diretora da Escola 1	Orientador Educacional	Diretor (Desde fevereiro/2016 na Escola 1)	Pós-graduação	Não
Coordenadora Pedagógica da Escola 1	Professor de Educação Básica I	Coordenador Pedagógico (Desde fevereiro/2016 na Escola 1)	Pós-graduação	Não
Professora da Escola 1	Professor de Educação Básica I	(Há 10 anos na Escola 1)	Pós-graduação	Sim
Diretora da Escola 2	Coordenador Pedagógico	Diretor (Desde fevereiro/2016 na Escola 2)	Pós-graduação	Não
Coordenadora Pedagógica da Escola 2	Coordenador Pedagógico	(Desde fevereiro/2016 na escola 2)	Pós-graduação	Sim
Professor da Escola 2	Professor de Educação Básica I	(Há 2 anos na Escola 2)	Mestrado	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas.

Neste município, há um plano de carreira em que o professor ingressa como Professor Adjunto de Educação Básica e, posteriormente, é efetivado em sua sala de aula por concurso de promoção, para o qual conta o tempo de serviço e títulos (o que leva em média nove anos para ocorrer). Depois que é “efetivado”, seu cargo muda nome e passa a se chamar “Professor de Educação Básica I”. A partir daí, ele pode se inscrever tanto para o concurso interno de promoção à Especialista de Educação I (Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico, Assistente de Direção), ou para substituir nesses cargos. Já os profissionais que estão nos cargos de Especialista de Educação I podem se inscrever para o concurso de promoção ao cargo de Especialista de Educação II (Diretor), ou substituir nesse cargo. Por fim, quem está no cargo de Diretor pode concorrer ao cargo de Especialista de Educação III (Supervisor de Ensino), ou substituir nesse cargo. Esse processo de substituições é que gera a movimentação de profissionais na escola, referida anteriormente. Exemplificando: um Diretor se inscreve para substituir em um cargo de supervisão, e para o lugar dele vem um Coordenador Pedagógico, ou Orientador Educacional, ou Assistente de Direção, que se inscreveu para substituir nesse cargo. Para ocupar o lugar deixado por este profissional, é chamado um Professor de Educação Básica, que também se inscreveu para substituir cargos de gestores escolares, e, por último, para substituir este professor, são chamados os Professores Adjuntos. Tal processo ocorre anualmente, no período destinado à atribuição de aulas, gerando certa mobilidade dos profissionais que atuam nas escolas, o que, segundo os entrevistados, influencia na continuidade do trabalho pedagógico na instituição, acerca da Prova Brasil.

Para esta pesquisa, procurou-se pensar os sujeitos participantes sob a perspectiva de Sacristán (1995). Por mais desvalorizada que a função de educador esteja, os profissionais dessa área ainda possuem “um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos” (SACRISTÁN, 1995, p. 66), e exercem certo poder de persuasão na sociedade em que vivem.

Acredita-se que professores e gestores escolares ainda exercem uma autoridade profissional sobre a comunidade em que atuam. Essa relação, em um contexto escolar, os coloca em situação de comprometimento político-social, ou seja, suas ideias, valores e ações não são desvinculados de seu trabalho nas escolas.

Desse modo, para que uma política de avaliação se constitua com resultados que representem a realidade, ela precisa, antes de tudo, ser analisada, debatida e reconstruída por esses profissionais no ambiente escolar. Os posicionamentos de cada profissional refletem-se na forma como ele recebe e utiliza os documentos da avaliação externa, no caso desta pesquisa a Prova Brasil, o que pode favorecer ou prejudicar um próximo ciclo de avaliação, e até mesmo influenciar na redução ou no enriquecimento do currículo desenvolvido.

No segundo capítulo, ao apresentar a escola como lócus de formação, professores e gestores foram concebidos como agentes reflexivos. Entretanto, sabe-se que, pela precária formação inicial oferecida no Brasil aos professores, nem todos possuem conhecimentos específicos sobre o significado e a relevância de uma política de avaliação nacional que lhes possibilitem refletir sobre o tema (GATTI, 2010), ficando essa formação complementar a cargo da formação continuada.

Segundo Gatti (2010), os professores brasileiros, em sua maioria, provêm da escola pública, metade tem pais com pouca, ou nenhuma, escolaridade, e muitos apresentam renda familiar de até três salários mínimos, o que sugere um aporte cultural mais restrito desse profissional. Dentre os pedagogos, mais da metade escolhe o curso pela vontade de ser professor; já dentre os alunos de licenciaturas, a docência é vista como um “seguro desemprego”, caso nada dê certo em outra profissão (GATTI, 2010).

Esses dados dizem muito sobre o professorado brasileiro, que não vê o Magistério como uma profissão atrativa, principalmente pelos baixos salários e pelas péssimas condições de trabalho, às quais muitas vezes é sujeitado. Tentando sanar as dificuldades em encontrar profissionais dispostos a exercer o Magistério, é possível identificar investimentos em programas emergenciais de formação de professores em curto prazo e a proliferação de cursos de formação inicial na modalidade à distância, contudo, não se percebe mudança no formato dos cursos. As avaliações externas chegam às escolas, e, muitas vezes, professores e gestores desconhecem os instrumentos utilizados para a sua realização e, principalmente, para a análise de seus resultados.

No município estudado, além da Prova Brasil, são realizados mais dois processos de avaliação externa: o SARESP e a Avaliação Municipal, ou seja, são diferentes avaliações externas realizadas com o mesmo objetivo: aferir o rendimento dos alunos. Portanto, professores e gestores disponibilizam de um amplo repertório de conhecimentos para exercer a sua profissão nesse sentido, mas, para que seja realizada uma análise reflexiva sobre a prática, como propõe o MEC (BRASIL, 2008), é preciso estabelecer relações entre o domínio do conhecimento técnico de professores e gestores sobre as avaliações externas, com as concepções que eles têm sobre as avaliações (TARDIF, 2000).

Segundo Tardif (2000), a profissionalização docente vive um momento de crise, envolvendo as dimensões da ética, da perícia do professor, do impacto da formação universitária e da confiança do público no trabalho desenvolvido. Essa crise se instituiu porque a prática não é vista como um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários

inerentes à formação do professor e vice-versa. Muitas vezes, os professores saem da universidade sem os conhecimentos específicos para desempenhá-los na prática.

Percebe-se isso ao analisar as atribuições de professores e gestores do município estudado, como se verá a seguir. Faz parte das atribuições de ambos os grupos analisar e utilizar os resultados das avaliações externas para encaminhar mudanças pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Entretanto, muitas universidades abordam o tema de forma superficial, geralmente apresentando os instrumentos e os tipos de avaliação, sem proporcionar aos profissionais a oportunidade de analisá-los e discuti-los. Dessa forma, espera-se que essa formação complementar seja realizada nos momentos de formação contínua da escola, para que ela se torne uma escola reflexiva (ALARCÃO *et al.*, 2001).

De acordo com o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação do município estudado, os cargos de Gestão Educacional se subdividem em duas seções: a Direção, da qual fazem parte os integrantes dos cargos de Diretor e Assistente de Direção, e o Setor Pedagógico, do qual fazem parte os ocupantes dos cargos de Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico. Depois, são descritas as atribuições dos professores. Com relação às avaliações, as atribuições de gestores e professores estão fixadas da seguinte forma:

[...] **Atribuições do Diretor:** [...] VI – analisar os resultados das avaliações e coordenar ações que visem à melhoria da qualidade de ensino; [...] **Atribuições do Assistente de Direção:** [...] III – organizar os registros dos resultados do processo de avaliação; [...] **Atribuições conjuntas do Coordenador Pedagógico e do Orientador Educacional:** [...] IV – coordenar a participação de docentes e monitores no processo de avaliação, sistematizando dados e propondo replanejamento de ações; [...] **Atribuições específicas do Coordenador Pedagógico:** [...] IV – planejar, orientar e avaliar periodicamente com a equipe de docentes, o processo de aprendizagem e de recuperação; [...] X – organizar as oficinas pedagógicas e profissionalizantes; [...] **Atribuições do Professor:** [...] VIII – zelar pela aprendizagem dos alunos, refletindo continuamente sobre sua prática pedagógica e estabelecendo estratégias adequadas para garantir o sucesso dos mesmos; [...] XI – responsabilizar-se pelo processo de avaliação e recuperação dos alunos; [...] (REGIMENTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO ESTUDADO, grifos nossos).

Dentre as inúmeras atribuições de todos os cargos (Anexo F), percebe-se que os processos de analisar os resultados das avaliações e propor ações para melhorar a aprendizagem dos alunos são de responsabilidade compartilhada entre todos os cargos, o que sinaliza para a reflexão conjunta sobre os dados apresentados nesta dissertação acerca do desempenho dos alunos. Todavia, a responsabilidade de gerenciar os resultados e fomentar o trabalho na escola fica a cargo de diretores e coordenadores.

De modo geral, a gestão escolar é composta pelas funções de direção e coordenação. De acordo com Libâneo (2004:215-219), “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”. O diretor, como o próprio nome aponta, “é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores”. O coordenador “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Ao diretor, conforme Koetz (2010:166) compete, ainda, procurar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, muitos decorrentes da própria estrutura e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, bem como dos conflitos gerados pela diversidade cultural existente no cotidiano escolar. Assim, cabe à gestão escolar a tarefa de compilar os dados relevantes para o contexto da escola em que atua, disponibilizados publicamente pelos sistemas de avaliação externa, e colocá-los à disposição dos profissionais que trabalham nas escolas como também aos pais, como forma de socializar o desempenho dos seus filhos nas prova (MACHADO, 2013, p. 44).

O Diretor e o Coordenador personificam os objetivos desta pesquisa. O Diretor, com a responsabilidade de organizar o planejamento da escola, com seus pares, por meio do PPP, e o Coordenador, com a atribuição de envolver os professores na formação continuada na escola, mas mantendo uma relação intrínseca, visando a fortalecer o trabalho coletivo na instituição.

O instrumento pelo qual a prática do trabalho coletivo se concretiza é o Projeto Político-Pedagógico da escola, pois é um documento construído coletivamente, como defendem Freitas, L. *et al.* (2009, p. 40) e como é compreendido neste trabalho:

[...] Ele reflete compromissos do coletivo. Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola.

Por ser um documento “vivo e dinâmico”, requer avaliação constante, no entanto, conforme afirmam Freitas, L. *et al.* (2009, p. 43), muitos profissionais que trabalham em escolas ainda não se conscientizaram de que ela é um local de reflexão e fazem alguns questionamentos importantes: “Que fazer? Devemos esperar que nos próximos anos, tais escolas se conscientizem e amadureçam para a avaliação institucional? Ao custo de quantas gerações que passarão por estas escolas, enquanto elas amadurecem?”.

Seria o elevado número de atribuições que fragmentaria uma visão mais holística da escola pelos seus gestores e comprometeria essa atitude reflexiva?

Acredita-se que as avaliações externas podem colaborar para que as escolas iniciem esse processo de reflexão sobre as suas ações e articulem essas avaliações com aquelas realizadas internamente nas instituições. Vê-se como fundamental o trabalho coletivo e de

avaliação contínua para que as escolas desenvolvam estratégias para enfrentar os desafios que lhes são postos e as desigualdades existentes no país.

Dubet (2001) sugere que a escola busque novas formas de ensinar, levando em consideração a falta de capital cultural da sociedade e as desigualdades individuais que se revelam na escola. Assim como Freitas, L. *et al.* (2009), o autor faz uma crítica ao que se ensina na escola, aos currículos elaborados para um aluno que não existe e, portanto, sem uma reflexão conjunta. Alguns professores decidem abortar o uso dos programas institucionalmente estabelecidos e oferecer aos alunos o que consideram como o mínimo que podem aprender devido à situação social em que se encontram. Já os alunos,

Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola (DUBET, 2003, p. 43).

É preciso ouvir essa forma de protesto advindo do interior da sala de aula e resolver a questão coletivamente, envolvendo escola, professor, aluno, sociedade e Poder Público, para que as “regras sejam seguidas” (DUBET, 2003), mesmo que seja necessário mudar as formas de organização escolar. Professores e gestores cobram cada vez mais da família a participação na vida escolar dos filhos, tendo como base um capital cultural que supõem não existir, e a sociedade, por sua vez, cobra uma escola de qualidade, mas não compartilha a responsabilidade de auxiliar os filhos nos deveres escolares, como afirmam os profissionais entrevistados.

Você manda a lição de casa e a lição vai numa pastinha, perde a pasta aí não faz a lição. Então a gente tem esses dois lados, né? Um pouco da comunidade, pouco que tenha escola, tem uma preocupação, e a grande maioria que não vê a escola como uma ascensão, como uma ajuda, como aquisição de conhecimento (DIRETORA DA ESCOLA 2).

Mando lição de casa e no dia seguinte vem dois ou três que fizeram, por quê? São aqueles que vão pra casa e têm família em casa pra fazer isso aí. Os que vão pra tal da escola integral ou pras outras entidades aí, eles tão lá fazendo outras atividades que não... aí o garoto vai chegar 6, 7 horas em casa, aí ele vai pegar livro pra fazer lição? (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

As mães da tarde cobram mais. Cobram todas as questões. Essa escola, ela é cobrada muito pelos pais. Então eles cobram se tem auxiliar ou se não tem auxiliar, eles vão na SEDUC, é isso, qualquer coisa eles reclamam. É o perfil dos pais da tarde (DIRETORA DA ESCOLA 1).

De que adianta dizer aos pais que a escola é importante, que a prova é importante ou que a educação é importante para seus filhos, se muitos ainda não acreditam verdadeiramente nisso?

A disseminação dos resultados do IDEB, em cartazes colados em todas as escolas do Brasil, nos quais a nota é divulgada sem nenhuma explicação, faz com que essa família, que, por falta de aporte cultural, não auxilia nem se compromete com a aprendizagem do filho, cobre melhores resultados da escola e do professor, desde que ela mesma não se comprometa com a responsabilidade sob a educação dos filhos. Essa forma de disseminação dos resultados de uma avaliação que adota padrões de qualidade que não são claros para toda a população faz com que o próprio Estado “coloque em xeque” a credibilidade dos professores e gestores em tornar a escola capaz de formar um cidadão crítico e participativo (DUBET, 2003).

Este capítulo buscou caracterizar os sujeitos da pesquisa, as escolas e o sistema de ensino em que estão inseridos. Pensou-se em uma escola reflexiva, com sujeitos reflexivos, que, por meio de uma interação coletiva, culminada no PPP da escola, podem transformar a educação e melhorar a formação oferecida aos seus alunos.

No próximo capítulo, será realizada a análise dos dados coletados, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, identificando se e como essas escolas utilizam a Prova Brasil, e de que forma essa política de avaliação externa se reflete entre os sujeitos pesquisados.



## 5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA SOBRE OS USOS DA PROVA BRASIL

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada nos documentos escolares e nas entrevistas com gestores e professores das escolas municipais que fizeram parte do presente trabalho, com os apontamentos sobre os usos da Prova Brasil por esses profissionais, em duas unidades de ensino. Orienta-se pela questão problematizadora e pelos objetivos da pesquisa, expondo convergências e divergências em relação aos estudos apontados no levantamento bibliográfico e aos objetivos da divulgação dos resultados da Prova Brasil para as escolas descritos pelo MEC, ou seja, será analisado se as intenções dessa política pública de avaliação em larga escala se concretizam na escola.

**Um dos objetivos prioritários dos dados de desempenho apresentados é poder servir de subsídio para o diagnóstico, a reflexão e o planejamento do trabalho pedagógico da escola.** Não obstante, esses dados não devem ser analisados de maneira desconectada do trabalho realizado pelos professores e das avaliações internas realizadas em sala de aula. **Devem, sim, ser utilizados como um complemento ao diagnóstico realizado pelos próprios professores e pela equipe escolar.** Ao analisar os resultados de sua escola, a equipe escolar pode, conjuntamente, considerar algumas indagações como: Os resultados alcançados indicam que os alunos dominam as habilidades, descritas nas Matrizes de Referência de cada área, consideradas essenciais para cada etapa de escolaridade? Os resultados alcançados são compatíveis com os resultados esperados pela escola ou previstos no seu projeto pedagógico? Que ações ou atividades podem ser implementadas para promover o desenvolvimento das habilidades descritas no nível considerado adequado pela equipe escolar para cada etapa e área do conhecimento avaliada? (BRASIL, 2016, p. 38, grifos nossos).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, de investigar os usos da Prova Brasil para o planejamento escolar e analisar se a formação continuada dos professores na escola, no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), contempla o estudo desse instrumento de avaliação em larga escala, a análise dos resultados da Prova Brasil e a proposição de ações para sanar eventuais dificuldades encontradas pela escola ou melhorar a qualidade do trabalho ali desenvolvido, considerou-se importante a análise dos PPP's e dos Planos de Curso para compreender se e como as escolas utilizam a Prova Brasil.

De acordo com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico exposto no primeiro capítulo, estabeleceu-se o seguinte quadro de análise (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012):

Quadro 25 - Quadro de categorias para análise de conteúdos, baseado nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico.

Dimensões	Categorias de análise	Unidades de sentido
<b>1ª Dimensão: Planejamento Escolar</b>	<b>1ª Categoria:</b> Sistema de Ensino Municipal	<b>1ª Unidade:</b> Gestão de pessoas
		<b>2ª Unidade:</b> Planos de Ensino (SEDUC) e as Matrizes de Referência da Prova Brasil
	<b>2ª Categoria:</b> Escola	<b>1ª Unidade:</b> Planos de Ensino (SEDUC)
		<b>2ª Unidade:</b> Projetos escolares
		<b>3ª Unidade:</b> Tempo para o trabalho coletivo
	<b>2ª Dimensão: Formação de professores na escola</b>	<b>1ª Categoria:</b> Profissionais da escola (professores e gestores)
<b>2ª Unidade:</b> Recepção da política de avaliação externa		
<b>3ª Unidade:</b> Formas de usos da Prova		
<b>4ª Unidade:</b> Tempo de permanência na escola (mobilidade)		
<b>2ª Categoria:</b> Formação de professores		<b>1ª Unidade:</b> Conhecimento
		<b>2ª Unidade:</b> Conteúdo
		<b>3ª Unidade:</b> Condições e tempo disponibilizado para a formação

Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias de análise da primeira dimensão foram elaboradas com base no levantamento bibliográfico, na análise documental e nas entrevistas, *a priori* e *a posteriori*, e as categorias de análise da segunda dimensão estão pautadas na análise documental e nas entrevistas. O quadro acima sintetiza o percurso do trabalho e norteia os eixos para a realização das análises.

Este capítulo contempla, também, a análise das atas de HTP elaboradas nas escolas durante o ano de 2015, ano de aplicação da Prova Brasil, e das entrevistas realizadas com quatro gestores escolares e dois professores, cujo propósito foi identificar o posicionamento e o entendimento de cada integrante da escola acerca do uso da Prova Brasil.

### 5.1 Implicações da Prova Brasil para o planejamento escolar

Nesta subseção, são retratados os achados no planejamento escolar e nos PPP's das escolas com relação ao trabalho desenvolvido sobre a Prova Brasil. De princípio, cumpre ressaltar que, nessas escolas, o Plano de Curso da SEDUC é seguido rigorosamente, pois, de seus PPP's não constam os planos de ensino por série/ano ou disciplina elaborados na própria escola ou adaptados a ela. O Plano de Curso, segundo o documento oficial, é um “[...]”

instrumento norteador do currículo, que representa a concepção teórica adotada pelas Políticas Públicas de Educação da rede municipal de ensino. Fruto da troca de experiências, análises e discussões dos profissionais da Secretaria [...]” (PLANO DE CURSO DO MUNICÍPIO ESTUDADO, 2015).

Acredita-se que a função desse documento ainda gera incompreensão em alguns gestores e professores, a exemplo dos relatos dos profissionais da Escola 2, quando questionados se os professores elaboravam um Plano de Ensino para adaptar às dificuldades dos alunos:

É feito um plano escolar pra Rede Fundamental, e aí cada professor vai adequando, dentro desse plano, à realidade da escola (DIRETORA DA ESCOLA 2).

Eu costumo pedir porque, assim, os professores trabalham em cima de um plano de curso que é o da rede, mas assim, eu costumo pedir também esse planejamento à parte pra poder ver se... comparando se tá realmente dentro [...] das necessidades que foram apontadas (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 2).

Eu não faço planejamento nenhum. Eu sigo o planejamento que é determinado pela Secretaria [...] eu pego o que é determinado pela Secretaria de Educação e vou passando ali. Seguindo duas coisas: o livro, que a Secretaria escolheu, e o planejamento que eles mandaram. Eu sigo o que tá escrito ali [...] já tem um planejamento que é imposto pela Secretaria de Educação (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Sobre os argumentos de cada integrante da escola, percebe-se certa preocupação em seguir o Plano de Curso do município e diferentes interpretações sobre o que seria esse Plano de Ensino. Quando questionado se realiza a adaptação curricular para contemplar a realidade da sala, o professor afirma: “**Não, nem pode, você é obrigado a seguir aquilo lá.** É publicado no Diário Oficial, eles disponibilizam no *site* o planejamento e fornecem pra gente em papel (PROFESSOR DA ESCOLA 2, grifo nosso).

Essa condição, de perda de autonomia da escola como local para tomar decisões, apresentada pela percepção do Professor da Escola 2, converge com a conclusão do trabalho realizado por Vieira, I. (2011, resumo), também sobre a Prova Brasil, no qual a autora analisou o seu papel como dispositivo de controle curricular:

Estratégias têm sido armadas para que o/a professor/a se apoderem dos conhecimentos relacionados à Prova Brasil e assim possam preparar os/as alunos/as para o exame. Essa forma de controle governamental, ao ser aliada aos PCN, reforça os objetivos, os saberes e as práticas estabelecidas no âmbito oficial do governo, atuando como práticas normalizadoras e controladoras dos saberes docentes, diminuindo significativamente seu grau de autonomia profissional e simplificando os saberes transmitidos aos estudantes, na direção oposta à qualidade defendida nos discursos oficiais.

Quando questionados sobre as adaptações curriculares, os entrevistados afirmaram que elas são realizadas para os alunos que possuem algum laudo médico e fazem parte do projeto de inclusão do município. Esses planos individualizados constam dos PPP's das escolas, pois seguem orientação descrita no próprio Plano de Curso da SEDUC:

Vale ressaltar que o conteúdo proposto neste documento deve ser adaptado sempre que necessário, considerando-se o estágio de aprendizagem do aluno. Currículo Adaptado é uma estratégia prevista pela legislação e que pretende atender o aluno com déficit de aprendizagem e/ou deficiência intelectual. Nesse caso, a avaliação diagnóstica e o acompanhamento diário são importantes recursos para identificar de onde partimos e definir aonde queremos chegar (PLANO DE CURSO DO MUNICÍPIO ESTUDADO, 2016).

Os professores têm acesso ao material pelo sítio oficial da Secretaria de Educação do município<sup>23</sup>. Constam dos anexos deste trabalho os Planos de Curso de Língua Portuguesa e de Matemática do 5º ano (Anexo G), que foram disponibilizados aos professores em 2015.

O Plano de Curso é um documento que pretende **subsidiar** o professor no planejamento das situações didático-pedagógicas que irão compor o dia a dia da sala de aula. Esse **importante instrumento norteador** apresenta as expectativas de aprendizagem para os nove anos do Ensino Fundamental, bem como, para os ciclos I e II da Educação de Jovens e Adultos – EJA (PLANO DE CURSO DO MUNICÍPIO ESTUDADO, 2016, grifos nossos).

Os relatos convergem no sentido de afirmar que o Plano de Curso é seguido como um Plano de Ensino, inclusive nomeando-o com o termo “Planejamento”, e que não há a necessidade de elaboração de novo plano na escola para as diferentes turmas e anos, pois o mesmo já se apresenta dividido por bimestres até 2015, passando a ser trimestral a partir de 2016. Desse modo, é importante que se diga que, ao se referirem a planejamento escolar, os entrevistados se remetem ao Plano de Curso da SEDUC.

O Plano de Curso do município se divide em três grandes áreas de conhecimento, que abrangem todo o saber humano historicamente acumulado e sistematizado pela escola. Cada uma delas é dotada de diferentes componentes curriculares, que, por sua vez, descrevem os blocos de conteúdo a serem trabalhados com os alunos trimestralmente, conforme sinalizado ao longo do Plano de Curso. Assim, as áreas e seus respectivos componentes curriculares são: Linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física), Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso) e Ciências e Tecnologia (Matemática, Ciências, Informática Educativa), sustentadas por cinco eixos estratégicos definidos para a educação: sustentável, eficiente, inovador, saudável e solidário.

---

<sup>23</sup> O sítio não consta das referências para não identificar o município.

O Plano de Matemática contempla e acompanha a divisão dos blocos de conteúdos realizada pela Prova Brasil: Números e operações; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; e Tratamento de Informação. O Quadro 26 traz uma análise do número de competências e habilidades exigidas na Prova Brasil e no Plano de Curso Municipal, identificando quantas são comuns aos dois documentos. Essa análise só foi possível pela objetividade na descrição dos tópicos em ambos os documentos. Lembrando que os cadernos da Prova Brasil aplicados aos alunos são diferentes para contemplar todos os descritores da Matriz de Referência.

Para montar os cadernos de prova, o Inep utiliza uma metodologia denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB), cujo objetivo é permitir que um grande número de itens (questões) seja aplicado ao conjunto de alunos avaliados, sem que cada aluno precise responder a todas as questões que cobrem a Matriz de Referência. Dessa forma, na avaliação do 5º ano, para cada uma das áreas do conhecimento, são montados 7 blocos contendo 11 itens cada, totalizando 77 itens. Cada caderno de prova é montado agrupando 2 blocos de Língua Portuguesa e 2 de Matemática. A combinação dos blocos resulta em 21 cadernos de prova diferentes. No dia da aplicação da avaliação, cada estudante responde somente a um caderno de prova com 22 itens de Língua Portuguesa e 22 itens de Matemática [...] (BRASIL, 2016, p. 14).

Dessa forma, a Prova Brasil avalia todos os descritos, sem a necessidade de realizar uma avaliação muito extensa. Pode-se notar a convergência entre o Plano de Curso Municipal e os descritores apresentados na Matriz de Referência da Prova Brasil.

Quadro 26 - Análise de compatibilidade do Plano de Curso Municipal de Matemática do 5º ano de 2015 com a Prova Brasil.

<b>Eixos</b>	<b>Descritores da Prova Brasil</b>	<b>Plano de Curso Municipal</b>	<b>Itens em comum</b>
<b>Números e Operações</b>	14	11	9
<b>Grandezas e Medidas</b>	7	5	5
<b>Espaço e Forma</b>	12	2	2
<b>Tratamento de Informação</b>	2	1	1
<b>Total</b>	35	19	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que o Plano de Curso Municipal de Matemática contempla 48,57% dos descritores apresentados na Prova Brasil. Tendo em vista que a Prova avalia o percurso escolar do aluno do 1º ao 5º ano, considera-se esse um percentual de compatibilidade adequado, pois contempla as competências e habilidades mais complexas exigidas na Prova Brasil. Lembrando que, em Matemática, a Prova Brasil abrange a resolução de problemas, utilizando habilidades específicas. No entanto, atenta-se ao indicador de que 89,4% das

competências e habilidades exigidas dos alunos ao final do 5º ano são convergentes com a Prova Brasil e 10,6% extrapolam os itens que constam da Prova. Esse fato pode sugerir uma redução do currículo de Matemática da rede municipal, tendo em vista atingir as metas propostas pelo IDEB, uma vez que os resultados desse componente curricular apresentam-se com os menores índices na maioria das escolas.

**É importante salientar que as Matrizes de Referência não devem ser confundidas com as propostas curriculares das redes ou das escolas, pois não englobam todo o currículo escolar.** As Matrizes são um recorte do currículo usado como referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. Incorporam, assim, somente um conjunto de habilidades consideradas essenciais e que podem ser avaliadas por meio de testes padronizados (BRASIL, 2016, p. 7, grifo nosso).

A redução do currículo em virtude da Prova Brasil foi um achado nas pesquisas de Silva, M. (2011), Machado (2013) e Freitas, P. (2014), que relataram a prática em algumas redes de ensino que desenvolvem seus currículos e ações pedagógicas visando somente à preparação para os testes.

Em Língua Portuguesa, por seu turno, o Plano de Curso Municipal divide-se em: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise e Reflexão sobre a Língua, pois aborda a questão da escrita, e, por isso, é mais amplo nesse sentido. A Prova Brasil, que avalia as habilidades leitoras dos alunos, se subdivide em seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e Variação Linguística.

Essa diversidade de tópicos e o fato de a Prova Brasil não realizar uma avaliação da escrita tornam a análise de compatibilidade por habilidades inviável, visto que os descritores da Prova Brasil só poderiam ser observados no item do Plano de Curso Municipal que diz respeito à leitura, do qual constam seis habilidades exigidas para os alunos, enquanto na Prova Brasil todos os 15 descritores envolvem a leitura. Assim sendo, apenas quatro habilidades de leitura exigidas na Prova estariam presentes no Plano, ou seja, apenas 26,66%, entretanto, essas habilidades podem pressupor as demais, posto que estão descritas de maneira bem genérica. São apresentadas, abaixo, as habilidades exigidas no eixo “Leitura” do Plano de Curso Municipal:

Ler com autonomia diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos, fábulas, poemas, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita; Ler com ajuda do professor, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento (enciclopédia, artigos, revistas, entre outros); Usar a leitura como instrumento de pesquisa; Adquirir hábito diário

da leitura de diversas fontes; Observar a intertextualidade em obras já conhecidas; Compreender e interpretar textos verbais e não verbais (PLANO DE CURSO DO MUNICÍPIO ESTUDADO, 2015).

Caberia, aqui, uma análise das questões em que os alunos mais apresentam dificuldades, para verificar se essas habilidades são as que não constam do Plano, mas esse não é um dado público, só as escolas têm acesso, e, em ambas, esses relatórios referentes à Prova Brasil de 2013 não foram disponibilizados.

Até 2015, a proposta para a realização desse Plano de Curso Municipal era quadrimestral. A partir de 2016, a SEDUC mudou o Plano para uma proposta trimestral, com praticamente nenhuma alteração. Das habilidades exigidas em Matemática, constam apenas mudanças de nomenclatura (Adição/Subtração por Campo Aditivo; Multiplicação e Divisão por Campo Multiplicativo) e o acréscimo de duas habilidades: utilizar o cálculo mental e a calculadora. O mesmo ocorreu com o Plano de Língua Portuguesa, que, de 22 habilidades exigidas, passou para 24, com alteração na redação de algumas. Vale apontar que não houve mudança significativa do Plano de 2015 para o de 2016, a não ser no tempo para que o professor possa avaliar o aluno ao final de certo período.

Percebe-se, pela linguagem utilizada nas alterações realizadas no Plano, que as mesmas não ocorreram em consequência dos resultados da Prova Brasil ou para atender aos seus descritores, mas por motivação de cursos como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que abordam esses conceitos em suas formações.

Os professores afirmam que seguem o Plano enviado pela SEDUC e que o mesmo está de acordo com o livro didático escolhido para toda a rede municipal. Ademais, afirmam também que se utilizam dos modelos de questões da Prova Brasil em sala de aula e que o material é muito bom e pode ser aproveitado. No entanto, são unânimes ao dizer que os relatórios são apenas apresentados em um HTP e depois esquecidos.

De forma superficial no HTP. [...] elas sempre fazem a comparação, se subiu, se caiu, se tá acima da rede, não tá, assim, são informações que se perdem, né, fala hoje, amanhã a gente já não lembra mais (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

Deve ter chegado sim. Deve ter chegado uns HTP's, eles comentam e tal, falam que tão focando, que a Secretaria tá apertando pra melhorar, coisas assim, mas fica tudo no... a gente ouve ali e não tem muito o que fazer, pelo menos eu acho que da minha parte não tem muito o que fazer (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Com relação aos materiais de divulgação dos resultados da Prova Brasil, os entrevistados foram unânimes em dizer que as análises apresentadas pelos relatórios podem

auxiliar no planejamento escolar, contudo, ressaltaram que não há tempo hábil na escola para que essas discussões sejam feitas.

Pra mim, ter os dados e eu não fazer análise nenhuma não adianta nada [...] Teria utilidade e tal se a gente tivesse tempo fixado na escola pra gente pegar, sentar, discutir, preparar, mas do jeito que é feito... (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

A articulação da SEDUC, responsável pela elaboração do Plano de Curso, com a escola, para o desenvolvimento de propostas acerca da Prova Brasil, se deu de forma genérica, segundo os entrevistados, com a criação de um curso que será abordado na próxima subseção, quando se tratar das ações sobre a formação continuada de professores envolvendo a Prova Brasil.

Olha, o ano passado nós tivemos uma formação, péssima, diga-se de passagem, eu faltei na maioria delas, que era para os professores de quinto ano, voltado ao trabalho que a gente deveria fazer anteriormente para a prova, mas o pós prova não... [...] Foi uma preparação para a prova, né, o que trabalhar com os alunos pra eles estarem preparados pra fazer a prova, agora o depois, o que fazer, como trabalhar com esses números, aí só se teve direto com a coordenadora. (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

[...] tenho feito o Metas, o Metas em Foco, aí você pega lá os exercícios daquele livro de matemática e língua portuguesa, e você trabalha em cima daquilo, aí você vê e aplica na sala (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

Ao que se pode inferir, a formação envolvia o aproveitamento do livro didático, adotado para a rede de ensino, maximizando o uso de atividades voltadas aos descritores da Prova Brasil. Esse curso foi destinado a um representante por escola, que atuava no 5º ano em 2015, e esse professor teria a tarefa de transmitir as orientações aos colegas, em HTP.

O que acontece é o seguinte: Era pra ser pra todos os professores, mas o que acontece? Aqui mesmo, no último encontro, eu já não pude ir porque não tinha professor pra substituir e não me deixaram ir. Já me falaram que tem um encontro semana que vem, que bem provavelmente eu não vá poder ir porque as duas que deram assinatura de ponto não estão mais aqui e pegaram classe. Então não vai ter quem substitua e não pode ficar sem professor aqui. Então, na verdade, é pra ser todo mundo, mas às vezes vão uma, às vezes vão outro [...] (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

Com relação à articulação da equipe gestora com o grupo de professores sobre o trabalho desenvolvido acerca dos resultados da Prova Brasil de 2013, os mesmos não puderam responder, pois assumiram as funções nas escolas em fevereiro de 2016. Com relação aos resultados de 2015, a Coordenadora Pedagógica da Escola 2 disse já tê-los lido para os professores no HTP, para que tomassem conhecimento, pois a mesma também alegou falta de tempo para discutir melhor os resultados, mas a Coordenadora Pedagógica da Escola 1 afirmou ter analisado os resultados de 2015 com a sua equipe deste ano (2016).



[...] foi na minha reunião pedagógica, por duas vezes, duas reuniões eu usei pra estar analisando com as professoras porque é importante que elas saibam que está tendo uma evolução, não é? Porque elas se dedicam e elas têm que saber, então eu levei o gráfico, que eu recebi um nessa formação que eu fui, eu trouxe um e veio por *e-mail* também, então de posse a essa informação, levei pra reunião e nós discutimos sobre esses dados (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 1).

O planejamento escolar se dá em um processo contínuo de ação e reflexão sobre as práticas, e, para tanto, utilizar os resultados da Prova Brasil pode enriquecer a análise dos resultados das avaliações internas que ocorrem na escola, proporcionando uma autoavaliação coletiva. Desse modo, vê-se a formação continuada realizada na escola como espaço de reflexão e elaboração de propostas que visam a melhorar a qualidade do ensino. E que não necessariamente precisa ser direcionada por um gestor. O Professor da Escola 2 afirma ter condições de fazer essa análise, independentemente do trabalho da orientação dos gestores, mas só não o faz por falta de tempo:

[...] eu acho que eu, pelo menos eu, eu sou qualificado. Graduado, sou pós-graduado e eu tenho capacidade de fazer isso. O que me falta é tempo de pegar aquelas informações. Nós fazemos a Prova, corrigimos a Prova, depois fazemos o *scout*, olha o conteúdo daquela questão, tudo legal. Só que depois eu não tenho tempo hábil suficiente pra fazer o que você falou, replanejar, organizar, vamos rever. [...] (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Novamente o fator tempo interfere na realização de reflexões que os profissionais dizem estar dispostos a fazer se tivessem condições. Assim, como a falta de tempo para a realização do planejamento escolar parece ser um dificultador, procurou-se analisar que estratégias as escolas utilizaram, ou não, para desenvolver ações que atendessem às possíveis defasagens dos alunos apresentadas nos resultados da Prova Brasil de 2013.

Por considerar o PPP da escola o documento que, teoricamente, organiza o trabalho escolar, recorreu-se a ele para realizar a análise. No entanto, não foi possível observar ações específicas elaboradas para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos na Prova Brasil, ou para a melhoria dos resultados como um todo, uma vez que nenhuma das justificativas apresentadas nos projetos abordou os relatórios da Prova, o que leva a inferir que esse material não foi utilizado para a elaboração do documento. O que se percebe é que os projetos estão voltados para atender a situações do cotidiano escolar e que envolvem, genericamente, o trabalho com Leitura e Matemática. Isso não quer dizer que os projetos não atendam às necessidades apontadas na Prova Brasil, mas sim que foram elaborados sem que ela tenha sido considerada.

Com relação aos PPP's das escolas, ambos seguem um roteiro muito parecido de elaboração (ao que parece, orientado pela SEDUC), tendo em comum os seguintes itens:

- Identidade Institucional da Unidade Municipal de Ensino (UME): Quadro de Identificação; Quadro de Demanda; Atos Oficiais da UME (2013); Calendário Letivo; Matriz Curricular Homologada; Quadro de Equipe Técnica e Professores; Quadro de Funcionários; Organização do Ambiente Físico; Quadro de Ocupação das Salas de Aula; Quadro de Ocupação das Demais Salas; Destinação de Recursos Financeiros; Histórico da UME e do Patrono; Caracterização da Comunidade; Objetivos Institucionais;
  - Fundamentos Éticos Políticos e Epistemológicos; Didáticos Pedagógicos: Demonstrativo do Percentual de Promoção e Retenção; Componentes Curriculares Críticos; Distorção Idade - Ano; Aproveitamento dos Alunos; IDEB da UME;
  - Projetos Setoriais: Quadro de Horário de Aulas ou Rotina Escolar; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Calendário de Atividades; e
  - Formação Continuada na UME: Temas para Formação aos Docentes (Coordenador Pedagógico/Orientador Educacional).

Dos PPP's das duas escolas só constam a nota sintética do IDEB e as metas a serem atingidas. Do item "Aproveitamento dos alunos" consta apenas os índices numéricos da unidade escolar, como: matrícula inicial; matrícula suplementar; afastados por falecimento; afastados por reclassificação; afastados por transferência; afastados por matrícula cancelada; matrícula final; promovidos e retidos. Não há descrição dos relatórios emitidos pela Prova Brasil, apontando as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática que os alunos apresentam ao final do 5º ano, em qualquer item dos PPP's das duas escolas.

Os PPP's trazem projetos específicos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos inclusos, e outros dois tipos de projetos desenvolvidos pelas escolas, os que vêm da SEDUC, para execução na escola, e os projetos setoriais elaborados pelas unidades de ensino. São estes últimos projetos que interessam para análise neste trabalho, pois, em tese, seriam elaborados coletivamente pela equipe escolar, com base no diagnóstico realizado no ano anterior.

O Quadro 27, a seguir, apresenta a transcrição dos projetos setoriais que as escolas elaboraram em seus PPP's para realização no ano de 2015, com o objetivo de identificar se algum deles contempla as necessidades apontadas na Prova Brasil de 2013, mesmo sem que essa tenha sido a intenção explícita, uma vez que a análise da Prova não consta do documento.

A Escola 1 pautou os seus projetos com base nos eixos estratégicos do Programa de Excelência na Qualidade da Gestão nos Serviços prestados pela SEDUC, que são os pilares do Plano de Curso Municipal: educação sustentável, solidária, saudável, inovadora e eficiente,

estipulando como uma das metas para os dois projetos apresentados aumentar o índice do IDEB em 0,3 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e, acredita-se, visando a alcançar seus objetivos institucionais, que são:

1. Proporcionar condições para a construção de uma escola pública de qualidade onde o processo democrático envolva a participação de todos os segmentos, inclusive da comunidade como um todo, melhorando as relações escola-comunidade e fortalecendo a sua identidade na comunidade interna e externa para o reconhecimento público da escola; 2. Construir uma escola democrática e prazerosa, que favoreça um ambiente aberto aos novos conhecimentos, preocupada com a formação plena da pessoa humana, contextualizando o fazer pedagógico com a realidade e melhorando as condições de trabalho do professor; criando um ambiente tranquilo para a convivência democrática na escola; 3. Realizar estudos, esclarecimentos e troca de experiências com os docentes sobre conselhos de escola, escola democrática, planejamento socializado, enfatizando a importância da gestão democrática e da organização do trabalho coletivo na escola, promovendo estratégias de ação compartilhada e estimulando o compromisso individual e coletivo na realização das atividades; 4. **Elevar o desempenho da aprendizagem dos alunos**, proporcionando momentos de discussão, visando o aprimoramento do processo pedagógico onde todos os envolvidos exerçam seus papéis de forma atuante e responsável, buscando alternativas para a participação e envolvimento dos pais, alunos e comunidade em todas as atividades escolares, dando-lhes responsabilidades para que assumam seu papel e assim, colaborem na disciplina e na aprendizagem; 5. Estudar e analisar a situação atual da educação brasileira a partir da nova LDB, no que se refere à construção do Projeto Pedagógico da escola e a valorização dos profissionais da educação (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA 1, 2015, grifo da autora).

Para que esses objetivos fossem alcançados, a Escola 1 propôs os seguintes projetos:

Quadro 27 - Projetos setoriais do Projeto Político-Pedagógico da Escola 1 – 2015.

(continua)

Eixo Estratégico	Projeto Setorial/Público-alvo	Justificativa	Objetivo
Educação Saudável, Solidária, Inovadora, Sustentável e Eficiente	Jornal Escolar (* Projeto com autoria)/1º ao 5º ano	Os temas transversais são de mera importância para melhorar a aprendizagem e desenvolver competências cooperativas, através do uso social da escrita. Uma maneira também de valorizar o trabalho que os professores realizam e assim motivar os alunos.	Incentivar a produção de tipos e gêneros textuais diferentes; envolver toda a comunidade escolar na escolha do nome do jornal; incentivar o hábito da leitura e também da escrita; estimular a pesquisa na internet e assim aflorar a descoberta e o senso crítico; valorizar a escrita dos alunos através da divulgação impressa; valorizar a produção escrita dos alunos através da divulgação impressa; divulgar informações institucionais e educacionais; incentivar a cooperação; despertar a criatividade; utilizar instrumentos

(continuação)

Eixo Estratégico	Projeto Setorial/Público-alvo	Justificativa	Objetivo
			e informações proporcionados pela tecnologia; trabalhar com a interdisciplinaridade, ou seja, envolver todas as disciplinas, seus professores e alunos; ensinar o aluno a montar um jornal; aprofundar conhecimentos sobre os temas transversais; buscar meio da participação dos pais e da comunidade; redigir as matérias que serão publicadas no jornal escolar, observando a importância das normas gramaticais e digitá-la na BrOffice no laboratório de informática.
Educação Eficiente	Sacola Viajante de Leitura/ 1º ao 3º ano	Considerando a realidade sociocultural dos alunos com relação ao processo ensino-aprendizagem, observamos que é de fundamental importância repensarmos na educação formadora do conhecimento e no preparo para a vida cidadã. Evidenciando essa realidade consideramos de suma importância elaborarmos esse projeto com a finalidade de formarmos sujeitos do conhecimento despertando o prazer pela leitura, podendo dessa maneira proporcionar a possibilidade de acesso a essa gama de conhecimento efetivada nos livros disponíveis, através da biblioteca. É papel da escola transformar a leitura em um hábito prazeroso da rotina das crianças, vivenciando o contato com livros, textos de maneira livre, esperamos que as crianças aprendam a ler com prazer. A Sacola Viajante surge como uma proposta de contato da criança com livros e textos que poderão ser levados para casa e, como uma oportunidade de socialização da experiência através de rodas de leitura semanais, e outras atividades que envolvam	Desenvolver uma prática pedagógica que motive a comunidade escolar e seus familiares ao hábito da leitura, proporcionando momentos extrovertidos e agradáveis de leitura; promover na comunidade escolar, o envolvimento de educadores, educando e pais na construção e desenvolvimento de ações que proporcionem o resgate da leitura pelo prazer de ler; Intensificar na escola o interesse e o acesso aos livros de leitura infantil e juvenil, disponíveis na escola, estimulando o gosto pela leitura tornando uma prática prazerosa e constante nas atividades cotidianas dos alunos.

(conclusão)

Eixo Estratégico	Projeto Setorial/Público-alvo	Justificativa	Objetivo
		docentes, pais e educadores, com isso despertando e estimulando o gosto pelo livro e pela leitura através de várias ações leitoras.	
Educação Solidária	Nações: o respeito aos povos/2º ano B	O Projeto surgiu a partir do conteúdo proposto no plano de curso para o 2º ano do Ensino Fundamental. Sentimos a necessidade de abordar a cultura de outros povos, com um olhar mais cuidadoso, sensível e atual. Com isso proporcionar às crianças um conhecimento mais real, evitando preconceitos, como no caso dos índios brasileiros. É de suma importância que nossas crianças conheçam diferentes povos, famílias, regiões, moradias, festas, enfim culturas. Buscando assim o respeito a tudo e a todos.	Valorizar a diversidade existente entre os indivíduos; Conhecer outros povos (brincadeiras, culinária, vestuário, moradias, festas); localizar e identificar nos mapas; ler e construir mapas; esquematizar sequência cronológica; diferenciar costumes/épocas; diferenciar características entre pessoas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Projeto Político-Pedagógico de 2015 da Escola 1.

Nota: \* Projeto com autoria significa que há o nome de uma pessoa como sendo o seu elaborador, pressupondo-se que não tenha sido uma construção coletiva.

Acredita-se que os projetos desenvolvidos na escola busquem atingir os seus objetivos institucionais, propostos no PPP, visto que é esse documento que define a identidade da escola e apresenta os caminhos que serão seguidos pela equipe escolar para alcançar os objetivos traçados, também coletivamente, para a instituição. É recomendado que seja suficientemente claro, para não deixar dúvidas sobre o que se quer alcançar e em quanto tempo isso será feito. O PPP é um instrumento de planejamento que, se espera, seja avaliado e modificado para atender às necessidades e interesses da comunidade escolar.

Falar de uma avaliação “transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno” sem questionar os objetivos da escola, é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo ensino-aprendizagem e que – se desconhecidos – continuarão a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos [...] (FREITAS, L. *et al.*, 2009, p. 20).

Cabe analisar, para este estudo, apenas o objetivo que diz respeito a “Elevar o desempenho da aprendizagem dos alunos”, posto que, ao incluí-lo como objetivo institucional e colocar como meta “aumentar o IDEB em 0,3”, denota que a instituição reconhece o

indicador como parâmetro de qualidade. Entretanto, mesmo com o conhecimento de que a nota do IDEB se compõe pelos índices de promoção e pelo rendimento na Prova Brasil, não se distinguem atividades específicas no documento sobre a aprendizagem dos alunos descrito nos relatórios da Prova. Ou que esses tenham sido utilizados para elaborar qualquer projeto ou ações específicas visando a “Elevar o desempenho da aprendizagem dos alunos”.

Pelas falas dos profissionais da escola, nota-se certa angústia ao declararem que todos sabem o que precisa ser realizado para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, mas que isso só não é feito por conta da dinâmica escolar.

[...] Então, assim, a questão da educação, ela é muito complexa, ela é muito mais complexa e ela tem que ser dialogada, ela tem que ser trabalhada, aqui no dia a dia não é nada feito assim, é cada um por si. O que vai acontecer? O professor se salva lá sozinho, eu me salvo aqui sozinha e aí a gente vai caminhando com as ideias. Mas as ideias não se concretizam (DIRETORA DA ESCOLA 1).

O fator tempo, ou a falta dele, mais uma vez, foi a justificativa utilizada pelos entrevistados, tanto com relação ao tempo para organização do trabalho coletivo no cotidiano escolar quanto ao tempo de permanência dos gestores na escola, pois, em um ano, é realmente difícil criar vínculo com a equipe escolar e desenvolver um trabalho coletivo.

A Escola 2 também desenvolveu os seus projetos setoriais com base nos eixos estratégicos do Programa de Excelência na Qualidade da Gestão nos Serviços prestados pela SEDUC, buscando atingir os seguintes objetivos:

1. Desenvolver no educando a capacidade de aprender, tendo por meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2. Desenvolver a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
3. Desenvolver a capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
4. Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca que se assenta a vida social;
5. Conscientizar a comunidade escolar quanto à participação no cotidiano, atividades, reuniões e conselhos;
6. Melhorar as condições físicas da escola;
7. Resgatar no aluno a necessidade da preservação ambiental;
8. Tornar o aluno consciente de participação na sociedade;
9. Incentivar o aluno em sua independência dentro e fora da sala de aula, estimulando sua organização e socialização;
10. Respeitar os portadores de necessidades especiais;
11. Conscientizar o aluno quanto à existência e respeito de regras (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2, 2015).

Para alcançar esses objetivos, os caminhos propostos na Escola 2 foram:

Quadro 28 - Projetos setoriais do Projeto Político-Pedagógico da Escola 2 – 2015.

(continua)

Eixo Estratégico	Projeto Setorial/Público-alvo	Justificativa	Objetivo
Educação Sustentável	Copinhos/Comunidade escolar	Tendo em vista a importância de não ocorrer gastos desnecessários de copos plásticos e de estabelecer hábitos relacionados ao bem-estar e higiene, solicitou-se que a comunidade escolar esteja sempre munida de canecas ou copos para controlar o desperdício e garantir a higiene.	Realizar tarefas do cotidiano que envolvam ações de colaboração e solidariedade; estabelecer uma mudança de hábitos relacionados à higiene; respeitar a natureza observando as instruções do homem no ambiente e as consequências que a exploração irracional dos recursos naturais pode causar; valorizar as regras que precisamos seguir em harmonia com as pessoas e com a natureza.
Educação Solidária	Inspetor de aluno Júnior/Comunidade escolar	Tendo observado o comportamento agressivo de muitos alunos, o presente projeto visa resgatar a convivência, da forma mais saudável e agradável possível, vivenciando valores como: respeito, solidariedade, confiança, amor ao próximo e a si mesmo (autoestima).	Reconhecer e respeitar a individualidade; ser solidário e respeitar as regras; valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos; assumir posições, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação; a capacidade de compreender o outro enquanto parceiro, e em situações que com portem relações interpessoais, esteja o discente implicado nelas ou as considere exterior; valorizar o patrimônio escolar, reconhecendo-o como extensão de sua casa, zelando por sua conservação e manutenção.
Educação Inovadora	Uso responsável da internet/1º ao 5º ano	Em virtude da vulnerabilidade da criança por meio do acesso livre às redes sociais sem que haja critérios de segurança, decidiu-se construir um projeto que trabalhe o uso responsável do ciberespaço, conscientizando os alunos dos perigos na utilização da internet e da necessidade do uso da ética no acesso às redes sociais.	Conhecer a história da evolução dos meios de comunicação e da internet; aprender a navegar com segurança; criar critérios para acesso às páginas e links; prevenir-se contra o <i>ciberbullying</i> ; conhecer e aplicar o uso da Netiqueta.
	Dinamizando a sala de aula com material dourado/ 3º ano	Após uma reflexão sobre as aulas de matemática acreditamos na possibilidade de torná-las mais prazerosas, dinâmicas e participativas. Por esse motivo observou-se a importância de resgatar o trabalho com material dourado.	Desenvolver na criança a independência, confiança, concentração, coordenação e ordem; gerar e desenvolver experiências concretas estruturadas para conduzir gradualmente a abstrações cada vez maiores; fazer a criança perceber os possíveis erros que comete ao realizar uma

(continuação)

Eixo Estratégico	Projeto Setorial/Público-alvo	Justificativa	Objetivo
			determinada ação com o material; trabalhar com os sentidos da criança.
	Matemática Lúdica/5º ano	Após uma reflexão sobre as aulas de matemática acreditamos na possibilidade de torná-las mais prazerosas, dinâmicas e participativas. Nesta perspectiva decidiu-se contribuir para a excelência das aulas, proporcionando práticas inovadoras que permitam o despertar da curiosidade e criatividade dos alunos.	Estimular o pensamento independente; estimular a criatividade; estimular a capacidade de resolver problemas; desenvolver habilidades de estimar, criar estratégias e calcular; incentivar o trabalho coletivo, o respeito ao próximo e a criar e respeitar regras; proporcionar a aquisição de novos conhecimentos por meio de atividades lúdicas no ensino da matemática.
Não consta no quadro de definição dos eixos estratégicos	Mundo mágico da leitura e da escrita/4º ano	De acordo com o diagnóstico realizado na UME [nome omitido] pelos professores do ano letivo de 2015, as turmas do 4º ano apresentam dificuldades relacionadas a leitura, escrita e interpretação e produção textual. Esse diagnóstico desencadeou uma reflexão sobre a questão, direcionando a hipótese de que a razão das dificuldades de leitura relacionadas ao pouco acesso dos alunos aos diversos gêneros textuais. Considerando essa realidade o projeto foi elaborado visando oferecer aos alunos a oportunidade de melhor desenvolver suas competências de leitura e escrita.	Acelerar o processo de aquisição da leitura e da escrita; perceber a vinculação da fala-escrita e como ela é representada na linguagem escrita de forma contextualizada; estimular os alunos a querer descobrir o significado dos escritos e a produzir seus próprios textos; utilizar diferentes registros, sabendo adequá-los às circunstâncias de situação comunicativa e participativa; grafar as palavras corretamente; desenvolver nos alunos a autoconfiança na sua capacidade de aprender; interpretar histórias lidas; escrever listas com nomes com os nomes das histórias e/ou nomes de personagens das histórias lidas; refletir sobre os elementos de escrita utilizados na produção da escrita.
Não consta do quadro de definição dos eixos estratégicos	Trabalhando com rótulos/ Alunos encaminhados ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) 3º ao 5º ano	Tendo em vista a necessidade dos alunos de adquirir as habilidades de leitura e escrita, elaborou-se um projeto que consiste no trabalho com rótulos. O trabalho com rótulos é uma alternativa de expor a leitura formal e leitura de imagens, partindo do cotidiano das crianças, além de ser um recurso visual de fácil acesso. É importante o trabalho oral exploratório para que a criança perceba	Identificar e diferenciar rótulos; reconhecer e identificar letras por meio de rótulos; desenvolver o raciocínio lógico, a expressão oral, percepção auditiva e visual do aluno; reconhecer situações em que faz sentido buscar informações nas embalagens, rótulos e etiquetas; ampliar as habilidades de escrita e o vocabulário; antecipar o significado por meio da leitura de imagens; ter noção de peso/quantidade; valorizar e proteger o meio ambiente;



(conclusão)

Eixo Estratégico	Projeto Setorial/Público-alvo	Justificativa	Objetivo
		as especificidades desse tipo de texto, como: tamanho e tipo de letra, cores usadas e utilização de cada produto. Será um projeto muito significativo para a aprendizagem e também conscientização ambiental e sustentável. Para iniciar, os alunos deverão colecionar rótulos que costumam ter em casa: produtos alimentícios, materiais de limpeza, higiene, brinquedos, acessórios etc.	conscientizar o aluno sobre a importância da reciclagem de lixo.
Educação Inovadora	Alfabetizando com o apoio da TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação)/3º ao 5º ano	A utilização dos recursos tecnológicos um leque muito mais amplo de oportunidades, possibilitando que a multimídia atue como ferramenta de apoio no desenvolvimento e aquisição do ensino-aprendizagem. A diversidade de atividades encontradas nos <i>softwares</i> , bem como o rico conteúdo dos <i>sites</i> , atuam como ferramentas capazes de estimular e desenvolver o gosto pela leitura e escrita.	Utilizar recursos das TIC's como potencializadores no processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais; disponibilizar elementos geradores de interesse e criatividade contidos nos recursos destacando a riqueza de informações e detalhes (som e imagem) por eles oferecida; tornar a leitura mais atraente e significativa, por meio da interação com ampla variedade de textos encontrados em sites direcionados; valer-se do uso das novas tecnologias, possibilitando a criança que vá se apropriando da linguagem escrita de maneira rica e prazerosa.
Consta do quadro de eixos estratégicos como "Memórias de Leituras" Educação Inovadora	* Educação de qualidade: um desafio para todos/1º anos A e B/Profissional envolvido POIE (Professor Orientador de Informática Educativa)	Observando a necessidade de ampliação do vocabulário dos alunos do 1º ano, elaborou-se um projeto com o intuito de cultivar o cuidado afetivo, a construção da identidade e o desenvolvimento da linguagem oral a partir da leitura de histórias infantis.	Conhecer histórias de diferentes gêneros da língua; aprender a ouvir e a falar respeitando o outro; reproduzir histórias do computador, utilizando ferramentas simples de imagem e som; fazer registros curtos e espontâneos no editor de textos (sobre as histórias); organizar as memórias de leitura em um portfólio próprio para a sala.
Educação Eficiente	* Educação de qualidade: um desafio para todos/Não apresenta público-alvo, só os envolvidos no projeto: Equipe técnica, professores e funcionários da unidade	Em uma escola todos devem ter um objetivo comum: A educação dos alunos. Aí entra o trabalho com esse projeto que visa envolver todos os profissionais para um bem comum: a educação de qualidade.	Melhorar a qualidade e a eficiência na Educação Básica; envolver professores e todos os funcionários no processo educativo; promover um ambiente saudável e feliz para todos da escola; informar e formar a todos sobre os cuidados com os educandos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Projeto Político-Pedagógico de 2015 da Escola 2.

Nota: \* Por apresentar dois nomes para o mesmo projeto, se fez necessário colocar os profissionais envolvidos.

Percebe-se que as justificativas apresentadas para a elaboração dos projetos setoriais não contemplam especificamente as dificuldades reveladas nos resultados da Prova Brasil. Contudo, constata-se uma intencionalidade da escola em se adequar ao Plano de Curso da SEDUC.

Algo que também não se fez presente nos documentos analisados foi a avaliação do próprio PPP. Não se sabe se os projetos já ocorreram em outros anos nem quais foram os resultados alcançados. Essas informações podem ser relevantes, pois, se os projetos estiverem em continuidade, é sinal de que existe um trabalho em prosseguimento e que pode estar surtindo efeito.

Cabe informar que a elaboração do PPP é uma exigência da SEDUC. O documento é vistoriado pela Seção de Legislação e Normas da Secretaria, e a sua aprovação é publicada no Diário Oficial do município. A esse respeito, Freitas, L. (2005, p. 28) ressalta:

É fundamental mobilizar e motivar cada escola para que ela construa o seu caminho de melhoria e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação, sensibilizando todos os servidores para a importância do seu trabalho. Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. Este desafio poderá ser proposto pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes. Se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa, as mudanças não serão possíveis. Desta forma cabe aos gestores o importante papel conduzir este trabalho.

Sendo assim, por mais que a SEDUC elabore o Plano de Curso, ou crie a obrigatoriedade da elaboração do PPP, só os profissionais que atuam nas escolas podem torná-lo significativo e fruto de um trabalho coletivo.

No PPP não. Não conseguimos. Não que não quiséssemos. [...] A problemática diária acaba sendo discutida, né, e aí a gente não consegue discutir a questão educacional em si, né? Então a gente tem muitos problemas no dia a dia que consomem as reuniões que a gente tem. Tem reunião de terça e de quinta. Nessas reuniões acaba consumindo, a problemática diária acaba consumindo, porque o professor vai reclamar de um problema que ele tem, o outro também, o outro também (DIRETORA DA ESCOLA 1).

Notou-se, pelas falas dos diretores e coordenadores, que a formação continuada de gestores escolares também se faz necessária, tendo em vista as suas múltiplas atribuições, principalmente do diretor, que se divide entre as questões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Quando questionada se uma formação para gestores auxiliaria o profissional no desenvolvimento do trabalho, a Coordenadora Pedagógica da Escola 2 assim se manifestou:

Eu acredito que sim, eu acho que antes de vir (ser coordenadora), no meu caso, como estou a pouco tempo de coordenadora agora, e eu não trabalhava

com esse nível de ensino [...] Eu senti falta dessa preparação porque de repente assim, você recebeu o pacote e aí o que que você tem que fazer então pra entender? Eu vou estudar esse pacote, não é? (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 1).

O depoimento sobre a necessidade de uma formação para gestores sugere que seria interessante que os PPP's das escolas, além de serem analisados pela Seção de Legislação e Normas, como ocorre atualmente antes de serem homologados, fossem submetidos ao Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação. Desse modo, os gestores escolares poderiam receber maiores orientações quanto à sua elaboração e desenvolvimento na unidade escolar, contribuindo para o processo interno de reflexão.

A função de um Projeto Político-Pedagógico extrapola o registro formal, como ensinam Veiga e Fonseca (2001, p. 56):

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

A alta taxa de rotatividade de professores e gestores escolares dificulta o processo de reflexão-ação nas escolas. Dada essa mobilidade, ou mesmo sem ela, há que se pensar em estratégias para que a escola se autoavalie ao final de um ano letivo e deixe o registro dessas considerações, para que, no ano seguinte, seja possível concluir as adaptações necessárias à continuação e ao avanço. No que tange à Prova Brasil, o conhecimento do que foi realizado com o alunado em anos anteriores representa um ponto de partida para o ano que se inicia, e, mesmo com as dificuldades naturais de quem ingressa em um ambiente novo de trabalho, é possível, a partir dessas informações, dar continuidade ao trabalho na escola, visto que, se o IDEB é um indicador de qualidade utilizado pelo município e obrigatoriamente constante dos PPPs das escolas, seria viável os dados da Prova Brasil serem abordados.

## **5.2 A Prova Brasil e a formação continuada de professores na escola**

Como se viu na subseção anterior, as escolas preenchem, em seus PPP's, um item exclusivo para descreverem os temas que serão abordados em suas reuniões de formação continuada de professores (Formação Continuada na UME).

Os professores participam de duas reuniões de HTP semanais, uma de responsabilidade da Direção, que se chama Reunião Pedagógica Semanal (RPS), geralmente utilizada para abordar assuntos administrativos, e outra destinada à formação continuada dos professores, denominada Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP), esta última com

duração de 45 minutos, tendo como responsáveis o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional. No entanto, não raro, quem se responsabiliza pelos conteúdos dessa reunião é o Coordenador Pedagógico, pois é ele quem participa dos cursos de formação oferecidos pela SEDUC para repassar na escola.

No Quadro 29, são descritos os assuntos relacionados nos PPP's das escolas que fariam parte das propostas de formação dos professores nas RAP's em 2015:

Quadro 29 - Temas para a formação dos docentes, descritos no Projeto Político-Pedagógico – 2015.

Escola 1	Escola 2
Prática docente; Metodologia de ensino; Normativas para preenchimento do diário de classe; Orientações para elaboração de relatórios e encaminhamentos; Alfabetização e letramento; O ensino da Matemática; Relações interpessoais e valores humanos; Estudo sobre o Estatuto do Funcionário Público; Primeiros socorros; DST e Saúde; Dengue; Noções básicas de Informática; A importância do ato de ler; O corpo em movimento; Alimentação saudável, higiene e saúde; Mediação de conflitos/Assembleias de Classe; Práticas Inclusivas; Estudos sobre déficit de atenção, hiperatividade, dislexia, disgrafia, dislalia e outras síndromes; Expectativas de aprendizagem (produção de texto); Autismo infantil.	Contação de história; * Técnicas Didáticas; Leitura; Letramento; Oficinas de Matemática; Inclusão social; Estudos sobre legislação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Projeto Político-Pedagógico de 2015 da Escola 1 e da Escola 2.  
 Nota: \* Curso oferecido aos coordenadores e alguns professores, para que repassassem os conhecimentos nas RAP's.

Apesar de constarem esses temas dos PPP's das escolas, na análise das atas de HTP's referentes às RAP's realizadas durante o ano de 2015, foi observado que o trabalho de formação do professor na escola não é privilegiado, e muitos temas relacionados no PPP não foram abordados, ou seja, esse momento divide espaço com assuntos que são pertinentes ao funcionamento escolar, mas que não podem ser considerados temas de formação docente. O PPP ainda é visto como um rito burocrático a ser cumprido, como revela a Professora da Escola 1:

Ainda é um material meramente burocrático, entendeu? Eu não tenho um uso efetivo daquilo, essa escola, esse ano, por exemplo, a escola não desenvolveu nenhum projeto comum, coletivo, então também... então, assim, acaba virando um documento meramente burocrático, então, a gente não tem nem o interesse de ver, né (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

Segundo Gadotti (1999, p. 1, grifos do autor), as avaliações externa e interna devem ser complementares:

A **avaliação da aprendizagem** não pode ser separada de uma necessária **avaliação institucional**, mesmo que elas sejam de natureza diferente: enquanto esta diz respeito à instituição, aquela refere-se mais especificamente ao rendimento escolar do aluno. São distintas, mas inseparáveis. O rendimento do aluno depende muito das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola.

Uma das condições institucionais a que Gadotti (1999, p. 1) se refere é a formação continuada de professores na escola, afirmando que, se essa “forma se a formação continuada não contempla os interesses dos docentes sua funcionalidade, pode ficar comprometida”.

A formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada [...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (NÓVOA, 2001, sem paginação).

A participação dos docentes na escolha dos temas da formação continuada estaria garantida no PPP da escola, mas não foi possível verificar se houve esse tipo de questionamento aos professores para definir esse item do documento.

Foram analisadas um total de 74 atas, 38 da Escola 1 e 36 da Escola 2. As 38 atas das RAP's da Escola 1 abordaram 159 tópicos durante o ano, o que corresponde a uma média de 4,18 tópicos por reunião. Já na Escola 2, foram realizadas 36 RAP's, das quais constam um total de 199 assuntos, com uma média de 5,52 tópicos abordados por reunião. O número de temas por reunião de 45 minutos indica a dificuldade de se abordar um assunto com profundidade.

Quadro 30 - Número de tópicos tratados por RAP – 2015.

<b>Data</b>	<b>Quantidade de tópicos Escola 1</b>	<b>Data</b>	<b>Quantidade de tópicos Escola 2</b>
10/fevereiro	6	10/fevereiro	4
24/fevereiro	3	24/fevereiro	7
03/março	5	-	0
10/março	6	10/março	6
17/março	3	17/março	5
24/março	8	24/março	7
31/março	5	31/março	3
07/abril	8	07/abril	6
14/abril	2	14/abril	6
28/abril	3	28/abril	6
05/maio	4	05/maio	7
12/maio	1	12/maio	4
19/maio	4	19/maio	4
26/maio	2	26/maio	3
02/junho	7	02/junho	6
09/junho	3	09/junho	0
16/junho	5	16/junho	7
23/junho	8	23/junho	13
30/junho	5	30/junho	8
28/julho	4	08/julho	6
04/agosto	4	27/julho	10
11/agosto	4	11/agosto	7
18/agosto	4	18/agosto	7
25/agosto	5	-	0
01/setembro	2	01/setembro	6
15/setembro	3	15/setembro	6
22/setembro	4	22/setembro	4
29/setembro	6	29/setembro	5
06/outubro	4	06/outubro	5
20/outubro	5	20/outubro	6
24/outubro	5	27/outubro	10
03/novembro	3	03/novembro	3
10/novembro	4	10/novembro	4
17/novembro	3	17/novembro	6
24/novembro	3	24/novembro	3
01/dezembro	4	01/dezembro	4
08/dezembro	3	08/dez	3
15/dezembro	1	15/dez	2
<b>38 reuniões</b>	<b>159</b>	<b>36 reuniões</b>	<b>199</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas atas das RAP's das Escolas 1 e 2.

O trabalho docente se faz da relação intrínseca entre teoria e prática. É equivocado pensar que o bom professor se faz apenas com boa prática ou apenas com o exímio conhecimento de diversas teorias. O aprofundamento teórico é essencial para a realização de uma ação reflexiva sobre a prática. E, como apontam Canário (1998) e Nóvoa (2009), a formação continuada do docente centrada na escola possibilita a reflexão sobre o trabalho pedagógico *in loco*: os professores discutem sobre situações do cotidiano escolar e colaboram com seus pares na construção de novos conhecimentos. Se o espaço e o tempo destinados a essa formação forem preenchidos com um elevado número de informações, o aprofundamento sobre os assuntos e as reflexões sobre a prática ficam comprometidos.

Da análise dos assuntos das Reuniões de Aperfeiçoamento Profissional emergiram as categorias de análise (FRANCO, 2012) relacionadas no Quadro 31. Foram consideradas, na categoria Formação de Professores, as leituras de fruição realizadas, palestras, cursos, vídeos, análises de projetos e resultados de avaliações; como Formação Específica sobre Avaliação, foram englobadas quaisquer orientações sobre o assunto, mesmo que não fossem relacionadas à Prova Brasil; e, na categoria Organização Escolar, foram colocados os tópicos de organização de eventos escolares, calendário, preenchimento de documentação, divulgação de eventos, cursos e palestras, orientação sobre conselho de classe, datas para aplicação de simulados e preenchimento de notas no sistema digital.

Nas categorias de análise, encontram-se as frequências por tópicos sobre cada assunto. Por exemplo, na RAP de 04/08/2015 da Escola 1, foram abordados quatro tópicos: Estão abertas as inscrições para a Semana da Educação; Vovô sabe Tudo atendimento no mês de agosto; Sacolinhas de leitura; e Adesão dos professores na confraternização de final de ano, que foram tabulados da seguinte forma: Estão abertas as inscrições para a Semana da Educação e Adesão dos professores na confraternização de final de ano, como **Organização Escolar**; Vovô sabe Tudo atendimento no mês de agosto e Sacolinhas de leitura, como **Organização de Projetos da SEDUC ou da Escola**. Na reunião do dia 19/05/2015, na RAP da Escola 2, foram abordados três tópicos: Leitura de Fruição; Programa de Formação de Professores – Tema Avaliação; Avaliação 2º Bimestre: envio para a gráfica; e Projeto Mediadora de Inclusão. Essa reunião foi tabulada da seguinte forma: Leitura de Fruição, como **Formação de Professores**; Programa de Formação de Professores – Tema Avaliação, como **Formação Específica sobre Avaliação**; Avaliação 2º Bimestre: envio para a gráfica, como **Organização Escolar**; e Projeto Mediadora de Inclusão, como **Organização de Projetos da SEDUC e da Escola**. Como havia mais de dois tópicos na maioria das reuniões,

conforme demonstrado no Quadro 30, optou-se por analisá-los e categorizá-los quanto aos itens com maior incidência.

Quadro 31 - Análise das atas de HTP's das RAP's de 2015.

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

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas atas das RAP's das Escolas 1 e 2.

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

Outra observação: os tópicos são repetitivos, ou seja, muitas vezes foram colocados três tópicos para um mesmo assunto, como, por exemplo, para a organização da festa junina da escola. Não foi possível identificar se os momentos efetivamente de formação contemplaram as temas estabelecidos nos PPP's, pois os registros foram bastante sucintos.

Em meio a essas dificuldades apontadas, foi possível identificar o excesso de informações transmitidas aos professores. Dado o curto espaço de tempo, torna-se praticamente impossível abordar com eficácia qualquer assunto, em uma reunião de trabalho de 45 minutos, com uma média de quatro assuntos em pauta.

Outro fator que remete aos objetivos desta pesquisa é o fato de ter sido possível identificar a pouca utilização da RAP para o seu propósito, o aperfeiçoamento profissional. Mais da metade dos assuntos tratados dizem respeito à organização escolar, e não à formação de professores. E, em se tratando de formação sobre avaliação, percebe-se que as escolas



quase não discutem o tema, que foi tópico de 0,65% das reuniões na Escola 1 e de 3% na Escola 2, o que equivale a menos de cinco das 38 reuniões realizadas em 2015.

Nesta análise a respeito da utilização da Prova Brasil nas reuniões de formação de professores, foram encontrados apenas registros de orientação de datas em que ela iria acontecer em ambas as escolas, assim como sobre a realização de um teste simulado sobre a mesma. Apenas na Escola 2 foram entregues aos professores os descritores de Matemática da Prova Brasil, mas sem registro se houve orientação ou não, ou seja, se o assunto apenas se fez presente ou se foi abordado em uma perspectiva formadora.

Com relação ao trabalho com a Prova Brasil, o Professor da Escola 2 afirmou que:

É, pros estatísticos, é bonito pra esse pessoal que vive desse trabalho, isso não funciona. Vem aqui e aplica, vou fazer o que com os índices? “Ah, bacana, poderia usar”, poderia. Se você tem tempo pra analisar, pra se preparar, pra replanejar, mas não tem. Só a história de acúmulo já é uma coisa absurda. Você ganha a metade do salário num emprego e metade no outro pra somar os dois e dar um (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Cabem outras observações, as quais, contudo, pelo foco no trabalho com a Prova Brasil, não se permite fazer neste momento, de modo que serão deixadas para os leitores e para os próprios professores entrevistados, que foram enfáticos em afirmar que a falta de tempo prejudica a realização de discussões acerca da Prova Brasil.

Mas ainda cabe, aqui, uma questão: a falta de tempo não poderia estar ligada à falta de organização desse momento de formação nas escolas? Se professores e equipe técnica julgam a prova de boa qualidade e os resultados ricos em informações, e afirmam que, se tivessem tempo, gostariam de fazer essa análise, por que exceder-se em múltiplos assuntos nas reuniões de aperfeiçoamento profissional e não priorizar o que consideram importante para o desenvolvimento do trabalho sobre avaliação na escola?

Com a relação à formação continuada dos professores sobre avaliação, a SEDUC ofereceu, em 2015, um curso chamado “Metas em Foco” para os professores de 5º ano, que consiste em três modalidades: Matemática, Língua Portuguesa e Produção Textual, como explicou a Diretora da Escola 1. Para cada modalidade, é enviado um professor da escola, que teria como missão socializar em um HTP o que foi aprendido no curso. No entanto, pelos relatos dos professores e pela análise das atas, esse momento não ocorreu, pois sempre “faltou tempo”. Um dos professores entrevistados ainda comentou que, se o curso ocorresse na escola, com todos os professores da unidade, e analisando os seus resultados, a formação seria muito mais eficaz.

[...] O problema... eu volto na questão do tempo, até trago as informações de lá. Tem um outro curso que eu tô participando também que é o da feira de ciências. A gente traz as informações, mas, né, a gente fica um período inteiro lá das 8h00 às 11h00, então daí três a quatro horas que você fica ali. E você tem cinco, dez minutos pra passar na reunião. Então você passa uma ali uma pincelada ali, alguma coisa. Voltando à mesma discussão anterior. Se a gente não tiver um tempo fixo na escola pra preparar, pra se organizar, pra discutir. Reuniões em que você não seja preocupado que você tem que comer enquanto tá na reunião, pra correr e pra chegar na outra escola, entendeu? (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

A Diretora da Escola 2 revelou que, muitas vezes, é difícil conseguir um professor que queira participar das formações da SEDUC.

É. Existe uma obrigação da escola a cumprir o mínimo de formação. Eles mandam a coordenadora separar um por período, no mínimo, um de português e um de matemática, então ela tem que conseguir uma professora que queira entrar pro curso, aí eu digo “Ah ninguém quer? Então eu vou sortear” [...] eu sempre tenho professor que quer ir, mas o período da tarde é mais resistente à formação. Os mais antigos são mais resistentes. Mas já teve caso de desistirem e ter que colocar outra pessoa (DIRETORA DA ESCOLA 1).

Todavia, a Professora da Escola 1, que está há 15 anos na rede municipal e há 10 nessa unidade escolar, retratou que as formações oferecidas pela SEDUC são ineficazes com relação à Prova Brasil, e esse seria o fator desmotivador para a participação nas formações.

[...] as formações continuadas, acho péssimo assim, não vejo qualidade nenhuma, pelo menos pra mim que já tenho 15 anos de rede, eu chego num curso da prefeitura hoje e eu fico mexendo no celular, sinceramente, porque assim, não tem nada que o formador tá falando ali que acrescenta na minha formação. [...] É que é o povo que acabou de entrar na prefeitura, que chegou outro dia, que se formou outro dia, fala que vai me ensinar o que? Me fala... (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

Percebeu-se, pelos relatos de dois gestores, a Diretora da Escola 2 e a Coordenadora Pedagógica da Escola 1, que a falta de experiência também pode comprometer o trabalho de inserção dos dados da Prova Brasil no PPP e na rotina de formação dos professores. A Coordenadora Pedagógica da Escola 1 atuava como professora de Ensino Fundamental, mas somente nas séries iniciais do 1º ao 3º ano, e a Diretora da Escola 2 já atuava na Direção, mas em escola de Educação Infantil, ou seja, por mais que a SEDUC organize formações para os atuantes na função durante um ano, no próximo há toda aquela movimentação e substituições, e novos profissionais poderão passar pela mesma situação. Enquanto isso, o trabalho de continuidade das propostas do PPP fica comprometido na unidade escolar.

Com relação a essas mudanças constantes de equipe técnica, a Diretora da Escola 2 considera que elas prejudicam o andamento da escola:

Eu acho que é o que mais prejudica. Basta ver meu caso. Até dezembro, eu respondo pela escola, em dezembro eu volto pra minha escola. O diretor que

estava retorna. Aí ele trabalha janeiro. Ele trabalha aqui janeiro, eu trabalho lá janeiro. Aí em janeiro, nova chamada pra todo mundo. Não sei se eu volto pra cá, não sei se eu vou ser remanejada pra outra escola, não sei se eu vou permanecer na minha escola de origem (DIRETORA DA ESCOLA 2).

[...] É então eu acho que agora como eu já tenho essa experiência desse ano, o ano que vem eu já sei como é que funciona, já vou buscar mais informação sobre esses assuntos e também nós estamos tendo no decorrer do ano as formações como coordenador pedagógico que estão sendo discutidos todos esses itens[...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 1).

Com relação à Prova Brasil, um uso descrito pela Professora da Escola 1 chamou a atenção. Ela revela que utiliza a Prova para realizar uma autoavaliação, emprego também identificado por Silva, V. (2013), em uma pesquisa mais abrangente.

[...] eu particularmente, enquanto professora, eu gosto, por quê? Porque é uma avaliação externa, então não tem a sua cara, não tem a linguagem que o seu aluno tá acostumado, tem a linguagem de fora, vamos dizer que é a linguagem que ele vai encontrar no mundo, então se o meu aluno vai bem, significa que ele tá preparado pra seguir em frente, pra encarar o ano seguinte, pra encarar uma provinha de bolsa, de uma escola particular, pra prosseguir, mesmo que ele mude de escola, né, mesmo que ele vá pra rede particular, mesmo que ele mude o perfil da professora do ano seguinte, então eu acho que isso é bom, avalia o meu trabalho também, o que que eu deixei de trabalhar, olha, esse conteúdo aqui, esse conteúdo aqui eu não trabalhei, por que que todo mundo errou essa questão aqui, né, que é que aconteceu? Que é isso? Então geralmente eu faço o gabarito lá e depois eu olho e falo: “nossa, mas ninguém acertou essa ou quase ninguém” e aí eu vou olhar o que que foi, porque, eu faço correção com eles da prova, depois que eu já corriji, já fiz tudo, eu devolvo a prova, faço a correção com eles, por exemplo, da Prova Brasil a gente não consegue fazer isso mas por exemplo, das provinhas [nome suprimido], né, que chama agora? (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

Esse achado reafirma a dimensão formadora da Prova Brasil e do professor como um professor reflexivo, que busca conhecimentos diversos para atender às demandas de sua sala e se aperfeiçoar enquanto profissional, como nos ensinam Pimenta, S. e Ghedin (2002).

Não obstante perceber que a escola ainda não é o lócus de formação do professor nos moldes como colocam Canário (1998) e Nóvoa (2001), com relação à Prova Brasil, nota-se que essa formação existe, via Secretaria de Educação, mas não é disponível para todos os professores. O representante da escola fica encarregado de repassar as informações do curso para os colegas no HTP, conforme descrito anteriormente, entretanto, nem sempre é possível socializar as informações nas escolas com os colegas, fragilizando a formação, pois nem todos detêm os mesmos conhecimentos acerca do assunto.

Observa-se que as questões que se sobrepõem à escola, como os acúmulos de cargo comuns aos profissionais do Magistério, em virtude da desvalorização da profissão, também aparecem na pesquisa como um dificultador para a realização de uma formação continuada

que não se realize no horário de trabalho. A Professora da Escola 1, que trabalha em três períodos, e o Professor da Escola 2, que acumula o seu cargo de professor com o de diretor na rede Estadual de São Paulo, consideram difícil buscar uma formação profissional fora de seu horário de trabalho, o que torna a formação continuada na escola um momento precioso para que possam se aperfeiçoar e refletir sobre a prática pedagógica.

Quanto à participação dos professores no processo de construção do PPP, no qual são elaboradas as propostas de formação continuada, os professores relatam:

Essas coisas aí a gente faz, no HTP, é perguntado e tal, mas é uma coisa pró forma. Na prática não acontece. É feito um documento bonito que vai pra Secretaria de Educação, é publicado no DO, todo mundo assina e vai pra gaveta (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Não, geralmente elas fazem no início do ano alguma discussão básica, mas dificilmente também a gente depois vai atrás desse material, sinceramente falando, eu mesmo não tenho interesse de ler o PPP da escola (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

No entanto, mesmo não conseguindo identificar um trabalho constante e coletivo de análise da Prova Brasil e seus resultados nas atas das RAP's, as entrevistas apontaram algumas críticas individuais a respeito desse instrumento, realizadas pelos sujeitos como: o fato de apresentar somente questões alternativas (DIRETORA DA ESCOLA 1); não deixar claro qual é a orientação para a realização da Prova por alunos que apresentam deficiências cognitivas (DIRETORA DA ESCOLA 1); a organização da escola no dia da aplicação da Prova (PROFESSOR DA ESCOLA 2);

[...] um dos erros que eu tenho na cabeça da Prova Brasil aqui na minha escola é assim, nota. Minha inclusão triplicou. Como que eu faço com os alunos incluídos no dia da prova? [...] porque esses alunos já estão comprovados por um laudo que eles não têm o aparato. [...] Então essa é uma preocupação minha. Da avaliação geral da escola, porque esses alunos vão baixar o índice. Se eles forem computados normal, porque tem um plano de ação no PPP. Se ele tem um plano de ação no PPP e ele vai ter habilidades e ter competências de acordo com ele, que foi estipulado pra ele [...] ele vai ter que atingir aquelas habilidades e competências, e não as da Prova Brasil. É totalmente fora o que é pra ele. E ele vai tá sendo avaliado ali junto com os outros (DIRETORA DA ESCOLA 1).

Agora, também a forma como você dá a prova, você tem que ficar com todos os alunos na sala. Em meia hora, um faz, o outro vai levar 50 minutos. Aquele que já terminou, ele fica ali, mas ele fica inquieto e tal. Também essa coisa de ter que ficar com o pessoal cria uma situação. Aí não tem realmente um dado que você possa embasar, porque ele tá ali, mas ele dá toque lá pro outro... na minha sala as crianças ficam uma em cima da outra. As salas aqui são desse tamanho, são um ovo. As carteiras são grudadas [...] Para um garoto levantar e ir ao banheiro, o outro precisa levantar. [...] Porque alguém determinou que tem que ter no mínimo 30 em cada sala. Então eles vão entupindo lá. Só que não é isso que a resolução diz. A resolução diz é o

seguinte: um metro e vinte. Se a sala tem 40 metros, vai caber 35 alunos ali dentro, não cabe 40 (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Em que pesem as críticas dos professores e gestores com relação à dificuldade de mobilização da equipe escolar para a realização de um trabalho conjunto que dê continuidade ao trabalho pedagógico da escola, ante as constantes trocas de professores e gestores escolares, ambos os segmentos de profissionais da educação declaram ser importante a realização da análise dos resultados da Prova Brasil.

Ah, eu sou a favor da avaliação externa. Porque você tem que saber o nível do país. Eu acho que tem que ter. Ela tem que ser usada como um parâmetro. O ano passado ela foi mais usada como parâmetro, né, e tal. Mas, assim, é que não é só a Prova Brasil. Então, assim, o professor tem as provas dele, tem a prova [nome suprimido] é, assim, mal acabou uma coisa e começa outra [...] Qualquer prova externa, ela contribui, porque ela já vem com os dados. A Prova Brasil, ela é bem-feita nos dados pra avaliar. Eu fui buscar o quadro e ela te diz tudo. Quantos, assim, acertaram [...] você consegue identificar. Se você parar pra analisar você consegue [...] Teriam que existir sendo usadas pra estudos, mas eu vou dizer, na dinâmica diária, existe dia em que não dá, que é impossível. A Prova Brasil num dia é impossível (DIRETORA DA ESCOLA 1).

Constata-se que há uma abertura dos profissionais da escola com relação à avaliação externa. É possível notar uma atitude favorável, apesar de serem percebidas algumas contradições nas declarações de alguns profissionais. Como, por exemplo, nas declarações do Professor da Escola 1, que, quando questionado sobre o que conhecia da Prova Brasil, respondeu:

Só a prova. Chega a prova aí, a gente aplica do jeito que eles dão orientação, aplica tal dia, tal hora, né? O que acontece é o seguinte, não dá pra ir muito além disso. Eu trabalho aqui das 7h ao meio-dia e trabalho em outra escola das 14h às 23h, entendeu? Então não dá pra ficar correndo muito atrás disso não. Essas coisas aí são bonitas pros estatísticos... [...] É, pros estatísticos, é bonito pra esse pessoal que vive desse trabalho. Isso não funciona. Vem aqui e aplica, vou fazer o que com os índices? “Ah, bacana, poderia usar”, poderia. Se você tem tempo pra analisar, pra se preparar, pra replanejar, mas não tem (PROFESSOR DA ESCOLA 2).

Porém, mais adiante, ao ser questionado se a Prova Brasil dificulta o trabalho pedagógico na escola, o Professor da Escola 2 declara que “Todas as avaliações externas e tal, eu acredito que seja instrumentos que vão dar subsídio pro trabalho, desde que você possa dar continuidade, conseguir analisar os dados”, reconhecendo-a como uma avaliação formativa e diagnóstica, assim como outros entrevistados:

Eu acho que ele deve ser colocado pra apontar, tentar, né, eu acho que é mais um item pra apontar as dificuldades e o que pode ser mudado, o que pode ser melhorado, traçar uma linha de trabalho, então prestar mais atenção onde o trabalho pedagógico está falhando, que eu acho que isso falta muito, eu acho que esse trabalho pedagógico falta muito (PROFESSORA DA ESCOLA 1).

Ah, o que tem de bom é como eu falei, né, que ali de acordo com o que você vai passando pras crianças, que elas vão assinalando e vão acertando ou errando, é o sinalizador de onde você precisa fazer interferência não é? Eu acredito nisso (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 1).

A falta de tempo foi um fator-problema colocado tanto por professores quanto por gestores: falta tempo para que se realize uma formação continuada de qualidade. Com relação à discussão da Prova Brasil, a Coordenadora Pedagógica da Escola 2 foi enfática em dizer que poderia ser realizada de outra forma, que não na RAP de final do dia, com 45 minutos para as discussões, devido a uma série de outros fatores que comprometem esse momento:

Não, não dá. E eu acho, assim, que a gente deveria constar no calendário um período pra que a gente tivesse esses momentos, porque realmente não dá, quando você tá fazendo a reunião professor já tem um outro registro, ele vai pra um outro município, uma outra unidade, ele tá comendo e resolvendo ali, escutando você o que você tá falando, às vezes quando você volta a retomar o assunto [...] Não lembra, esqueceu, porque ele tá preocupado com uma série de coisas, aí foi uma energia que desperdiçou e não atingiu.[...] O professor passou ali quase 5 horas inteiras ouvindo os alunos, chega no final do período, discutir a problemática da escola, isso massacra o professor [...] Ninguém no final do dia tá feliz da vida, vai sentar e discutir as ações de bom humor, você precisa dar uma respirada [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA 2).

Contudo, mesmo que o problema “tempo” seja resolvido, percebe-se que, para traçar um plano de trabalho e de formação continuada de professores na escola, que vise a explorar mais o material e as oportunidades abertas por uma avaliação externa, os depoimentos indicam a necessidade de uma formação específica para gestores, pois, como colocado pela Coordenadora Pedagógica da Escola 1, a preparação para trabalhar com a Prova Brasil lhe fez falta para que estivesse familiarizada com o material, a fim de poder proporcionar uma formação de qualidade aos professores. Infere-se que o fato de a coordenadora sentir que não estava preparada para realizar o trabalho com a Prova Brasil pode ter gerado a seguinte declaração da Professora da Escola 1: “[...] e, e aí eu vou te falar uma coisa: o que é pior? As equipes, que se você tem uma equipe ruim, como é que uma coordenadora ruim, despreparada, vai conseguir chegar em você e te ensinar alguma coisa? Porque é o papel dela”.

Com as análises realizadas neste capítulo, foi possível notar que a formação continuada que ocorre nessas escolas investigadas não contempla as necessidades dos professores nem as necessidades das escolas, no que tange ao trabalho com a Prova Brasil. Os documentos e relatos analisados apontaram a ausência de ações articuladas entre os objetivos institucionais propostos nos PPP’s e a avaliação externa, que culminassem no desenvolvimento de projetos coletivos. Apesar de este trabalho não se referir à análise dos

projetos elaborados pelas escolas, é possível inferir que o excesso de propostas acaba por tornar o professor um executor de tarefas a cumprir, sendo que esse não é o perfil do educador que se espera para os dias atuais. Almeja-se um profissional reflexivo, que mobilize diversos conhecimentos para exercer a sua profissão, procurando autoavaliar-se com frequência para melhorar a sua prática.

Todavia, professores e gestores se sentem sobrecarregados com inúmeros projetos e se veem sem tempo para trabalhar com a inserção dos resultados da Prova Brasil em seu PPP, mesmo considerando-o um trabalho importante. Chama a atenção, nos depoimentos, o fato de as escolas não encontrarem tempo para refletir coletivamente sobre suas ações, se objetivam formar cidadãos críticos e reflexivos. Subentende-se que, para formar cidadãos críticos e reflexivos, necessita-se de professores e gestores críticos e reflexivos. Surge daí uma indagação: a qualidade de reflexão e criticidade que será alcançada com os alunos será proporcional ao tempo que se dá para as reflexões dos professores e gestores em seu horário de trabalho? Cinco minutos para elaborar um projeto? Dois minutos para a análise de um vídeo que discute o processo de avaliação? Ou seja, superficialmente.

O presente capítulo apontou que esses e outros questionamentos ficaram implícitos nas falas dos dois professores e quatro gestores, mas a dificuldade das escolas em organizar os momentos de discussão coletiva sobre a Prova Brasil e planejar ações em conjunto para a superação das dificuldades encontradas em seus resultados emergiu e indicou fatores que poderão ser analisados em outras produções, como a gestão do tempo nas escolas, a formação continuada de gestores escolares e a mobilidade dos profissionais da educação, problemáticas que permeiam este trabalho, mas que não puderam ser analisadas com maior profundidade.

## CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação contemplou a análise de uma parte significativa da literatura que aborda as questões das avaliações em larga escala no Brasil, auxiliando na compreensão de sua consolidação como política pública, que intenciona melhorar a qualidade do ensino no Brasil. O monitoramento da qualidade da educação é algo complexo, que comporta várias dimensões, como se procurou apresentar, e não se limita apenas à aferição do desempenho do aluno em dois componentes curriculares.

A pesquisa teve como objetivo analisar os usos da Prova Brasil, por gestores escolares e professores, procurando verificar se os indicadores produzidos com esse instrumento influenciam na elaboração do PPP, do planejamento escolar e das ações de formação continuada dos professores na escola.

A motivação para a realização desta pesquisa se deu pela curiosidade em compreender qual é o impacto dessa política pública de avaliação nas escolas, uma vez que seus resultados são expostos para a sociedade, ficando sujeitos a julgamentos e gerando o ranqueamento das escolas.

A Prova Brasil inaugurou uma nova fase para a política educacional do Brasil, pois, além de ampla disseminação dos resultados, ela subsidia a nota do IDEB, que, mesmo sendo um indicador que apresenta falhas, é capaz de gerar elementos para a reflexão e o debate sobre a educação escolar, os quais envolvem, sobretudo, a qualidade e o nível de desempenho dos alunos, não obstante apenas avalie as competências e as habilidades em leitura e resolução de problemas, o que torna as metas estabelecidas pelo IDEB ainda mais discutíveis, já que, se não há a definição clara do nível de aprendizagem adequada que o aluno deve obter ao final de cada ciclo, o alcance das metas se torna algo frágil e utópico.

No **primeiro capítulo** deste estudo, foi apresentado o processo histórico de construção do SAEB, levando à percepção de que o caminho percorrido pelo Brasil com relação à elaboração de uma política pública de avaliação educacional se deu de forma inversa aos demais países que já possuem essa política consolidada há mais tempo, pois primeiro se desenvolveu um sistema de avaliação para depois serem determinados os Parâmetros Curriculares Nacionais. O que se percebeu, portanto, é que, no Brasil, o Sistema de Avaliação é que norteia as bases curriculares nacionais. Entretanto, procurou-se evidenciar, nesta seção, que os instrumentos e técnicas utilizados para a coleta de dados por meio de avaliações realizadas em larga escala foram sendo aprimorados ao longo do tempo, para que, hoje, as escolas pudessem ter acesso e compreensão desses resultados, a fim de que possam



utilizá-los como subsídio para a elaboração de propostas de superação para as dificuldades encontradas.

No **segundo capítulo**, foram apresentados os documentos referentes à Prova Brasil, posto que são os seus resultados que chegam às escolas para que professores e gestores possam utilizá-los. Apresentou-se, também, a relação intrínseca da Prova Brasil com o IDEB e seus reflexos na escola, bem como os usos mais comuns dos seus resultados, destacando-se a utilização para a formulação do planejamento da escola e da formação continuada de professores, em uma perspectiva da escola como locus de formação. Sendo assim, compreendeu-se a Prova Brasil como o instrumento de política de regulação, por conta de sua relação intrínseca com o IDEB, mas com potencial formador, tendo em vista os achados de sua utilização para desencadear ações reflexivas em escolas por meio do trabalho com os resultados obtidos, com possibilidade de auxiliar professores e gestores na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola.

O **terceiro capítulo**, dedicado a descrever o percurso metodológico deste estudo qualitativo, que objetivou compreender como duas escolas de Ensino Fundamental I utilizam a Prova Brasil, no intuito de perceber se essa avaliação contribui para a organização do planejamento escolar e para a formação continuada dos professores na escola, nos HTP's. Para fundamentar o estudo, recorreu-se ao levantamento bibliográfico, buscando compreender se e como esse instrumento é utilizado por outras escolas em todo o Brasil. Os subsídios trazidos pelo levantamento bibliográfico sobre as diferentes formas de usos da Prova Brasil auxiliaram na compreensão do papel desse instrumento para as escolas estudadas e para os profissionais que nela atuam. As análises documentais realizadas nos PPP's das escolas e nas atas de RAP's foram decisivas para a construção das considerações finais deste trabalho, pois retratam exatamente o que se pôde notar durante a realização das entrevistas, em que todos os profissionais se mostraram dispostos a retratar o que de fato acontece no interior das escolas, sem se preocuparem com um discurso politicamente correto, mas demonstrando preocupação com os rumos da educação, não só nas escolas em que atuam, mas do município em geral. Dessa forma, colaboraram muito para o desenvolvimento do estudo, que assim como todo trabalho acadêmico, visa a contribuir para discussões acerca do tema pesquisado.

No **quarto capítulo**, houve a preocupação de apresentar o contexto em que a pesquisa está inserida, descrevendo o universo que permeia as escolas, como o fato de o município estar em uma posição superior aos demais de sua região, em se tratando de IDHM, o funcionamento do sistema de ensino do qual as escolas fazem parte e a caracterização de cada uma delas e dos sujeitos que nela desenvolvem seu trabalho. Nessa contextualização, pensou-

se em uma escola reflexiva, com sujeitos reflexivos, que, por meio de uma interação coletiva, constroem um PPP com potencial para transformar a educação, integrando as avaliações externas à avaliação institucional da escola.

No **quinto capítulo**, quando foram apresentados os resultados da pesquisa, foi possível perceber que alguns usos isolados da Prova Brasil, realizados por professores, apresentam convergências com outros estudos que compõem o levantamento bibliográfico, no entanto, a ausência de uso coletivo desse instrumento e de seus resultados ficou mais evidente nos relatos dos entrevistados.

O estudo limitou-se a duas escolas e permitiu concluir que elas não utilizam os resultados da Prova Brasil para planejar suas ações, tampouco para subsidiar as propostas de formação continuada de professores na escola. A SEDUC incluiu, na discussão da Prova Brasil, apenas uma parcela dos professores de 5º ano, com somente um professor representante de cada escola.

Tanto para os professores como para os gestores escolares entrevistados, a avaliação e os seus resultados se constituem de ricas informações que poderiam ser incorporadas ao PPP da escola em forma de ações que visassem a melhorar a qualidade do ensino, se houvesse **tempo** disponível para realizar essas discussões:

- tempo de permanência de professores e gestores na escola, para se haja continuidade no trabalho pedagógico e uma construção coletiva do PPP;
- tempo para a realização de um HTP que contemple a formação continuada do professor na escola;
- tempo para se criar condições de trabalho, tanto para gestores como para professores, as quais envolvam formações específicas sobre o trabalho com as avaliações externas na escola; e
- tempo para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que vise à análise dos resultados da Prova Brasil, com discussões que contemplem a proposição de ações que estejam em convergência com os objetivos institucionais da escola.

Contudo, se um dia esse tempo for encontrado, há que se pensar na importância das avaliações externas para os contextos escolares analisados e como as informações da Prova estão sendo divulgadas e discutidas por professores e gestores escolares. A Lei municipal nº 2.790, de 1º de dezembro de 2011, que determina a obrigatoriedade de se fixar placa informativa contendo a nota do IDEB obtida pela escola, é uma das formas de regulação apresentada pelo Poder Público com relação à Prova Brasil e pode ser considerado um tipo de

uso, uma vez que o IDEB é gerado utilizando seus resultados. A própria Lei não descreve os objetivos a serem alcançados com esse tipo de divulgação. Em cada escola do município há uma placa fixada com a nota do IDEB e as metas que precisam ser atingidas pela escola, mas qual sua função? Nenhum dos entrevistados soube dizer qual era a nota da escola, sabiam apenas que havia uma placa fixada com essa informação, denotando pouca importância ao Índice. Esse fato não significa que as escolas não se preocupam com as metas, pelo contrário, os depoimentos indicam que, mesmo não havendo trabalho coletivo sobre o assunto, há uma preocupação por parte de gestores e professores em melhorar a qualidade de ensino. Novas ações podem ser pensadas, que contemplem a realização desse trabalho. Fica evidente que esse tipo de uso regulatório não reflete qualquer movimento de reflexão nas escolas.

A pesquisa revelou, ainda, que alguns aspectos da Prova Brasil, para apresentar um resultado mais compatível com a realidade das escolas, poderiam ser revistos, como os critérios de NSE e de Formação Docente, pois divergem das caracterizações das escolas descritas em seus PPP's. O NSE, realizado com base nos questionários contextuais da Prova Brasil, poderia ser reestruturado de maneira que as questões apresentadas para os alunos nos questionários correspondessem à sua realidade, e o índice de Formação Docente, realizado com base no Censo Escolar, indica que as próprias escolas não estão prestando as informações corretamente ao referido Censo.

A investigação ratifica que o uso mais produtivo das avaliações externas e de seus resultados para a melhoria da qualidade pode começar pelo conhecimento dos docentes sobre o instrumento de avaliação, suas Matrizes de Referência, a escala de proficiência e as metas a serem atingidas pela escola, em formação na própria escola, realizando as análises dos resultados.

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

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ALARCÃO, I. *et al.* **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALAVARSE, O. M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/7.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- ALVES, F. *et al.* Efeitos do plano de desenvolvimento da escola nos resultados escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 128-159, jan./abr. 2016.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008. p. 482-500. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/347654/mod\\_resource/content/1/ALVES%2C%20Maria%20Teresa%20A%20pesquisa%20em%20efic%C3%A1cia%20escolar%20no%20Brasil.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/347654/mod_resource/content/1/ALVES%2C%20Maria%20Teresa%20A%20pesquisa%20em%20efic%C3%A1cia%20escolar%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- \_\_\_\_\_; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.
- AMORIM, M. D. **A qualidade da Educação Básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- ANADON, S. B. **Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- ANDRADE, A. C. **Avaliação em larga escala: perspectiva da gestão democrática**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 9., jul./ago. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado\\_e\\_Politica\\_Educacional/Trabalho/01\\_26\\_10\\_1595-6511-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_26_10_1595-6511-1-PB.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ANTUNES, V. F. P. **A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da Educação Básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S; PINTO, R. P. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC; INEP; Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, 4).

BAUER, A. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: o que apontam os estudos acadêmicos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. **Cadernos Anpae: Políticas e práticas de administração e avaliação na educação ibero-americana**. Timbaúba: Espaço Livre, 2014.

\_\_\_\_\_. Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais: contribuições do ciclo de debates para as políticas de avaliação. In: GATTI, B.; BAUER, A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p. 281-294.

\_\_\_\_\_. *et al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

\_\_\_\_\_; REIS, A. T. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988-2011. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. v. 1. p. 1-18.

BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. **Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social, 2013. Disponível em:

<[http://www.fundacaoitausocial.org.br/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf/avaliacao\\_e\\_aprendizagem.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/avaliacao_e_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

\_\_\_\_\_; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 317-332, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial da União**, Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, n. 191-A, p. 1-32.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Seção 1, n. 179, p. 1-2.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, n. 79, p. 5-6.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.618, de 29 de dezembro de 2015. Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2015a. Seção 1, n. 249, p. 5.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Institui o SAEB para formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 1995. Edição Extra, Seção 1, n. 225-A, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996b. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Seção 1, n. 7, p. 1-21.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e dá outras 152 providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Seção 1, n. 136, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.947, de 17 de junho de 2009. Dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 2009a. Seção 1, n. 113, p. 2.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2012a. Seção 1, n. 144, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Edição Extra, Seção 1, n. 120, p. 1-7.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Avaliação Educacional. Projeto INEP-PNUD/BRA/92/002. **SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica**: objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Brasília, DF, jun. 1994a. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002195.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta pública**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <[www.idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica](http://www.idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Devolutivas Pedagógicas**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <[www.devolutivas.inep.gov.br](http://www.devolutivas.inep.gov.br)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Nota Técnica: on-line, 2013a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota\\_tecnica\\_INSE.pdf](http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas**. Nota Técnica: on-line, 2014b, 2º semestre. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Indicadores para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Nota Técnica nº 040/2014, Brasília, DF, 17 dez. 2014c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Nota Técnica: on-line, 2007b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)> Acesso em 7 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do Pisa com a escala do Saeb**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Nota\\_Tecnica\\_n3\\_compatibilizacao\\_PISA\\_SAEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf)>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O PISA e o IDEB**. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O que é o IDEB**. Brasília, DF, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Página inicial**. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: <[www.ideb.inep.gov.br](http://www.ideb.inep.gov.br)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; INEP, 2008b. 200p. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. Dispõe sobre a sistemática para a realização das avaliações do sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 2013b. Seção 1, n. 119, p. 33.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2011a. Seção 1, n. 116, p. 24-25.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Prova Brasil**. Brasília, DF, 2016d. Disponível em: <[www.sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil](http://www.sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Prova Brasil – 2013**. Versão reformulada em 2016. Brasília, DF, 2016e. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2013/caderno2013\\_v2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Prova Brasil**: livreto 2011. Brasília, 2011b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/downloads/livretos/livreto\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/livretos/livreto_2011.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resultados Prova Brasil**. Brasília, DF, 2016f. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **SAEB**. Brasília, DF, 2015d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília, DF: INEP, 2001b. 106p. 2001b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre composição do sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2013b. Seção 1, n. 109, p. 17.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de jul. 2012b. Seção 1, n. 129, p. 22.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2012c. Seção 1, n. 243, p. 15.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 1994b. Seção 1, n. 246, p. 20767-20768.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p.

BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: GATTI, B.; BAUER, A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p. 119-145.

\_\_\_\_\_; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, 2011.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

\_\_\_\_\_. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREA, T. R. S. G. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

DIAS, R. M. R. **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no Ensino Fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

DOMINGUES, M. R. S. **As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FARIA, E. M.; GUIMARÃES, R. R. M. Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 192-215, jan./abr. 2015.

FERNANDES, A. M. O. **Avaliação sistêmica da Educação Básica**: a Prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

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

FERRARROTO, L. **PROMOSE**: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

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

\_\_\_\_\_. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: GATTI, B.; BAUER, A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 70-96.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: GATTI, B.; BAUER, A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de

ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013a. v. 2. p. 147-176.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013b. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100018&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100018&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 12 ago. 2016.

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

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, P. F. **Usos das avaliações externas**: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GADOTTI, M. Avaliação educacional e projeto político-pedagógico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ITINERANTE DE EDUCADORES, 1.; JORNADA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ, 2, Uruguaiiana, maio 1999. **De-Cepers Sindicato - Alegrete e Uruguaiiana**, Uruguaiiana, v. 1, 1999.

GASPAR, A. Uma em cada cinco casas com TV a cabo usa sinal clandestino. **Bom Dia Brasil**: on-line, 7 ago. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/08/uma-em-cada-cinco-casas-com-tv-cabo-usa-sinal-clandestino.html>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, Goiânia, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: GATTI, B.; BAUER, A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 47-69.

\_\_\_\_\_; BAUER, A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. TAVARES, M.R. (Org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1.

GODOY, D. **Gestão da educação e controle das performatividades no Brasil**: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

GOLDENBERG M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAÇA, H. C. No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 489-504, set./dez. 2010.

HOJAS, V. F.; MANFIO, A. Educação de qualidade: concepções da equipe de gestão e de docentes acerca da organização do trabalho na escola e da avaliação em larga escala. **Educação em Revista**, Marília, v. 15, n. 1, p. 19-30, jan./jun. 2014.

HORNICK, C. A. A. **Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha/Brasil, n. 42/5, p. 1-13, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

HYPÓLITO, A. M. Necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: GATTI, B.; BAUER, A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p. 211-227.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades brasileiras**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

KAFRUNI, S. Gatonet: ligação de TV pirata chega a 4,2 milhões de domicílios. **Estado de Minas**: on-line, 8 dez. 2014. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2014/12/08/internas\\_economia,597358/gatonet-em-terceiro-lugar.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2014/12/08/internas_economia,597358/gatonet-em-terceiro-lugar.shtml)>. Acesso em: 7 jun. 2016.

KLEIN, R. Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao Item relativos à estimação das proficiências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 35-56, 2013. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/351>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LIMA, S. E. **A política educacional em municípios com bons resultados no IDEB mapeamento de características**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, S. D. **Gestão pedagógica em tempos de IDEB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**: on-line, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 11, p. 45-55, 2013.

\_\_\_\_\_; ALAVARSE, O. M. Avaliar para melhorar a qualidade do ensino? Potencialidades e limites dos questionários contextuais da Prova Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 15, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. OLIVEIRA, A. S. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 335-353, maio/ago. 2015.

MATOS, A. M. S. **Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012.

MELLO, A. A evolução dos estudos sobre avaliação educacional na Revista Ensaio: 1993-2013. **Reuniões da ABAVE**, Rio Comprido, n. 7, p. 515-530, 2014.

MELO, S. C. L. **Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012.

MENEGÃO, R. C. S. G. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MESQUITA, S. Os resultados do IDEB no cotidiano escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>> Acesso em: 05 de jun. 2016.

MINHOTO, M. A. P. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: GATTI, B.; BAUER, A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 137- 148.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; RIOS, M. P. G. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr./jun. 2014.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO/SP, 2007.

\_\_\_\_\_. Matrizes curriculares. **Entrevista à TV Escola - Salto para o Futuro**, [S.l.], 2001.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, San José da Costa Rica, n. 350, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, L. D. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis - (2005/2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, M. R. C. **Políticas e gestão pública educacional em Riachão do Jacuípe, Bahia, Brasil: a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: GATTI, B.; BAUER, A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p. 87-100.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

OVANDO, N. G. **A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

PAZ, F. M. O IDEB e a qualidade da educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. **Omnia Humanas**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 7-30, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011.

PEREIRA, M. J. **Fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª séries do Ensino Fundamental na Prova Brasil no estado do Paraná**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Idéias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano dos Municípios**. [S.l.], 2016. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li\\_AtlasMunicipios](http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios)>. Acesso em: 30 maio 2016.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RODRIGUES, M. A. **Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, M. P. **Intenções e ações em uma escola pública de Ensino Fundamental à luz do IDEB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTO, A. M. O. **Qualidade de ensino em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro: o que produz a diferença?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHIMONEK, E. M. P. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola):** instrumento de autonomia para as unidades escolares. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. V. A. P. **Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, H. A. **Um estudo sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** como as escolas públicas de Juiz de Fora melhoraram o seu desempenho. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SILVA, M. J. A. **Saberes e práticas das professoras do 5º ano, matéria-prima para aprendizagem matemática das crianças.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, P. M. M.; ROSSI, M. A. L. Provinha Brasil: avaliação diagnóstica ou classificatória. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 11, n. 2, p. 77-92, jul./dez. 2013.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **Textos FCC**, São Paulo, v. 38, p. 1-116, out. 2013.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, C. P. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 12-21, set./dez. 2014.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 14, n. 2, 2009.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

\_\_\_\_\_; ENS, T. Avaliação formadora. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.** Curitiba: Kairós, 2014. v. 1. p. 377-398.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, A. M.; PINTO, F. C. F.; PASSOS, S. R. M. M. S. A evolução dos estudos sobre avaliação educacional na Revista Ensaio: 1993-2013. **Reunião da ABAVE: Avaliação e Currículo: um diálogo necessário**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 515-530, 2013.

SOUZA, E. R. **Accountability de professores:** um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.



SOUZA, M. A. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos In: GATTI, B.; BAUER, A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 163-176.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

UBRIACO, F. E. C. A. Interpretação de escalas de proficiência com utilização do método do marcador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 86-105, 2012.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003a.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-38, jul./dez. 2003b.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-27, 2009.

\_\_\_\_\_. Novos estudos em avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 19, p. 77-169, 1999.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Políticas municipais de educação em tempos de IDEB: um estudo de caso em uma região do Ceará. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais...** Porto, 2014. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2015.

VIEIRA, A. P. G. F. **Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

VIEIRA, I. S. **O papel dos dispositivos de controle curricular: avaliando a Prova Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

VIEIRA, M. A. **Como as escolas fazem diferença?** Análise da eficácia e equidade nas escolas avaliadas no projeto GERES 2005 de Salvador. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

VIEIRA, R. A. **Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, C. P. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2011.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de IDEB: percepções dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 85-106, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/58916/35196>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

VILA, A. L. I. **Formação continuada na escola**: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VIVAQUA, A. No Brasil, mais de 4 milhões de casas possuem TV por assinatura ilegal. **RD1**: on-line, 7 ago. 2014. Disponível em: <<http://rd1.ig.com.br/no-brasil-mais-de-4-milhoes-de-casas-possuem-tv-por-assinatura-ilegal/>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014.

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

\_\_\_\_\_; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G. A composição social importa para os efeitos das escolas no Ensino Fundamental? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 216-242, jan./abr. 2015.

### APÊNDICE A – Alterações do SAEB entre 1990 e 2015

(continua)

<b>Aplicação/ Ciclo</b>	<b>Tipo de amostra/Divulgação dos resultados</b>	<b>Principal alteração</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Disciplinas avaliadas</b>
1990/1º	Amostrai/Devolutivas aos Sistemas de Ensino		1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental da Rede pública urbana	Língua Portuguesa com redação, somente para as 5ª e 7ª séries; Matemática e Ciências
1993/2º	Amostrai /Devolutivas aos Sistemas de Ensino		1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental da Rede pública urbana	Língua Portuguesa com redação, somente para as 5ª e 7ª séries; Matemática e Ciências
1995/3º	Amostrai/Devolutivas aos Sistemas de Ensino		4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio da Rede pública urbana e privada	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências
1997/4º	Amostrai/Devolutivas aos Sistemas de Ensino	A partir deste ciclo, passou-se a aplicar a TRI;  Foram criadas as Matrizes de Referência, de acordo com os PCN's	4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da Rede pública urbana e privada	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências
			3º ano do Ensino Médio da Rede pública urbana e privada	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia
1999/5º	Amostrai/Devolutivas aos Sistemas de Ensino		4ª e 8ª séries da Rede pública urbana e privada	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências
			3º ano do Ensino Médio da Rede pública urbana e privada	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História e Geografia
2001/6º	Amostrai/Devolutivas aos Sistemas de Ensino		4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio da Rede pública urbana e privada	Língua Portuguesa e Matemática
2003/7º	Amostrai/Devolutivas aos Sistemas de Ensino		4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio da Rede pública urbana e privada	Língua Portuguesa e Matemática

(conclusão)

<b>Aplicação/ Ciclo</b>	<b>Tipo de amostra/Divulgação dos resultados</b>	<b>Principal alteração</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Disciplinas avaliadas</b>
2005/8º	ANEB - Amostral Rede pública urbana e privada ANRESC - Censitária para toda escola de rede pública	Instituição da ANRESC (Prova Brasil) As escolas passam a receber os resultados	4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática
2007/9º 2009/10º 2011/11º	ANEB - Amostral para a Rede pública urbana e privada ANRESC - Censitária para toda escola de Rede pública		4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática
2013/12º 2015/13º	ANEB - Amostral para Rede pública urbana e privada ANRESC – Censitária para toda escola de Rede pública	Inserção da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)	4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio Rede pública urbana e rural com mínimo de 20 estudantes matriculados (4ª série/5º ano) e rede privada	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do INEP.

## APÊNDICE B – Análise de teses e dissertações do levantamento bibliográfico

(continua)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
Dissertação / Universidade Federal de Alagoas	O papel dos dispositivos de controle curricular: avaliando a prova Brasil	VIEIRA, Izabella da Silva	2011	Analisar de que maneira o currículo oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem se tornado o modelo predominante e, dessa forma, tem também controlado e padronizado a prática curricular, a partir da implantação da Prova Brasil.	Estratégias têm sido armadas para que o/a professor/a se apoderem dos conhecimentos relacionados à Prova Brasil e assim possam preparar os/as alunos/as para o exame. Essa forma de controle governamental, ao ser aliada aos PCN, reforça os objetivos, os saberes e as práticas estabelecidas no âmbito oficial do governo, atuando como práticas normalizadoras e controladoras dos saberes docentes, diminuindo significativamente seu grau de autonomia profissional e simplificando os saberes transmitidos aos estudantes, na direção oposta à qualidade defendida nos discursos oficiais.
Dissertação / Universidade de Brasília	A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal	OLIVEIRA, Ana Paula de Matos	2011	Investigar em que medida os resultados divulgados em sua segunda edição, em 2007, subsidiaram a Secretaria de estado de educação do distrito federal (SEE/DF) no processo de regulação da rede de ensino, visando à melhoria da qualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	A avaliação ainda não é um subsídio para a gestão realizada pela SEE/DF. Os dados da pesquisa revelam que a estratégia de disseminação da prova Brasil pelo instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi apontada como inadequada, diante dos rankings que promove e insuficiente, pois os gestores e educadores possuem dúvidas sobre a avaliação, especialmente, quanto à utilização das informações por ela produzidas. Como consequência disso, percebeu-se que nas atividades desenvolvidas no âmbito da SEE/DF prevalece o controle das médias obtidas na avaliação e das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), incitando a competitividade entre escolas e responsabilizando-as pela melhoria da qualidade. Ao se sentirem pressionadas, as equipes escolares tendem a padronizar o trabalho pedagógico visando a preparar os estudantes para o teste e elevar a classificação da instituição, evidenciando o predomínio da regulação para o controle.

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
Dissertação / UNISINOS	Avaliação em larga escala: perspectiva da gestão democrática	ANDRADE, Alenis Cleusa de	2011	Identificar e analisar indicadores de gestão democrática contidos nas leis de Sistema Municipal de Ensino e indicadores e o desempenho dos alunos das redes municipais de ensino na Prova Brasil, nas séries iniciais e quais estratégias contribuem para superação de situações desencadeadas pela avaliação em larga escala e políticas educacionais	O estudo revela que município estudado apresentou avanços na gestão democrática, mediante os indicadores, contudo evidenciou características reprodutivistas. No processo de execução da Prova Brasil constatou-se uma grande complexidade envolvida, onde vários atores passam a intervir no cotidiano escolar seguindo diferentes temporalidades. As interveniências e temporalidades provocaram uma articulação na gestão escolar à bem se prepararem para receber a aplicação da Prova Brasil, na edição em 2009. A forma de atuação do planejamento e execução descentralizada das ações desencadeadas pelo PDE Escola implicou em dificuldades a serem superadas pelos sistemas de ensino, perante ausência de processos efetivamente participativos e democráticos no âmbito escolar. Evidenciou-se a falta de políticas educacionais que compreendessem interação entre as diferentes Secretarias municipais, instituições de ensino e instâncias superiores no atendimento a comunidades em contextos sociais carentes.
Dissertação / Universidade Federal de Santa Catarina	Implicações da prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis	OLIVEIRA, Lucimara Domingues de	2011	Verificar as implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores do Ensino Fundamental.	As análises realizadas apontam para uma supervalorização dos resultados das avaliações nos documentos produzidos pela Secretaria, bem como a intenção de utilizar os indicadores na formação continuada dos professores da rede. Esta supervalorização fica mais evidente a partir de 2007, quando a RME cria seu próprio sistema de avaliação, conhecido como “Prova Floripa” e, em 2009, com a adoção de um sistema privado de ensino, o Sistema Educacional UniBrasil (SEU). A implantação de sistemas de avaliação próprios e a adoção de sistemas privados de ensino, observados na RME, foram fatores destacados por Freitas (2007) como possíveis consequências que a definição de metas de desempenho na Prova Brasil, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), causaria no ensino e na formação continuada dos professores.

(continuação)

<b>Tipo de texto/ Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conclusão</b>
Dissertação / Universidade Federal do Ceará	Saberes e práticas das professoras do 5º ano, matéria-prima para aprendizagem matemática das crianças.	SILVA, Miguel Jocelio Alves da	2011	Verificar como os saberes matemáticos referendados no do Saeb/Prova Brasil se transformam em aprendizagem das crianças, tendo como referência os dados, expressos nos dados do IDEB no período de 2005 a 2009.	O estudo demonstrou que os saberes e as práticas das professoras pesquisadas, referenciados por uma formação permanente qualificada e focada na aprendizagem dos estudantes, com clareza dos objetivos educacionais e com metas estabelecidas e condições adequadas, pode sim ser fator determinante na aquisição da aprendizagem matemática que se expressa nos dados do IDEB. Mas também levantou alguns elementos que precisam de reflexões: o excessivo processo de avaliação nas escolas pode acarretar prejuízos ao processo formativo dos estudantes em médio prazo, pois verificou-se a redução de outras atividades curriculares no âmbito das salas de aula do 5º ano na rede municipal de educação de Sobral, em favor às das áreas avaliadas.
Dissertação / Universidade Estácio de Sá	Intenções e ações em uma escola pública de Ensino Fundamental à luz do IDEB	ROSA, Marlene dos Prazeres	2011	Investigar intenções e ações em uma escola pública de Ensino Fundamental à luz do IDEB, no município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro.	Os resultados do estudo trouxeram, por um lado, evidências já constatadas na literatura nacional: rendimento escolar ruim, significativo percentual de distorção-idade série; pouca interação escola/família; o indicativo tempo formando barreiras à ampliação de ações para melhoria da aprendizagem escolar em sala de aula; turmas numerosas; deslocamento casa-escola de difícil acesso a maioria dos alunos. Por outro, evidenciamos intenções e ações para melhoria do desempenho escolar nas proficiências Língua Portuguesa e Matemática, por meio do Plano de Suporte Estratégico (Plano de Ação), ratificado pelo Conselho Escolar mediante Plano de Ações Financiáveis, desenvolvidos em efetivo trabalho escolar coletivo.
Dissertação / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade.	RODRIGUES, Marisa de Almeida	2011	Investigar as práticas docentes de uma escola municipal do Rio de Janeiro com resultados na Prova Brasil acima da média da rede.	Os resultados mostraram a relevância do estabelecimento de consensos coletivos sobre as regras disciplinares e as rotinas de verificação de tarefas de casa. Verificou-se que tais práticas de gestão de sala de aula como um ambiente propício à aprendizagem são mais frequentes e consolidadas no grupo de professores com mais experiência e há mais tempo na escola, com considerável apoio da gestão. Estes

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
					professores são também os que mais investem na relação com suas turmas, procurando envolver a maioria dos alunos na gestão do processo de ensino-aprendizagem e na manutenção das regras coletivas de convivência e disciplina, mobilizando mecanismos facilitadores da aprendizagem.
Dissertação / Universidade Estadual de Campinas	PROMOSE: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo	FERRAROTTO, Luana	2011	Acompanhar a experiência do PROMASE (Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino), implementado em Amparo-SP em 2006, verificando as práticas da Secretaria de Educação, assim como os impactos ocasionados nas escolas.	Com a pesquisa, observou-se que: em duas das quatro escolas, a gestão passou a realizar avaliações internas para acompanhar o rendimento dos alunos; Prova Brasil/SARESP são utilizadas pelas docentes na composição de suas provas/atividades; algumas docentes afirmam que passaram a organizar os conteúdos de maneira diferenciada depois que o PROMASE foi instituído.
Dissertação / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Qualidade de ensino em duas escolas da rede municipal do rio de janeiro: o que produz a diferença?	SANTO, Andreia Martins de Oliveira	2011	Desenvolver um estudo comparativo entre duas escolas públicas da rede municipal de educação do Município do Rio de Janeiro, uma que apresentou resultados acima da média municipal na nota padronizada da Prova Brasil de 2005 e 2007 de alunos de 9º ano e outra com resultados abaixo dessa média.	A análise do material empírico permitiu identificar quais características organizacionais e sociopedagógicas das escolas poderiam indicar elementos importantes para a compreensão da diferença de desempenho dos alunos das duas escolas nas avaliações oficiais. O perfil traçado de cada unidade de ensino procurou delinear os perfis socioeconômicos e sociodemográficos dos agentes educacionais; além de situar as unidades de ensino dentro da estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As práticas pedagógicas de cada escola, a relação família-escola e a relação estabelecida com o poder público também foram elementos que surgiram na análise, considerando a localização geográfica das duas escolas que ficavam em uma área favelizada.
Dissertação / Universidade Federal da Grande Dourados	A qualidade da Educação Básica no PDE: uma análise a partir do plano de ações articuladas.	AMORIM, Milene Dias	2011	Analisar a literatura atual e as políticas educacionais que trazem como assunto principal a qualidade da Educação Básica brasileira com a intenção de	Pode-se apreender que o conceito de qualidade evidenciado nas políticas atuais estão pautados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, se resumindo, assim, a quantitativos do fluxo escolar e da Prova Brasil. No que diz respeito ao conceito de qualidade evidenciado nos



(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
				responder a seguinte questão: Qual a concepção de qualidade que vem se efetivando no contexto brasileiro recente com a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.	municípios de Dourados e Ponta Porã a partir do PAR, pode-se apreender que os municípios estão deixando de construir seu próprio conceito e aderindo ao conceito nacional em troca de maior assistência técnica por parte do MEC, mas principalmente, por maior financiamento. Os recursos financeiros têm ditado às ações das Secretarias municipais de educação e por isso pode-se afirmar que o conceito de qualidade da política nacional de educação instaurada com o PDE tem interferido nas definições políticas dos municípios mencionados somente no que tange aos recursos; pode-se constatar também que os municípios em questão muito ressaltam a tentativa de elevação do Ideb, porém não fazem esforços o suficiente para melhorar a aprendizagem e o fluxo escolar, suas maiores preocupações estão com a gestão da educação e com a infraestrutura das instituições de ensino.
Dissertação / Universidade Católica Dom Bosco	A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da Educação Básica no âmbito do plano de ações articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010)	ANTUNES, Vera de Fátima Paula	2012	Analisar como os gestores dos municípios de Campo Grande e Coxim, localizados no Estado de Mato Grosso do Sul, utilizam os resultados da avaliação externa, de modo específico, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR)	A sistematização e análise dos dados evidenciaram que: o município de Coxim, diferente do município de Campo Grande, inseriu na Dimensão Educacional do PAR o Indicador relacionado à Divulgação e Análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC; os dois municípios limitaram-se a informar os resultados da avaliação externa à comunidade escolar; ambos propuseram ações voltadas para a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos, por meio da introdução de exames simulados e preparação dos professores, segundo a metodologia da Prova Brasil, reproduzindo assim os instrumentos nacionais; e que a forma como esses resultados são divulgados vem intensificando a perspectiva de responsabilização dos resultados pelas escolas. Conclui-se que os resultados das avaliações externas não têm sido utilizados pelos municípios como aprimoramento para o planejamento de ações sistematizadas e permanentes, que incentivem a melhoria da qualidade de ensino de suas redes, para além

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
					dos resultados de desempenho dos alunos.
Dissertação / Universidade do Vale do Itajaí	Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas	HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade	2012	Identificar e examinar possíveis determinantes do elevado IDEB apresentado por duas escolas públicas. A questão norteadora se baseou na seguinte: Quais os fatores/dimensões que contribuem para uma educação de qualidade e para que essas duas escolas públicas atinjam esse índice?	Nesse estudo foram evidenciados as dimensões que essas duas escolas apresentaram para que atingissem um índice elevado no IDEB: status social da escola, família com poder aquisitivo acima da média nacional, seleção de alunos, baixa rotatividade de alunos, professores e alunos na escola, atividades extras curriculares, infraestrutura adequada, apoio pedagógico, qualificação dos professores, pais presentes na escola e na vida escolar do filho.
Dissertação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita/ Rio Claro	O plano de desenvolvimento da escola (PDE-escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares	SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira	2012	Promover uma análise da implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) em duas unidades educacionais do município de Limeira-SP, que apresentaram o IDEB/2007 abaixo da média nacional (4.2) e que foram direcionadas a implantar a metodologia PDE-Escola a partir de 2009.	Os resultados obtidos acenaram para a imposição de uma metodologia padronizada e burocrática, traçada por órgãos centrais, cabendo às escolas de baixo IDEB implantá-la. O foco do programa foi posto na melhoria dos resultados educacionais medidos a partir da aplicação da Prova Brasil, combinados com indicadores de desempenho dos alunos coletados por meio do Censo Escolar, tendo como consequência a responsabilização/culpabilização dos profissionais da educação pelos índices alcançados. O monitoramento, cobrança e controle das etapas do PDE- Escola, atrelados ao direcionamento de ações a serem consideradas na elaboração dos Planos de Suporte Estratégico/Planos de Ações Financiáveis, dificultaram a possibilidade de conquista gradativa da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas pesquisadas.
Dissertação / Fundação Universidade Federal de Sergipe	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática	MATOS, Andrea Maria dos Santos	2012	Analisar as concepções dos professores do Ensino Fundamental, do 5º e do 9º anos, em duas escolas do município de Aracaju - SE que participaram das três edições da Prova Brasil	O estudo concluiu que as escolas pesquisadas não se preparam para a aplicação da Prova Brasil, seu cotidiano não é alterado em função desta avaliação, os professores não foram incluídos neste processo pela Secretaria de educação e nem pelas unidades escolares. Para os docentes avaliação é atribuída a um julgamento de valor sem analisar os

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
	no município de Aracaju (SE)			(2005, 2007 e 2009).	resultados e transformá-los em aprendizagem significativa, mas esta é uma prática comum a comunidade escolar bem como uma produção proveniente das graduações. E finalmente os resultados da Prova Brasil não são conhecidos, nem compreendidos, nem apropriados pelos gestores, professores e equipe escolar e não há uma política de tratamento de análise pedagógica desses resultados por parte dos órgãos responsáveis.
Dissertação / Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliação Sistemática da Educação Básica: a Prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora	FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira	2012	Mapear a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e identificar se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá.	A pesquisa apontou a estratégia de disseminação da Prova Brasil utilizada pelo INEP como inadequada, devido aos rankings que promove e pelas informações geradas nesta avaliação, que têm se concentrado na expressão numérica das médias de desempenho e do IDEB, apresentando um baixo potencial explicativo e propositivo de estratégias para mudar a realidade diagnosticada, pois as professoras possuem dúvidas sobre a avaliação, especialmente quanto à utilização das informações por ela produzidas. Foi constatado que, para as professoras, a Prova Brasil não favorece a melhoria da Educação Básica, pois esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade da unidade escolar e orientar o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino. Além disso, as professoras não demonstram interesse sobre o tema avaliação sistemática, pois este assunto não faz parte da gama de leitura por elas feitas, tanto no que se refere às obras dos pesquisadores que estudam o tema quanto aos documentos oficiais.
Dissertação / Universidade Católica de Brasília	Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC/ Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de	MELO, Sandra Cristin Lousada de	2012	Investigar os impactos dos resultados da Avaliação Nacional da Aprendizagem Escolar – ANRESC/PROVA BRASIL, na gestão do processo de ensino-aprendizagem de uma escola.	Os resultados da pesquisa foram categorizados de acordo com os objetivos específicos e revelaram algumas ações articuladas às diretrizes teóricas e metodológicas apresentadas pela Prova Brasil, bem como às ações e metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As respostas ressaltam, ainda, que essa cultura

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
	ensino-aprendizagem em um município baiano			municipal da cidade de São Desidério – BA entre os anos de 2007 e 2009.	avaliativa tem provocado impactos tanto nas questões pedagógicas quanto nas administrativas. Evidenciaram também, que a Prova Brasil amplia a possibilidade de estabelecer o diálogo para a concretização do regime constitucional de colaboração entre os sistemas de ensino. Os resultados sugeriram que os professores, coordenadores, gestores e Secretarias precisam compreender o que os números do IDEB representam para o ensino; superarem as ideias de ranking; inserirem na vivência do processo educativo das escolas, as competências e habilidades das matrizes de referências verificadas na Prova Brasil, já que são consideradas básicas para o desenvolvimento e aprendizado da leitura e escrita; apresentarem transparência nos princípios e objetivos que norteiam as avaliações externas em larga escala e que seus resultados retornem as escolas e se traduzam colaborativamente em ações para superar as dificuldades do processo de ensino – aprendizagem, respeitando a singularidade de cada escola.
Dissertação / Universidade de São Paulo	Avaliações Externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal	PIMENTA, Claudia Oliveira	2012	Investigar e analisar se e como as avaliações externas vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I da rede pública de educação do município de Indaiatuba/SP, explorando possíveis implicações para a gestão pedagógica do trabalho escolar.	A pesquisa identificou influências relevantes das avaliações na organização do trabalho desses profissionais e das escolas, indicando movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações no trabalho pedagógico.

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
Tese / Universidade de São Paulo	Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo	RIBEIRO, Vanda Mendes	2012	Contribuir com o debate sobre princípios e meios capazes de incidir sobre a desigualdade escolar nas redes de ensino da Educação Básica. Estuda as práticas escolares e a implementação de políticas educacionais no estado de São Paulo em redes públicas municipais mais justas de Ensino Fundamental. Redes de ensino mais justas foram definidas à luz de Dubet (2009) e de Crahay (2000): nessas redes mais alunos chegam a desempenhos adequados, inclusive aqueles com menor nível socioeconômico (NSE) e, portanto, a desigualdade escolar é mais baixa.	Os resultados da pesquisa não confirmaram a existência da ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos nas redes mais justas. Trouxeram evidências de fragmentos dessa ideologia, como o uso da biblioteca pela maioria dos alunos e a correção do dever de casa, que apareceram mais fortemente nas redes mais justas. A pesquisa qualitativa apontou que em Marília e em Indaiatuba, há estratégias de regulação institucional que buscam zelar pela efetivação das políticas e seus resultados. As características dessas estratégias levaram a propor, um modelo de referência nomeado processo-resultado e tem como características: acompanhamento permanente do órgão dirigente da implementação das políticas por meio de combinados e metas; currículo unificado na rede com objetivos de aprendizagem por série/ano elaborado com a participação dos professores; critérios de matrículas segundo o local de moradia; acompanhamento da aprendizagem e do desempenho de cada aluno; vínculo preponderante com o princípio de justiça corretiva. Também identificou-se a proteção dos prefeitos às decisões das elites dirigentes permitindo que as intencionalidades dessas elites estejam fortemente expressas nas estratégias de regulação identificadas.

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
Tese / Universidade Federal da Bahia	Como as escolas fazem diferença? Análise da eficácia e equidade nas escolas avaliadas no projeto GERES 2005 de Salvador	VIEIRA, Marcos Antonio	2012	Investigar quais são as características escolares que maximizam a aprendizagem dos estudantes avaliados no Projeto GERES 2005, em Salvador/BA, diminuindo, simultaneamente, as desigualdades de desempenho cognitivo.	Foi constatado que as chamadas características individuais, como gênero e raça, não impactam os resultados iniciais, mas, sim, o nível socioeconômico, a escolaridade dos pais, o IDH do bairro do aluno e da rede de ensino. Estes, não apenas impactam o resultado em si, mas mostram que características diferentes sofrem o seu impacto, portanto, não é a raça que impacta os resultados, mas a condição socioeconômica que, por exemplo, o negro sofre, ou a desigualdade quanto à escolaridade das mães, que promovem a diferenciação. Ao comparar com a Onda Quatro, ou seja, durante a jornada escolar de três anos, constatou-se que, na média, matemática obteve proficiência média mais elevada e alta iniquidade, enquanto português teve baixa proficiência e baixa iniquidade, o que em geral pôde ser resumido como: escolas de alta proficiência eram escolas de maior iniquidade. Alguns aspectos extraescolares presentes neste impacto foram: a idade, ou seja, crianças com 12 anos tinham desvantagens com relação a outras idades; o nível socioeconômico e a escolaridade dos pais, esta fortemente associada ao nível socioeconômico. Como fatores extra e intraescolares, o maior impacto foi a repetência. Os fatores intraescolares de maior impacto foram aqueles relacionados à idade e à experiência dos diretores e professores.
Tese / Universidade Estadual de Maringá	Fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª séries do Ensino Fundamental na Prova Brasil no estado do Paraná	PEREIRA, Maria José	2012	Investigar os fatores determinantes no desempenho de alunos do Ensino Fundamental no Paraná na Prova Brasil de Língua Portuguesa de 2007.	Os resultados indicam que os fatores determinantes no desempenho dos alunos não podem ser analisados individualmente, como se existissem separadas das relações socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridas as escolas. Apontam como fatores especificamente escolares, a falta de qualidade na formação dos professores e, consequentemente, deficiências no encaminhamento metodológico e na escolha dos conteúdos de sua prática pedagógica, bem como ausência de material de apoio pedagógico. Conclui-se que a escola deve se preocupar em

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
					organizar sua ação pedagógica e cumprir sua função de ensinar e não há necessidade de ficar se preparando para a avaliação, no entanto, considera imprescindível conhecer o nível e a qualidade dos conhecimentos dos alunos para poder planejar as políticas e as ações educacionais, realizando maior divulgação e trabalho sobre a Prova Brasil e que esta deve ser repensada frente à política nacional de educação inclusiva e planejada para os alunos portadores de alguma deficiência ou para aqueles oriundos dos diferentes segmentos étnico-culturais ou com características diferenciadas da maioria da população.
Tese / Universidade Federal de Pelotas	Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS	CORREA, Tânia Regina dos Santos Godoy	2012	Analisar os resultados da avaliação do SAEB/Prova Brasil nas escolas municipais de Costa Rica/MS (período entre 2005 a 2009) e suas implicações para o trabalho pedagógico nas escolas, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.	A análise dos dados mostra que os alunos têm apresentado melhores resultados nas provas do SAEB/Prova Brasil e que houve mudanças na prática dos professores no ensino de Língua Portuguesa: quanto ao ensino com textos e segundo os pesquisados mudaram a prática para suprir a necessidade de garantir um bom desempenho nas avaliações do SAEB/Prova Brasil, ou seja, a marcadas mais pela preocupação com o ranking das avaliações divulgados na mídia e menos com práticas que demonstrem mudanças realmente significativas para o ensino de Língua Portuguesa.
Tese / Universidade Federal de Pelotas	Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade	ANADON, Simone Barreto	2012	Problematizar os efeitos da Prova Brasil, como uma das modalidades de avaliação nacional, no cotidiano do trabalho escolar e docente.	Constrói-se a Tese em dois sentidos: por um lado, a constituição de um consenso sobre o significado de qualidade da educação e, por outro lado, a instituição de uma nova relação de trabalho no campo de atuação docente. No que tange ao sentido de melhoria e qualidade da educação pública os discursos convergem para a premissa de índices numéricos como pressuposto de inscrição em níveis diversos de excelência na educação. Já em relação ao exercício profissional do magistério constata-se um contexto marcado pela auto-responsabilização e pela concorrência, demandando novas experiências no exercício da docência.

(continuação)

<b>Tipo de texto/ Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conclusão</b>
Dissertação / UNESP	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP	PAZ, Fábio Mariano	2011	Analisar as principais causas que desencadearam, segundo o Ministério da Educação, a melhoria da qualidade da educação no município paulista de Santa Fé do Sul, que obteve em nível nacional, a maior evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre 2005 e 2007, alcançando níveis educacionais comparáveis a de países desenvolvidos.	Os resultados demonstraram que embora se tente associar o IDEB à qualidade da educação, na perspectiva dos próprios atores educativos é por meio da ressignificação e inovação produzidas no contexto local, que se constrói um ambiente educativo de qualidade, em especial, por intermédio de uma gestão educacional e escolar que foquem o clima organizacional e a ênfase nas questões pedagógicas. Quanto aos resultados do IDEB 2005 e 2007 do município, podemos constatar que se tratou de um grande equívoco sua divulgação pela mídia e pelo MEC, ao deixarem de apresentar as falhas e fragilidades na consolidação dos dados.
Dissertação / Universidade Federal de Uberlândia	IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no Ensino Fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG	DIAS, Rúbia Mara Ribeiro	2014	Verificar como as avaliações de desempenho discente refletem no trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Entende que a autonomia docente vem sofrendo mudanças ocasionadas pelo sistema dominante de produção. Os resultados da coleta de dados confirmam que, as trabalhadoras docentes das escolas estudadas desfrutaram de uma autonomia vigiada, condicionada e obediente.
Dissertação / Universidade Federal de Pelotas	Gestão da educação e controle das performatividades no Brasil: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da educação - IDEB	GODOY, Daniel	2011	Investigar o processo de institucionalização da IDEB, observando seu estatuto de dispositivo informacional e de controle, percebendo como este dispositivo passa a ser operado como uma tecnologia política de governança.	Foi possível perceber e evidenciar, marcas de uma nova fase da racionalidade do planejamento educacional voltada para o controle e para a regulação da educação, mediante o uso da performatividade e da gestão, como ferramentas de linguagem política e de tecnologias políticas de governança, que tendem a promover a inter setorialidade das políticas públicas.
Dissertação / Universidade Federal da Grande Dourados	A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses	OVANDO, Nataly Gomes	2011	Investigar e para que municípios incorporam a avaliação na sua política educacional, buscando compreender a forma de apropriação dessa ferramenta na	A análise, baseada em literatura educacional e de ciência política, evidenciou que: a incorporação das avaliações externas à política educacional municipal tem sido crescente mediante impulso do Ideb; a ênfase da qualidade expressa no Ideb figura com prioridade na política/gestão das redes; a



(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
				relação com a política de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental.	apropriação da avaliação externa enseja iniciativas próprias de avaliação e iniciativas de monitoramento do desempenho dos alunos; o monitoramento local pode ser fator concorrente para ganhos das redes no Ideb. Conclui-se que incorporação/ apropriação da avaliação ocorrem de forma ativa, porém reprodutora, restrita, nem sempre sistemática e regular, visando melhoria da qualidade do ensino e defesa da autonomia municipal.
Dissertação / Universidade Federal da Grande Dourados	A política educacional em municípios com bons resultados no IDEB mapeamento de características	LIMA, Simone Estigarribia de	2011	Investigar as características dos municípios, de suas redes escolares e de suas políticas educacionais e que relação poder estar associadas ao desempenho das redes no Ideb	Constatou-se que os municípios não se abriram para uma governança municipal, como ocorre a nível nacional e internacional; o regime de colaboração não é legalmente instituído, assim muitos municípios abrem mão de sua institucionalização, mas quando se trata de políticas locais percebemos que há uma tentativa desse ente federado criar ações que contemplem suas especificidades. O poder do executivo (prefeitos) nos municípios também ficou evidente aparecendo também o legislativo. Nas características dos municípios percebemos quanto são diversos. O grupo de maior Ideb apresenta condições mais favoráveis do que o de maior variação, que na maioria dos casos são mais pobres. As características das redes escolares municipais vêm melhorando, mas ainda ficam em padrões inadequados na maioria dos municípios. Nas características das políticas, constatamos que é baixo o nível de coordenação das redes, as políticas com características democráticas ficaram com nível mediado e a subsidiaridade ficou um pouco mais evidente.
Dissertação / Universidade Federal da Paraíba	Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	SILVA, Claudia Virginia Albuquerque Prazim da	2011	Analisar os descompassos da avaliação implementada pelo IDEB partindo dos resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos documentos publicados pela mídia	A pesquisa mostrou que as lacunas do IDEB se fazem evidentes a partir do momento que o progresso dos índices das escolas melhoram significativamente desconsiderando uma série de elementos que deveriam ser fundamentais nesta avaliação, não penalizando, inclusive, a ausência dos alunos na Prova Brasil, que é um dos indicadores que compõem o IDEB.

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
Dissertação / Universidade Católica de Salvador	Políticas e gestão pública educacional em Riachão do Jacuípe, Bahia, Brasil: a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB	OLIVEIRA, Mario Roberto Carneiro de	2011	Identificar variáveis intervenientes e importantes para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I em Riachão do Jacuípe no Estado da Bahia, Brasil	A análise dos dados indica que foram realizadas mudanças políticas, pedagógicas e administrativas voltadas para a rede pública municipal de Ensino Fundamental e na própria escola do estudo de caso. As mudanças contribuíram em vários aspectos como: valorização do magistério por meio de acesso ao nível superior, formação permanente para os profissionais de educação através de cursos de capacitação, parceria entre a escola, pais, responsáveis e comunidade, Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola estudada, melhoria salarial com aumento de 13% acima do salário mínimo, recursos financeiros recebidos do governo federal, reformas, construção de mais salas de aula, e manutenções estruturais da escola estudada e mais comprometimento dos professores da escola objeto do estudo com a melhoria da qualidade educacional. Essas ações, segundo os informantes e a análise acurada dos documentos foram determinantes para indicação de um contínuo crescimento nas médias do IDEB
Dissertação / Universidade Estadual do Ceará	Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem	VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes	2011	Investigar a relação entre a formação dos gestores escolares e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verificando como as políticas de formação dos gestores presentes nos municípios cearenses de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante se articulam com as políticas definidas no âmbito estadual e federal.	Os resultados da pesquisa indicam a dificuldade dos secretários em explicitar como concebem uma política de formação dos gestores em âmbito local e constata-se a ausência de uma política intencional e sistematizada nos municípios em relação à formação dos gestores. Predomina no perfil de formação graduação em nível superior com licenciatura em Pedagogia e com pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Escolar. Os conteúdos dos cursos de formação concedem maior ênfase à competência técnica instrumental em detrimento do saber teórico e da formação política. Apesar da literatura e dos discursos dos sujeitos da pesquisa apontarem para a importância da formação específica dos gestores escolares, neste estudo não foi evidenciada a relação direta entre a formação dos gestores e os resultados expressos no IDEB, o índice de monitoramento da qualidade do ensino no País. Para conhecer a natureza dessa

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
					relação, é necessário (melhor) investigá-la com base na prática dos gestores.
Dissertação / Universidade Federal de Juiz de Fora	Um estudo sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): como as escolas públicas de Juiz de Fora melhoraram o seu desempenho	SILVA, Helaine Aparecida da	2012	Elucidar e discutir os nexos das ações desenvolvidas pelas escolas públicas municipais, mais especificamente as das séries iniciais do Ensino Fundamental de Juiz de Fora (MG), que se configuraram nos bons resultados do IDEB.	Os resultados da pesquisa apontam a correlação entre as ações executadas pelas escolas e a considerável evolução no IDEB. Por fim, acreditamos que a contribuição deste estudo para a área da pesquisa em educação seja o enfoque no ponto de vista do educador, tendo em vista que uma das melhores maneiras de se pesquisar a consolidação de uma política educacional, como avaliação externa e seus resultados, é dando voz àqueles que de fato vivenciam o processo.
Dissertação / Universidade Federal de Viçosa	Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG	VIEIRA, Raquel Arrieiro	2014	Investigar as implicações de uma política de avaliação externa, Prova Brasil, no trabalho docente desenvolvido por professores do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Viçosa-MG	Os resultados da pesquisa apontam que: as docentes têm o seu campo de atuação modificado pelas avaliações externas, pois elas trabalham em um contexto desfavorável, com sobrecarga de tarefas a serem desempenhadas, delineando, assim, uma nova lógica no seu ofício; os cursos de formação continuada, apesar de existirem, não conseguem atingir situações da prática cotidiana, pois os temas abordados nesses cursos não dão voz ao professor, sendo desenvolvidos de acordo com o que a SRE observa nas escolas e com questões que colaboram para a maior defasagem nos resultados das avaliações. Assim, percebe-se que as políticas de avaliação educacional mais exigem dos professores em termos de desempenho de seus alunos, do que proporcionam ao docente uma boa condição de trabalho.
Dissertação / USP	Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo	FREITAS, Pâmela Félix	2014	Investigar como equipes gestoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) concebem o uso das avaliações externas	O estudo evidenciou como as avaliações externas ecoam no interior das escolas, descortinando como equipes gestoras concebem a influência de tais avaliações no trabalho pedagógico, o que produz matizes em relação a discursos cristalizados quer aqueles que se contrapõem completamente às avaliações externas, pelo suposto impacto

(continuação)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
					negativo nas atividades escolares, quer outros que supõem a ausência de reverberações no âmbito dessas unidades. A investigação salientou que a morosidade na divulgação dos resultados, assim como o formato da apresentação dessas informações e, especialmente no caso da Prova Brasil, a divulgação virtual dos boletins é insuficiente para favorecer a apropriação desses dados por parte dos profissionais em tela, visto a pouca familiaridade com as tecnologias e, sobretudo, com o próprio conteúdo veiculado. A pesquisa aponta, ainda, a necessidade de formação para o uso das informações geradas pelas avaliações externas, com vistas às condições para a efetivação do discurso de usos de seus dados. Embora não seja possível tecer generalizações a partir deste estudo, delinea-se um quadro que pode subsidiar a superação da situação diagnosticada.
Dissertação / UNICAMP	Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília	SOUZA, Elisete Rodrigues de	2009	Analisar o desenvolvimento de processos de accountability em professores de 1ª a 4ª série/ano da rede pública de ensino de Brasília/DF.	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.
Dissertação / UERJ	Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil	VILA, Ana Lucia Iglesias	2012	Compreender como a escola interpreta os resultados da Prova Brasil, favorecendo a formação continuada de seus docentes.	Os resultados dos levantamentos educacionais podem ser excelentes instrumentos para fomentar a discussão sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes na escola.

(conclusão)

Tipo de texto/ Instituição	Título	Autor	Ano	Objetivos	Conclusão
Tese / UNICAMP	Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores	MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi	2015	Analisar como a avaliação externa está se concretizando nas escolas, bem como colocar em debate o que se entende por qualidade da educação.	A investigação revelou os impactos causados pela avaliação externa em larga escala, especialmente a tensão e a pressão produzidas nos contextos escolares para aumentar o desempenho das escolas no Ideb. Compreendeu-se que a política de avaliação atrelada à responsabilização unilateral tem desvirtuado a compreensão de qualidade, contribuindo para que a preocupação seja centrada no aumento do rendimento dos estudantes nos testes, ainda que esse aumento não resulte em melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Essa investigação contribuiu para ampliar o conhecimento acerca da política de avaliação externa e entender a configuração do contexto escolar dado à abrangência e efervescência dessas políticas na educação escolar nacional.
Dissertação / UFPa	As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores da SEMEC entre os anos de 2005 a 2011	DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza	2013	Identificar o contexto do surgimento dessa política de avaliação externa da Educação Básica, assim como analisar a relação da Prova Brasil com a política de formação de professores desta Secretaria e verificar as orientações pedagógicas que foram trabalhadas com esses profissionais.	Verificou-se que as orientações pedagógicas que foram trabalhadas com os professores que atuam nas séries avaliadas pela Prova Brasil se fortaleceram por meio do programa de formação de professores chamado de alfabetização matemática leitura e escrita, que se adequou totalmente às diretrizes, aos tópicos, aos temas e aos descritores dessa política de avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento bibliográfico realizado.

## APÊNDICE C – Matrizes de Referência da Prova Brasil

(continua)

<b>Matriz de Referência - Língua Portuguesa</b>	
<b>4ª série/5º ano do Ensino Fundamental</b>	<b>8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental</b>
<p><b>Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>            D1 – Localizar informações explícitas em um texto.            D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.            D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.            D6 – Identificar o tema de um texto.            D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>	<p><b>Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura</b>            D1 – Localizar informações explícitas em um texto.            D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.            D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.            D6 – Identificar o tema de um texto.            D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>
<p><b>Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>            D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).            D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>	<p><b>Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>            D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).            D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p><b>Descritores do Tópico III. Relação entre Textos</b>            D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p>	<p><b>Descritores do Tópico III. Relação entre Textos</b>            D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.            D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
<p><b>Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>            D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.            D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.            D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.            D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>	<p><b>Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>            D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.            D7 – Identificar a tese de um texto.            D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.            D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.            D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.            D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.            D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>

(continuação)

<b>Matriz de Referência - Língua Portuguesa</b>	
<b>4ª série/5º ano do Ensino Fundamental</b>	<b>8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental</b>
<p><b>Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b></p> <p>D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>	<p><b>Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b></p> <p>D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p>
<p><b>Descritores do Tópico VI. Variação Linguística</b></p> <p>D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>	<p><b>Descritores do Tópico VI. Variação Linguística</b></p> <p>D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>
<b>Matriz de Referência – Matemática</b>	
<b>4ª série/5º ano do Ensino Fundamental</b>	<b>8ª série/9º ano do Ensino Fundamental</b>
<p><b>Descritores do Tema I. Espaço e Forma</b></p> <p>D1 – Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.</p> <p>D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.</p> <p>D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.</p> <p>D4 – Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).</p> <p>D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.</p>	<p><b>Descritores do Tema I. Espaço e Forma</b></p> <p>D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto, em mapas, croquis e outras representações gráficas.</p> <p>D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.</p> <p>D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.</p> <p>D4 – Identificar relação entre quadriláteros, por meio de suas propriedades.</p> <p>D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.</p> <p>D6 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.</p> <p>D7 – Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.</p> <p>D8 – Resolver problema utilizando a propriedade dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).</p> <p>D9 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.</p> <p>D10 – Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.</p> <p>D11 – Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.</p>

(continuação)

<b>Matriz de Referência - Matemática</b>	
<b>4ª série/5º ano do Ensino Fundamental</b>	<b>8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental</b>
<p><b>Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas</b></p> <p>D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.</p> <p>D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg/l/ml.</p> <p>D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.</p> <p>D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.</p> <p>D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.</p> <p>D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.</p> <p>D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.</p>	<p><b>Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas</b></p> <p>D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.</p> <p>D13 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.</p> <p>D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.</p> <p>D15 – Resolver problema envolvendo relações entre diferentes unidades de medida.</p>
<p><b>Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções</b></p> <p>D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.</p> <p>D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.</p> <p>D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.</p> <p>D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.</p> <p>D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.</p> <p>D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.</p> <p>D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).</p> <p>D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.</p> <p>D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.</p> <p>D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.</p>	<p><b>Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções</b></p> <p>D16 – Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.</p> <p>D17 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica.</p> <p>D18 – Efetuar cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).</p> <p>D19 – Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).</p> <p>D20 – Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).</p> <p>D21 – Reconhecer as diferentes representações de um número racional.</p> <p>D22 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.</p> <p>D23 – Identificar frações equivalentes.</p> <p>D24 – Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.</p> <p>D25 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).</p> <p>D26 – Resolver problema com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).</p> <p>D27 – Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.</p>



(conclusão)

<b>Matriz de Referência – Matemática</b>	
<b>4ª série/5º ano do Ensino Fundamental</b>	<b>8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental</b>
<p>D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.</p> <p>D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.</p> <p>D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.</p> <p>D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).</p>	<p>D28 – Resolver problema que envolva porcentagem.</p> <p>D29 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.</p> <p>D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.</p> <p>D31 – Resolver problema que envolva equação de segundo grau.</p> <p>D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).</p> <p>D33 – Identificar uma equação ou uma inequação de primeiro grau que expressa um problema.</p> <p>D34 – Identificar um sistema de equações do primeiro grau que expressa um problema.</p> <p>D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de primeiro grau.</p>
<p><b>Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação</b></p> <p>D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.</p> <p>D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).</p>	<p><b>Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação</b></p> <p>D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.</p> <p>D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do INEP.

## APÊNDICE D – Escala de proficiência da Prova Brasil - Língua Portuguesa e Matemática

(continua)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
<b>Nível 1: 0-150</b>	Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.	<b>Nível 1: 200-225</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.</li> </ul>
<b>Nível 2: 150-175</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informação explícita em contos.</li> <li>• Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas.</li> <li>• Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos.</li> <li>• Inferir características de personagem em fábulas.</li> <li>• Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</li> </ul>	<b>Nível 2: 225-250</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas.</li> <li>• Identificar tema e assunto em poemas e <i>charges</i>, relacionando elementos verbais e não verbais.</li> <li>• Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, <i>charges</i> e fragmentos de romances.</li> <li>• Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.</li> <li>• Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião.</li> <li>• Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.</li> </ul>
<b>Nível 3: 175-200</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informação explícita em contos e reportagens.</li> <li>• Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.</li> <li>• Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>	<b>Nível 3: 250-275</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas.</li> <li>• Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas.</li> <li>• Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes.</li> <li>• Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios).</li> <li>• Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas.</li> <li>• Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema.</li> <li>• Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas.</li> <li>• Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos,</li> </ul>

			poemas e fragmentos de romance.
--	--	--	---------------------------------

(continuação)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
<b>Nível 4: 200-225</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.</li> <li>• Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.</li> <li>• Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.</li> <li>• Identificar assuntos comuns a duas reportagens.</li> <li>• Identificar o efeito de humor em piadas.</li> <li>• Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas.</li> <li>• Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.</li> <li>• Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.</li> </ul>	<b>Nível 4: 275-300</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas.</li> <li>• Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos.</li> <li>• Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes.</li> <li>• Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens.</li> <li>• Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.</li> <li>• Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em <i>charges</i> e história em quadrinhos.</li> <li>• Inferir informações em fragmentos de romance.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.</li> </ul>
<b>Nível 5: 225-250</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.</li> <li>• Identificar assunto comum a cartas e poemas.</li> <li>• Identificar informação explícita em letras de música e contos.</li> <li>• Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.</li> <li>• Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.</li> <li>• Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.</li> <li>• Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.</li> <li>• Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.</li> <li>• Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.</li> <li>• Diferenciar opinião de fato em reportagens.</li> <li>• Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e</li> </ul>	<b>Nível 5: 300-325</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar a informação principal em reportagens.</li> <li>• Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas.</li> <li>• Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens.</li> <li>• Reconhecer elementos da narrativa em crônicas.</li> <li>• Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances.</li> <li>• Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos.</li> <li>• Inferir informação em contos, crônicas, notícias e <i>charges</i>.</li> <li>• Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em <i>charges</i>, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.</li> </ul>

tirinhas.		
-----------	--	--

(continuação)

<b>Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática</b>			
<b>LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
<b>Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:</b>			
<b>Nível*</b>	<b>5º ANO</b>	<b>Nível*</b>	<b>9º ANO</b>
<b>Nível 6: 250-275</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.</li> <li>• Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.</li> <li>• Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.</li> <li>• Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.</li> <li>• Inferir informação em contos e reportagens.</li> <li>• Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</li> </ul>	<b>Nível 6: 325-350</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas.</li> <li>• Identificar argumento em reportagens e crônicas.</li> <li>• Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances.</li> <li>• Reconhecer a relação de causa e consequência em contos.</li> <li>• Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema.</li> <li>• Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis.</li> <li>• Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos.</li> <li>• Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances.</li> <li>• Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens.</li> <li>• Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</li> </ul>
<b>Nível 7: 275-300</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.</li> <li>• Identificar opinião em poemas e crônicas.</li> <li>• Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.</li> <li>• Reconhecer elementos da narrativa em fábulas.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.</li> <li>• Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.</li> <li>• Interpretar efeito de humor em piadas e contos.</li> <li>• Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</li> </ul>	<b>Nível 7: 350-375</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião.</li> <li>• Identificar variantes linguísticas em letras de música.</li> <li>• Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.</li> </ul>

(continuação)

<b>Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática</b>			
<b>LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
<b>Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:</b>			
<b>Nível*</b>	<b>5º ANO</b>	<b>Nível*</b>	<b>9º ANO</b>
<b>Nível 8: 300-325</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor.</li> <li>• Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.</li> <li>• Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.</li> <li>• Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</li> </ul>	<b>Nível 8: 375-400</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.</li> <li>• Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.</li> <li>• Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias.</li> <li>• Inferir o sentido de palavras em poemas.</li> </ul>
<b>Nível 9: 325-350</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</li> </ul>		
<b>MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
<b>Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:</b>			
<b>Nível*</b>	<b>5º ANO</b>	<b>Nível*</b>	<b>9º ANO</b>
<b>Nível 1: 125-150</b>	<b>Grandezas e medidas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.</li> </ul>	<b>Nível 1: 200-225</b>	<b>Números e operações; álgebra e funções</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal.</li> </ul> <b>Tratamento de informações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.</li> </ul>
<b>Nível 2: 150-175</b>	<b>Números e operações; álgebra e funções</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro.</li> </ul> <b>Tratamento de informações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.</li> </ul>	<b>Nível 2: 225-250</b>	<b>Números e operações; álgebra e funções</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas.</li> <li>• Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal.</li> <li>• Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três.</li> </ul> <b>Tratamento de informações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples.</li> <li>• Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.</li> </ul>

(continuação)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
<b>Nível 3: 175-200</b>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências.</li> <li>Reconhecer, dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos.</li> <li>Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes.</li> </ul> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas.</li> <li>Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Associar a fração <math>\frac{1}{4}</math> a uma de suas representações gráficas.</li> <li>Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário.</li> </ul> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens.</li> <li>Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.</li> </ul>	<b>Nível 3: 250-275</b>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos.</li> <li>Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva.</li> <li>Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete.</li> <li>Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema.</li> <li>Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica.</li> <li>Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros.</li> </ul> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores.</li> <li>Analisar dados dispostos em uma tabela simples.</li> <li>Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.</li> </ul>
<b>Nível 4: 200-225</b>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros.</li> <li>Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações.</li> </ul> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de</li> </ul>	<b>Nível 4: 275-300</b>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar um ponto em um plano cartesiano com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas.</li> <li>Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano com o apoio de malha quadriculada.</li> <li>Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial</li> </ul>

	moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada.</li> <li>• Converter uma hora em minutos.</li> <li>• Converter mais de uma semana inteira em dias.</li> </ul>		diferente do seu. <b>Grandezas e medidas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema.</li> <li>• Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma</li> </ul>
--	--	--	---

(continuação)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar horas em relógios de ponteiros.</li> </ul> <b>Números e operações; álgebra e funções</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens, e posterior adição.</li> <li>• Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco.</li> <li>• Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens.</li> <li>• Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar.</li> <li>• Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva.</li> <li>• Determinar a divisão exata por números de um algarismo.</li> <li>• Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal.</li> <li>• Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras.</li> <li>• Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem.</li> <li>• Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso.</li> <li>• Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles.</li> </ul> <b>Tratamento de informações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens.</li> </ul>		malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. <b>Números e operações; álgebra e funções</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário.</li> <li>• Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema.</li> <li>• Localizar números inteiros negativos na reta numérica.</li> <li>• Localizar números racionais em sua representação decimal.</li> </ul> <b>Tratamento de informações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.</li> </ul>

	• Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.		
<b>Nível 5: 225-250</b>	<b>Espaço e forma</b> • Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. • Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas.	<b>Nível 5: 300-325</b>	<b>Espaço e forma</b> • Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. • Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas.

(continuação)

<b>Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática</b>			
<b>MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
<b>Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:</b>			
<b>Nível*</b>	<b>5º ANO</b>	<b>Nível*</b>	<b>9º ANO</b>
	<p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada.</li> <li>• Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora.</li> <li>• Converter mais de uma hora inteira em minutos.</li> <li>• Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real.</li> <li>• Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar.</li> <li>• Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário.</li> <li>• Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais.</li> <li>• Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas.</li> <li>• Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais.</li> </ul>		<p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema.</li> <li>• Determinar o volume através da contagem de blocos.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar uma fração com denominador 10 à sua representação decimal.</li> <li>• Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares.</li> <li>• Determinar, em situação-problema, a adição e a multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros.</li> <li>• Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros.</li> <li>• Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles.</li> <li>• Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles.</li> <li>• Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem</li> </ul>		
--	--	--	--

(continuação)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
	de um número natural. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais.</li> <li>• Associar um número natural às suas ordens, e vice-versa.</li> </ul>		
<b>Nível 6: 250-275</b>	<b>Espaço e forma</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas.</li> </ul> <b>Grandezas e medidas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados.</li> <li>• Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro).</li> <li>• Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região.</li> <li>• Reconhecer o <math>m^2</math> como unidade de medida de área.</li> </ul> <b>Números e operações; álgebra e funções</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal.</li> <li>• Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o</li> </ul>	<b>Nível 6: 325-350</b>	<b>Espaço e forma</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais.</li> <li>• Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano.</li> <li>• Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência com o apoio de figura.</li> <li>• Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações.</li> <li>• Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos.</li> <li>• Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos.</li> </ul> <b>Grandezas e medidas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema.</li> <li>• Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos.</li> </ul> <b>Números e operações; álgebra e funções</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer frações equivalentes.</li> <li>• Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação</li> </ul>

	conceito de proporcionalidade. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens.</li> <li>• Determinar 50% de um número natural com até três ordens.</li> <li>• Determinar porcentagens simples (25%, 50%).</li> <li>• Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem.</li> <li>• Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000.</li> </ul>		decimal, e vice-versa. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal.</li> <li>• Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais com constante de proporcionalidade não inteira.</li> <li>• Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais.</li> <li>• Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou</li> </ul>
--	--	--	---

(continuação)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras.</li> <li>• Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles.</li> <li>• Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros).</li> <li>• Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários.</li> <li>• Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens.</li> <li>• Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade.</li> <li>• Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado.</li> <li>• Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1.</li> </ul> <b>Tratamento de informações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar dados em uma tabela simples.</li> <li>• Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</li> </ul>		um acréscimo percentual. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida.</li> </ul> <b>Tratamento de informações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.</li> </ul>
<b>Nível 7: 275-300</b>	<b>Espaço e forma</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu.</li> </ul>	<b>Nível 7: 350-375</b>	<b>Espaço e forma</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada.</li> </ul> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados.</li> <li>• Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas.</li> <li>• Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro.</li> <li>• Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou</li> </ul>
---	---

(continuação)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro.</li> <li>• Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia-noite.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar 25% de um número múltiplo de quatro.</li> <li>• Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens.</li> <li>• Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais.</li> <li>• Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas.</li> </ul> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar dados em gráficos de setores.</li> </ul>		<p>sobreposição de figuras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos.</li> </ul> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras.</li> <li>• Determinar a área de um retângulo em situações-problema.</li> <li>• Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas.</li> <li>• Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo sem o apoio de figura.</li> <li>• Converter unidades de medida de volume, de m<sup>3</sup> para litro, em situações-problema.</li> <li>• Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema.</li> <li>• Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes.</li> <li>• Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros.</li> <li>• Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição,</li> </ul>

			<p>subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos.</li> <li>• Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais.</li> <li>• Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento.</li> <li>• Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria.</li> <li>• Associar uma fração à sua representação na forma decimal.</li> </ul>
--	--	--	---

(continuação)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau.</li> <li>• Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares, e vice-versa.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau.</li> </ul> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar a média aritmética de um conjunto de valores.</li> <li>• Estimar quantidades em gráficos de setores.</li> <li>• Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas.</li> <li>• Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano.</li> </ul>
<b>Nível 8: 300-325</b>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa.</li> <li>• Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas.</li> <li>• Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano.</li> </ul> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões.</li> <li>• Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa</li> </ul>	<b>Nível 8: 375-400</b>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles com o apoio de figura.</li> </ul> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema.</li> <li>• Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram.</li> <li>• Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p>

<p>malha quadriculada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada.</li> <li>• Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles.</li> <li>• Converter medidas lineares de comprimento (m/cm).</li> <li>• Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal.</li> <li>• Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</li> </ul>
---	---

(continuação)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto.</li> <li>• Associar a fração <math>\frac{1}{2}</math> à sua representação na forma decimal.</li> <li>• Associar 50% à sua representação na forma de fração.</li> <li>• Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial.</li> </ul> <p><b>Tratamento de informações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</li> </ul>		
<p><b>Nível 9: 325-350</b></p>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica.</li> </ul> <p><b>Grandezas e medidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada.</li> <li>• Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos).</li> <li>• Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros).</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença.</li> <li>• Determinar o resultado da multiplicação entre o número 8 e um</li> </ul>	<p><b>Nível 9: 400-425</b></p>	<p><b>Espaço e forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono.</li> </ul> <p><b>Números e operações; álgebra e funções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.</li> </ul>

	número de quatro ordens com reserva. • Reconhecer frações equivalentes. • Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. • Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. <b>Tratamento de informações</b> • Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).		
<b>Nível 10: 350-375</b>	<b>Espaço e forma</b> • Reconhecer, dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que		

(conclusão)

Escala de proficiência da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática			
MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL			
Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:			
Nível*	5º ANO	Nível*	9º ANO
	possui lados perpendiculares e com a mesma medida. <b>Grandezas e medidas</b> • Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações do INEP disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-de-proficiencia>>.

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, lotada (o) e/ou prestando serviços na UME \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa sobre avaliações em larga escala no Ensino Fundamental I, realizada por Karla Aparecida dos Reis Mehanna Khamis, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) na UNISANTOS e bolsista pelo “Programa Mestre-Aluno” da Prefeitura Municipal de Santos,

Declaro ter sido esclarecida (o) de que, para completá-la, a pesquisadora necessita coletar dados por meio de questionário e entrevistas com professores e gestores de UMEs.

Autorizo que o material e informações obtidos possam ser divulgados em aulas, seminários, congressos, palestras, livros e periódicos. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo e que as gravações de voz e outros dados colhidos ficarão sob a propriedade e responsabilidade da bolsista citada acima.

Cidade, ..... de ..... de 2016.

## APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com professores e gestores

### I - Identificação dos professores e gestores

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

### II - Identificação da escola (os dados serão ocultados)

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

### III - Perguntas

#### BLOCO 1 – A Prova Brasil

- 1.1. Que informações você possui sobre a Prova Brasil?
- 1.2. Que papel a Prova Brasil ocupa hoje para a SEDUC e para sua escola?
- 1.3. Você considera que a Prova Brasil pode contribuir com o seu trabalho pedagógico da escola? Como?
- 1.4. Você considera que a Prova Brasil pode dificultar o seu trabalho pedagógico da escola? Como?
- 1.5. Qual é o IDEB de sua escola? Ela atingiu a meta proposta para 2013?
- 1.6. A quais fatores você atribui o desempenho de sua escola?



**BLOCO 2 – A utilização dos resultados da Prova Brasil pela escola**

- 2.1. Como você tomou conhecimento dos resultados de sua escola na Prova Brasil nos últimos anos?
- 2.2. Como você avalia o material de divulgação de resultados da Prova Brasil disponibilizado pelo MEC/INEP?
- 2.3. Como a SEDUC se articulou com a escola para desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos últimos resultados da Prova Brasil?
- 2.4. Como a direção da escola se articulou com os professores para desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos últimos resultados da Prova Brasil?
- 2.5. Quais orientações os professores receberam sobre a aplicação da Prova Brasil em 2015?
- 2.6. Como a escola se organizou para receber e trabalhar com os últimos resultados da Prova Brasil?
- 2.7. Que indicadores você destaca como sendo desnecessários na utilização dos resultados da Prova Brasil para o planejamento do trabalho pedagógico na escola?
- 2.8. Que indicadores você destaca como sendo facilitadores na utilização dos resultados da Prova Brasil para o planejamento do trabalho pedagógico na escola?
- 2.9. Você considera que os resultados da Prova Brasil podem ser incorporados ao Projeto Político-Pedagógico da escola? De que maneira?

**BLOCO 3 – Os possíveis impactos da Prova Brasil na gestão escolar**

- 3.1. Como você avalia o trabalho da escola e dos professores com os resultados da Prova Brasil? Por quê?
- 3.2. Os resultados da Prova Brasil são discutidos no planejamento pedagógico e no PPP da escola?
- 3.3. Quais aspectos da Prova Brasil você destacaria como positivos e quais aqueles que merecem ser aperfeiçoados na gestão dos resultados em sua escola?

**BLOCO 4 – Os possíveis impactos da Prova Brasil na formação continuada na escola**

- 4.1. Em que momentos os resultados da Prova Brasil são trabalhados com os professores?
- 4.2. Há alguma formação específica na rede de ensino ou na escola sobre a Prova Brasil? Se há, como ela acontece? Você a considera produtiva? Por quê?
- 4.5. A que você credita as defasagens dos alunos?
- 4.6. Você acredita que algumas defasagens dos alunos podem estar ligadas à falta de formação dos professores? À falta de intimidade com algum conteúdo, por exemplo?

- 4.7. Os momentos de HTPC contemplam as discussões sobre os resultados da Prova Brasil?
- 4.8. Descreva como sua escola realizou a análise dos resultados da Prova de 2013.
- 4.9. De que maneira você considera que a Prova Brasil contribuiria mais para sua formação enquanto profissional?

**APÊNDICE G – Transcrições das entrevistas****Transcrição da entrevista com a Diretora da Escola 1**

Data: 23/08/2016

- O que você não souber você pergunta, fala: “Karla, olha, não estou entendendo, faz direito essa pergunta direito”. Nome completo?
- É, [nome suprimido].
- Situação funcional?
- Eu sou, efetiva meu cargo é de orientação pedagógica e eu estou como diretora em substituição.
- Há quanto tempo?
- Os dois últimos anos eu passei no concurso. Segue a sequência pelo concurso, mas agora caducou, então deve ser pelos pontos que você tem de trabalho. Não tem uma atribuição, e a gente vai pra atribuição e eles vão chamando pelos seus pontos. Como professor, igualzinho de professor.
- Quanto tempo você trabalha nessa escola?
- Nessa? Dois anos... eu fiquei um ano de orientação aqui.
- Então você já conhecia um pouco a realidade.
- É, já conhecia a realidade da escola.
- Fica mais tranquila na hora da atribuição também, né?
- Ah, sim. Eu escolhi aqui porque já conhecia.
- Há quantas turmas no período manhã, no período da tarde?
- Eu tenho 240 alunos, oito salas, então tenho oito turmas do primeiro ao quinto. O EJA que eu tenho três salas multisseriadas.
- Ciclo um?
- Três salas... não. Eu tenho um ciclo um e duas multisseriadas. Sétima e oitava e sexta e sétima, e um Ejinha, e a EJA digital que também é multisseriada.
- A sétima e oitava, quinta e sexta em uma sala só?
- Multisseriada. Eu tenho quatro da sexta, cinco da sétima e assim oh, várias séries na mesma sala.
- Eu tenho uma sala também multisseriada.

- Tá assim mesmo agora.
- Sua formação acadêmica? Sua graduação, se você fez pós-graduação.
- Duas pós. Uma não tem diploma. Fiz. Eu segui uma sequência direta, porque eu comecei a estudar depois dos 30, fui fazer faculdade. Aí eu fiz Letras, pra dar aula no estado, passei nos concursos. Declinei do estado, logicamente, porque é o pior lugar pra você trabalhar. Aí eu entrei aqui e declinei do estado. Fiquei como orientadora, que eu tinha feito concurso no fim, quando eu estava no fim da minha faculdade é que eu prestei o concurso. No fim do concurso que eu fui chamada.
- Olha, que sorte.
- E aí fiquei no cargo de orientadora... entrei já como orientadora na rede municipal.
- Ai, que bom.
- Foi o último concurso externo antes do plano de carreira.
- Mas você fez complementação em quê?
- Eu tenho uma pós EAD, e eu comecei uma de curso, né? A que eu tenho mesmo é EAD, essa é a completa.
- Pretende continuar?
- Eu só vou, assim, se for uma questão salarial, agora não é mais pela causa.
- É, né? Chega no final...
- É igual política. Chega uma hora você desiste.
- Você fala: "Meu Deus do céu!". Bom, sua trajetória profissional, você já falou que começou direto no estado.
- Eu comecei direto no estado. Eu comecei estudando pra concurso. Eu queria fazer o concurso de oficial de justiça. Aí fui fazer graduação, no caso, um específico de português, achando que ia ficar craque na língua portuguesa. Na teoria, né? Nas nossas teorias nós achamos isso, né ! Aí caí assim, na educação, porque fui estudar letras, então você já é... é uma profissão que você consegue entrar antes no mercado de trabalho. Poucas profissões já te dão, né? Então como estagiária você já vai conseguindo trabalho. Então ela acaba te empurrando pra isso. Muitas pessoas caem às vezes, de vários cursos na educação porque elas vão por mais vagas.
- É o que mais tem...
- É o que não paga bem, mas tem muita vaga. Então as pessoas vão.
- É emprego. É o que eu falo pra minha sobrinha, né, faz pedagogia que você nunca vai ficar desempregada.

- É. Você tem pra onde correr, né? Vários setores, né? Até o particular precisa, então você tem vários setores atuando na mesma área.
- Você já atuou na Educação Básica, de primeiro ao quinto?
- Dei. Eu dei aula até o ensino médio.
- Já tem experiência em sala de aula?
- Tenho. Dava aula de português no estado.
- Mas de primeiro ao quinto?
- Todos os anos. Eu sempre dei muita sorte de nunca ter blocos fechados, então eu dava ensino médio, um quinto e uma oitava, nunca dei aula pra um ciclo, eu não escolhia.
- Ah, mas o estado pegava professora de letras pra dar aula pra 1º ao 5º?
- É porque português só é quem é formado. É que nem o Enem, a gente pode corrigir as redações do Enem, se inscrever pra correção, quem é formado em Letras. Então, assim, a gente... quando você pega aula não é primeira... você fala do primeiro ao quinto, não. Nunca dei... do primeiro ao quinto não, eu troquei.
- Que antigamente era quinta série.
- Porque a minha formação não tem o primeiro ciclo. Mas alfabetizava até no oitavo ano.
- Ah... E essa é a realidade. Essa é a realidade que dói, né?
- É. De estar alfabetizando. Às vezes no ensino médio aparecia. Não alfabetizava. Porque a cada dois anos eles tinham progressão da lei, então...
- É, no segundo segmento da EJA presencial, sétima e oitava, você vê que são mais adolescentes ou mais idosos e que procuram?
- Os jovens não querem estudar. Então eles largam...
- Ou acabam sendo empurrados.
- Mas a problemática da escola não é a progressão, é uma questão mais complexa. A educação tem um problema sério de saúde pública. Nós temos as inclusões, nós temos os normais e nós temos o meio termo que está abandonado pelo sistema. Enquanto Orientadora, isso foi sempre pesquisa minha. Então os alunos que têm, vamos supor, uma disgrafia, dislexia, eles não são identificados muito fácil nas redes. Então os jovens não alfabetizam, e aí eles vão sendo empurrados pelo sistema. Os filhos dos que usam droga têm muita dificuldade de leitura escrita cognição. Tinham que ter um trabalho igualzinho ao trabalho da inclusão, apesar de não ser inclusão, pela lei, mas eles precisariam de um aparato psicopedagógico, até clínico, pra desenvolver. E não tem, eles são esquecidos dentro de um sistema. Missão impossível.
- E aí se a gente manda pra um atendimento, a gente sabe que os pais não levam a esse atendimento, a maioria não leva?

- Não, eu tenho pais que levam. Os pais não identificam esses problemas. E muitos identificam e não aceitam. Não aceitam que o filho é diferente, entendeu? Eu tenho vários pais aqui no [nome suprimido] que não aceitam que o filho é diferente. Os atendimentos externos, porque a rede de [nome suprimido], ela te dá um aparato, ela pode não ser 100%, mas ela te dá condições de encaminhar o aluno pra uma avaliação. Principalmente num caso em que o cognitivo tá com dificuldade. E se a mãe correr atrás ela consegue sim.

- Ela consegue o atendimento?

- Não conseguem as mães negligentes, né? Que o meu maior problema aqui é que nem casos de negligência dos pais ou não entendimento, ou não aceitação. Eu tenho, assim, vários problemas. Que eu já não considero educação, é saúde pública. A gente se formou árduo, considerando um cognitivo. Mas quando cai numa questão de saúde pública, você vai cair em especialistas das áreas. E aí, lógico, que... vamos dar formação a vida inteira e não vão atender. Eu não sou psicopedagoga clínica, isso eu não sou. E é isso que a criança precisa. Como que ele vai desenvolver? Eu não tenho esse aparato. Como professor eu não vou conseguir.

- Imagina o professor com 35.

- É, ele vai ter que fazer uma adaptação curricular. Hoje eu acabei de receber mais um laudo de dislexia. Não tem auxiliar. Então é disléxico, se a professora, se ela tiver uma boa vontade, ela até estuda o assunto. Mas isso é de cada um. Isso é... porque como cada um entende, de quem é essa obrigação? É do pai? É da mãe? É da escola? É do governo e da saúde pública? Quem tem essa obrigação? Então não há, é assim, eu não vejo uma questão política como separar a saúde da educação. E eles separam.

- Você sente que a escola fica muito sozinha com essas questões todas pra resolver?

- É assim, a criança, ela tem um todo complexo. Que se envolve a saúde, a saúde tinha que estar junto com a escola. Se envolve o social, a assistente social tem que estar junto, que é o caso que a gente como válvula de escape é o Rede Família que a gente utiliza. Mas é muito pouco. Pouco para atender a demanda.

- O ideal seria ter na escola uma equipe clínica, né, uma psicopedagoga...

- Não, tem que ter um encaminhamento. Tem que ter uma pessoa formada. A gente tem, na saúde a gente não passa no clínico geral? É a mesma coisa.

- E depois ele encaminha para o especialista.

- Ele encaminha para o especialista. Então você tem que ter uma pessoa com várias formações nessas áreas cognitivas que seria, e as nossas formações também irem para o lado da

neuroeducação, né? Então aí, quando a gente fosse... quando a gente começar a caminhar com as questões neurológicas, com as questões...

- Que influenciam na aprendizagem do aluno...

- E vão desenvolver a aprendizagem, né, porque se todo mundo usasse mais o método fonológico, a gente sabe que ia ter uma resposta positiva porque os autistas aprendem melhor assim e os outros também, mas isso é uma tendência que, daqui a quantos anos?

- Eu fiz um trabalho recentemente sobre isso, né? Parece que a escola exige dos pais um aporte cultural que eles não têm, então você supõe que o aluno vai ser um aluno autônomo, um pesquisador, que ele vai levar pra casa a pesquisa, que ele vai realizar, com ajuda da família quando isso a gente sabe que não acontece, né?

- Não, a decepção maior é dar aula do ensino médio.

- As tendências pedagógicas, elas caminham na contramão.

- É. Porque você... pega um trabalho de um aluno do ensino médio pra você vê a desgraça que é. É muito pior do que o Ensino Fundamental. É muito pior.

- Não conseguem fazer pesquisa sozinhos?

- Eles não sabem fazer pesquisa com o aparato da tecnologia. Eles têm a faca e o queijo, mas não sabem usar.

- É. Eu preciso agora da identificação da escola. Nome da escola.

- É UME, [nome suprimido].

- O endereço.

- [nome suprimido]

- Ideb da escola desse último, de 2013.

- Ideb? Nós estamos positivos alguns pontos.

- Sem problema.

- E uma breve descrição da comunidade escolar.

- Comunidade classe média. Eu tenho dois períodos, cada período eu tenho uma característica diferente. O período da manhã, as mães conseguem declaração de residência da patroa porque elas são, a maioria funcionárias ou empregadas domésticas das pessoas da região, pegam o endereço da patroa e dão como endereço de moradia. Então matriculam o filho aqui. Então, o período da manhã eu tenho uma dificuldade maior, cognitiva, demanda diferente que no período da tarde. O período da tarde, tem perfil de escola particular. Bem, bem assim, uma carinha de escola particular.

- Porque são pessoas que efetivamente moram aqui na região?

- Moram na região. É uma classe um pouquinho mais mediazinha, que tem um padrãozinho de vida bom, conseguem fazer passeios culturais, conseguem... que nem, já tem passeio esse ano “Bicho Mania, R\$ 120,00 por criança”, eles conseguem pagar. Então, assim, são pessoas com um poder aquisitivo melhor. De tarde é um pouquinho melhor ainda.
- E essa diferença, por exemplo, de poder aquisitivo, influencia na aprendizagem, do que à tarde onde eles têm um aporte cultural, talvez, um pouco maior. A família acompanha um pouco mais?
- É, é mais assim, o acompanhamento da família da tarde é maior. As mães da tarde cobram mais. Cobram todas as questões. Essa escola, ela é cobrada muito pelos pais. Então eles cobram se tem auxiliar ou se não tem auxiliar, eles vão na SEDUC, é isso, qualquer coisa eles reclamam. É o perfil dos pais da tarde.
- Mas eles contribuem financeiramente pra ajudar escola?
- Contribuem. Contribuem.
- É?
- Tem até uma APM, eles costumam contribuir. Não é... mas contribui bastante, mais que as outras que eu passei.
- E você já conseguiu ver se a arrecadação, por exemplo, no período da manhã é diferente do período da tarde? Já que você falou que o perfil da comunidade é diferente?
- É quando a gente incentiva mais. Quanto mais a gente trabalhar em cima da APM, mais eles dão o retorno, entendeu? Então, assim, depende da fase, da época também, geral, né?
- Mas não é uma contribuição espontânea, por exemplo, se a APM não fizer nenhuma festa, nenhum passeio, se não tiver nenhuma iniciativa, quem contribui mais, período da manhã ou período da tarde? Já conseguiu ver mais ou menos?
- Período da manhã costuma contribuir mais.
- Apesar de ser aqueles com maior dificuldade financeira?
- É. Costuma dar mais importância, é. Mas aí também é por causa de uma dinâmica da escola. Os funcionários da manhã são mais antigos. Eles não esquecem de dar bilhetes. Eles têm mais a mão da escola, então eles andam mais no caminho. Porque se a APM, se você não passa o bilhete, eu costumo passar o bilhetinho agradecendo a PM porque é pra lembrar. Eu não cobro a APM, eu agradeço a APM. E aí lembro até as últimas datas, que nem dia 24 e 25 já tenho que mandar um bilhete de agradecimento pela APM do mês. E aí eles lembram e contribuem, né. Nas festas, os retornos das festas são razoáveis, né. As festas grandes de junho dá três mil. Você passa uma rifa e vende rápido. Você passa, então, assim, né? Se a gente pega e faz essas ações todas, eles gostam.



- E porque eles veem também o retorno da escola, né? Investimento...
- É, os pais estão preocupados. Tem alguns pais que participam do conselho de escola. Tem reunião agora dia 25, então eles acompanham, cobram. Quando teve a greve das merendeiras eles vieram todos.
- Olha que legal!
- É pra fazer a reunião e decidir o que ia fazer. Como que ia ser feito... quem que ia ficar na cozinha, como que ia ser feito. Aí eles são mais presentes assim. Quando precisa eles aparecem. Se você pedir apoio deles, eles vêm. Então eles têm uma... são presentes, não são pais ausentes não. É só você incentivá-los. É que a dinâmica do dia a dia que consome a gente.
- Não dá pra fazer sempre essas ações?
- Isso que é complicado. É. Você planeja muita coisa e não consegue atender, porque tem muita coisa pra fazer... num dia você fala: "Ah, vou fazer isso". Aí vira pro outro dia, vira pro outro dia. Eu tô há quatro dias pra ir no Banco do Brasil e não consegui.
- E não conseguiu?
- É, mas é tudo... porque explode. O humano ultrapassa, né? Explode um aluno na sala de aula, aí vem pra cá, aí para o que você tá fazendo. Aí um professor que não vem...
- Você tem muito problema com falta de professor?
- Nessa escola nem tanto. Eu tenho problema com falta de professor substituto. Professor fica doente como qualquer categoria. O problema é que o professor ficando doente, ele tem 30 pessoas, né, que têm que ser atendidas, é diferente de um escritório. Aquela pessoa faltou, o papel espera pra amanhã você fazer. Nós não, nós temos seres humanos que precisam ser atendidos. Então eu tenho que ter a substituta, e isso eu sinto falta. De manhã eu tenho duas substitutas e tenho conseguido levar bem no período. À tarde eu só tenho uma. Então aí que eu tenho que negociar com uma auxiliar, negociar com esse, negociar com aquele pra poder atender e não ficar sem ninguém dentro da sala. Senão até a equipe técnica teria que ir pra dentro da sala. Aí para o serviço também.
- Isso tudo que, às vezes, a gente não consegue ver nas pesquisas. As pessoas não colocam a realidade. Como é a dinâmica da escola? O que aconteceu no interior da escola? Por que não funcionou? Por que, às vezes, ficou com baixo rendimento? Por quê? Essa dinâmica toda, né? Às vezes um professor fica doente, mesmo...
- Se o professor pegar, vai, uma dengue, ele pode ficar afastado 10, 15 dias, entendeu? Que nem eu tenho uma menina, que vai... ela não é professora, não é daqui, mas ela é da rede, ela quebrou o pé: três meses.

- Nossa!

- Então, assim, ficar doente todos estão sujeitos, o que precisa ter na educação é o professor, o substituto, o professor adjunto, ele não é um luxo, ele é necessário. Porque você tá lidando com humanas de um momento que não pode ser outro momento. Você não suspende aula. Se pudesse suspender aula... Você não suspende aula, então é uma coisa que ela é no momento, só aquele momento, e tem que ter quem substitua aquela aula. Então tem que ter pessoas, tem que ter material humano pra isso. E isso, na rede a gente sabe que substituto é luxo aí. Eu tenho dois de manhã e um à tarde. Quer dizer, eu me sinto, assim, estou no paraíso. Porque já teve muito pior. Tem escola que o substituto nem vai.

- Que não tem, né?

- É.

- A Prova Brasil, vamos lá: O que você conhece da Prova Brasil? O que você sabe sobre ela, como ela chega na escola e qual esse papel da avaliação externa? Que papel ela ocupa aqui na escola? Qual é a preocupação?

- Então, os professores estão muito preocupados com a Prova Brasil. A dinâmica, a escola ela tem um perfil de escola particular, então ela tem preocupação com o bom desempenho de provas externas. Então os professores têm preocupação com o desempenho. E eles começam a preparar os alunos antes, já fazem o trabalho dentro do currículo que é pra atender a Prova Brasil. Que atende, né? Que tá dentro... seguindo o currículo você tem. Eles ficam muito preocupados quando não estão atendendo o currículo. Quando a classe, ela tem um desenvolvimento menor. Que eu tive uma classe que a professora faltou, tirou licença e não tinha substituto. Logicamente esse ano eles têm uma falha aí de algum tempo que eles não conseguem recuperar em um ano, né? Eles vão tentando equilibrar.

- É.

- Mas voltar um ano... um ano fazer dois, você não faz, então eles tão indo, tão caminhando.

- Quando se fala de Prova Brasil, o que vem na sua cabeça? Pra que ela existe?

- Ah, eu sou a favor da avaliação externa. Porque você tem que saber o nível do país. Eu acho que tem que ter. Ela tem que ser usada como um parâmetro. O ano passado ela foi mais usada como parâmetro, né, e tal. Mas, assim, é que não é só a Prova Brasil. Então, assim, o professor tem as provas dele, tem a prova [nome suprimido] é, assim, mal acabou uma coisa e começa outra. Então tem muito o que cumprir. Eu acho que as crianças, elas têm essas coisas todas. Teriam que existir sendo usadas pra estudos, mas eu vou dizer, na dinâmica diária existe dia em que não dá, que é impossível. A Prova Brasil num dia é impossível. Eu, como diretora, tinha que estar com a prova na mão, né? Falando para os meus professores: “Onde

que foi? Onde que tá o erro?”. Porque, assim, um dos erros que eu tenho na cabeça da Prova Brasil aqui na minha escola é assim, nota. Minha inclusão triplicou. Como que eu faço com os alunos incluídos no dia da prova? Eu preciso dar uma olhada nisso. O que eu vou fazer com eles? Eu retiro essa prova? Tem que ligar para o setor e conversar com ela como é que vai ser, porque esses alunos já estão comprovados por um laudo que ele não tem o aparato. Então ele vai vir no dia da prova, essa prova é retirada? Antigamente eu fazia assim, mas o atual eu não sei se estava assim. E de acordo com os meus laudos, né? Então essa é uma preocupação minha. Da avaliação geral da escola, porque esses alunos vão baixar o índice. Se eles foram computados normal, porque tem um plano de ação no PPP. Se ele tem um plano de ação no PPP e ele vai ter habilidades e ter competências de acordo com ele, que foi estipulado pra ele de acordo com as coisas que ele tem, ele vai ter que atingir aquelas habilidades e competências, e não as da Prova Brasil. É totalmente fora o que é pra ele. E ele vai tá sendo avaliado ali junto com os outros. O correto seria retirar da avaliação, porque ele é inclusão. Mas lá mesmo eu acho que tem, colocar inclusão ou não, eu acredito que a Prova Brasil já tenha. Porque quando eu corrigia lá na época, foi muito antes, né? Você já coloca se tem inclusão ou não.

- É. Você considera que a Prova Brasil pode contribuir para o trabalho pedagógico na escola?

- Qualquer prova externa, ela contribui, porque ela já vem com os dados. A Prova Brasil, ela é bem-feita nos dados pra avaliar. Eu fui buscar o quadro e ela te diz tudo. Quantos, assim, acertaram, quantos de quarta, quantos de terceira, você consegue identificar. Se você parar pra analisar você consegue: “Oh, o problema é da escola”. Que nem, aqui dos anos que passou a gente tava um pouquinho ruim em matemática, o mesmo problema do Brasil, do estado e do município.

- Geral, né?

- É, geral. Então, os nossos projetos deveriam ser todos voltados pra matéria. Essa seria a reformulação do projeto pedagógico pra adequar e melhorar a matemática geral, que é o que eu queria implantar o projeto xadrez. Ainda não consegui. Porque as crianças que aprendem lógica normalmente vão evoluir também em matemática. Então, assim, seria você direcionar projetos que melhore as questões matemáticas.

- Você conseguiu. Você acha que a sua equipe identificou isso que você também identificou e reverteu isso em ação?

- Não. A equipe está com dificuldade em cumprir as datas que estão pedindo. Eles estão preocupados, que nem, ela tem que fazer conta ali hoje, tem que entregar não sei o que amanhã, tem a Olimpíada de Língua Portuguesa, tem não sei o quê. Aí tem uma outra data de

avaliação do PEA, depois tem outra não sei o quê. E eu tenho que ficar no pé dela pra: “Oh, essa aqui é até dia 31, essa é até 28, esse até 26, esse aqui”...

- São muitos projetos externos?

- É. São muitas ações. A dinâmica do dia a dia consome, como consome o professor... você não está no início do ano tudo sonhando em fazer os seus projetos pro seus alunos? Você não consegue. “Eu vou fazer... esse ano eu vou fazer o meu projeto”. O teu pessoal, você também não consegue. Eu estou aqui, eu tenho um pessoal, estudo de casa, eu fiz dois casos. Não consigo fazer. Que seria desses casos de saúde pra eu pegar a minha orientadora, minha coordenadora. Então, agora aqui na escola não dá mais jeito, então vamos pedir o externo. Então do externo, vamos pedir a rede, vamos pedindo pro conselheiro vir aqui. Então vamos pedir pra que ampare a criança aqui dentro, pras pessoas então, tá convidando as pessoas pra gente conversar e melhorar...

- Só consumindo o teu espaço na rotina, né?

- É. E aí eu não consigo. Porque eu tenho também as datas a cumprir de um monte de documentação.

- O Ideb da escola atingiu as metas pra 2013?

- É. A gente tá sempre acima. A escola tá numa área nobre, isso é favorável a ela, é um ponto favorável. Os professores, eles são comprometidos aqui. Então cada um desenvolve a sua classe de acordo com o que ele tem. Eu tenho muitos professores que já fazem automaticamente a adequação curricular, quando eles têm um problema de inclusão. Fazem atividade diversificada. O lema, né? Pro aluno eu não sei se ele evoluiu tanto, porque a gente tem um mediador e um voluntário. O voluntário, eu tenho voluntários ótimo, 100%, então eu vou atingir as necessidades da criança. Então, assim, é um jogo.

- O mediador é encaminhado pela Secretaria de Educação?

- Eu tenho vários tipos de mediadores. Eu tenho mais um tipo agora que é do CEE que não tinha. Eu tenho um voluntário pela Escola Total, né? Que eles ganham um valor de voluntariado aí bem baixo, então são pessoas que estão sendo formados em pedagogia ou já são formados. No nosso caso são formadas, estão no estágio. Estão no último ano de pedagogia. Algumas são perfeitas, e outras deixam muito a desejar. Então aí, assim, é difícil saber, mas ter uma auxiliar já acalma o professor. Porque ele se sente menos pressionado na situação.

- A sua equipe escolar, ela é fixa na escola?

- Só o período da tarde.

- Só o período da tarde. De manhã são todos substitutos?

- É, eles podem mudar a qualquer momento. O período da tarde é o período que é o período fixo da escola mesmo.
- Você disse que o período da tarde é fixo, isso favorece a aprendizagem do aluno?
- Conhecer os seus alunos, é o que contribui. Você conhecer a criança, né, eu acho que é mais fácil. Porque cada ano mudar o professor e você explicar tudo o que acontece com ela de novo. Então você conhece os limites e você já tem as experiências dos caminhos, né? Então isso já, que nem aquela, o oitavo ano com a mesma professora. A gente conhece.
- Mas aqui eles fazem isso?
- Não, não, eles trocam... Eles já fizeram algumas tentativas, o que acontecia, com a antiga coordenadora ficava um professor só matemática e o outro só português. E eles mudavam de sala, de acordo com as habilidades do professor.
- O professor que se identifica melhor com matemática...
- Ele dava só matemática. Os dois do quinto ano. Um dá só português e o outro dá só matemática, aí eles invertiam a sala. Mas o ano passado eu tive problema, e aí do meio do ano pra lá nós cancelamos porque não deu certo. Mas o ano anterior tinha dado certo. Então depende muito da característica do grupo das classes, que seria uma espécie de, como se fosse sala ambiente, eles vão pra só matemática com aquele, só português com aquele, e aí eles, né? Eu acho que até nos últimos anos devia ser assim, porque já acostuma com a troca de professores. De acordo com as habilidades.
- Porque no 6º ano mesmo eles perdem a referência.
- Eu vou te dizer, a matemática, ela é abaixo porque... se o próprio professor já não gosta da matemática, ele não vai incentivar.
- Isso é um dos maiores relatos que a gente escuta, né?
- É.
- O professor realmente, do primeiro ao quinto ano tem essa dificuldade?
- O que ele tem mais dificuldade é o que ele menos vai atuar, então...
- É, eu trabalhei com formação de professores, e os professores deixam de dar fração, porcentagem, por terem dificuldades com esses conteúdos. Então, às vezes, não é nem não gostar, é não conhecer, não dominar.
- Não, mas os professores daqui, que nem, na questão da matemática, eles cumprem. Principalmente os da tarde. Eles me pedem blocos lógicos, eles me pedem... eu comprei um negocinho de madeira, de fração: “Ah, não isso é bom. Então vai comprar mais”. Então eles já me pedem mais material, mais mapas, mais... então, assim, é o que eu falo, eles estão preocupados com a questão curricular. De tá cumprindo o currículo de um quinto ano, por

exemplo. Eles vão lá e querem cumprir currículo. Então eles têm essa preocupação sim, apesar de não ter assim... tanto que assim, se você ver o perfil dos professores, tem gente que não gosta. “Ah, eu quero pegar só a primeira”, que é pra não focar nas frações, na divisão, nas matérias que vai pegar.

- O que sobra realmente, você é diretora e você sabe disso, na atribuição são o quarto e o quinto ano?

- É, eles gostam do primeiro, segundo e terceiro, alfabetização. O professor, ele gosta mais de pegar primeiro, segundo e terceiro, né? Aí são raros, aqueles que já estão acostumados com quinto, só querem quinto também, não querem primeiro.

- A prefeitura só tem retenção em?

- Terceiro e quinto.

- Essas séries, contribuem para que o professor também não as escolha? Porque assim, há mais documentos pra preencher?

- Também. Também.

- Você considera?

- Considero.

- Que eu vejo isso também.

- Se todas as séries tivessem bastante burocracia, seria independente a série, entendeu? Reprova, dá impressão... a questão da reprovação, ela é complexa. Porque reprovar um aluno é uma coisa, eu vejo assim, o aluno tem até oito anos pra alfabetizar. Então se você for olhar no contexto geral, né? Eu até acho certo no terceiro e no quinto, porque só vai ser reprovado realmente aquele que você vê que ele não consegue avançar e lá ele vai se perder. Agora, se ele consegue avançar, mesmo pouco, deveria avançar. Porque assim, é o que eu falo que é os casos de saúde. Ele retém, não tem um laudo e aí ele retém. Mas no outro ano ele vai passar, mas ele continua com a mesma dificuldade. Ou seja, resolveram um problema de aprovação ou retenção, mas não resolveram o problema da saúde do aluno. Pela lei só uma vez. Então você resolveu um problema legal, porque a lei, ela tá certa, ela diz que se você não cuidou dele, não encaminhou, não fez nada, em dois anos uma pessoa que seria com cognitivo preservado que matéria ela aprende? Porque ela tá repetindo tudo o que ela fez. Teria um por que dela reprovar, pela lei tá certo. Agora, se ela tem uma dislexia, alguma outra coisa, ela vai reprovar eternamente. Ela não vai avançar enquanto você não ir na problemática dela, e ela vai continuar reprovando. Então cada dois anos ela vai pra frente, até chegar no ensino médio e ir pra frente cada dois anos também.

- Então se reprovar, mas não atender a necessidade do aluno, não adianta reprovar?

- Não adianta reprovar, porque não atende. É que nem reprovar inclusão. É que eu tava reclamando com a coordenadora. Por que eu tenho tanto aluno com laudo, com nota vermelha? O plano de laudo tem um plano de ação, ele tem que atender a classe. Mas aí vem a preocupação com as provas externas, com não sei o quê. “É, mas ele não sabe nem ler”. Tá, ele não sabe ler. Quais são as habilidades que ele tem hoje e o que ele tem que ter até o segundo semestre? Então é isso que a gente tem que focar. E avalia o cara. A avaliação é uma coisa bem complexa.

- E você acha que ainda os professores têm dificuldade pra avaliar?

- Eu acho que os parâmetros são diferentes. Nós somos seres humanos e temos visões bem diferentes. Então os parâmetros são individuais pra retenção. Então os professores, você fala com vários, você percebe que cada um tem um parâmetro. Não é uma coisa que venha... nós temos a ideia de retenção, mas a ideia de avaliação quem tem é o professor em sala de aula. Eu posso ter um aluno que não escreve aí ele fala assim: “Tá, e se eu tiver um aluno que não escreve nada, mas entende tudo?” Eu tive um.

- Eu já tive um caso assim também.

- Quando você pega esse caso aí ele... eu tive na alfabetização de adultos. O aluno lia, mas não escrevia. Porque no cérebro as formações são diferentes. Aí eu falo, aí vem a ideia da neuroeducação. Aí você vai entender, “Não, o cara tem inteligência, ele sabe história e geografia, mas ele não sabe e não tem a leitura e a escrita”. Então, assim, a questão da educação, ela é muito complexa, ela é muito mais complexa e ela tem que ser dialogada, ela tem que ser trabalhada, aqui no dia a dia não é nada feito assim. E cada um por si. O que vai acontecer? O professor se salva lá sozinho, eu me salvo aqui sozinha e aí a gente vai caminhando com as ideias. Mas as ideias não se concretizam.

- Tem que chegar a um parâmetro único. O mais próximo da escola?

- No meu caso, que nem assim, uma escola como essa ela não tem um diretor único, ela também não vai ter um perfil único. Ela não consegue estabelecer um vínculo. Você não sabe ano que vem quem vem. Porque a pessoa que tá aqui, ela tá sendo deslocada pra outro cargo. Então vai vir sempre um substituto, e cada um é um perfil.

- Ah, e você acha que essas mudanças influenciam na escola?

- Que também tira o perfil da escola.

- Tira o perfil da escola?

- Ela não tem um perfil. Ela não tem uma cara. Tem o perfil dos professores fixos lá daquele período. Ela tem um perfil dos funcionários que estão aqui há muitos anos, ela tem um perfil, ela tem, os funcionários, tem um trabalho até legal, eles se preocupam com ela. Enquanto o

ser humano é uma escola humana, então ela tem um perfil, entendeu? Não é assim: “Ah, eu faço meu trabalho, vou embora e viro as costas”, não, eles se preocupam com as questões humanas que envolvem cada um nos casos das crianças e trazem pra direção os casos. “Ah, aquele aluno aconteceu isso, isso”, então nessas conversas do cafezinho é que a gente consegue ter uma visão do que tá acontecendo e às vezes tomar providências.

- E ir juntando tudo.

- Junta tudo. Porque aí você tem uma visão... o inspetor falou isso, o outro fala aquilo, o outro fala aquilo...

- E quando tem a transição de um diretor para o outro? Como que é feito isso? Ou não passou, você só chegou aqui: “Bom dia! Eu sou a diretora”?

- Ah, normalmente não passa. Passa documentação. A escola em si eu já conhecia, então eu tive menos dificuldade. Mas isso nesse trâmite de transferência, de conhecer escola, isso é o top.

- Entendi.

- O diretor vem e conhece.

- No dia a dia, né?

- No dia a dia.

- Vai na raça?

- Vai na raça.

- Imaginei que fosse assim. Não existe aquela passagem de bastão, né?

- Eu declinei de uma escola. A minha opção de declinar de uma escola é pra mim estava mal pra minha saúde. Eu fui pra uma escola que eu não gostei, não gostei do perfil humano. Eu tenho um perfil humano. E eu tava me machucando. Aí tive um problema psicológico assim, “Ah, quer saber? Meu problema é esse eu saio dele”, voltei pro meu cargo daqui. Aí eu melhorei, porque eu estava me contrariando enquanto pessoa.

- Você tentou colocar a escola parecida com o seu perfil?

- Não. A escola, ela já tinha uma conta de fazer assim: nenhum professor vai pra sala de aula. A ponto de motim, entendeu? Então o estresse é muito grande. As pessoas não pensam no humano aluno, que é ao contrário dessa escola, entendeu?

- É complicado.

- Eu fico assustada com as condições de que uma pessoa que é professor e não tem preocupação com o ser humano, isso é doído. Isso acaba, sabe, eu falo assim: “Ah, não é pra isso que a gente estudou” e não é pra fazer isso no lugar que você está.

- Dói, né?



- É.
- Como você avalia o material de divulgação dos resultados da Prova Brasil disponibilizados?
- Eles mandam o informativo. É bem-feita a prova, por exemplo.
- Eles mandam informativo pelo site?
- Até o prévio de 2015, que é pra você ter acesso, veio, imprimir os relatórios até o final, mas eles dão aqueles relatórios de como sua escola foi. Que é pra próxima Prova Brasil você já estar mais dentro...
- E o que vem nesses resultados prévios? O rendimento dos alunos?
- Não, o rendimento por faixas. Vem várias informações que eu tenho acesso pela senha.
- Os questionários contextuais, que os alunos preenchem, que os professores e os pais preenchem, vem pra vocês?
- Esse não. Esse eu não li.
- Não?
- Esse é do governo. Esse ele guarda pra ele.
- É, eu também achei muito estranho.
- Tipo assim, antes era duas geladeiras, dois *freezers*...
- Isso.
- Não, esse é dele.
- É uma pesquisa rica que, principalmente, quando os professores né?
- Nós aqui temos noção pela escola, pelo montante das respostas lá, os professores têm noção.
- Mas o resultado em si não vem?
- O resultado em si não vem.
- Como a SEDUC se articulou com a escola pra desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização da Prova Brasil?
- Com as coordenadoras. E a própria secretária cobra. Eu tive um problema que a [nome suprimido] não conseguiu fechar essa Prova Brasil, e me deu o maior problema, a secretária foi em cima da minha supervisora. Porque tinha prazo até uma sexta-feira aí pra acessar e imprimir os resultados, que é o que eu estou te falando, eu sei que eles dão vários parâmetros. Que eu abri o de 2013, eu imprimi o de 2013, mas não, já era o de 2015.
- Ah, era prévia.
- Era prévia. E tinha data. E depois eles tiram no ar. Não tinha como eles pegarem lá aí mandam a gente pegar, porque precisava pra eles, pro pedagógico deles pensar o que vai fazer, entendeu? Pra pensarem nos projetos maiores justamente para os próximos anos. Pra você ter uma noção do que tá acontecendo na rede.

- Dos resultados?
- Precisamos trabalhar com os resultados. Então a SEDUC tem uma preocupação muito grande com a avaliação externa, porque implica também em tudo, né? Nos projetos, no Mais Educação, implica no dinheiro. Resultado é dinheiro.
- Tem alguma sanção, a escola sofre alguma sanção quando não atinge a meta?
- Não, é ao contrário. O governo tem uma tendência de dar o Mais Educação pra lugares que não atingem a meta. Áreas que não atingirem, são áreas mais pobres que normalmente não atingem, quando eu estava no morro, não atingiu, ou atinge em cima é... aí ele vai te dar mais verba pra trabalhar, que como ele distribui a verba, as escolas que têm menor índice ganham mais verba e mais projetos, tanto que na rede, as escolas que têm mais problemas nas avaliações externas, recebem o Mais Educação, que nós não recebemos o Mais Educação. Recebemos o PDDE, mas não o Mais Educação...
- Pra tentar avançar?
- É, pra tentar avançar. Então o governo distribui as verbas de acordo com os problemas que tem, né? Se tiver um baixo índice...
- Quais orientações os professores receberam sobre aplicação da Prova Brasil em 2015? Que o ano passado foi ano de Prova Brasil.
- Eles têm informações. Nas informações deles, eles dão bastante orientação. Como dão na das coordenadoras também. Ela dá formação constante, né? E em relação à Prova Brasil, ela chama os coordenadores pra poder passar pros seus professores o que eles querem fazer.
- Então fica a cargo dos coordenadores orientar os professores?
- É. Os coordenadores que orientam.
- A SEDUC oferece algum curso para os professores sobre a Prova Brasil?
- Vários. Vários não específicos à Prova Brasil, mas direcionado a ela.
- Direcionado à Prova Brasil?
- É.
- Mas pra todos os professores ou para um representante?
- Não, é por grupo. Um ou dois representantes... o que eles fazem? Em formação em língua portuguesa e um vai pra formação de matemática. Que aí ele tá trabalhando a Prova Brasil, mas de uma outra forma. Tá dando formação em matemática. Então eles têm vários projetos que envolvam uma formação específica que é a produção de texto, produção de... então os projetos deles já estão envolvendo essas formações que são pra eles aplicarem nas provas. A própria Olimpíada de Língua Portuguesa também é uma formação de leitura escrita.
- Só pra dois representantes da escola, como que os outros ficam sabendo das informações?

- Não, são mais de dois porque são várias formações. Formação pra produção textual, formação pra isso, formação pra matemática, formação pra língua portuguesa. Então cada um... e os professores se inscrevem. E tem aqueles que não são obrigatórios. Cada escola é obrigatório ter pelo menos um representante de cada período. Então, assim, no mínimo vão quatro, mas são oferecidos mais.

- O professor é que passa para os colegas na escola?

- A coordenadora coordena momentos pra socializar. Como a feira de ciências, como os outros projetos.

- Como que a escola se organizou pra receber e trabalhar os últimos resultados da Prova Brasil? Que foi o de 2013. Os resultados de 2013 foram trabalhados?

- É, na realidade a gente deveria tá trabalhando em 2015, que eu já deveria estar com ele, mas não, foi o que perdeu, entendeu? Eles sabem, a gente sabe que a nossa problemática ainda é matemática, então o foco é tentar melhorar as questões de material específico, pra poder trabalhar melhor a matemática com eles. Porque o concreto, trabalhar com concreto, trabalhar com as coisas, pra eles é melhor. Aqui eles usam muito material dourado, muita coisa concreta ainda, pra poder evoluir mais. Ver o que falta pra gente comprar, né, pros diretores comprar, pelo menos é o que a gente... o que falta pra ajudar no desempenho diário, principalmente no caso nosso, né? Desde 2013, 2015, nós estamos conscientes que continua a matemática sendo um pontinho negativo pra escola. Evoluiu acima da média. E mesmo sem ver o índice eu sei que evoluiu acima da média. Que nossos alunos, eles são alunos bons, eles não são alunos ruins. Se você trabalhar com eles... só tenho a dificuldade quando é aqueles casos que ficou sem professor, trocou toda hora, não teve substituto, aí sim fica, acho que um pouquinho, né? Mas eles desenvolvem.

- Você diz que o MEC disponibiliza uma série de resultados. Quais indicadores que você destaca como sendo desnecessários na utilização dos resultados da Prova Brasil para o planejamento pedagógico na escola?

- Ah, eu não vejo desnecessário não. Eu acho que tudo que eles põem lá dá pra trabalhar em cima. Não tem é tempo hábil de estudar, mas dá pra trabalhar em cima. Porque a gente com olhar em cima de uma situação você consegue fazer... porque assim, existe um trabalho que é o diário, e ele vai resultar... eu posso não ler nenhum resultado e fazer um ótimo trabalho. E posso ler todos os resultados e também fazer um ótimo trabalho. Então esse compromisso com a educação, que é o que a gente sobrevive na educação, ele tendo compromisso, a gente vai desenvolver de qualquer jeito, entendeu?

- Você acha que as necessidades apontadas na Prova Brasil, elas estão presentes no planejamento dos professores?

- Ah, não, 100% não. Esse planejamento, ele é muito complexo. O professor faz dentro do currículo. Que vem da Secretaria de Educação. Já adequaram, fizeram uma reforma no plano curricular. Então eles seguem muito o currículo. Eu tenho professores, que se preocupam, assim, com habilidade e competência que tem que ter de responder na hora da prova. Ah, eles dão prova que é múltipla escolha, meu aluno sabe fazer múltipla escolha? Então eu preciso aplicar pra ele múltipla escolha. Porque senão ele não vai saber responder. Aí houve anos, que eu sou de português, né, que eles excederam, tudo era múltipla escolha. O aluno não sabe escrever, ele não escreve. Treinado... é, que ele foi treinado pra responder múltipla escolha. Aí vendo, principalmente o ensino médio, eles queriam que a gente treinasse...

- Você acha que está acontecendo muito isso?

- É. Eles queriam que a gente treinasse. Esse treinar o aluno não vai desenvolver ação. Então, assim, esse compromisso com a educação é das escolas, entendeu? O resultado da Prova Brasil, ele é uma consequência de uma boa educação, mas não é ele que tem que fazer a educação ser boa. Ele pode ser usado como um parâmetro. Ele só avalia. Avaliação só avalia. Eu posso avaliar 50 alunos, mas eu não vou fazer desenvolver. Então, assim, ele ajuda eu entender, ajuda, mas ele não é o “x” da questão. O governo pode dar 50 avaliações e ele não vai conseguir. Quem é que está lá é que tem que pegar esses dados e fazer alguma coisa com eles, né?

- Você considera que os resultados da Prova Brasil podem ser incorporados no PPP da escola? E de que maneira? Você já disse que eles...

- Eles não devem, eles podem. Porque independente disso a escola pode desenvolver. Eles não devem, mas podem, tá? Se é uma pessoa mais... eu costumo olhar, ver, mas como não deu tempo hábil, eu não trabalhei em cima dessa questão. Mas olho a proporção, até do município, de gênero, que eu tenho mais mulher ou menos mulher, se eu tenho, qual a idade... por quê? Porque isso, nós temos uma tendência. Que os avós cuidam muito mais dos netos no bairro. Nós temos filhos criados por avós. E o avô vem pegar na porta. Então o avô mima mais, o avô... então a gente tem perfis que a gente percebe no dia a dia. Que isso a gente vai aprendendo na prática, né? Então é assim, esses resultados não estão em pesquisas, não tão lá, estão no meu dia a dia. A gente tem os pais comprometidos, mas que trabalham. Não vão estar aqui todos os dias, e agora com avaliação trimestral, eles estão muito mais longe da gente. Não adianta a secretária fazer um calendário desse, chega de dia da família na escola e me tirar as reuniões bimestrais. Eu vejo o pai três vezes no ano, é muito pouco.

- Eles vêm pra escola pra saber o resultado?
- Pra saber o resultado. E aí não dá, tem que chamar em HTI, tem que falar pro professor chamar em HTI, e é um perfil que não tem, a rede não tem esse perfil.
- Como você avalia o trabalho da escola e dos professores com o resultado da Prova Brasil?
- Este ano que eu estou aqui, como direção, não foi trabalhado, eu não vi esse parâmetro. Eu sei da preocupação que eles têm, principalmente com a questão curricular. Até a Prova Brasil eles teriam que tá sabendo “Vai, pra tanto”, eles têm essa preocupação de tá ensinando tudo o que cai.
- Tudo que cai na prova?
- Tudo que cai na prova.
- A preocupação é ensinar o que cai na prova, pra não ir mal na prova?
- É. Porque assim, o resultado externo, ele envolve na avaliação dos professores, né? Daí eles começam a achar que o professor que não tem formação. O desempenho, ele não tá avaliando só o aluno, aquela Prova Brasil, ela não avalia só o aluno, ela avalia o professor, ela avalia a escola, ela avalia... teve um ano que a gente, 2013, eu tava aqui quando veio o resultado. E por acaso, com a coordenadora, a gente ficou analisando a Prova Brasil. E nesse resultado, uma professora que a gente não, sabe, ela era muito antiga, uma senhorinha, toda tradicional. Os resultados da sala dela foram ótimos. Os objetivos dela, mesmo sendo tradicional, que é contra a nossa visão e tal, ela atingiu os objetivos dentro de um parâmetro de avaliação externa, né? Numa metodologia que a gente sabia que ela era tradicional, por causa da idade, por causa das formações e tal, e tal, mas ela teve um resultado muito melhor do que de outros professores. Então aí você vai falar assim: “Ah, então o tradicional é melhor?” não. Isso aí é uma...
- Independe, né?
- Independe.
- Eu acho que depende muito de como a pessoa trabalha.
- É. Porque ela trabalhava muito bem o tradicional, né? Não é uma tradicional errôneo, ela fazia um tradicional coerente, né? Com o tempo do aluno aprender, com o tempo de não sei o quê, e dar lição de casa, dar não sei o quê.
- Vai mais da didática do professor do que da metodologia em si?
- É. Não é a metodologia, realmente é a forma...
- É a forma como a professora aplica, né? Os resultados da Prova Brasil são discutidos no planejamento pedagógico e no PPP?
- No PPP não. Não conseguimos. Não que não quiséssemos.

- É, mas a viabilidade, né?

- É.

- Não dá pra colocar tudo.

- A problemática diária acaba sendo discutida, né, e aí a gente não consegue discutir a questão educacional em si, né? Então a gente tem muitos problemas no dia a dia que consomem as reuniões que a gente tem. Tem reunião de terça e de quinta. Nessas reuniões acaba consumindo, a problemática diária acaba consumindo, porque o professor vai reclamar de um problema que ele tem, o outro também, o outro também.

- Sobrepõem as questões da aprendizagem?

- Sobrepõem as questões da aprendizagem. Sempre.

- Quais aspectos da Prova Brasil você destacaria como positivo e quais aqueles que merecem ser aperfeiçoados na gestão dos resultados na escola?

- Eu estou longe das questões em si. Eu não sei avaliar como ela está sendo aplicada agora. Qual é o tipo de questões, porque quando eu chegava, quando eu tava em português, né, sem ser a Prova Brasil, as outras externas também. A gente questionava, às vezes, o tipo de questão que o aluno tinha que responder, a gente sabe que ele não ia responder corretamente, ele ia cair em erro.

- Os tipos de questões?

- Os tipos de questões, dependendo do tipo de questão. Por isso que a gente fala em treinar para a Prova Brasil. E se ele não estiver acostumado com uma múltipla escolha, ele não vai saber ali lidar com aquilo, entendeu? Aí, ao contrário, outros anos achava muito fácil, tava muito fácil. Se ele soubesse ler, escrever e interpretar o mínimo, ele responderia.

- Porque às vezes eles colocam algumas alternativas que confundem o aluno né?

- É, pra ver habilidade dele cognitiva na questão.

- Você quer dizer que se você tivesse feito uma pergunta direta, dissertativa, para o aluno, ele responderia?

- É.

- Mas com as alternativas acaba se atrapalhando?

- Aí ele se confunde, né? Ou, às vezes, se é o aluno que é mais problemático, ele é apressadinho, né? Vai marcando “x” e... Ele vai cair no erro lá: “Ah, é essa aqui”. É que nem concurso. O concurso, ele realmente não avalia o cara se ele é bom mesmo, né, ele avalia como ele estava naquele dia com aquela prova com seus conhecimentos, mas que ele é bom, bom, bom naquele trabalho específico...

- Então o fato de serem só questões alternativas, você colocaria isso já como um ponto a ser repensado?
- Eu não acho que é muito válida não. Eu acho a repensar, que nem o próprio Enem, né? O Enem também...
- E quanto às disciplinas, por exemplo? Português e matemática.
- Eu acho que é o básico, né? Eu não sou contra não, avaliar.
- Você acha que limita o trabalho do professor só em português e matemática do primeiro ao quinto ano?
- Ah, não... Eu acho que todas as áreas trabalham português e matemática, assim, você pode trabalhar português e matemática junto até. Eu não vejo problema nisso.
- Mas você acha que eles citam mais português e matemática, até por conta da questão da avaliação ou você acha que é bem mesclado isso? Que eles seguem planejamento escolar?
- Ah, eles seguem um parâmetro, né, curricular. Eles seguem à risca lá. Nível-série. Pra esse nível, né, o aluno tem que saber selecionar, o aluno tem que saber...
- E a quantidade de aulas, por exemplo, você acha que tem mais trabalho com português e matemática?
- A nossa grade curricular sempre deu preferência a português e matemática. Tudo é voltado pra português e matemática, tudo.
- Até a quantidade de aulas na grade é maior?
- Tudo, na grade. A grade é feita considerando mais aulas de português e mais aulas de matemática, tudo é voltado. Tanto que aí eu não sei se eu sou a favor, porque eu acho que como professora de português, mas, assim, voltada pra literatura, se um aluno chegar a aprender uma poesia ele vai aprender a interpretar tudo, as entrelinhas, entendeu? O que não está dito e o que não está escrito, então a poesia seria um trabalho que vai além, que aí sim você tem que ter um cognitivo um pouquinho mais acima. Você vai treinando a pessoa no olhar e no desenvolvimento cognitivo maior, porque ele tem que ver o que tá por trás, né, e não escrito propriamente.
- O contexto, né?
- Tudo, tudo.
- Em que momento os resultados da Prova Brasil são trabalhados com os professores? Acho que você já colocou que são nas RAP's?
- Os coordenadores fazem as reuniões pedagógicas voltadas, né, para as formações, que das formações elas mesmas têm que fazer pesquisas com os professores. A coordenadora, ela já vem com uma lição de casa também.

- Você também já falou se há alguma formação específica, você falou que não diretamente.
- Indiretamente tem.
- Indiretamente tem, né? Já falou como ela acontece para alguns professores depois eles multiplicam...
- É. Existe uma obrigação da escola a cumprir o mínimo de formação. Eles mandam a coordenadora separar um por período, no mínimo, um de português e um de matemática, então ela tem que conseguir uma professora que queira entrar pro curso, aí eu digo “Ah ninguém quer? Então eu vou sortear”.
- E é difícil? Os professores realmente preferem não participar?
- Não, eu sempre tenho professor que quer ir, mas o período da tarde é mais resistente à formação. Os mais antigos são mais resistentes. Mas já teve caso de desistirem e ter que colocar outra pessoa.
- Você acha que é produtivo uma formação assim?
- Ah, porque já vai não querendo, né? É bem difícil. A questão da formação, a pessoa tem que querer a formação, senão não serve.
- É em horário de serviço?
- É em horário de serviço. Fica a substituta na sala. Não vem pra escola... e se eu deixar o professor aqui, mesmo que eu não tenha professor pra pôr na sala e não mandar pra lá, eu respondo um processo. Vem via processo. Elas vêm aqui: “eu não quero ir na formação”, pode voltar, aqui você não vai ficar.
- É triste, hein, gente. A que você credita as defasagens dos alunos?
- Não entendi a perguntar. Acreditar?
- Não, que você credita. A que você atribui.
- Atribui.
- Atribui, é. A que você atribui as defasagens dos alunos?
- Ah, mas aí é uma complexidade que envolve todas aquelas provas. A prova é um resultado, uma avaliação. Nas provas, ele tem os mesmos problemas que ele tem no dia a dia, então, assim, as dificuldades dele são em relação com o desenvolvimento dele, que não acontece, nos casos que eu já te falei, que envolve muitas vezes, 90% questão de saúde. As outras questões que eu tenho aqui são sociocultural, mas é muito pouco. A maior parte envolve sociocultural e saúde junto.
- Você acredita que algumas defasagens dos alunos podem estar ligadas à falta de formação dos professores? A falta de conhecimentos específicos como a gente estava comentando sobre a matemática, né?



- É, mas eu também acho a maior mentira da educação, dizer que a culpa da formação dos alunos são especificamente os professores. Isso aí é uma fala recorrente das outras áreas, que todo mundo entra na educação, né? O advogado fala, o da comunicação fala. Todo mundo fala da educação. Eles são mestrados em educação falam e todo mundo abaixa a cabeça.

- É. Eu tenho lá na minha sala, tem psicólogo, tem engenheiro, tem advogados, e todo mundo vai pra área da educação fazer o mestrado, porque em suas próprias áreas é muito mais difícil. Então todo mundo vai lá... eu tinha um amigo que ele era coordenador de curso superior de administração e estava falando sobre educação infantil. Nunca deu aula na vida pra educação infantil. Na hora que eu for escrever, eu conheço a realidade da escola. Eu sei que tudo isso que você tá falando realmente é o que acontece. É a dificuldade.

- Eu acho muito triste quando fala que o problema da educação é a formação do professor. Existem problemas de formação. Vamos supor, “Ah, eu não tenho matemática então não vou”... existe uma tendência, mas esse não é o problema da educação.

- Não é o geral, né?

- Porque a criança, ela aprende por natureza, o efeito, e as questões do cérebro, eles envolvem o método todo. A gente até bloqueia isso na questão da criatividade, a gente bloqueia, a gente vai ensinando eles a se bloquearem ao longo dos anos. As crianças são muito criativas, elas ensinam a gente o tempo todo. Eles têm inteligência sobrando. Muito, muito. A gente poda demais, assim, eu não sou a favor... assim, como eu vi muito a linha Waldorf e tal, aí você aprende pela natureza que você não precisa tá fazendo prova o tempo todo pra provar que você sabe, ou que você... você precisa ter um parâmetro sim, mas você não tem o tempo de aprender a parte boa das coisas, entendeu? Eles falam assim: “Ah, é muito mais português e matemática do que as outras matérias”, mas quem diz que com arte não aprende? Pra eu aprender língua portuguesa eu passei por todos os artistas, eu falei assim: “Então por que que as crianças não podem aprender?”, entendeu? Se eu for fazer um trabalho todo de arte, uma imagem vai ser a maior leitura que pode ter na vida, ler os grandes autores, os grandes e os... que nem, eu fui obrigada a ler um monte de autor também, mas, assim, se eu fosse pela arte? Eu sou a favor de aprender por meio a arte, da música, do teatro. Porque você teria o retorno tão natural...

- Porque eles se envolvem, né?

- Porque é um aprendizado pra vida, não pra prova. Você vai aprender pra você tudo que você quer fazer. A criança, você dá autonomia pra ela, ela vai onde você não consegue chegar.

- E aqui no município os alunos fazem, além da Prova Brasil, tem o SARESP e tem a prova [nome suprimido] agora, né? São três avaliações.

- Se focassem menos, talvez não consiga parar pra pensar. Talvez fizessem menos provas, não que retirasse todas as avaliações, mas mais aplicações nos recursos da arte. Porque a partir do momento, que o aluno se envolve com a arte, automaticamente você eleva o cognitivo...
- E se alimenta isso, né? Você ensina a criança a gostar.
- Você não consegue gostar do que você não conhece. Como é que eu vou saber tocar piano se eu nunca toquei?
- Verdade.
- Como é que eu vou ser um artista de violino se eu nunca cheguei num?
- Fica melhor se você aprender matemática pela música, né?
- Além do que você tá exercitando... se eles dessem... eles tiraram a música do currículo. Mas ela exercita o lado esquerdo do cérebro, que vai exercitar... eu falo assim, talvez essas formações sim, mas uma questão mais das questões neurológicas e desenvolvimento, que aí você vai entender como que o cérebro se desenvolve. E aí eu só sei porque eu quis. Eu leio. Eu fui ler porque eu me interessei.
- E não só uma formação pra preparar o professor, pra preparar o aluno para a prova.
- É, mas isso não quer dizer que ele seja mal formado e por isso estão indo mal, não é nesse o problema. Senão eu teria também os advogados mal formados, porque também não conhece todas as leis, não conhece... então eles são mal formados, é isso? Esse é o problema dos advogados? Não sei. Eles perdem causa também, então são mal formados? Não é isso. O professor não, eles já acham que é problema de formação. Eu acho oh, as coisas são muito mais complexas quando você passa pra área social. Você tá lidando com todos os humanos que estão dentro da escola. É muita complexidade.
- E você mesma disse isso, os professores não são formados, para isso né?
- Não, pra todas as questões é impossível, porque, assim, ele é um ser humano que tem que aprender, mas ele tem vários problemas que são sociais, de saúde e talvez psicológicos, que nós não temos conhecimento pra isso e nem devemos ter, né? Que são áreas específicas. Mas que essas áreas específicas deviam estar junto com a educação, na realidade a gente tinha que ter um centro... a saúde, ela tem que abrir um setor novo. Que é um centro de avaliação das áreas cognitivas do desenvolvimento. Porque aí você vai trabalhar especificamente o que cada um tem. Mesmo as nossas de inclusão, cada um é de um jeito. Eu tenho um autista que ele é acima da média, e um autista que nada.
- É verdade.
- Só que é só o autista que é assim? Não! Os outros também são assim.

- E você diz que a Prova Brasil vem descrito todos os resultados, quais as dificuldades dos alunos, quais as maiores habilidades, dá pra perceber ali pelos resultados.
- Dá pra perceber. Consegue pelo parâmetro.
- Nessas reuniões que o coordenador tem, duas vezes por semana com os professores, daria pra montar uma formação específica para as maiores dificuldades encontradas na Prova Brasil? Você considera que seria viável isso assim para o rendimento? Uma formação continuada na escola, com os problemas da escola, sem ser uma formação genérica.
- Se for específica sim, se não, não. Porque assim, nas nossas formações, elas são muito abrangentes. O meu problema não é o problema da outra escola, então não adianta nada a formação se o professor, se o material humano dele, ele sabe que não vai atender aquilo. Não adianta ter adaptação se o cara não sabe somar um mais dois.
- Então você consideraria viável um trabalho de formação continuada na escola?
- De acordo com a problemática da escola.
- Com a realidade da escola?
- Se eu conseguisse, realmente, olhar a Prova Brasil lá, estudar o caso: “Olha, o meu problema eles erraram mais a questão seis”, que é que se dá na Prova Brasil. Eles dão as questões que forem erradas e tal. Eu vou ver, era fração, aí eu vou saber que eu tenho um problema de fração. Isso sim tem que ser estudado, pode ser estudado com os professores. Mas esse desgaste para aquele humano aluno, assim, que tá estudando para essa prova e atender um parâmetro, eu também não sei se ele é válido. Então por isso que a gente tenta tá dentro dos padrões. Mas a gente pensando melhor, falei: “será que isso realmente é importante pra esse aluno nessa fase da vida dele?”. Então o quanto ele vai necessitar se ele for um, vai, ele gosta de português, da outra área, e quando ele vai necessitar dessa, desse aprendizado específico na vida dele. Porque ele vai ter um aprendizado até o... até o ensino médio eles tão perdidos, não sabe o que vai dar. “Gente, cada vez tá um parâmetro aí”, eu falei assim: “Pai do céu”.
- Que vai mudar agora com base nacional também.
- É, eles mudam toda hora. Isso aí é...
- Estão pensando em fazer um primeiro ano comum...
- Ou seja, não se sabe o que tem que aprender.
- E depois o resto variado. Amiga, obrigada. Olha, respondeu tudinho. Vou ter bastante material aqui pra trabalhar.
- Nada, vou ser reprovada na prova. (risos)
- Vais nada! Falou da realidade das escolas, é isso que a gente quer ouvir, pra não chegar lá e fazer uma pesquisa e todo mundo falar assim: “ah, mas aí vai dar uma resposta politicamente

correta”. Gente, resposta politicamente correta a gente já tem no livro, não é? Já tem todos os livros dizendo o que a gente tem que fazer. Então todo mundo diz que o problema é a formação dos professores. Todo mundo diz: “ah, o professor é mal formado”. Gente, não é. Professor tem uma formação específica, ponto. Só que chega lá ele se depara com muitas realidades, aí que tá o problema.

- É. Acontece que a profissão do professor, ela é muito mais complexa. E o aparato da educação, a organização dela está errada. A educação, ela tem que mudar. Pra ter um olhar de um ser humano, ou seja, um ser humano com várias facetas.

- Global, né?

- Global. Então o que falta é unificar os setores que envolvem o desenvolvimento humano. Que não é o desenvolvimento da educação, é o desenvolvimento humano.

-Obrigada! Não vou mais tomar o seu tempo.

Fim.

### Transcrição da entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola 1

Data: 24/08/2016

- Primeiro, seu nome?

- [nome suprimido]

- Sua situação funcional?

- Eu sou pedagoga formada em Pedagogia, orientadora, direção, que é administração escolar, supervisora escolar, fiz psicopedagogia e fiz também pós-graduação em educação infantil quando estive na [nome suprimido].

- Ah que legal e seu cargo aqui na Prefeitura é do que? Cargo efetivo?

- Atualmente o meu cargo de efetivo é de professor fundamental um.

- E aí você tá substituindo na equipe?

- Estou atualmente substituindo o cargo de CP que é coordenador pedagógico.

- É o seu primeiro ano na função de coordenador pedagógico?

- Meu primeiro ano como coordenador.

- É o seu primeiro ano na escola? Nessa escola?

- Nessa escola eu já trabalhei no fundamental um em 2005 e trabalhei o ano passado como mediadora de crianças de inclusão, né, autistas, porque eu queria conhecer essas crianças então eu me inscrevi pra trabalhar com essas crianças o ano passado.
- Ai que bom. Mediadora faz a RAP?
- Não, mediadora não faz a RAP.
- Mas você conseguia acompanhar a dinâmica da escola? Que série que estava o teu aluno?
- Estava no terceiro ano, eram três alunos de terceiro ano, um muito inteligente, sabia ler muito bem, sabia muito matemática e dois não estavam alfabetizados e já com a idade de crianças de quatro anos, aliás, de quarto ano.
- Você, enquanto professora, já deu aula pro quinto ano na rede?
- Eu dei aula no quinto ano acho que em 2000 mais ou menos.
- Nossa faz tempo, depois disso você pegou só o...
- É e peguei...
- ... os menorzinhos?
- ... é, só o segundo ano. Eu tenho dezessete anos de alfabetização, foi o meu sonho, alfabetizei crianças alemãs, chineses, foi que eu trabalhei também numa escola particular onde a frequência era bem diferenciada.
- Gente que vinha de fora do Brasil pra cá?
- Pessoas, exatamente.
- Uma vez eu tive dois japoneses, interessantíssimo, porque eles escrevem de trás pra frente no caderno, aí era uma complicação pra professora ensinar português pra eles e superavançados!
- Mas é um trabalho muito gratificante porque a criança aprende o que você ensina, principalmente naquela fase de seis a sete anos, que no caso é esses que eu estou falando, a alemãzinha e o outro era o chinesinho e em três meses eles estavam alfabetizados em português.
- Nossa, que delícia, foi rapidinho então. Bom, você já falou da sua formação, o nome da escola? Só pra título de nível e identificação.
- Aqui essa unidade é [nome suprimido].
- Sabe o endereço?
- [nome suprimido], eu não lembro o número.
- E o Ideb da escola?
- Então, aí teria que pegar a planilha, mas esse Ideb, está num índice bom porque ele veio acima um pouco do desejado, do esperado, na meta porque tá com 6.1. Desse ano.

- Agora eu vou fazer umas perguntinhas pra você sobre a Prova Brasil. Que informações você possui sobre a prova? Prova Brasil pra você, que que você tem de informação? Que que você consegue visualizar? Você viu, enquanto coordenadora, algum documento referente aos resultados da Prova Brasil?

- Eu vi os resultados que na formação de coordenadores, quando estive em uma dessas formações, parece que mês de agosto e foi apresentado os gráficos, foram apresentados os gráficos e ele indicou, que é o sinalizador muito importante pra fazer com que você vá percebendo a necessidade de aperfeiçoar ou melhorar a qualidade do conteúdo, dos conteúdos pra que as crianças evoluam, na ocasião apresentou que em português o índice foi muito bom, as crianças se saíram muito bem e matemática um pouquinho mais inferior do que o português mas, de modo geral, é um sinalizador muito importante pra que essa aprendizagem...

- Pra acompanhar a aprendizagem?

- ... é, pra acompanhar a aprendizagem, pra reajustar alguns conteúdos, algumas atividades.

- O que você sente, que é importante pra Secretaria de Educação, esse trabalho na escola?

- Ah é importante, importante.

- Você considera que a Prova Brasil pode contribuir para o trabalho pedagógico na escola? E como?

- É o que eu estava falando já, que através, inclusive tem professor que pede já pra deixar um modelo, “ah, então eu quero um modelo porque assim eu posso estar observando o que eu preciso melhorar”.

- Então eles utilizam a prova como modelo pra elaborar outras atividades?

- Ou pra ajustar o que elas estão ensinando também, inclusive foi a do primeiro ano que pediu.

- Você já me disse que a escola atingiu a meta, que está sempre um pouco acima da meta até.

- É.

- A que você atribui isso?

- Olha, principalmente o comprometimento dos professores porque aqui nós temos um corpo docente bem voltado e comprometido com a aprendizagem das crianças, toda vez que eu vou visitar as salas eu observo que não estão fazendo pra que eu fique vendo, apenas porque eu estou ali, então, é a qualidade da aprendizagem das crianças, é muito bom e é real.

- Os professores são bastante envolvidos então?

- São, são envolvidos.

- Agora sobre a utilização dos resultados: como você tomou conhecimento dos resultados da sua escola?
- Através dos gráficos que a própria SEDUC nos envia e também nessa minha formação de coordenador, nós discutimos sobre esses dados e foi apresentado um gráfico.
- Nessa reunião eles abordam os dados de cada escola ou o dado geral do município? Faz uma análise do dado geral do município?
- Então, é de cada escola por quê? Porque eu pude observar que existe assim... [nome suprimido], que tem o seu índice e depois no todo total, tem o do município também que aparece lá que a aprendizagem geral da rede atingiu a meta ou não, nesse caso atingiu.
- E como a SEDUC se articulou para desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos últimos resultados da Prova Brasil? A Secretaria de Educação, você sabe se ela ofereceu algum curso para os professores? Pra que eles pudessem analisar esses resultados?
- Não, vem o explicativo, aí nós analisamos, no caso eu analisei com os professores e aí eles aplicaram as provas, foram feitas correções de acordo com o explicativo e enviamos.
- A Secretaria não promoveu nenhum curso, pelo o menos para os professores de quintos anos?
- Não.
- Como a direção da escola se articulou com os professores? Houve esse momento de vocês pegarem os resultados e fazer uma reunião, deu tempo disso? De analisar esses dados?
- Na verdade foi na minha reunião pedagógica, por duas vezes, duas reuniões eu usei pra estar analisando com as professoras porque é importante que elas saibam que está tendo uma evolução, não é? Porque elas se dedicam e elas têm que saber, então eu levei o gráfico, que eu recebi um nessa formação que eu fui, eu trouxe um e veio por *e-mail* também, então de posse a essa informação, levei pra reunião e nós discutimos sobre esses dados.
- E sabe se os professores recebem alguma orientação sobre a aplicação da Prova Brasil?
- Olha, essa orientação é como eu te falei que é através do explicativo que vem.
- Antes de realizar a prova não tem nenhuma orientação, nenhum curso que eles fazem sobre os instrutores?
- Curso não.
- Não? Nada? Nem na escola? Você não sabe se na escola o ano passado, por exemplo, o ano passado foi ano de aplicação de Prova Brasil, você não sabe se eles fizeram uma preparação, se teve testes de simulado?
- Eu estou falando, então, eu estou falando sobre esse ano, eu como coordenadora esse ano, só acompanhei nesse ano...

- Você não consegue...
- ... agora do ano passado eu não estava na coordenação, não sei como foi, porque também eu estava com sala...
- Tem algum indicador desses que são apresentados na Prova Brasil que você considera desnecessário?
- Acho que não, todos os indicadores são importantes.
- Aparecem lá os indicadores por número de questões que a criança acertou, quem errou, em que nível que eles estão, aparece o nível socioeconômico, vocês tiveram acesso a todo esse relatório? A nível socioeconômico, formação docente, vocês verificaram isso?
- Verificamos e esses dados são importantes porque quando uma criança vem de uma região ou de uma família mais carente, às vezes que a mãe trabalha como faxineira, por exemplo, que nós temos aqui todos os níveis de frequência, então nós percebemos que muitas vezes as crianças têm mais dificuldade, por quê? Porque não tem o tempo que ela precisa com a família pra estar recebendo uma informação ou uma ajuda.
- Isso apareceu bastante na nossa pesquisa.
- Apareceu bastante, não é? Principalmente aqui, onde os pais nos bairros que são de melhor localização que os pais vêm de fora pra trabalhar nesse bairro e deixam as crianças aqui. Aqui nós costumamos bem dizer assim, que período da manhã são as crianças dos trabalhadores domésticos, por exemplo.
- Ah, são perfis diferentes?
- É e à tarde já são as crianças assim que têm um nível mais elevado, então essa questão aparece bem.
- Bom, você acha que esses resultados da Prova Brasil podem ser incorporados no PPP da escola?
- Eu acho que deve.
- Ser incorporados? Fazer análise desse relatório, colocar no PPP e em cima disso propor ações, propor projetos?
- É, eu acho que deve.
- Vocês estavam fazendo a reformulação esse ano?
- Sim.
- Vocês utilizaram esse material?
- Não, não utilizamos, nós só reformulamos e adequamos o PPP do ano passado e de acordo com o que está ocorrendo esse ano, eu, como não tenho experiência da coordenação, então eu me ative em reformular de acordo com os projetos atuais, os horários atuais, o calendário



atual, tudo voltado nesse sentido, não me ative em fazer a análise, é, mas poderia ter sido feito sim.

- Fica um trabalho bem legal.

- Fica bem legal e para o ano que vem, eu, como coordenadora, se estiver no Fundamental, vou fazer...

- Faz, porque você vai achar maravilhoso esse trabalho, eu sempre trabalhei assim, gosto bastante, porque a gente propõe ações em cima daquelas dificuldades específicas.

- Exatamente. Muito importante, eu acho importante.

- E foi por isso que eu resolvi fazer pesquisa, porque eu trabalhei isso bastante tempo na coordenação e quando eu entrei na coordenação, eu já entrei de cara com o Prova Brasil, eu entrei em 2004, em 2005 instituíram a Prova Brasil, menina, foi um pega pra capar que você não imagina. Você deve estar sentindo isso né?

- Eu sou iniciante, você já tem uma certa experiência...

- Não, mas não é porque é iniciante não.

- Mas é.

- Não é porque é iniciante, é porque, não sei se você sente isso ou sentia isso quando era professora, mas saiu muito nos resultados das minhas pesquisas, é a movimentação da equipe e a movimentação dos professores que atrapalha.

- Certo.

- Então você vai fazer um trabalho desses de reformular um projeto político-pedagógico, você faz com uma equipe, no ano seguinte 60% da tua equipe já não é mais a mesma, porque trocou a equipe, trocou professor, troca todo mundo e o trabalho fica como? Você vai ver isso com o tempo, esse é o seu primeiro ano, as outras amigas que já fizeram as entrevistas são mais experientes e elas passam por isso todo ano, coitadas.

- Inclusive às vezes você ouve assim, um plano de ação, por exemplo, que eu pedi pra que fosse feito: “ah, mas esse aluno, ele não é atendido por mim, né”, aí falei: “mas não é o seu horário de trabalho?”, “é meu horário de trabalho”, eu falei, “mas o aluno não está presente aqui na escola?”, “ah, está”, eu falei: “então, você tem que conhecer esse aluno”, não é? Se nós temos um especialista, um professor naquele horário e essa criança está presente, essa criança tem que ser atendida, tem que ser observada por mim, por outro especialista e tem que ter esse documento pra colocar no caso no PPP, então quer dizer, essa questão de estar trabalhando esses detalhes foi um pouquinho desgastante.

- Pra todos os alunos de inclusão tem um plano de ação específico?

- Sim, de acordo com a sua necessidade.

- Esse foi um outro questionamento que apareceu: o que fazer com esses alunos de inclusão no dia da prova? Porque se há um plano específico para o atendimento das necessidades dele, como que eu submeto um aluno que não está alfabetizado a uma prova de tamanha dificuldade como é a Prova Brasil?
- Então, aí é aonde aparece às vezes aqueles dados não reais.
- É verdade e isso é bastante questionado.
- Eu acredito até que esta Prova Brasil, pra essas crianças de inclusão, elas deveriam ser adaptadas.
- É e elas só são adaptadas quando é tamanho maior, só existe a prova adaptada com o tamanho maior e quando o aluno é surdo, você tem direito a uma intérprete de LIBRAS.
- Uma intérprete, isso.
- Só isso, agora, adaptação de conteúdo não tem.
- Ah é? Mas teria que ter.
- Teria que ter, mas infelizmente não tem... porque na verdade, não corresponde à realidade do aluno de inclusão, série e aprendizagem, porque a dificuldade dele é uma e aprendizagem dos demais têm que seguir, não é verdade?
- Você disse que acabaram de fazer a reformulação do PPP 2016 e que não aproveitaram os dados da Prova Brasil. Como você avalia então o trabalho da escola e do professor com relação a esses resultados? Você avalia que houve trabalho, que não houve trabalho?
- Não, eu avalio que houve trabalho porque os professores, eles são muito, esses que estão aqui, que eu conheço, do ano passado eu não conheci, então eu não posso responder, mas estou respondendo por hoje, essa equipe de professor que está aqui, eles são bem comprometidos, eles pesquisam, eles elaboram as atividades, eles são sempre...
- De forma autônoma, né?
- ... exatamente, estão sempre voltados para o plano de curso e a adaptação da aprendizagem, isso eu vejo porque ali, inclusive a máquina fica ali do meu lado, que é a xerox, ali, que inclusive é só de acesso aos professores e eles vêm sempre: “olha [nome suprimido], eu tenho essas atividades aqui, cê dá uma olhadinha, aí eu posso imprimir? Eu posso...?”, sabe? Sempre, então é assim, eles são muito, muito mesmo envolvidos com a aprendizagem.
- Sem que haja, por exemplo, uma cobrança da escola? Não precisa haver necessariamente uma cobrança da escola, uma reunião para se tomar uma decisão, eles por conta própria decidem o que vão trabalhar?
- É, nas reuniões nós sempre focamos as dificuldades das crianças, elas sempre passam essas dificuldades, aí, dependendo da dificuldade, a gente procura convocar os pais pra fazer

encaminhamentos, pra colocar no reforço, porque aqui tem também, este ano tem o reforço que chama PEA, então as crianças de terceiro e quarto ano e também tem o quinto ano, é terceiro, quarto e quinto ano, eles participam desse reforço, assim que a professora já percebe, faz uma sondagem e percebe que ele está precisando, necessitando desse reforço, aí já é encaminhado pra essas aulas.

- E isso já ajuda também?

- É, ajuda bastante.

- Quais aspectos da Prova Brasil você destacaria como positivos e o que precisa ser aperfeiçoado? Que que tem de bom a Prova Brasil?

- Ah, o que tem de bom é como eu falei, né, que ali de acordo com o que você vai passando pras crianças, que elas vão assinalando e vão acertando ou errando, é o sinalizador de onde você precisa fazer interferência não é? Eu acredito nisso.

- É, você acha que ela precisa ser aperfeiçoada em algum ponto? Por exemplo, tem que cobrar história e geografia, porque limita muito você só cobrar português e matemática.

- À medida que a criança sabe ler bem um texto de português, no conteúdo de língua portuguesa, sabe interpretar, sabe fazer uma produção de texto, ela vai saber se sair bem em história, geografia.

- Você consegue perceber se os professores limitam mais o trabalho deles em português e matemática? Os professores de quinto ano ou eles trabalham todas as disciplinas?

- Não, eles trabalham muito bem todas as disciplinas.

- Então não há redução de currículo por conta de Prova Brasil?

- Não, eles não trabalham voltados pra apresentar índice, eles trabalham na aprendizagem de acordo com o plano de curso e quando vem a Prova Brasil eles sempre pedem o modelo pra guardar, pra ficar, pra a partir daquele momento já verificar se precisa melhorar alguma coisa dentro do que eles fazem.

- Respeita-se o indicador, mas não fica somente naquilo.

- Exatamente...

- Eles vão além.

- ... é, eles vão além, bem além.

- É e tem gente que limita, né, ó, tem isso aqui, vamos trabalhar só isso.

- Não, aqui eu não vejo isso.

- Agora com relação à formação continuada dos professores na escola, em que momento os resultados da Prova Brasil são trabalhados com os professores? Você me respondeu que em momento de RAP ?

- É, na RAP.
- Há alguma formação específica da rede? Você já respondeu que não.
- Especificamente para a Prova Brasil?
- Pra Prova Brasil, pro quinto ano, tem alguma formação específica pro quinto ano?
- Específica pra Prova Brasil, não, tem bastante formação, mas eu acredito que não é da Prova Brasil especificamente.
- Nem com o trabalho de inspetores da prova? Tinha um curso, o ano passado eles deram esse curso, não sei se esse ano continua, é o Metas em Foco.
- Ah, esse tem. A Metas em Foco tem.
- Isso e é das metas do Ideb, então o ano passado.
- Faz, esse ano até nós fizemos.
- Continuou esse ano esse curso?
- Continuou, as professoras do quinto ano.
- Mas aí vão todas?
- As do quinto ano.
- Todas conseguem ir ou é aquela história de vai um representando?
- Vai um em cada período.
- Ah, isso é ruim porque você já não tem todos os professores de quinto ano no mesmo período então isso é outro complicador também. Por que que vocês fazem essa divisão? A comunidade que pede?
- Não, a SEDUC determina que é um por período.
- Não, que tem que ter quinto ano de manhã, quinto ano à tarde.
- Ah, tá, então...
- É por conta da comunidade?
- ... é porque é sempre, exatamente, porque assim...
- E pra escola seria melhor todo mundo junto, né.
- ... todo mundo junto mais aí, parece que alguns anos foi feito assim, os quintos anos de manhã, os quartos vão à tarde, mas aí não atendia uma...
- As necessidades da comunidade, né? Imaginei que fosse isso, que geralmente a gente não pode se separa na escola, fica difícil, quebra o trabalho.
- É, então, nós ficamos com dois quintos anos, o da manhã e um à tarde.
- A que você credita as defasagens dos alunos? Os alunos que apresentaram defasagens aqui, foi por qual razão? Você agora já conheceu um pouquinho da comunidade, já conheceu um pouquinho das dificuldades, já fez conselho, já conseguiu ver e conhecer a tua comunidade

escolar, por que que você acha que eles têm essas defasagens? Que são apontadas lá na Prova Brasil também.

- A inclusão.

- Tem bastante?

- Aqui nós temos mais ou menos uma média de vinte incluídos.

- Nossa, é bastante.

- É bastante, então dá pra fazer diferença nessa...

- Na avaliação?

- ... nessa avaliação, então um dos fatores eu acho que o mais comprometedor é esse.

- O aumento do número de alunos incluídos.

- Isso e o outro é aquele que nós estávamos falando, sobre essa parte do aluno que é de uma classe social mais carente, que os pais não têm tanto tempo de dar atenção, não acompanha.

- Não acompanha. As reuniões de pais aqui, eles são frequentes?

- São, mas muitas vezes a gente costuma dizer que aquele que precisaria vir não vem, né.

- Isso aí é uma frase histórica da educação, né.

- Não é? Essa você tem que escrever no rodapé do seu mestrado.

- Quem tinha que estar aqui não está.

- É, exatamente.

- Né? Eu já começo a minha reunião assim, todas as vezes. Você acredita que algumas defasagens dos alunos podem estar ligadas à falta de formação dos professores ou à falta de intimidade com algum conteúdo, por exemplo, tem professor que passa batido por fração, porcentagem, perímetro, área e esses são conteúdos cobrados lá na Prova Brasil, você acha que pode ser também um problema de...

- De formação, é.

- Um professor que não gosta tanto de matemática então ele trabalha menos matemática, você percebe se tem algum caso assim?

- Olha, as professoras daqui que estão trabalhando com os quartos, quintos anos, elas tão trabalhando porque gostam, não vejo essa... porque sempre quando eu vou visitar as salas, elas estão envolvidas com todo o conteúdo, porém eu tenho uma sala de quarto ano que está com uma grande dificuldade de matemática, não pela professora deste ano, que ela está tentando, ela vem... inclusive nós fizemos uma pesquisa de conteúdo, de diferentes métodos pra ensinar melhor essas crianças pra que elas consigam suprir essa falha, então eu assim, como vem de uma outra turma, vem do ano passado e parece que teve já uma

dificuldadezinha do ano passado, muita falta do professor, acabou comprometendo essa aprendizagem e é uma aprendizagem que às vezes é difícil de sanar.

- E nem tem sempre um substituto, né.

- ... é e aí, aonde entra a tal da formação, né, substituto muitas vezes não tem essa formação, ele substitui todas as todas as séries, muitas vezes não se identifica muito com a matéria.

- Não está familiarizado com o planejamento?

- Exatamente.

- Aí chega lá, passa o mínimo do mínimo.

- O ideal seria que um professor assumisse no início do ano e fosse durante todo o ano acompanhando aquela turma. Claro que imprevistos surgem, mas seria menos...

- Mas essa troca constante de professores também prejudica.

- Prejudica muito, eu acho que é o fator que mais prejudica na aprendizagem das crianças.

- Troca de professores. Os momentos de HTP contemplam as discussões sobre os resultados da Prova Brasil?

- Contemplam, porque na verdade nós podemos discutir várias vezes, não precisa ser tudo numa reunião só, você pode...

- Ir fazendo aos pouquinhos.

- ... é, aos pouquinhos.

- O pessoal reclama bastante do tempo, falta tempo?

- É, mas não precisa você fazer de uma vez, se for feito por etapa, né, por etapas, eu acho que dá pra fazer, embora tenha como apareceu aí, tem muitas informações, muitas vezes passa até despercebido algumas coisas por excesso de informações que temos que passar do dia a dia da vida escolar.

- São pertinentes da escola, mas não necessariamente de formação? Porque o ideal mesmo seria que essa gestão da rotina escolar ficasse na RPS?

- Exatamente, é.

- Isso seria o ideal, e que os coordenadores trabalhassem só com a formação de professores?

- Exatamente.

- Isso seria o ideal, né.

- Seria o ideal, é o que não é real, é ideal mais não é real.

- Não é, porque a escola é viva, né, a escola ela tem personalidade, você pode me dizer isso com maior franqueza, porque você está chegando aqui agora. A escola tem um perfil, não adianta você querer impor o teu perfil pra escola, a escola acaba te dominando, né?

- Verdade, abraça né?

- Descreva como a sua escola realizou a análise dos resultados da Prova Brasil de 2013, você não estava aqui?
- Não, não estava.
- Mas a de 2015 você pode responder. Você fez uma análise? Você não apresentou o resultado pra eles?
- 2015? 2015 eu não estava na coordenação.
- Não, mas o resultado saiu agora em 2016, da prova de 2015.
- Ah, tá, esse é desse ano, exatamente, eu tava pensando já na... porque são tantas provas, eu tô falando com você e estou preocupada com a Prova [nome suprimido] que eu tenho que fechar.
- Ah, isso é uma coisa importante, o município também tem uma prova?
- Tem.
- Então os alunos do município fazem três provas?
- Tem a Prova Brasil, tem a Prova [nome suprimido] e agora eu vou receber uma prova... a Prova ANA, que eu ainda não recebi.
- A ANA é para os terceiros? E o SARESP? Eles continuam fazendo?
- O SARESP, esse ano não recebi nada aqui, nessa aqui, tem algumas que fazem, mas pra essa escola...
- Não são todas?
- ... por enquanto.
- De que maneira você considera que a Prova Brasil contribuiria mais para a sua formação? Tem como? Existe como? Uma maneira dela contribui pra sua formação?
- Pra formação do coordenador?
- Isso, pra formação do coordenador. Você gostaria de conhecer mais o documento, mais os relatórios, saber como trabalhar com esses indicadores?
- Eu acredito que sim, eu acho que antes de vir, no meu caso, como estou a pouco tempo de coordenadora agora e eu não trabalhava com esse nível de ensino, que o meu é um dos menores, né, é...
- Você sentiu falta da formação nesse sentido?
- Eu senti falta dessa preparação porque de repente assim, você recebeu o pacote e aí o que que você tem que fazer então pra entender? Eu vou estudar esse pacote, não é?
- É verdade.
- É então eu acho que agora como eu já tenho essa experiência desse ano, o ano que vem eu já sei como é que funciona, já vou buscar mais informação sobre esses assuntos e também nós

estamos tendo no decorrer do ano as formações como coordenador pedagógico que estão sendo discutidos todos esses itens.

- A Secretaria faz a discussão com vocês pra vocês trazerem a discussão para escola?
- É, foi na ocasião dos resultados, ela fez.
- Mas fora isso não tem um curso para os coordenadores também não?
- Voltado para a Prova Brasil não...
- Não!
- Deveria ter, né? É bom.
- Seria de fundamental importância. Amiga, muito obrigada. Acabou.
- Espero ter contribuído.
- Eu só preciso relatar o que acontece no interior das escolas com a Prova Brasil porque é um instrumento tão caro... Obrigada!

Fim.

### Transcrição da entrevista com a Professora da Escola 1

Data: 25/08/2016

- Seu nome, por favor.
- [nome suprimido].
- Sua situação funcional [nome suprimido] você é efetiva?
- Sou efetiva, sou efetiva da rede há 15 anos, faço 16 o ano que vem.
- Ai, que delícia, mas já é PEB?
- Já, eu já entrei PEB.
- Ai, que bom, não tá passando pelo sacrifício que... do adjunto.
- Não, eu sou do último concurso que você podia optar ou por ser, na minha época era substituto que chamava ou direto P1, falava P1, é substituto, já tô velha, né.
- Nossa menina, não, tá ótimo.
- E aí foi o último concurso, então eu já entrei e fiquei alguns meses numa sala provisória, no ano seguinte eu já fixei sede, [nome suprimido] eu tô há 10 anos já.
- Nossa, eu tô a nove na rede sem fixar sede ainda, muito tempo né. Tempo de trabalho total na sua vida profissional?
- Acho que pelos meus cálculos, dezessete anos.



- Nossa é bastante tempo também, muito novinha para ter dezessete anos já de Magistério.
- Tudo mundo se engana, formol aqui reinando.
- Que bom, tempo de trabalho nessa escola?
- Dez anos.
- Turma que você leciona atualmente?
- Esse ano, quarto ano.
- Ano passado?
- Quinto ano.
- Número de alunos por turma.
- Em média trinta.
- Sua formação acadêmica?
- Magistério, Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar.
- Trajetória profissional, você começou a trabalhar direto na prefeitura, foi seu primeiro emprego?
- Eu já comecei na rede pública mais não aqui em [nome suprimido], eu comecei em [nome suprimido], em seguida eu fui pra [nome suprimido] e aí [nome suprimido], atualmente eu dou aula em [nome suprimido]e em [nome suprimido].
- Onde você trabalha lá?
- Esse ano eu tô no [nome suprimido], lá eu sou regente ainda, mas por opção.
- Eu não eu, eu fixei já.
- Não, lá eu sou regente por opção, porque como eu sou efetiva aqui à tarde, eu só quero pegar lá de manhã e aí nunca tem na minha vez de manhã, então eu declino e consigo pegar no Casqueiro de manhã, pra mim é mais vantagem.
- E lá não tem diferença você ser regente ou você ter fixado sede.
- Exatamente, então...
- É vantagem.
- Isso, é.
- Identificação da escola só pra título do trabalho.
- [nome suprimido]
- Sabe o Ideb da escola?
- Ah, eu deveria, porque ela me informou, mas eu não lembro.
- Ninguém lembrou.
- Não lembro mesmo.
- Faz pra mim uma breve descrição da comunidade escolar, você que tá aqui há dez anos.

- Olha, a comunidade aqui é composta de três títulos, né, são três clientela que a gente recebe, a gente recebe os filhos das empregadas domésticas da região mais no período da manhã, porque eles já vêm direto pra escola, daqui eles vão pra Escola Total, então de manhã a gente vê bastante esse público, são as pessoas que vêm trabalhar aqui, geralmente nas casas aqui do entorno e ficam aqui, à tarde a gente também tem, a gente recebe aluno de [nome de outro município suprimido], de [nome outro município suprimido] e que vêm estudar aqui por conta do trabalho, então a gente tem esse público, tem o público da região mesmo, aqui do bairro, que estuda aqui normal e a gente tem os alunos oriundos da escola particular, que a gente fala que é a classe média falida, pra não devolver o carro, põe na escola pública, muitos, a cada ano aumenta mais, a gente recebe muitos alunos vindos da escola particular.

- E a situação econômica do país também não tá ajudando, né?

- Exatamente.

- Agora eu vou fazer umas perguntinhas sobre a Prova Brasil, o que que você conhece da Prova Brasil, quais são as informações que você tem?

- Ah, eu já aplico a prova há muitos anos, então eu já fiz várias formações a respeito, costumo trabalhar as questões quando a gente vai aplicar, eu costumo trabalhar questões no formato da prova, porque eu vejo que o formato da prova nem sempre é o que a gente tá acostumado a trabalhar em sala de aula e isso atrapalha muito, interfere demais nos resultados e eu não vejo assim, não acho que a prova tem um conteúdo tão difícil para o professor lidar com ele, pra mim tranquilo.

- Qual o papel da Prova Brasil para a Secretaria de Educação, vocês acham que eles consideram importante?

- Pra mim eu resumo, essas Provas Institucionais eu resumo em duas coisas: números e dinheiro, verba, é pra isso que serve pra Secretaria, não... não acho que tenha realmente um valor pedagógico pra Secretaria de Educação, pra eles é número e verba.

- Por que você tem esse sentimento?

- Porque não há um investimento efetivo, eu não vejo um investimento efetivo na educação, eu vejo assim, os investimentos que são feitos hoje nas escolas, é por conta dessa verba que a gente recebe direto na escola, né, que não lembro agora...

- PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola?

- É, eu acho que é o PDDE, porque antes a gente tinha duas verbas, agora eu acho que é só o PDDE e aí é, como essa verba vem direto pra mão da diretora, se você tem uma diretora que realmente quer investir essa grana e tal, você consegue ter algumas coisas na escola, esse ano aqui, o ano passado a diretora comprou bastante coisa, material, muitos de todos os tipos,

o que podia comprar com a verba mas investimento efetivo da prefeitura diretamente nas escolas eu não vejo.

- Na parte pedagógica?

- Investimento, por exemplo, com informação de qualidade pro professor eu não vejo, eu não posso fazer mestrado, que eu não tenho exclusividade, então eu não posso fazer mestrado pela rede.

- Não, mas a exclusividade caiu.

- Caiu?

- Caiu, por isso que eu estou fazendo, a exclusividade caiu.

- É, mas trabalhando três períodos é impossível.

- Não, eu trabalho dois pra poder fazer agora à tarde, eu trabalho manhã e noite.

- Ah, então, eu estou trabalhando...

- E é desumano, eu estou virada, eu estou sem dormir essa noite, ainda não dormi.

- É, imagino, mas quando saiu eu tinha exclusividade, por isso que eu não topei, né. As formações continuadas, acho péssimo assim, não vejo qualidade nenhuma, pelo menos pra mim que já tenho 15 anos de rede, eu chego num curso da prefeitura hoje e eu fico mexendo no celular, sinceramente, porque assim, não tem nada que o formador tá falando ali que acrescente na minha formação.

- Nada novo?

- É que é o povo que acabou de entrar na prefeitura, que chegou outro dia, que se formou outro dia, fala que vai me ensinar o que? Me fala...

- Não tem nem bagagem, nem experiência pedagógica e às vezes nem o conhecimento necessário.

- Exatamente.

- Você considera que a Prova Brasil contribui pro trabalho pedagógico na escola? Como?

- Sim, aí sim, porque eu por exemplo, eu particularmente, enquanto professora, eu gosto, por quê? Porque é uma avaliação externa, então não tem a sua cara, não tem a linguagem que o seu aluno tá acostumado, tem a linguagem de fora, vamos dizer que é a linguagem que ele vai encontrar no mundo, então se o meu aluno vai bem, significa que ele tá preparado pra seguir em frente, pra encarar o ano seguinte, pra encarar uma provinha de bolsa, de uma escola particular, pra prosseguir, mesmo que ele mude de escola, né, mesmo que ele vá pra rede particular, mesmo que ele mude o perfil da professora do ano seguinte, então eu acho que isso é bom, avalia o meu trabalho também, o que que eu deixei de trabalhar, olha, esse conteúdo aqui, esse conteúdo aqui eu não trabalhei, por que que todo mundo errou essa questão aqui,

né, que é que aconteceu? Que é isso? Então geralmente eu faço o gabarito lá e depois eu olho e falo: “nossa, mas ninguém acertou essa ou quase ninguém” e aí eu vou olhar o que que foi, porque, eu faço correção com eles da prova, depois que eu já corrigi, já fiz tudo, eu devolvo a prova, faço a correção com eles, por exemplo, da Prova Brasil a gente não consegue fazer isso mas por exemplo, das provinhas [nome suprimido], né, que chama agora?

- Isso.

- Que são as institucionais da rede, eu faço devolutiva com eles.

- Essa prova é feita nos moldes da Prova Brasil?

- Sim.

- Segue os mesmos descritores?

- Sim, é, segue os mesmos descritores.

- E você faz esse trabalho de análise por quê? Alguém te motivou? Você teve uma reunião na escola onde foi combinado que a escola faria isso, ou é por sua livre e espontânea vontade, cada um por si, Deus por todos?

- Não, faz parte, faz parte do meu trabalho, né.

- Faz parte do seu perfil profissional trabalhar dessa maneira?

- Faz parte do meu perfil. Sempre avaliar, né, porque a gente precisa saber... porque às vezes no dia a dia da sala de aula, você não consegue ter essa visão, aonde tá falhando... e às vezes se você não tem um trabalho... Aqui esse ano, por exemplo, eu tenho um trabalho muito bacana com as colegas, então a gente sabe mais ou menos o nível que a sala dela tá, que que tá dando certo, que que não tá, mas às vezes não, às vezes você tem um trabalho puramente solitário, como o ano passado, porque eu era a única sala de quinto ano, à tarde, então não tinha com quem trocar e aí como que eu vou avaliar o meu trabalho, né?

- Você sente que a cada ano muda o número de professores dentro da escola? Os professores se movimentam muito aqui, ou é sempre o mesmo grupo?

- Não, aqui a gente tinha um grupo, à tarde pelo menos, a gente tinha um grupo sólido, que a maior parte era efetiva, mas agora não, muitas estão de licença médica, então aí vem as substitutas, né, algumas estão afastadas por estarem na SEDUC, então agora de efetiva, esse ano nós temos à tarde, pelo menos, de manhã eu não sei, à tarde, deixa eu ver, sou eu, é só a [nomes suprimidos], quatro.

- Você acha que essa movimentação de professores todo ano, essa rotatividade de professores prejudica o trabalho, por exemplo, do Projeto Político-Pedagógico da escola? De não ter uma continuidade?

- Olha, a rotatividade não atrapalharia se a escola tivesse uma linha de trabalho bem definida, né, que a gente sabe que a rede tem, se você perguntar, a rede vai falar que ela é sociointeracionista, balela.
- Tem cinco eixos, eu nem sabia, descobri na pesquisa, eu descobri na pesquisa os cinco eixos, cê sabe quais são?
- É então, então ela vai falar que tem uma linha, não, eu não faço ideia do que que eles pontuam como cinco eixos.
- Então, eu não sabia, eu fiquei sabendo pesquisando e tá no planejamento: educação saudável, educação sustentável, educação inovadora, educação para eficiência e educação... tem mais um que eu não me lembro, mas são cinco eixos. Bonitinho, tá na mãozinha do planejamento! E eu descobri agora, depois de nove anos na rede, tá vendo? Então eu fiquei feliz agora que você com dezessete também não sabia!
- Mesmo porque a gente já passou por tantas mudanças, né, eu entrei na prefeitura, a gente ainda tinha a progressão avaliada, não, primeiro a gente tinha o ciclo, depois passou pra progressão avaliada, depois voltou pra progressão continuada, depois voltou pro ciclo de dois anos, eu já peguei tantas mudanças que você acaba nem...
- E agora mudou de novo, de 2015 pra 2016 houve uma mudança pra trimestre.
- É, pra trimestre.
- Foi ruim essa mudança?
- Olha... pra mim não fez tanta diferença.
- Teve mudança no planejamento? Significativa?
- Não.
- Não mudou nada?
- Não a única mudança é que assim, eles diminuíram, né, então jogou um pouquinho pra lá, um pouquinho pra cá, pra poder contemplar durante os três trimestres, mas não houve nenhuma grande mudança.
- Eu penso que foi mais por uma questão de economia mesmo.
- A única coisa que eu achei ruim é que, por exemplo, num segundo trimestre só foi terminar no final de agosto e a gente ainda não tava habituada a isso então assim, quando eles saíram de férias, a gente já tinha terminado toda a matéria, já tinha terminado o conteúdo e aí teve que fazer as provas só em agosto, aí parece, assim... deu aquela sensação de que a gente tava só enrolando, sabe?
- Deu um *delay*, né?
- É, só enrolando, mais de resto, não afetou tanto assim não, não achei.

- É, mexeu demais com a cultura escolar, né, a gente tinha uma cultura de bimestre, então você vai naquele ritmo de bimestre, né, até no tempo pra você fechar as notas, você se perde. Você considera que a Prova Brasil pode dificultar o trabalho pedagógico na escola?

- Dificultar não.

- Não?

- Não. A única coisa que eu sou, que eu sou muito contra é que assim, a Secretaria quer bons números, faz a pressão pra equipe, a equipe quer fazer a pressão no professor, isso eu sou contra porque eu acho que assim, trabalho pra você fazer, pra você ter um bom desempenho na Prova Brasil, o aluno, a escola, enfim, ele tem que ser um resultado de um ano inteiro, não adianta você ficar fazendo pré-prova, treinamento intensivo, massacrando as crianças com aquilo, não adianta, é extremamente estressante, né.

- Então é um dificultador você fazer testes e ficar treinando pra prova?

- Então isso eu acho que não tem que acontecer, porque não vai ser em um mês que o cara vai aprender o que ele deveria ter aprendido no ano inteiro, então assim, eu faço, eu trabalho com eles, eu dou às vezes prova com gabarito pra eles se habituem pra também no ser um espanto, que senão também prejudica o desempenho deles, né, mas falar que eu vou fazer uma provinha, um teste, simulado, não.

- Não vale a pena, né? É... o Ideb da sua escola, você disse que não sabe, mas você sabe se ele está acima da média ou abaixo da meta, atingiu a meta?

- Acho que atingiu, eu não lembro se ela falou que tinha traçado uma meta e nós não alcançamos, mas nós estamos acima da meta do município ou na meta do município, uma coisa assim que ela falou.

- E a que você atribui isso? Esse sucesso dos alunos, né?

- Ah, o trabalho desenvolvido, o trabalho pedagógico, se a gente pensar no ano passado, a gente tinha um grupo muito bom aqui, é de quarto e quinto aqui, então assim, o grupo que faz... porque geralmente aqui, os professores, os efetivos, eles sempre pegam a mesma turma, então eu, por exemplo, eu só pego quarto e quinto, quarto e quinto, quarto e quinto, elas nunca me dão primeiro, segundo e terceiro, que acho que elas pensam que eu vou matar as criancinhas.

- Não é. Acho que é por causa do perfil do professor, né!

- Eu não tenho o perfil de primeiro, segundo e terceiro não, eu prefiro quarto e quinto e então assim, os professores que geralmente pegam quartos e quintos anos aqui, são muito bons, então eles chegam muito preparados, o ano passado, por exemplo, eu tive vários alunos que conseguiram várias bolsas de estudo em colégio particular.

- Eu acho tão bonitinho quando eles vêm com a listinha de conteúdos, “tia, eu vou fazer a prova, você pode me ajudar?... ah...”.
- Tive dois que conseguiram, fizeram aquela prova da...
- [nome suprimido]?
- Não é [nome suprimido], né, lá é o que? É [nome suprimido]? Agora não me lembro, não sei se era [nome suprimido]... eu sei que era um que dava tudo, até o uniforme, material didático.
- É a [nome suprimido], que entra no sexto ano e só sai no ensino médio.
- Isso mesmo, tive dois alunos que conseguiram uma bolsa de 100%.
- Ai, que graça... e eles dão tudo, uniforme e material mesmo?
- Tudo, tudo.
- É uma graça e vale a pena... e você acredita que eu tive vózinha lá no [nome suprimido] que falou que o menino não ia fazer, eu falei: “mas ele tem”, menino superinteligente, eu falei: “mas ele tem condição de fazer, vózinha, leva ele pra fazer, não custa nada”, ela falou assim: “não, ele não pode se misturar com essa gente”...
- Olha!
- Ela tendo preconceito... eu falei: “cê tá tirando a oportunidade dele” e o menino superinteligente, sabe aquele aluno perfeito? Perfeito, e o menino superesforçado, morrendo de vontade de fazer e a vó com esse preconceito, não queria deixar o menino fazer pra ele não se misturar, ela falou: “não, porque aí tem passeio, tem tudo, ele não vai poder fazer”, eu falei: “vó, isso é o de menos, ele vai entender”.
- Não, os meus foram.
- Aí ela ficou com vergonha de mandar o menino pra fazer a prova, que dó. Bom, agora com relação à utilização da prova... dos resultados da Prova Brasil, como você teve conhecimento dos resultados dos últimos anos? Dessa escola?
- Em reuniões pedagógicas, isso, elas passam.
- As reuniões pedagógicas, quem faz?
- A coordenadora.
- Coordenadora. Como você avalia o material de divulgação disponibilizado pelo MEC, você pegou ele na mão? Chegou a ver?
- É o manual, o que chega na minha mão é o manual.
- Para aplicação?
- É, o manual pra aplicação, acho que teve uns anos que mandaram, né, um videozinho administrativo.
- Isso, que ninguém assiste. “Não, já sei como é que é”, ninguém assiste...

- Exatamente.
- Mas e o material dos resultados? Os relatórios, já chegou a ver alguma vez como é que eles vêm?
- Não.
- É rico, é lindo, pra você que gosta de trabalhar, menina, pega um, entra na Internet, entra no site do Ideb e coloca lá: resultados da Prova Brasil, você entra no resultado da tua escola, você vai ver que coisa linda de viver. E ainda pra escola vem uma devolutiva apontando quantos alunos conseguiram acertar tais e tais questões, vem por questão, além do desempenho.
- Ah, isso eu já cheguei a ver, porque eu lembro que teve um ano que a coordenadora me passou e a gente foi olhar e tudo porque ela queria comparar o período da tarde com o período da manhã, pra ver se realmente tava tendo uma defasagem, porque ela achava que tinha uma defasagem muito grande de um período pro outro, tinha uma diferença, e aí gente começou a fazer essa comparação, e aí eu tive acesso a esse.
- É, porque o material que vem pra escola é muito mais rico ainda do que é divulgado na internet, na internet é só o básico, ele aponta em quantos alunos estão em cada nível e o que aqueles alunos, quais as competências e habilidades que eles têm, pros alunos daquele nível, agora pra escola vêm muito mais informações, então vale a pena dar uma olhadinha pra você que gosta, você vai achar um trabalho bem bacana. Como a SEDUC se articulou com a escola pra desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos resultados? A Secretaria de Educação promoveu alguma formação dos coordenadores, pros professores, pra trabalhar com esses resultados?
- Olha, o ano passado nós tivemos uma formação, péssima, diga-se de passagem, eu faltei na maioria delas, que era pros, pros professores de quinto ano, voltado ao trabalho que a gente deveria fazer anteriormente para a prova, mas o pós prova não...
- Não teve... era Metas em Foco esse curso?
- Exato.
- E aí iam todos os professores da unidade ou não?
- Eram pros professores de quinto ano, no caso à tarde só tinha eu, então só ia eu, eu não ia.
- Mas geralmente quando a Secretaria faz esses cursos é pra todo mundo, ou um representante que vai?
- Geralmente é um representante, mas o passado a secretária exigiu que fossem todos, então se tivessem o... acho que de manhã tinham dois e iam os dois, aquele dia iam os professores... era pros professores de quinto ano, todos da rede.



- E aí foi uma preparação?
- Foi uma preparação para a prova, né, o que trabalhar com os alunos pra eles estarem preparados pra fazer a prova, agora o depois, o que fazer, como trabalhar com esses números, aí só se teve direto com a coordenadora.
- Quais orientações os professores receberam para a aplicação da prova? Antes da prova ser aplicada vocês receberam esse curso, mas vocês é que aplicam a prova?
- Pera que eu vou ter que lembrar, o ano passado? Vem aplicador de fora? Eu não lembro.
- Eu sei que às vezes é aplicador... às vezes a gente troca de escola.
- Ou a gente trocou de sala... não, no SARESP geralmente a gente vai pra outra escola.
- No SARESP? Não me lembro qual que é.
- É, o SARESP eu já cheguei a trocar de escola e também já cheguei a trocar só de sala aqui, eu acho que na Prova Brasil eu troquei de sala.
- É, eu sei que a gente não aplica pra nossa própria sala.
- Acho que eu apliquei pro segundo ano e a professora do segundo ano aplicou... não é o terceiro que faz? Não, é o segundo faz a Provinha Brasil, é, eu não me lembro agora, sinceramente.
- É, ou foi aplicador externo, às vezes é aplicador externo...
- O SARESP eu sei que é aplicador externo.
- ... quando não tem aplicador externo a gente troca, né.
- Agora, da Provinha Brasil, eu não lembro.
- E a escola? A escola se organizou de alguma forma pra trabalhar com esses resultados da Prova Brasil? Você já tá aqui há dez anos, houve esse trabalho? Olha, vamos sentar, vamos discutir, quais são as dificuldades dos nossos alunos...
- Não.
- Não houve esse trabalho?
- Não.
- No PPP da escola consta alguma avaliação sobre a Prova Brasil, eles usam esse indicador?
- Não faço ideia.
- Não, não há a discussão coletiva do PPP? Da reformulação, por exemplo, olha, vou... o que tá dando certo, o que não tá dando certo?
- Não, geralmente elas fazem no início do ano alguma discussão básica, mas dificilmente também a gente depois vai atrás desse material, sinceramente falando, eu mesmo não tenho interesse de ler o PPP da escola.
- Ainda é um material feito pra homologar?

- Ainda é um material meramente burocrático, entendeu? Eu não tenho um uso efetivo daquilo, essa escola, esse ano, por exemplo, a escola não desenvolveu nenhum projeto comum, coletivo, então também... então, assim, acaba virando um documento meramente burocrático, então, a gente não tem nem o interesse de ver, né.

- É, quando você não constrói realmente você não vai, não vai utilizar. Que indicadores você destacaria da Prova Brasil como sendo desnecessários? Tem algum? Que é desnecessário? Porque além de todas essas informações das crianças, da aprendizagem das crianças, vem a indicação do nível socioeconômico, vem a indicação de formação dos professores, você considera algum desses indicadores desnecessários?

- Não, não, eu entendo que é pra eles traçarem um perfil, o perfil daquela comunidade escolar...

- Você já entrou no *site* Devolutivas Pedagógicas?

- Não.

- Pra você que gosta, entra no *site* Devolutivas Pedagógicas do INEP e lá o MEC, ele praticamente pede pra você comparar a sua escola com escolas de nível socioeconômicos...

- Diferentes.

- ... não, parecidos, e em um documento publicado em 2008, o MEC diz assim: “eu tenho duas escolas com o mesmo perfil, por que que essa tem o nível tão alto e essa tem o nível tão baixo?” Só que aí eles não dizem como que eles calculam esse nível socioeconômico, eu tô fazendo isso no meu trabalho, então depois você leia pra você ver como é calculado esse nível. Você vai falar: “puxa vida”. Você sabia que o nível dessa escola aqui é nível alto?

- Aqui eu imagino que seja.

- Então, isso aí é o nível alto, é todo mundo realmente? Você disse, você acabou de dizer que não...

- Que não.

- Que não é todo mundo, né, então como que eu posso pegar essa minha comunidade que eu já sei que não é um nível alto e comparar com uma outra comunidade que é um nível alto também? Que que tem ali de diferente? Eu sou totalmente contra essa história de comparar. A gente fala pra não comparar aluno.

- Exatamente. A gente já, a gente sabe que, que...

- Aí o MEC vem e manda comparar.

- ... quando a gente fala de educação é muito complicado, né. Acho que quando a gente fala de material humano é muito complicado e aí...

- Eu acho que você tem que comparar a escola com ela mesma. Do ponto que ela saiu para onde ela tem que chegar. Igual a gente faz com aluno, né, da onde ele partiu. Aí você dá uma olhadinha lá, vai ficar bem legal, tô cutucando bastante. Que indicadores você destacaria como facilitadores na utilização da Prova Brasil para o planejamento escolar e para o projeto político-pedagógico?

- Que indicadores eu destacaria? Ai, olha...

- Pra utilizar no PPP e pra utilizar no planejamento. Qual é o indicador apropriado?

- Eu acho que até mesmo o perfil que se traça da escola é algo interessante de você poder aproveitar, o perfil dos alunos, eu acho que se cabe, né, se você souber atrelar isso à sua realidade, pra te dar uma devolutiva externa, né? Que eu sempre falo que é algo que vem de fora, então é um olhar de fora pra sua comunidade escolar, então eu acho que é interessante.

-Você considera que os resultados podem ser incorporados no PPP?

- Sim.

- E de que maneira?

- Eu acho que ele deve ser colocado pra apontar, tentar, né, eu acho que é mais um item pra apontar as dificuldades e o que pode ser mudado, o que pode ser melhorado, traçar uma linha de trabalho, então prestar mais atenção onde o trabalho pedagógico está falhando, que eu acho que isso falta muito, eu acho que esse trabalho pedagógico falta muito.

- É... agora os possíveis impactos não, na gestão escolar não, porque você é professora. Os possíveis impactos da Prova Brasil na formação continuada na escola, em que momento essa Prova Brasil e os seus resultados são trabalhados com os professores?

- De forma superficial no HTP.

- Só passando os resultados, não há uma análise, não há uma discussão sobre o que fazer com aquilo?

- Não.

- Há alguma formação específica na rede? Você já falou que houve.

- Houve o ano passado o Metas em Foco.

- Esse ano não tem mais?

- Esse ano eu não tô no quinto ano, mas eu acredito que não.

- Você já disse que não considera produtiva, porque são repetitivas, eu vou aproveitar a sua resposta lá da frente. A que você credita as defasagens dos alunos que foram apontadas na Prova Brasil?

- Olha, aqui eu percebo que é uma questão, em sua maioria, questões de estrutura familiar, então, assim, por mais que eles tenham um nível socioeconômico muito melhor, nem sempre

eles têm um acompanhamento familiar em casa, né, então, eu vejo... Hoje mesmo eu passei uma pesquisa, metade da sala não trouxe, então não há interesse por parte dos pais, eu percebo um grande desinteresse dos pais, então não tem esse acompanhamento, como se eles já fossem tão autônomos que fossem capazes já de fazer tudo sozinho, são crianças muito agitadas, então falta concentração, falta atenção também, aí a gente tem aqueles alunos que carregam uma defasagem muito grande, né, alunos. Aqui a gente tem muitas inclusões, alunos que você sabe que é inclusão, mas que ainda não tem laudo, né, então eu acho que é isso que são entraves assim, que são os maiores entraves da melhora do desempenho pedagógico.

- Você acredita que algumas defasagens dos alunos podem estar ligadas à falta de formação dos professores?

- Sim.

- A falta de intimidade com algum conteúdo, por exemplo?

- Sim, sim, acredito plenamente também, apesar de ser muito chato, né, a gente perceber a falta de qualificação, nos colegas, mas é verdade, porque a gente, é, por exemplo, a Prova Brasil ela é totalmente baseada em que? Leitura, interpretação e produção, aí se você pega um colega que passa o ano inteiro trabalhando com ortografia e gramática, vai chegar na Prova Brasil, quantas questões ele vai conseguir acertar?

- Ele não consegue ler, interpretar, fazer inferência.

- Exatamente, então assim, faz muita diferença, pra você ter uma ideia, teve um ano aqui que a gente trabalhava por área no quinto ano, que eu acho um trabalho fantástico, mas infelizmente nos últimos anos não tenho conseguido fazer porque eu comecei a colocar alguns critérios, eu olho, se não tiver minha linha de trabalho eu não quero trabalhar por área, porque a gente já teve essa experiência e já sabe que não dá certo. A colega dava língua portuguesa, eu dava história, geografia e ciências, o aluno comigo tinha nota três, quatro, com ela tinha dez, como?

- Critérios de avaliação, né, muita subjetividade.

- Então assim, porque era um trabalho totalmente diferente, eu trabalhava com texto, com interpretação, ela trabalhava com listas, com gramática, com ortografia, então o cara não conseguia interpretar o meu texto, mas com ela ia muito bem porque ele sabia completar com r, rr.

- Um exercício de repetição, né?

- Então, eu vejo sim, que os professores às vezes não têm essa linha de trabalho e aí realmente às vezes o aluno não tá familiarizado com aquilo, ele não sabe, então ele olha, ou ele olha aquele texto enorme e não tem paciência de ler, porque não tem hábito de leitura, porque não

tem esse incentivo, porque não está acostumado a trabalhar com isso na sala de aula, com textos maiores, na parte de raciocínio lógico, ele sabe fazer a continha, mas ele não sabe interpretar aquele problema e aí realmente isso pode dificultar.

- É, eu fiquei como coordenadora uns anos e eu também percebi isso, os professores que fogem dos conteúdos mais complicados, fração e porcentagem, área, perímetro... é aquele tapinha ali...

- Não, e olha, eu vou falar por mim mesmo, eu detesto trabalhar a parte de geometria, detesto, detesto, então eu fujo o máximo que eu posso, porque é um conteúdo que eu não tenho tanto domínio, porque eu não gosto, então não quero me aprofundar, então se cai realmente alguma coisa um pouco mais profunda sobre aquele assunto, os meus alunos com certeza vão errar, então é uma falha, aí é uma falha do professor.

- Não, mas é bom que você sabe se auto avaliar, tem gente que não admite isso.

- Não, se às vezes eu olho, na prova [nome suprimido] mesmo eu vou olhar lá... ah, por que que eles erraram tudo isso? Aí eu olho qual é a questão, e falo, “ah, nem trabalhei isso aqui”, então aí eu já... pra mim eu já desconsidero da avaliação do aluno, não serve pra ele, porque ele não foi mal pelas competências dele, foi mal pela minha competência, então eu acho que a gente também tem que saber avaliar isso.

- Ai, que bonito isso, difícil ver isso hoje em dia, né. Descreva como a sua escola realizou a análise dos últimos resultados da Prova Brasil, ou dos resultados da prova de 2013, você tava em 2013 aqui?

- Tava.

- Então vocês receberam o resultado em 2014?

- Sim.

- E como a sua escola recebeu esse resultado? Vocês perceberam que houve uma diferença?

- No número?

- É. De dois mil... houve essa análise?

- Houve, elas sempre fazem a comparação, se subiu, se caiu, se tá acima da rede, não tá, assim, são informações que se perdem, né, fala hoje, amanhã a gente já não lembra mais.

- Você acha que a Prova Brasil contribuiria pra sua formação de alguma maneira? Os critérios, trabalhar os critérios, fazer um curso específico para Prova Brasil contribuiria pra tua formação?

- Se fosse um bom curso sim, né, se fosse um bom curso sim.

- Eu fiz um bom curso uma vez com o pessoal da USP, excelente.

- Se fosse um bom curso sim, esse que é o problema.

- Pra falar dos descritores?
- A nossa formação aqui, em [nome suprimido], a nossa formação continuada, ela vai sofrendo uma queda, porque assim, quem tá lá na SEDUC é que faz a formação boa, vai pra São Paulo, que recebe os professores de Universidades Estaduais e Federais, que faz curso fora. Quando chega na gente, já defasou, já foi, então assim, eu sempre falo: “eu quero ouvir da fonte”, porque nem sempre quem vai trazer vai conseguir passar.
- Às vezes não tem habilidade pra fazer esse tipo de formação, né?
- E infelizmente também, e isso eu via muito nesse curso do Metas em Foco, os pares não ajudam, né, então é muito difícil, professor tem uma mania de se desprofissionalizar, então ele chega num curso de formação e ele quer contar história, quer contar historinha do aluno, “meu aluno...”, gente, isso é muito chato, porque você tá lá e eu acho assim: a minha prática é aqui na sala de aula, então eu gosto de formação teórica, eu quero ouvir a teoria que aí quando chegar aqui eu vou fazer. Fica me mandando fazer dinâmica, fazer joguinho que eu não, gente, nem meu magistério não foi assim, fiz magistério no [nome suprimido], então eu tive uma formação teórica excelente, eu não tenho paciência pra essas coisas, entendeu, eu quero um curso de formação teórico, pesado, vem, me fala, pode jogar, entendeu? E se eu não entender, eu vou pesquisar, também não vou ficar toda hora levantando a mãozinha pra fazer pergunta, que eu acho isso chato, não entendeu, finge que entendeu, anota e vai pesquisar, então aqui em [nome suprimido]a gente infelizmente não tem mais isso.
- Mas você sabe que tem muita gente, uma vez eu falei isso em [nome suprimido], sobre as reuniões, sobre as formações, pra gente parar de ficar dançando, estourando bexiga...
- Mas elas gostam...
- ... é, então, aí falaram pra mim isso: “professora, eu gosto disso, que é um momento pra relaxar”...
- ... elas gostam, elas gostam, foi por isso que eu falei, foi por isso que eu falei agora pra você...
- ... eu falei: “não, é o único momento que a gente tem pra aprender, eu não quero relaxar”.
- ... foi isso que eu acabei de falar pra você, que os pares também não colaboram, infelizmente, e olha, infelizmente de uns tempos para cá a qualidade do professor que tá chegando na escola dá medo, dá medo de você olhar e falar: “gente, quando a gente se aposentar, que que vai ser? Como que vai ser?” Porque...
- Com graves problemas de escrita ortográfica?
- Sim, professor que não consegue ler um texto, professor que não consegue falar em público, gente, como é que você dá aula? Você dá aula, você trabalha com isso, os alunos são seu

público, os pais são seu público e você não consegue falar em público, você gagueja, você não consegue fazer uma leitura, você... e, e aí eu vou te falar uma coisa: o que é pior? As equipes, que se você tem uma equipe ruim, como é que uma coordenadora ruim, despreparada, vai conseguir chegar em você e te ensinar alguma coisa? Porque é o papel dela.

- Ou vai conseguir pelo menos articular o teu trabalho, nem que ela não te ensine nada, mas que ela tenha a habilidade de articular o teu trabalho com o trabalho da colega e trazer isso pra Unidade Escolar e formar o sentido da Unidade Escolar, né...

- Não.

- ... que é trabalhar todo mundo em conjunto, coordenando as ações.

- Então assim, isso não acontece, então não tá, a rede tá bem complicada, eu acredito que tá bem complicado, eu vejo a moçada que tá chegando mesmo, eu acho que o aluno de pedagogia já tem outro perfil.

- Ninguém mais quer fazer pedagogia, já começa daí.

- Eu coordeno um grupo de...

- Eu posso terminar? Que aí a gente faz um papinho informal agora.

Fim.

### Transcrição da entrevista com a Diretora da Escola 2

Data: 26/08/2016

- Seu nome completo?

- [nome suprimido].

- Sua situação funcional na prefeitura?

- Coordenadora pedagógica.

- Você é concursada.

- Estou agora na direção, na substituição da direção. Mas eu sou coordenadora pedagógica.

- Tempo de serviço total, na sua vida profissional.

- 31 anos.

- Olha só que bom. Pertinho de aposentar já. Ah, já deu, né?

- Não. Porque eu não somei o tempo da escola particular. Na prefeitura eu tenho 23 anos.

- Tempo nessa escola como diretora.

- Nessa escola eu comecei em fevereiro. Então março, abril, maio junho, julho, agosto, seis meses.
- Seis meses como diretora aqui?
- Seis meses, é.
- Nossa, menina! Pouquinho tempo, né? Você sabe o número de alunos na escola?
- São 360 alunos.
- De manhã, à tarde?
- Não, na escola toda.
- Na escola toda.
- 360.
- Você tem período noturno aqui?
- Tem, EJA. EJA digital.
- EJA digital de quinta a oitava?
- É, segundo termo.
- É, quinta a oitava. E ciclo um, presencial, você tem?
- Não, não tenho presencial.
- Não tem presencial.
- Só digital.
- Sua formação acadêmica.
- Eu me formei em pedagogia e fiz duas pós-graduações. Uma em psicopedagogia e a outra sobre ética e cidadania pela USP.
- Você não deu aula?
- Aula de primeiro ao quinto ano, depois assumi coordenação pedagógica na escola particular, depois na rede. Trabalhei na escola de educação infantil e depois, agora, atualmente, estava como coordenadora pedagógica.
- A vida toda na escola.
- A vida inteira. Como diz meu filho, eu entrei na escola e nunca mais saí. Mas acho que faz parte daquilo que a gente acredita, né?
- Era seu sonho ser professora?
- Era. Desde pequena punha as bonequinhas pra ensinar, então você continua e não sai.
- Identificação da escola, só pra título de gravação. O nome da escola?
- [dados suprimidos]
- O Ideb da escola?
- Eu sei que tem...



- Não sabe de cór?
- De cór eu não sei.
- Não tem problema. Acho que é quatro e pouco.
- É, eu acho que é alguma coisa assim.
- Tem uma placa aqui fora. A gente nunca olha. E tá bem de frente com essa sala aqui. Uma breve descrição da tua comunidade escolar. Já deu tempo de você conhecer?
- Então, eu sinto que a comunidade aqui da escola é uma comunidade carente, muitas famílias em condição, assim, vulnerável, que não veem a escola como lugar pra ascensão social. Eles veem a escola como necessária pro aluno, pro filho estar estudando, mas ele não têm preocupação com o resultado. Que você vê muitas crianças no primeiro ano, os pais só vêm à escola se são chamados. Reunião de pais, o índice é baixíssimo de participação. Então tudo você tem que tá fazendo um evento pra...
- Pra chamar.
- Pra chamar, pra participar. Eu fico, assim, todos os dias no portão, então eu questiono os pais. E quando eu penso que teria que ser o contrário, né? Então eles não têm essa preocupação. Muitas crianças no segundo ano ainda desconhecem letra, desconhecem número, então eles não têm preocupação de tá estudando com o filho, olhando o caderno, assim, a grande maioria, tá? E preocupa também crianças no terceiro e quarto ano com dificuldade na leitura, com dificuldade em interpretação de texto.
- Quando vocês fazem encaminhamento dessas crianças com dificuldade de aprendizagem, os pais levam nos encaminhamento?
- Alguns são muito resistentes. Muitos, muitos resistentes, assim, à questão de entender que, por exemplo, você enviar criança para o SVC, né, o serviço de fono, psicólogo, eles dizem que o filho não é maluco. Já diz que o filho, que ele não é surdo. Então quando você começa apontar essa dificuldade, a criança não consegue ler. Tem crianças no terceiro ano que não sabe quando é o B, quando é o P. Eu sinto isso. Os pais não têm essa preocupação. Alguns levam, mas... Então, eu sinto isso, né? Você faz o encaminhamento e tal. Por outro lado o pai que leva, né, o pai que leva, que tá interessado, que tá preocupado, a fila no SVC é pra ser atendido pra daqui 3, 4 meses. Então se você faz o encaminhamento em março, ele vai ser atendido em agosto. Se você faz o atendimento em junho vai ser chamado... Faz o encaminhamento em junho, vai ser chamado em outubro. Acabou o ano.
- São poucos profissionais pra atender muitas crianças.
- São poucos profissionais pra atender todas as escolas da rede. É muito difícil, né? E, assim, quem já estava sendo acompanhado desde o primeiro ano, então já consegue ter um avanço, já

tem aquela rotina do atendimento. Agora, quem é encaminhado agora, até chegar no momento de passar pelo crivo, ser observado, ser analisado o quadro, saber se é distração, se é falta de atenção, se é hiperatividade, e é problema só na família. Que a gente tem criança que dorme muito tarde, aí como que vai acordar cedinho aqui e tá disponível pra aprendizagem? Tá com sono.

- E essa dificuldade de aprendizagem reflete no resultado...

- Então, eu sinto que o fator que mais prejudica a criança é essa falta de organização da casa, né? E, assim, um descuido até em relação ao trabalho que a escola faz. Porque eles ganham um material, tem criança que já não tem mais caderno, não tem mais lápis, não tem borracha. Ganham uniforme. Perde porque vem sem nome. Então não tem uma preocupação...

- Familiar.

- Familiar com essa questão. Você manda a lição de casa e a lição vai numa pastinha, perde a pasta aí não faz a lição. Então a gente tem esses dois lados, né? Um pouco da comunidade, pouco que tenha escola, tem uma preocupação, e a grande maioria que não vê a escola como uma ascensão, como uma ajuda, como aquisição de conhecimento.

- Eu fiz um trabalho sobre isso.

- Ocupa a criança na escola. Só ocupa, entendeu?

- É verdade. E o último trabalho que eu apresentei, eu falo justamente sobre isso. Que a classe mais carente, ela não está preocupada com essa evolução cultural. Quando ela adquire uma condição melhor de posse, ela se preocupa com bens de consumo. É um celular novo, é um computador novo, é o *tablet*, né, não é o cinema, não é o passeio cultural na escola.

- Não é um livro.

- Não é um livro. É, isso mesmo. Agora, [nome suprimido], o que você conhece da Prova Brasil?

- Então, da Prova Brasil a gente recebe, né, as avaliações prontas. O que pra nós, assim, fica, às vezes, né, mais distante. A prova tem um objetivo, questões de assinalar. Então se a criança tem esse assinalar, ela até consegue, lendo as questões, ter um perfil. Mas a grande maioria não. Então eu acho que precisava ter uma prova que tivessem mais conhecimento da realidade da escola. Eu acho que a prova é bem elaborada, é uma prova muito bem organizada, mas fica um pouco longe da realidade da escola.

- Você acha que se não tivesse questões de resposta direta, seria mais fácil pra criança fazer?

- Eu acredito que sim.

- Sem ter as alternativas?

- Porque, às vezes, pelas questões de alternativa, a criança fica: “Ah, não sei se é a primeira, não sei se é a segunda”, aí marca qualquer uma, entendeu? Principalmente quando tem palavra no enunciado que a criança desconhece.
- Parece que é de propósito pra criança errar, né?
- Justamente.
- Fica na dúvida.
- Fica na dúvida e erra.
- Qual o papel da avaliação externa ocupa hoje na Secretaria de Educação e para a sua escola? Alguma orientação da Secretaria de Educação para a escola?
- Então, essa orientação vem por meio das reuniões pedagógicas que o coordenador faz. Então, o coordenador recebe essa informação toda, como vai ser a prova, quais são as questões e tal. Agora, depois, ele tendo esse material, às vezes vem alguma coisa por *e-mail*, mas eu acho que, é como eu te falei, uma prova pronta na escola que não é da realidade da escola...
- Considera que a Prova Brasil pode dificultar o trabalho pedagógico da escola? Ou facilitar o trabalho pedagógico da escola e como?
- Eu acho, assim, como eu te falei, se a prova fosse elaborada discutindo com os professores da escola, ou com escolas do mesmo zoneamento, eu acho que teria um resultado melhor. Por quê? Atende aquela necessidade. Vou te dar um exemplo. As escolas da zona [nome suprimido], as escolas da zona [nome suprimido], fazem a mesma prova. Mas as realidades são muito diferentes. Aqui a gente tem crianças do mercado, crianças de uma região... eu acho que essa realidade da mesma prova na zona noroeste, da mesma prova da zona leste, da mesma prova da [nome suprimido], os perfis são diferentes.
- Agora você imagina a mesma prova pra região Sul, a mesma prova pra região Nordeste, é a mesma prova.
- Entendeu?
- Uma avaliação nacional, né?
- Eu acho que isso não chega a contribuir com a realidade da escola porque tem coisas que estão ali que não atendem as necessidades, né? Não atende aquilo. Mesmo sendo feito um esqueleto de conteúdo, a prova, de repente, não reflete aquilo que foi trabalhado especificamente na escola.
- O Ideb você já falou que ainda não sabe. Ela, assim, não sabe se atingiu a meta proposta pra 2013. Ela ficou abaixo da meta.
- Eu acho que ficou abaixo da meta.

- E quais fatores você atribui esse desempenho da escola, além das dificuldades dos alunos?
- Olha, eu acho que, assim, a falta de material pedagógico. Que a escola pudesse ter uma autonomia pra compra desse material pedagógico. Porque você ver, toda compra de material, ela é atrelada a um plano de trabalho que o diretor anterior fez. Então você não pode, com autonomia, comprar um material que você acha necessário. Tem que fazer a prestação de contas, você tem que fazer três orçamentos pra comprar um material. Por exemplo, quero comprar uma impressora. Aí eu tenho que fazer esses três orçamentos de impressora tal. Qual o objetivo da impressora? É você tá trabalhando com o texto que o aluno tá produzindo. Aí, só que essa compra é atrelada a essa verba, esse recurso que vem, né, externo. Então até você conseguir, chegou o final do ano. Então o ano inteiro esses trabalhos que poderiam ser mais agilizados, ser mais discutidos com os alunos, mostrando resultado, fica pro final.
- São barrados pela burocracia, né?
- São barrados por burocracia. A questão de, por exemplo, professor. Você tem professor que entra de licença médica, você tem professor... como nós começamos o ano com professores chamados, né, o professor que assina o ponto e cobre as licenças. Esses professores já foram deslocados da escola. Então, agora, o professor faltou, você tem que ver dentro da escola quem pode cobrir. Muitas vezes ou o diretor vai e passa uma tarefa, depois o assistente fica um pouco, depois orientador fica um pouco, aí você põe inspetor de alunos suprir a falta desses professores.
- Suprir a falta desse professor, né?
- Então uma licença médica é ainda mais difícil, porque você tem que ficar ligando na SEDUC e pedindo professor. As respostas que vêm: “Veja no entorno, nas escolas do bairro”, aí as escolas também estão com ausências. Aí você acaba colocando um professor de informática pra ficar um pouco mais naquela aula que ele daria, passando uma tarefa pra, né, acabou a aula de informática ele passa uma tarefa que o inspetor fica pra cobrir um pouco. Então, a gente acaba tentando, né, contemporizar as ausências, mas sabe que isso dificulta, porque não é a aula que o professor estaria dando, né?
- Não segue aquele planejamento, né?
- Não segue.
- Como você tomou conhecimento dos resultados da Prova Brasil das escolas do último ano?
- Então, daqui da escola nós recebemos uma documentação, porque nos anos anteriores eu não estava nessa escola, então eu desconhecia. Esse ano o material chegou agora em julho, aí nós fizemos uma reunião pra ver, né, os índices, os resultados, o que a escola poderia estar se organizando pra melhorar, né, o índice que realmente...

- E já tiveram acesso aos resultados preliminares de 2015, né?
  - Já. Já. A coordenadora tá com esse material em mãos.
  - Como a SEDUC se articulou com a escola pra desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos últimos resultados da Prova Brasil? Ela fez intervenções diante da realização das provas?
  - Olha, eu acredito que a coordenadora tenha feito reunião pra tomar ciência desse material. Porque no quadro de convocações sempre aparece, ou que quando a organização pra prova, a organização da SEDUC quanto a reuniões pedagógica, então eu creio que ela deva ter participado de reuniões nesse sentido de orientação pra saber como proceder.
  - Você sabe como é que feita a aplicação?
  - Cada professor aplica na sua sala, e tem um horário, é uma organização bem, assim, fechadinha. Passa a lista de presença, segue... muda o horário de recreio por conta de, né, não abrir espaço pra que os alunos...
  - Então vem uma orientação única da SEDUC pra todas as escolas agirem da mesma forma.
  - Vem, vem. Pra todas as escolas. Agora, se por acaso, né, acontece, vai, alguma enchente, alguma... aí acho que tem alguma observação nesse sentido. Mas aqui na escola a gente não teve problema não.
  - E como você avalia esse material que chegou pra divulgação da Prova Brasil?
  - Então, o material é um material, assim, perfeito, né, porque vem explicando cada questão, o índice de aproveitamento das escolas em si. Eu te falo, é longe da realidade da escola.
  - Você acha que os critérios que eles utilizam na Prova Brasil não são critérios compatíveis...
  - Que contemplem as necessidades da escola. Não contempla.
  - Quais as orientações que os professores recebem na hora da aplicação da Prova Brasil?
  - [A Diretora perguntou para a Coordenadora que estava na sala] Ela me perguntou como são feitas as orientações. Eu falei: “Tem uma reunião pra tratar disso e depois a gente recebe orientações por *e-mail*”.
  - [Fala da Coordenadora] Sim. Geralmente o aplicador, ele é externo.
  - Mas você não pode falar na entrevista dela, amiga!
  - [Coordenadora] Mas é que ela é...
  - Eu sei é nova na escola, mas não tem problema a gente leva tudo em consideração, só pra saber o que ela conhece.
- [entrevista interrompida]
- [Diretora pergunta para a Coordenadora] Então, mas não é o professor da classe que aplica?

- [Coordenadora] A Prova Brasil o SAEB não. Quem aplica na classe é a Provinha Brasil, que é o segundo ano faz, que é da alfabetização.
  - [Diretora pergunta para a Coordenadora] Então, mas a gente fez foi Provinha Brasil?
  - [Coordenadora] Foi Provinha Brasil.
  - [Diretora pergunta para a Coordenadora] A gente não fez Prova Brasil?
  - [Coordenadora] SAEB não.
  - [Diretora] Ah, então.
  - [Coordenadora] Prova Brasil foi o ano passado.
  - [Diretora] Ah, o ano passado eu não sei.
  - [Diretora pergunta para a Coordenadora] É, eu não estava aqui, mas eu respondo pela outra escola porque é o mesmo procedimento.
  - [Entrevistadora] É o que vocês conhecem, gente.
  - [Coordenadora] É aplicador de fora que vem.
  - [Diretora] É, isso eu desconhecia, que era aplicador de fora. Porque como teve a Provinha Brasil aqui, eu achei que era a mesma, né?
  - [Coordenadora] O que tem, assim, que é o professor da unidade que aplica é o SARESP.
  - [Diretora] Ah, tá.
  - [Coordenadora] Que aí eles mudam de sala, mas ficam dentro da própria unidade.
  - [Diretora] Sim, da unidade. Tá.
- [continua a entrevista com a Diretora]
- Bom, aqui nos resultados de 2013, você não estava, mas você estava em outra escola como diretora?
  - Não.
  - Como coordenadora?
  - Não. Era coordenadora, mas era Educação Infantil.
  - Então não tinha acesso pra saber como foi trabalhado os resultados da última avaliação?
  - Nada. Nada!
  - Que indicadores, desse resultado que você recebeu, o que você acha desnecessário na utilização da Prova Brasil?
  - Então, mas esses indicadores que a gente recebeu, deve ter ficado com a coordenadora, porque eu não tenho essa informação.
  - Não, desse ano. O resultado que chegou esse ano é a mesma forma de resultados de 2013. Então eles vão mandar os relatórios informando a questão que teve mais acerto, o índice de acerto por questões. Vocês receberam isso?

- Recebeu, recebeu um livrinho, tá com a [nome suprimido].
- Isso.
- Tá com a coordenadora.
- Então eles passam todas as informações. Dessas informações, índice do nível socioeconômico da escola, em que nível que a sua escola tá, que aqui tá no nível cinco, né, que é classe média alta.
- E não é a realidade.
- Não é a realidade. Sabe por que não é a realidade? Sabe como que eles calculam? É o índice, nível cinco vai de dois a doze salários mínimos.
- Imagina.
- Então tá todo mundo muito rico, né?
- Não, então, olha, o índice que eu consideraria desnecessário é esse social aí.
- É. E econômico, né?
- Socioeconômico, porque já não bate com a realidade da escola. A gente tem aqui pais assalariados, questão de faxineiro, motorista, atendente de...
- Que não ganham R\$ 12 mil por mês.
- Mal ganha salário mínimo, né? Então essa questão já acho que é uma que...
- E desses índices que você recebeu, essas questões, número de questões por acerto, qual deles você acha que facilita na utilização da prova Brasil ou você acha que não dá pra eles aproveitarem nada do que vem da prova pra gente?
- Não, eu acho que dá pra aproveitar a questão de modelo de prova, trabalhar um texto, colocar umas questões de “assinale”, como aparece na prova, colocar pergunta. Eu acho que isso abre a possibilidade da avaliação ter outras questões que não sejam só pergunta e resposta, entendeu? Resposta dissertativa. Eu acho que isso ajuda na elaboração do trabalho. E também questões que o aluno possa estar analisando, pensando sobre... principalmente na parte de português, que eu acho que muitas vezes fica só aquela pergunta de interpretar o texto, procura no texto a resposta.
- A maior dificuldade deles aqui é português ou matemática?
- Olha, eu acho que português. Porque muitos alunos com dificuldade na leitura e na escrita.
- O projeto político-pedagógico, vocês avaliaram, chegou o resultado da Prova Brasil, vocês viram que tava em defasagem. Houve alguma proposta no projeto político-pedagógico pra tentar sanar essas dificuldades encontradas?
- Sim. Então, a coordenadora, ela pegou esses resultados, tanto que nós entregamos o projeto político agora. Porque esse ano era assim, readaptação do material e tal. Então, dos projetos,

dos planos de trabalho que estavam sendo feitos, muita coisa foi revisada, os projetos de leitura. Então, todos os projetos que a escola fez, né, por sala, por grupo, foi repensado pra tentar diminuir essas dificuldades que a gente percebeu que os alunos sentiram pra fazer a avaliação.

- Agora, como você avalia o trabalho da escola e dos professores com os resultados da Prova Brasil? Existe? Não existe?

- Olha, eu não vejo que essa questão eu possa avaliar, foi feito ano passado, né? Os professores mudaram de escola. Muito professor que teve a classe avaliada na Prova Brasil não tá mais aqui, já foi pra outra unidade. Já tá em outra, né, já tá alocada em outra escola. Eu acho que mais próximo de resultado é o trabalho do professor ano a ano. Então você vê valores. Faz uma avaliação diagnóstica desses alunos. Aí você começa a trabalhar. Eu acho que o resultado teu não vai mudar a organização do professor naquele ano. Se quem aplicou a prova foi um e quem tá trabalhando é outro. Ele aplicou a prova numa sala, ele foi remanejado pra outra escola, não tá mais aqui. O que veio pra cá desconhece essa informação. Então só vai receber a informação no meio do ano, quando chegou o material. Só que de fevereiro a julho ele já tava trabalhando.

- E aí já muda a equipe pro ano que vem.

- Já muda a equipe pro ano que vem. Então, eu acho que mesmo que essa equipe elabore atividades, elabore um projeto político-pedagógico voltado a isso, será uma outra equipe outra equipe que executará, entendeu? Então, acho que fica, assim, longe essas respostas.

- Você considera que essa movimentação prejudica o andamento da escola?

- É fundamental. Eu acho que é o que mais prejudica. Basta ver meu caso. Até dezembro, eu respondo pela escola, em dezembro eu volto pra minha escola. O diretor que estava retorna. Aí ele trabalha janeiro. Ele trabalha aqui janeiro, eu trabalho lá janeiro. Aí em janeiro, nova chamada pra todo mundo. Não sei se eu volto pra cá, não sei se eu vou ser remanejada pra outra escola, não sei se eu vou permanecer na minha escola de origem.

- Essa não é a primeira escola que você substituiu. Você já substituiu como diretora em outras escolas?

- Já, já.

- Como que é esse processo de transição? Outro diretor chega e passa a escola pra você, passa as condições da escola? Ou é assim: “Vai com Deus”?

- Não, a gente acaba... quando você chega na escola você recebe informações das pessoas que estão. Quando eu cheguei aqui a coordenadora já estava, a orientadora já estava, a assistente estava, então eram três pessoas que já tinham informações. Apesar de serem todas novas na



escola. Então, tiveram que se apropriar das informações com a diretora que estava. Aí eu cheguei aqui no final de fevereiro e começo de março, praticamente com elas que já conheciam do espaço e de como estava e fui me apropriar também. Eu conversei com a diretora anterior, procurei por ela, fui, né, me inteirar. Ela veio aqui na escola pra gente conversar, assim, mas também é um contato curto e difícil que ela já está lotada em outra escola também, com dificuldades da escola, né, que ela passou a trabalhar. Então é bem difícil.

- Se você pegar o projeto político-pedagógico da escola, você consegue enxergar a realidade da escola nele?

- Ah, consegue.

- Consegue?

- Esse material foi muito bem elaborado.

- O que você pegou pra começar o seu trabalho, conseguiu...

- Foi bem elaborado. Dá pra ter um perfil da escola sim.

- Então é um documento fiel da escola.

- Fiel. Bem fiel. E, assim, e mesmo das escolas, por exemplo, onde a gente passa, a gente percebe que existe uma clareza desse material. E, assim, eu acho que a preocupação de quem escreve quando tá junto, elaborando o projeto político, é colocar transparente. Porque não adianta falar que a escola é maravilhosa, que tem material, que desenvolveu cinco projetos durante o ano, se isso não acontece. Porque depois, quando você começa a trabalhar você começa a ver. Se desenvolveu cinco projetos, né, esses projetos que foram desenvolvidos e terão que ter um resultado muito bom, esse resultado não acontece, você vê que falhou. Eu acho que fica muito claro que esse material revela, assim, o que precisa ser trabalhado, como ser trabalhado, eu acho que ajuda muito.

- Há alguma ação específica na rede de ensino ou na escola sobre a Prova Brasil para os professores? E se você considera produtivo e por quê? Tem alguma formação específica para professores, sem ser o que o coordenador vai lá, traz a informação e repassa ao professor? o...

- Olha, isso eu não sei te falar. Não sei se tem esse momento.

- Não sabe.

- Eu sei que a coordenadora faz esse momento de formação e traz essa informação pra escola. E acredito que muito professor saiba como funciona por conta de já ter passado esse momento em outras escolas ou mesmo aqui, entendeu?

- Mas não sabe se...

- Eu não sei. Não sei te falar.

- Você acredita que algumas defasagens de alunos podem estar ligadas a falta de formação dos professores? Ou a falta de intimidade quando tem conteúdo de fração, porcentagem, que são cobrados.
- Não, eu acho que os professores têm essa formação do ano e o material é muito bom. O que eu acho que falha é, assim, a falta de interesse dos alunos, muitas vezes, falta de material, como você falou, de fração, então nós poderemos, por exemplo, fazer uma pizza, separar essa pizza e falar de um oitavo, metade, um quarto e tal, mas isso falta na escola. Falta essa disponibilidade e falta tempo. Porque o conteúdo é muito denso.
- Vem um planejamento da Secretaria Municipal?
- Vem um planejamento...
- E os professores fazem o seu planejamento em cima desse material?
- Em cima desse material, é. E, assim, e como esse ano já houve um avanço, porque todos os livros da rede são iguais, todos. Porque antes não, antes dependia, né, de cada escola, o material que era vendido, que era consumido, então era diferente. Agora não, todos os livros são os mesmos. É feito um plano escolar pra Rede Fundamental, e aí cada professor vai adequando, dentro desse plano, à realidade da escola.
- Você sabe se o planejamento que a rede oferece para os professores seguirem e montarem o seu?
- Eu acho que contempla sim. Eu não sei exatamente se tudo que tá lá no planejamento, porque você vê, essa questão social, né, de uma prova atingir região Nordeste e região Sudeste, é complicado, né?
- É complicado. Os HTP's contemplam as discussões sobre os resultados da Prova Brasil que o coordenador realiza?
- Ela fez essa abordagem nas reuniões. E, assim, a gente não fica preso ao resultado da Prova Brasil porque é um resultado isolado. A preocupação maior é nas avaliações que a escola cumpre durante os meses, né? Agora nós temos uma proposta trimestral, então quando os alunos fazem avaliação trimestral, você já tem um perfil, né, de quem tá muito bem de nota, quem avançou, quem ainda apresenta dificuldade, quem são os casos pra encaminhamento. Então, dentro desses perfis a gente se debruça mais do que é perto da realidade do aluno do que um resultado isolado da Prova Brasil.
- De que maneira você considera que a Prova Brasil contribuiria mais para a sua formação enquanto profissional ou para desenvolvimento da sua escola. Como ela poderia contribuir?
- Se a gente tivesse oportunidade de trabalhar com questões que fossem mais regionais, se fosse, vai, uma Prova Brasil pra região Sudeste, uma Prova Brasil pra região Nordeste ou pra

região Sul, né, você vê, até a região Sul, talvez, a prova seja mínima pra eles de dificuldade. E você percebe muito avanço, não sei se todas as escolas da região Sul. Mas quando a gente tem discussão em termos de palestra, em termos de conteúdo, eles trazem muito profissional da região Sul, né? Então você vê, essas palestras mostram escolas da rede pública, escolas grandes, com material bom, com espaço, com exposições de arte, então você vê que talvez no Sul, não sei se a prova mostraria o perfil das escolas. Mas pra nós mostra sim que a gente ainda está muito longe de uma escola ideal. Mostra que tá muito longe de atingir um conteúdo que reflita a realidade que a gente vive hoje.

- Além da Prova Brasil, o município realiza o SARESP e a Prova [nome suprimido]?

- E a Provinha Brasil, que é uma provinha mais sobre alfabetização, mais próximo da realidade dos alunos.

- E a ANA no terceiro ano, né?

- Isso.

- Mas para o quinto ano, então, por exemplo, ele faz a Prova Brasil, ele faz o SARESP, ele faz a Prova [nome suprimido], não é isso?

- Isso.

- SARESP é uma avaliação só do estado. Eles apresentam também dificuldade nessa avaliação?

- Olha, eu acho que mais próximo, um resultado melhor e mais próximo do que da Prova Brasil, no meu olhar. Não sei se a coordenadora vê do mesmo jeito. Eu tô, assim, há pouco tempo aqui na escola pra ter esse perfil completo, entendeu? A gente tenta avaliar, tenta tá junto quando os professores discutem e tal. O que eu tenho hoje de concreto? Essa dificuldade em termos de alfabetização em salas de terceiro e quarto ano. Eu acho que isso realmente é uma coisa que a escola tem que ter outro olhar.

- Amiga... qual ponto que você destacaria como positivo e quais merecem serem aperfeiçoados na gestão... ah, já perguntei.

- Já.

- Na questão dos resultados. Só isso.

Fim.

<b>Transcrição da entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Escola 2</b>
--

Data: 29/08/2016

- Comentários sobre microfone, instruções.
- Seu nome?
- [Nome suprimido]
- Sua situação funcional?
- Eu sou especialista de educação I Coordenadora pedagógica.
- [Entrevista interrompida]
- Pronto, comecei outro. Então, vamos lá. Quanto tempo na sua carreira inteira?
- A minha carreira inteira...
- Acumula cargo?
- Acumulo cargo.
- De professora?
- Professora. Então tem um de especialista e um de professor.
- É, turno que, não, você não leciona?
- Em outra escola. Educação especial.
- Educação especial?
- Eu dou aulas de Artes pra alunos de educação especial. Há em média por sala?
- Quanto alunos ... são 6 salas...uns 30.
- É o máximo?
- É o máximo. Só os primeiros anos que são 25.
- Ah, todos os primeiros anos...
- Os dois primeiros anos estão com 25.
- Sua formação acadêmica?
- Eu tenho, é, sou formada em Artes Plásticas. Fiz pedagogia, tenho supervisão de ensino e tenho pós em deficiência intelectual.
- E a sua trajetória profissional?
- Ingressei como professora, depois eu passei, fiz concurso de acesso, pra especialista.
- Você sabe o IDEB desta escola?
- IDEB. Peraí... O Ideb...
- Não precisa procurar não, só se tivesse de cabeça, assim...

- Não, de cabeça, assim, eu não sei. Mas eu sei que a gente está abaixo da meta [tá 4... ponto, não, não atingiu a meta, tá abaixo da meta].
- Como você descreveria a comunidade escolar?
- Eu acho, assim, uma comunidade carente, os pais, assim, com pouca escolaridade. É, as crianças também apresentam bastante dificuldade, é relacionado à parte de aprendizagem, né, eu acho eles assim bastante fraquinhos. Porque, assim, da escola que vim, comparando com essa, eu percebi bastante diferença, né.
- E na reunião de pais? Eles são presentes?
- Das salas de primeiro e segundo ano são mais presentes, quando eles vão ficando mais velhos, assim, quarto e quinto ano, os pais já não vêm com tanta frequência.
- Você sente que eles se interessam pela aprendizagem, pelo ensino?
- Eu acho que falta esse compromisso. E eles passam isso pras crianças, que são bastante faltosas também. E aí a gente vai, né, acumulando um déficit aí, nesse...
- Eles contribuem com a escola? Em questão de ajuda com a escola...
- Muito pouca.
- São pais parceiros? Aqui do bairro?
- São da..., ao redor, e tenho, assim, também uma parte que são pais que trabalham aqui no bairro e que as crianças ficam aqui.
- Mas não é a maioria, né.
- Não é a maioria.
- Tem escola na rede que a maioria dos alunos vêm de fora.
- Vêm de fora.
- Não são moradores aqui do bairro. Da Prova Brasil, vão pensar só na provinha, no documento, quais são, as informações que você tem da Prova Brasil, o que você sabe sobre ela?
- Então, eu sei que é uma prova que vai definir as políticas públicas da rede, do país, né, e me preocupa sim, porque eu acho ela até mais simples do que o SARESP e, no entanto, que eles ainda não conseguem atingir as metas, né. Então, a minha preocupação, mais dentro daqueles descritores, que são pedidos, pra ir melhorando esse índice, né.
- Pra Secretaria de Educação, qual é o papel da Prova Brasil?
- Eu acho, assim, que a Secretaria acaba se preocupando mais com o SARESP porque como é a diretoria de ensino que é o estado que vê mais isso, então não existe uma ligação, só quando tá próximo mesmo de fazer a prova, é que aí a gente é chamado pra ter uma formação e conversar um pouco sobre isso, né.

- Você, você considera que a prova pode contribuir para o trabalho pedagógico da escola? Não pense só na prova, pense na prova e tudo que vem com ela, né. Como você disse, os descritores, isso pode contribuir de alguma maneira?
- Eu acho que pode porque isso daí pelo menos, é, dá um norte, né, você tem um caminho a seguir, pelo menos isso é o básico que o aluno tem que aprender. Então, eu acho importante.
- E une também, né, pra não ficar aquele...
- Porque aí fica uma discrepância que às vezes, em estados muito menores do que o nosso você obtém índices maiores do que o nosso. Então, aí depende de como é que aquele estado ou aquele município tá valorizando esse trabalho, como é que tá sendo trabalhado, né.
- A que fatores você atribui esse resultado, ela ficou 28%, com uma defasagem de 28%...
- Abaixo.
- Não, entre o ano de 2011 e 2013, houve uma queda de 28%. A que você atribuiria isso?
- Olha, eu vim pra essa escola esse ano, né, mas, assim, pelo que eu pude perceber, houve, assim, uma troca muito grande de equipe por rotativo na escola, então, dá impressão, assim, que não criou um vínculo pra poder desenvolver um trabalho.
- E isso é importante?
- E eu acho isso importante. Eu acho que a equipe tem que permanecer um período maior, porque não é em um ano que você vai conseguir resultado. Eu me sinto assim, esse ano eu estou aqui, é, como se eu estou fazendo ainda um diagnóstico da escola, tanto que, assim, pro ano que vem, a gente tá pensando em algumas propostas de como é que a gente vai organizar a estrutura da escola, é, a minha intenção é que, colocar os quintos anos todos num período só, pra não ficar manhã e tarde, pra ter um espaço onde os professores possam fazer uma troca. Pra poder trabalhar por área, porque eu acho que aí você consegue entrar mais no conteúdo, de uma forma mais detalhada, então, eu estou pensando pro ano que vem fazer isso pra melhorar esse índice.
- Algumas escolas já trabalham dessa maneira, né?
- Já. É.
- Pega um professor que tem mais habilidade, por exemplo, com matemática...
- Isso.
- E esse professor que gosta de trabalhar com matemática...
- E tem outros que gostam mais de língua portuguesa, então você consegue desenvolver mais esse trabalho de leitura, de escrita, de produção, e aí você não tendo que se preocupar com outros componentes, você se dedica mais àquilo e se aprofunda, né. Acho que isso facilita.

- Isso é interessante, hein? Utilização dos resultados. A gente falou dos resultados que vêm, você teve acesso já aos preliminares de 2015?
- Sim, pra poder colocar no PPP desse ano.
- Mas você viu como eles chegam, né?
- Vi, é.
- Os resultados que vêm. Então você conhece como os resultados são apresentados, né? E como você teve acesso aos resultados da Prova Brasil?
- Foi através do *site* mesmo.
- Do *site*?
- É.
- Você recebeu alguma orientação?
- Secretaria de Educação falou que já estava disponível e aí a gente entra no *site* pra poder imprimir o material que vêm pra poder avaliar e aí começar a fazer um trabalho junto com os professores.
- É, e como você avalia esse material de divulgação disponibilizado pelo MEC? É suficiente? Ele apontou realmente as necessidades da sua escola? Em relação a aprendizagem dos alunos?
- Da realidade da escola em si, eu não sei, mas, assim, apontou, é, aonde é que a gente precisa melhorar dentro de uma base comum, pelos descritores, né, aonde é que a gente precisa trabalhar mais. O que que é que está faltando pra poder a gente atingir.
- Isso foi fácil de identificar nos relatórios?
- Isso.
- Então, eles são, você os consideraria bem apresentados?
- São, são, bem apresentados.
- É, como a SEDUC se articulou com a escola pra desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos resultados da Prova Brasil? Você não vai conseguir falar porque ainda vocês não tão se articulando pra responder.
- O material a gente pegou agora não tem menos de um mês.
- O de 2013, você tava na coordenação em 2013 em alguma outra escola?
- Tava em outra escola. Mas aí eu não tive acesso a esse material.
- Ah, não teve acesso?
- Não, esse ano que a coisa está melhor, está, assim, a devolutiva vem mais rápida. Porque anos anteriores a gente não tinha muito, só mesmo aquele resultado do IDEB, mas porque se chegou nessa nota...
- Vocês não tiveram acesso?

- Não.
- É, como a direção da escola se articulou com os professores pra desenvolver a análise dos últimos resultados?
- Geralmente...
- Que foi de 2013, né...
- Esse trabalho de articulação é mais assim, é feito com a diretoria de ensino do Estado. A SEDUC só faz a ponte, né, de convocação e os professores que vêm pra aplicar são de fora, não são da escola. E a gente não tem muito acesso, assim a esse material, então acaba assim pra preparar pra essa prova, eu pego provas de anos anteriores pros professores irem trabalhando aquelas questões com os alunos antes de ocorrer a prova.
- Ano passado você estava na coordenação?
- Estava.
- E teve aplicação da Prova Brasil...
- Teve.
- Na sua escola.
- Que orientações os professores receberam para Prova Brasil?
- Os professores?
- Isso.
- É, não sei. Porque, assim, os da minha escola ninguém participou dessa aplicação.
- Ah, não participou. Veio gente de fora?
- Veio gente de fora pra fazer essa aplicação. Quem fez as orientações foi a Diretoria de Ensino.
- Como a escola se organizou pra receber e trabalhar os últimos resultados da Prova Brasil? Esse agora pode ser esse que você já falou que teve acesso. Como vocês estão se organizando pra analisar esses resultados? O que vocês pensam em fazer ou já fizeram em outra escola?
- Não então, o que eu estou pensando, eu vou começar a trabalhar em cima desses descritores que foram o que apontaram a dificuldade dos alunos, né, por isso que a gente já tá pensando naquele plano que eu te falei de tá trabalhando por área no próximo ano.
- De todo o relatório que você viu, você considera algum material desnecessário? "Ah, isso aqui não precisa, isso não é relevante pra mim, eu não vou utilizar".
- Não.
- E o que você considera como ponto facilitador? Qual é o resultado que te chegou, que ajuda, contribui bastante na organização do trabalho pra escola e atua como um facilitador no



processo pedagógico? É só a nota ou aquela análise qualitativa que do lado do nível aparece escrito quais são as competências e habilidades atingidas pelos alunos?

- Aquela do nível eu acho bom aquele.

- Aquele é mais produtivo?

- Mais produtivo.

- Para o acompanhamento pedagógico?

- Para o acompanhamento pedagógico, que às vezes na estatística, aquela porcentagem fica um pouco...

- Vago, né?

- ... vago.

- Você sabe que está ali, não é uma boa nota mas não identifica as defasagens.

- E com relação ao nível, você sabe aonde é que você tem chegar.

- Quais são os descritores que precisam mais ser trabalhados, né? Você considera que os resultados da Prova Brasil podem ser incorporados no PPP?

- Eu acho que pode sim, apesar que ele agora só é incorporado em forma de resultado só, o índice que a escola obteve, mas eu acho que poderia ser mais trabalhado.

- Elaborar algumas ações que nem ela que falou, essa ação que você propôs de trabalhar por áreas, isso vai virar um projeto da escola que vai para o Projeto Político-Pedagógico?

- Isso, virar um projeto que vai pro Projeto Político-Pedagógico do próximo ano.

- Olha que bom! Como você avalia o trabalho da escola e dos professores com os resultados da Prova Brasil e por que? Você não estava aqui no não passado, não né?

- Não, eu vim pra cá esse ano, 2016.

- Na escola em que você estava eles trabalhavam questões voltadas pra Prova Brasil?

- Trabalhava questões voltadas pra Prova Brasil, eu tinha assim um banco de questões, eu tinha uma pasta que eu ia colocando de provas de anos anteriores e outros materiais que também eram dado nas formações de professores de quinto ano, tal e eu facilitava esse material pros professores e eles trabalhavam em cima disso.

- Você vê nas práticas de avaliações internas dos professores questões parecidas com as da prova Brasil?

- Pra familiarizar e saber trabalhar mesmo com esse tipo de prova, né.

- Os resultados da Prova Brasil são discutidos no planejamento pedagógico, na hora montar o planejamento? Que vem um planejamento da Secretaria de Educação, vocês pedem algum outro planejamento para o professor específico da sala dele?

- Eu costumo pedir porque, assim, os professores trabalham em cima de um plano de curso que é o da rede, mas assim, eu costumo pedir também esse planejamento à parte pra poder ver se... comparando se tá realmente dentro daquilo que a gente...
- Das necessidades?
- ... das necessidades que foram apontadas.
- Quais aspectos da Prova Brasil você destacaria como positivos e quais aqueles que merecem ser aperfeiçoados na gestão dos resultados? Como você considera a prova deveria ser para que fosse mais produtiva na escola?
- Poderíamos ter mais tempo, poderia assim, antecipar pra poder tá chamando o professor e equipe pra que a gente tivesse formação sobre essa prova e tivesse um trabalho de divulgação mesmo...
- Contínuo, né.
- ... contínuo. Vem muito em cima da hora assim, tu fica assim: “nossa, vai ter a Prova Brasil”, aquela coisa e corre pra poder organizar, tal dia é reunião com a DE e você vai lá, tem uma teleconferência, que você só tem o acesso através dessa teleconferência e tira dúvidas com alguém ali, depois você recebe uma carta sabendo que: olha, é fulano de tal é quem é...
- O aplicador.
- ... o aplicador, então fica uma coisa muito distante assim, né?
- Então ela é realizada por aplicador externo? Com relação à formação continuada na escola dos professores, tá? Como os dados da Prova Brasil são trabalhados com os professores?
- É, acaba sendo mais nas formações de RAP mesmo, porque eu não tenho outro horário disponível pra isso. E a Secretaria também tem uma equipe de formadores que trabalha com os professores do quinto ano, aquela de Metas em Foco.
- Metas em Foco. Esse curso é pra todos os professores?
- Todos os professores de quinto ano. Então, é um por cada unidade.
- Ah, um por unidade?
- Um professor por unidade.
- Não para todos.
- Então, é um por período de cada unidade, professores de quinto ano que participam desse curso. Até, assim, esse professor ele faz quinzenalmente essa formação em língua portuguesa e em matemática. Até, assim, a gente já propôs pro pessoal da Secretaria que pudessem, então, fazer pra disponibilizar dois professores ao invés desse, é, fazer os dois componentes, vai um professor de quinto ano fazer o de português e o outro de matemática porque aí você já

possibilita dois professores a participar da formação. Não fica focado num só. Muitas vezes vêm um professor...

- Você acha que vale a pena... pensa isso de um professor só participar da formação?

- É porque muitas vezes acaba não dividindo com o colega. A não ser, assim, que só tenha um no período, por isso que eu quero colocar os três no mesmo período pra que haja troca...

- Comunicação.

- A comunicação, porque senão fica aquele conteúdo só pra ele. E não passa pro outro. E, assim, tem professor que gosta de dividir, mas tem outros que não.

- O perfil profissional de cada um. Aí a gente não consegue influenciar né?

- Complicado, como é que foi a reunião, professor? Você gostaria de estar conversando com o grupo lá, fala pra gente um pouquinho como é que foi esse trabalho... Ah, aí...

- Mesma coisa de sempre...

- Mesma coisa de sempre. Aí fica aquela, é complicado, a pessoa não se abre.

- É verdade.

- Você, atribui a que, o índice desta escola? Por que você acha que eles apresentam essas defasagens que foram diagnosticadas na Prova Brasil?

- Olha, aqui também o que a gente percebe, junto com o trabalho de orientação, tem muitas crianças com dificuldades, é, de aprendizagem, que necessitam de um apoio também, de um suporte profissional, de médico mesmo. E, assim, os pais não levam pra SVC, que a gente faz encaminhamento, não traz pra sala de recurso a gente vê que os alunos que ficam no contra turno, na Arena ou na LBV, e a gente tem que focar pra eles a importância porque ele precisa, é, resolver essa sequela se não ele não consegue dar prosseguimento.

- Não consegue evoluir, né.

- Não e aí você vê, assim, que é difícil você fazer esse trabalho de convencimento com os pais, de que a criança precisa, não adianta depois ele falar, ah, ele não aprende e acusar a escola e o professor que não ensinou, porque, assim, eu tenho professores que se desdobram, faz dois, três cadernos pra poder a criança, cada um, dentro da sua dificuldade, e não vai, e não consegue, não vai mesmo. E aí você vê, parece que o pai faz pouco caso, não liga, também tem uma vida difícil, a gente entende essa coisa toda, que precisa trabalhar, e não tem esse tempo, mas a escola tá disponibilizando, tá querendo ajudar, a gente pensar um pouquinho, né.

- Você percebe se para esses pais a escola é mais um lugar pra guardar os filhos do que um ambiente de aprendizagem?

- Guardar os filhos enquanto eles trabalham, que é um lugar onde eles confiam e sabe que ele tá bem cuidado. Não se preocupa com as necessidades que a criança tem pra poder evoluir, né.
- Só pergunta se comeu, né. É a única coisa que eles perguntam. É, você acredita que algumas defasagens dos alunos podem estar ligadas à falta de formação dos professores? A falta de intimidade com algum conteúdo, por exemplo? Dessas dificuldades que você viu, geralmente matemática é fração, porcentagem, números decimais, geralmente é mais isso que aparece como uma defasagem maior em todo o Brasil....
- Em todo o Brasil, sistema monetário também. Apesar deles, é, terem acesso a dinheiro, a compra porque vai numa padaria, vai num mercado e tal, mas quando você problematiza isso de uma forma que não é vivenciada e sim só descrita, eles se confundem.
- Você consideraria que isso, esse trabalho, poderia ser realizado na formação de professores?
- Eu acho que pode ser. Trabalhar assim de uma forma que vivencie mais isso pra que ele entenda o abstrato do concreto, não sei.
- Uma formação diferenciada.
- E aí às vezes a gente não tem condição de, eu vou trabalhar com o sistema financeiro, então nós vamos até o supermercado próximo da escola, aí vem um monte de barreira, porque você não tem gente suficiente pra estar acompanhando aquele grupo, às vezes, assim, mesmo que cada um tenha que trazer 5 reais, vamos ver o que você vai conseguir comprar, fazer uma lista de preço, tal, nem todo mundo às vezes pode, aí aquela disciplina, tal, um pegou o dinheiro do outro e a professora ainda tem que ficar gerenciando aquele tipo de conflito.
- Não pode fazer mercadinho de mentirinha, dinheiro de mentirinha?
- Pois é, tem que ser tudo assim de mentirinha.
- E mesmo assim dinheiro de mentirinha ainda é difícil, viu.
- É, ainda brigam.
- Os momentos de HTPC contemplam as discussões da Prova Brasil? Você acha que dá tempo?
- Não dá tempo, não, não dá tempo.
- Pra discussão dos resultados, de planejar ações...
- Não, não dá. E eu acho, assim, que a gente deveria constar no calendário um período pra que a gente tivesse esses momentos, porque realmente não dá, quando você tá fazendo a reunião professor já tem um outro registro, ele vai pra um outro município, uma outra unidade, ele tá comendo e resolvendo ali, escutando você o que você tá falando, às vezes quando você volta a retomar o assunto...

- Ninguém nem sabe...
  - Não lembra, esqueceu, porque ele tá preocupado com uma série de coisas, aí foi uma energia que desperdiçou e não atingiu.
  - E final de período é difícil, né?
  - Muito.
  - O professor passou ali quase 5 horas inteiras ouvindo os alunos, chega no final do período, discutir a problemática da escola, isso massacra o professor...
  - É.
  - Ninguém no final do dia tá feliz da vida, vai sentar e discutir as ações de bom humor, você precisa dar uma respirada, né, então isso que você falou de ser [Entrevista interrompida novamente].
  - Não falando desta escola especificamente porque você disse que o ano passado não trabalhou aqui, mas em outra escola que você trabalhou, houve trabalho com os resultados de 2013 para a realização da prova em 2015?
  - Teve.
  - A gente vai depois, eu vou analisar os fatos e deve aparecer por aqui. E de que maneira você considera que a Prova Brasil pode contribuir pra sua formação?
  - Pra minha formação? Pra mim vai ser mais uma tarefa que eu tenho que dar conta. Enquanto eu estiver na escola, a minha preocupação sempre vai ser em obter melhores resultados. Então, assim, ela vai ser mais uma ferramenta pra que eu possa tá utilizando e desenvolver o meu trabalho.
  - Tá joia, amiga. Obrigada!
- Fim.

<b>Transcrição da entrevista com o Professor da Escola 2</b>
--

Data: 30/08/2016

- Seu nome completo?
- [Nome suprimido]
- Situação funcional?
- Sou professor efetivo.
- Você já entrou como professor?

- Isso. No concurso que eu fiz já era professor efetivo.
- Não ficou como substituto?
- Não.
- Tempo total na sua vida, como professor?
- Como professor? Tô desde 89. Tem 28 anos.
- Que delícia! Pertinho já de aposentar, né? E o tempo de trabalho aqui nessa escola.
- Dois anos.
- A turma que você leciona?
- Quinto ano.
- Sempre trabalhou com o quinto ano.
- Não. Quando, o primeiro ano que eu entrei acho que era um segundo ano, trabalhei acho que o primeiro ano, mas sempre pouco tempo, no máximo um ano. E depois sempre alternei quarto ano e quinto ano.
- Em 2015 você estava com o quinto ano?
- 2015? Foi ano passado, estava. Quinto ano aqui.
- Ai, que bom! Você vai conseguir responder bastante pergunta pra mim.
- Quantos alunos tem na sua turma?
- 30 e tem acho que três inclusões.
- Três inclusões?
- É. Tinha mais, mas depois eles remanejaram para a classe do lado. Que eles chamam aqui.
- Pra ficar os três...
- Pra mim. Mas a gente divide, ajeita, a gente se vira aí do jeito que dá.
- A mediadora vem especificamente pra trabalhar somente com um aluno?
- Com um aluno.
- Não é uma mediadora para a sala, por exemplo? Pra ajudar o professor.
- Não, que eu sei... a informação que eu tive é que ela é mediadora daquela aluna. Uma aluna especificamente. As outras ela ajuda, mas...
- Nada de formal.
- Isso. Extraoficialmente.
- Sua formação acadêmica?
- Pedagogia. Não, antes disso eu era professor de escola de área técnica. Eu trabalhei com grau médio em escola técnica, eu tenho formação em mecânica.
- Que legal!

- Aí depois eu, por conta da direção, eu fui fazer pedagogia. Só que nesse meio tempo teve concurso pra primeira à quarta, prestei, entrei, e estamos aí até agora. Então sou graduado em pedagogia, pós-graduado em psicopedagogia, sou mestre em educação pela Unimonte.

- Ai, que legal! Que legal! Sua trajetória acadêmica. Você começou a vida inteira trabalhando como profissional? Você já falou que...

- Não, minha formação inicial é em mecânica. Fiz Senai, fiz escola técnica, fiz curso de tecnologia na Fatec-SP, e aí, daí eu entrei... aí trabalhei em indústria, trabalhei na Cosipa, na CSN, na subsidiária da CSN. Aí depois, em 89, que eu tinha saído da Cosipa e da CSN, eu comecei a dar aula na escola técnica. Aí na escola técnica eu fiquei até 94, na escola técnica. Depois, então, em 90... em 2000 eu vim pra primeira quarta. Aí trabalhei na Fatec-SP também, na área técnica até 2002, isso mesmo.

- Puxa.

- Aí como no Centro Paula Souza a direção é por eleição, mas tem que ser qualificado, aí eu fiz pedagogia por conta disso. Por conta de ir pra parte administrativa. Porque os alunos não estavam interessados em mecânica, aí eu fui pra... tava começando a rarear as aulas de mecânica, aí eu fui pra tentar a parte administrativa. Só que nesse meio tempo, entre o concurso de qualificação pra direção do centro Paula Souza, teve um concurso pro estado de diretor. Eu prestei, Deus me favoreceu...

- Pra educação, né?

- Isso.

- Identificação dessa escola. O nome da escola que você tá trabalhando agora.

- [Nome suprimido]

- O endereço.

- Aqui é... deixa eu ver... [Nome suprimido]

- Não tem problema. O Ideb dessa escola você sabe?

- Não sei de cabeça, mas tá publicado no painel ali fora.

- E como você descreveria a comunidade dessa escola? Uma comunidade participativa, como é a frequência nas suas reuniões de pais?

- Aqui até que é mais. Lá no [Nome suprimido] eu tinha menos frequência, né? Mas, sei lá, 60% dos pais vêm nas reuniões.

- 60% hoje é uma frequência boa, né?

- É um número razoável.

- Tendo em vista que em outras escolas...

- Que tem escolas que a gente vê dois, três. É uns 60%.

- E é uma comunidade que você consideraria carente, ou uma comunidade do tipo melhor?
- É médio. É médio. Não é carente não. É médio. Tanto é que aqui a gente tem perua escolar. [Nome suprimido], onde eu trabalhava, não tinha. Saíam daqueles porões lá e vinham, não tinha perua nenhuma.
- É, lá é uma área mais carente mesmo, né.
- É. Aqui não. Tem alguma coisa de carente? Tem, por conta desse lado de lá da Avenida [Nome suprimido], que pega essa parte do [Nome suprimido] e tal, mas do lado de cá da [Nome suprimido], que é a [Nome suprimido] tal, já é um pessoal...
- Com um poder aquisitivo maior?
- Então na média aqui...
- Então são alunos que residem aqui no bairro?
- Isso, é.
- Porque nós temos escola em que a realidade é bem diferente, então filhos de pessoas que vêm trabalhar no município. E aí trazem...
- Não, a maior parte é daqui. Mas eu tenho gente que vem de [Nome suprimido], tem de outros lugares, mas não é...
- Não é a maioria?
- Não é a maioria.
- Em algumas escolas a gente tem casos assim.
- Entendeu? Então aqui 80% da minha sala, tô falando da minha sala, 80% da minha sala é pessoal aqui do bairro, vizinho. Mais longe porque morava aqui e mudou esses dias pro [Nome suprimido] e quer terminar o curso aí. Entendeu? Mas aí vem de bicicleta.
- Sobre a prova. O que você conhece da Prova Brasil?
- Nada.
- Só a prova em si?
- Só a prova. Chega a prova aí, a gente aplica do jeito que eles dão orientação, aplica tal dia, tal hora, né? O que acontece é o seguinte, não dá pra ir muito além disso. Eu trabalho aqui das 7h ao meio-dia e trabalho em outra escola das 14h às 23h, entendeu? Então não dá pra ficar correndo muito atrás disso não. Essas coisas aí são bonitas pros estatísticos...
- Tem que ser no nosso horário de trabalho.
- É, pros estatísticos, é bonito pra esse pessoal que vive desse trabalho, isso não funciona. Vem aqui e aplica, vou fazer o que com os índices? “Ah, bacana, poderia usar”, poderia. Se você tem tempo pra analisar, pra se preparar, pra replanejar, mas não tem. Só a história de



acúmulo já é uma coisa absurda. Você ganha a metade do salário num emprego e metade no outro pra somar os dois e dar um. Então...

- E depois ser descontado no imposto de renda.

- Então é isso.

- Vai um salário do mês todinho pro governo.

- Então não adianta. Não tem como fazer grandes coisas. A gente faz, pega o livro lá, esse ano ainda a rede toda adotou o mesmo livro, que era um despropósito, cada um pegava um livro diferente, aí nas capacitações lá cada um tava falando de uma coisa diferente. Agora, pelo menos, as capacitações que eu tenho participado...

- Tem uma uniformidade no discurso?

- Isso. Aí você pega, por exemplo, eu tenho feito o Metas, o Metas em Foco, aí você pega lá os exercícios daquele livro de matemática e língua portuguesa, e você trabalha em cima daquilo, aí você vê e aplica na sala.

- Metas em Foco. Esse é um curso que a Secretaria de Educação tá promovendo?

- Isso.

- Para quem?

- Pessoal dos quintos anos.

- Todos os professores?

- O que acontece é o seguinte: Era pra ser pra todos os professores, mas o que acontece? Aqui mesmo, no último encontro, eu já não pude ir porque não tinha professor pra substituir e não me deixaram ir. Já me falaram que tem um encontro semana que vem, que bem provavelmente eu não vá poder ir porque as duas que deram assinatura de ponto não estão mais aqui e pegaram classe. Então não vai ter quem substitua e não pode ficar sem professor aqui. Então, na verdade, é pra ser todo mundo, mas às vezes vão uma, às vezes vão outro, não dá pra...

- Não dá pra reunir todo mundo.

- Não dá, né?

- O que vocês discutem lá no curso, vocês partilham com os colegas?

- Sim. Nos HTP's é pra ser repassado pros colegas.

- Mas acontece, de verdade?

- Não, é...

- É fácil o professor ter a missão de envolver os colegas?

- Mas o problema não é bem esse, né? O problema... eu volto na questão do tempo, até trago as informações de lá. Tem um outro curso que eu tô participando também que é o da feira de

ciências. A gente traz as informações, mas, né, a gente fica um período inteiro lá das 8h00 às 11h00, então daí três a quatro horas que você fica ali. E você tem cinco, dez minutos pra passar na reunião. Então você passa uma ali uma pincelada ali, alguma coisa. Voltando à mesma discussão anterior. Se a gente não tiver um tempo fixo na escola pra preparar, pra se organizar, pra discutir. Reuniões em que você não esteja preocupado que você tem que comer enquanto tá na reunião, pra correr e pra chegar na outra escola, entendeu?

- Faz uma diferença, né?

- Não, se for levado assim... agora há pouco eu tava conversando com a professora aqui que teve nessa tal de escola integrada. Isso é uma piada. Escola integral é uma piada. O que acontece? Você coloca uma pessoa lá, voluntária, escolas? Se tá usando o nome de escola não pode ser voluntário, tem que ser professor. Então você chame do que você quiser, depósito integral, hora da brincadeira, mas escola não. Agora, você tem aqui na rede dois sindicatos e nenhum deles foi contra isso? Se é uma escola tem que ter profissional ali. Profissional o quê? Professor, não pode ser voluntário. Aí tira um moleque daqui, ele fica lá a tarde toda, do meio-dia às 5, estressado naquele ambiente e volta no dia seguinte achando que a mesma baderna que tem lá no coisa é pra fazer aqui dentro. E aí você perde muito tempo, questão de disciplinar, então...

- Os alunos que são de escola de período integral, eles são mais indisciplinados do que os alunos que não frequente a escola de período integral?

- Sem dúvida. E essa realidade é antiga, não é só agora. Eu trabalhei no [nome suprimido] era contíguo ali [nome suprimido], né? Então, inclusive, ali, tinha um agravante que a escola eram contiguas, né? Então, o garoto saía, eu trabalhava lá à tarde, ele ficava a manhã inteira solta naquele espaço todo na área franca, correndo, pulando, se quebrando, pintando os canecos e depois subia pra aula. E ele achava que era a mesma atividade. Então era impossível de trabalhar ali dentro. A indisciplina era generalizada. A escola integral é como a gente via ali na [nome suprimido]. Profissionais ali não tem. Primeiro que não são profissionais, são voluntários. Aí o voluntário vai quando ele quer, quando ele não quer ele não vai, não tem compromisso nenhum.

- Eles não recebem nenhum salário?

- O que a gente ouve é que são voluntários. Outro dia tava atrasado, e a Zezé que era a responsável... não é que não recebe salário, eles recebem uma bolsa, ajuda de custo.

- Uma ajuda de custo?

- Entendeu? Então o que acontece? A Zezé diz “não, mas eles não podem reclamar porque eles são voluntários”.

- Mão de obra barata.
- Então... então, para com isso aí.
- Mascara, né?
- É só pra na eleição você dizer que “ôh, escola integral”...
- É, é pra isso mesmo.
- Não é nada disso não. Então...
- Não conhece a realidade de uma escola, a dinâmica de uma escola.
- Então. Agora, por exemplo, eu faço as atividades aqui. Mando lição de casa e no dia seguinte vem dois ou três que fizeram, por quê? São aqueles que vão pra casa e têm família em casa pra fazer isso aí. Os que vão pra tal da escola integral ou pras outras entidades aí, eles tão lá fazendo outras atividades que não... aí o garoto vai chegar 6, 7 horas em casa, aí ele vai pegar livro pra fazer lição?
- Não vai. Não tem condição, coitado. Vai dormir.
- Não vai. Então se é pra ser uma escola integral... dá continuidade. Porque eu trabalhei aqui e o garoto tá com dificuldade, inclusive, eu entendo que a escola integral deveria ser com o mesmo professor. De manhã eu faço a parte acadêmica e de tarde eu pego aqueles que tão com dificuldade e vou trabalhar, mas eu já sei qual é a dificuldade dele porque eu fiquei com ele a manhã inteira. Aí à tarde eu vou trabalhar aquela dificuldade com três, quatro, que não deu pra trabalhar ali. Não, mas aí você vai pagar uma outra pessoa, que não sabe o que tá acontecendo lá e também não é a função dela, pra... então é...
- Você já disse que a Secretaria oferece o curso de Metas em Foco?
- Não, essas estatísticas aí, a Secretaria, ela realmente valoriza. Tanto é que nesse Metas em Foco, trabalha a Prova Brasil, Prova [nome suprimido], o SARESP, então a gente discute tudo isso aí. Por quê? O objetivo é que você consiga as estatísticas de melhora, entendeu?
- Então oh, você disse aqui... sobre as informações que você tem sobre a Prova Brasil. Todas as informações que você tem, você tá recebendo nesse curso?
- É.
- Então elas passam... da Prova Brasil.
- Isso, é. Eles passam lá o tal dos descritores, essas coisas todas, essas informações vêm.
- Então você tem conhecimento disso. Você acha que esses descritores que tem na Prova Brasil estão contemplados no seu planejamento? Que tem um planejamento que vem da Secretaria de Educação, né? E tem um planejamento que o professor elabora em cima desse planejamento da Secretaria de Educação. Avaliando aqueles escritores que tem na Prova Brasil, você acha que o planejamento contempla aqueles escritores?

- Eu não faço planejamento nenhum. Eu sigo o planejamento que é determinado pela Secretaria.
- Você não faz um planejamento específico?
- Não, eu pego o que é determinado pela Secretaria de Educação e vou passando ali. Seguindo duas coisas: o livro, que a Secretaria escolheu, e o planejamento que eles mandaram. Eu sigo o que tá escrito ali.
- Não é exigido que o professor faça um planejamento individual pra sua sala?
- Não, porque já tem um planejamento que é imposto pela Secretaria de Educação.
- Para a rede?
- É. É publicado...
- Você não precisa fazer nenhuma adaptação?
- Não, nem pode, você é obrigado a seguir aquilo lá. É publicado no Diário Oficial, eles disponibilizam no *site* o planejamento e fornecem pra gente em papel.
- E a prova que o município elabora é com base nesse planejamento. Você considera que a Prova Brasil, ou pode contribuir?
- Pode contribuir.
- De que maneira?
- Pode contribuir. Todo tipo de avaliação, se você consegue analisar ali o que teus alunos tão fazendo e tal, por análise dos dados que você colheu. Pra mim, ter os dados e eu não fazer análise nenhuma não adianta nada.
- E essa análise seria mais produtiva, num curso fora, na Secretaria de Educação, ou dentro da sua escola com a sua equipe?
- Não, eu acho que o professor... eu acho que eu, pelo menos eu, eu sou qualificado. Graduado, sou pós-graduado e eu tenho capacidade de fazer isso. O que me falta é tempo de pegar aquelas informações. Nós fazemos a prova, corrigimos a prova, depois fazemos o *scout*, olha o conteúdo daquela questão, tudo legal. Só que depois eu não tenho tempo hábil suficiente pra fazer o que você falou, replanejar, organizar, vamos rever. Uma questão lá de 30 alunos, 5 acertam, eu tenho que retomar aquele conteúdo, ficou defasado.
- Você considera que esse ato é um ato solitário do professor, ou é um ato que deveria constar no PPP a tomada de decisões do grupo para a escola, o grupo conseguiria fazer uma análise ou você considera que é um trabalho só do professor do quinto ano? Porque o projeto político-pedagógico, ele engloba desde o primeiro até o quinto ano, é um ciclo, né?
- Eu penso que são dois momentos. Um, principalmente do professor, de analisar a sua sala e de nos HTP's também da gente analisar em conjunto... só que se você não tem análise ali da

sua sala, você não tem esse tempo pra preparar, inclusive preparar atividades e tudo mais, passa tudo pelo professor na escola. A gente tem aqui professores que saem correndo daqui e vão pra outra. Não tem como, né? Ainda quem só tem uma sala de manhã e outra à tarde, ainda tem a noite pra fazer. Mas no meu caso, que sou administrativo, que eu trabalho à tarde e à noite com a parte administrativa, eu saio da outra escola às 23, não tem...

- Ainda tem toda a questão de você não conseguir colocar as necessidades da sua sala pra sua equipe, né? Você conversar com outros colegas. Porque quando a gente faz a Prova Brasil, ela não é uma responsabilidade do professor do quinto ano. Que aquelas competências e habilidades, elas vão sendo adquiridas ao longo desse percurso, né? A discussão para o Projeto Político-Pedagógico, ela fica um pouco, na minha opinião, né, ela fica um pouco comprometida quando há uma mobilidade de professores. Aqui todos os professores são efetivos?

- Não.

- Há uma movimentação muito grande de professores de um ano para o outro?

- O ano passado e esse ano foi atípico porque muita gente tá aposentando. Então no passado, quinto ano era a [nomes suprimidos] saiu, porque ele tava substituindo uma professora que aposentou. Hoje tô eu e [nome suprimido] tem duas na boca pra aposentar, então tá tendo essas mudanças. Em outros tempos já foi mais fixo os professores.

- O quadro, né?

- Mas agora, nesses dois últimos anos, tem muita gente saindo. Ano passado aposentou a diretora também, então já mudou a direção umas quatro ou cinco vezes desde o ano passado pra cá.

- Você considera que isso prejudica a escola?

- É, eu acho que sim. Porque o ano passado a visão era completamente diferente. Era outra orientadora, outra coordenadora, era outra...

- Outra equipe gestora?

- Outra equipe completamente diferente. Não sobrou ninguém que tava aqui esse ano, auxiliar a assistente de direção também, mudou todo mundo. E esse ano, no começo do ano, de janeiro até fevereiro, março, passaram por aqui três, quatro diretores diferentes. Um entrou, que era efetiva da casa, saiu pra supervisão, aí entrou uma outra, mas a outra não pode ficar e saiu. Aí veio uma terceira que, sei lá porquê, também saiu. Agora tem a [nome suprimido] que é a quarta, tá fazendo um trabalho excelente, mas é o seguinte, não é da casa, vai ficar? Não sei. Talvez ela vá pra outro lugar, entendeu?

- Se vai manter a mesma equipe ou não.

- Isso. Isso faz diferença, essas mudanças, por exemplo, público...
- Você é gestor e conhece bem isso.
- Isso. Diferente, por exemplo, na minha escola eu tô lá, eu sou diretor há quatro anos, né? Tô eu e a minha vice, porque também, o que acontece? No estado, o pessoal fala do negócio do concurso público, mas há funções... diretor é concursado, assistente é concursado, coordenador é concursado, todo mundo é concursado, então o líder, o gestor mesmo, o diretor, ele não escolhe a equipe dele, vem pra cá quem quer. E aí as pessoas se associam ou não.
- Tem afinidade ou não, é.
- Eu já trabalhei em escola que a escola era uma de manhã e outra de tarde, porque o diretor e a assistente de direção não se bicavam, né, era uma guerra entre os dois.
- Também já trabalhei assim.
- Enquanto que no estado, eu sou o concursado e eu escolho a minha equipe. Minha vice, né... a coordenadora é uma professora efetiva da casa que tá conosco também. A outra coordenadora, também é uma efetiva da casa que tá com a gente. Mudei agora a coordenadora porque a coordenadora aposentou depois de 25 anos trabalhando na mesma escola. Então essa questão de você poder ter essa mobilidade, essa pessoa aqui, são efetivos. A minha vice aí que eu tive, a professora, as duas são efetivas como professoras, mas na função de vice-diretor e de coordenador não são, eles são escolhidos por mim. E aí enquanto elas tiverem rezando na minha cartilha, tá bem pra elas. No momento que não servir mais, boa sorte, ela volta pra casa dela e eu coloco outra que esteja na nossa linha de trabalho.
- Isso mesmo.
- Então eu entendo que no município fica comprometido porque o gestor, o diretor, ele não consegue montar a sua equipe, ele depende da sorte de vir alguém que reze na mesma cartilha, senão é complicado.
- Você acha que o fato de existir a prova, é um dificultador na sala de aula?
- A Prova Brasil?
- É.
- Não
- Não? Não dificulta o trabalho pedagógico.
- Não, de forma alguma. Todas as avaliações externas e tal, eu acredito que seja instrumentos que vão dar subsídio pro trabalho, desde que você possa dar continuidade, conseguir analisar os dados. O problema todo que passam por aí, “ah, no ano que vem vai vir SARESP”, por exemplo. Só no ano que vem que você vai saber o que aconteceu e tal.

- Isso é um outro... a demora na devolutiva dos resultados.
- Sem dúvida, eu preciso saber ali... fiz a prova, essa aí da Prova Brasil e do tal, tal... a gente já faz o *scout* ali, e eu fico com a cópia do *scout*, e eu posso então, falo : “ó, eu posso intervir aqui, aqui e aqui porque esses produtos ficaram defasados porque isso a gente percebeu na prova”, né? Agora, também a forma como você dá a prova, você tem que ficar com todos os alunos na sala. Em meia hora, o outro vai levar 50 minutos. Aquele que já terminou, ele fica ali, mas ele fica inquieto e tal. Também essa coisa de ter que ficar com o pessoal cria uma situação. Aí não tem realmente um dado que você possa embasar, porque ele tá ali, mas ele dá toque lá pro outro... na minha sala as crianças ficam uma em cima da outra. As salas aqui são desse tamanho, são um ovo. As carteiras são grudadas...
  - Quase juntas.
  - Não, são juntas.
  - São juntas?
  - São juntas uma da outra. Prum garoto levantar e ir ao banheiro, o outro precisa levantar. Então toda hora tem alguém se levantando, se mexendo pro garoto levantar e sair pra ir ao banheiro, pra tomar água, pra fazer qualquer coisa.
  - Então no dia da prova eles fazem juntos, praticamente.
  - Então, praticamente. Mas por quê? Porque não se respeita. A Secretaria de Saúde determina que você tem que garantir um metro e vinte pra cada aluno, aqui não é garantido. A sala de aula não é maior do que essa sala aqui. Então tem duas carteiras grudadas nessa parede e duas carteiras grudadas nessa parede e uma carteira aqui isolada.
  - São 35 alunos na sala.
  - 35 alunos. Então... e isso a gente vem falando desde o início do ano, representei pra ouvidoria e tal, não sai do lugar, por quê? Porque alguém determinou que tem que ter no mínimo 30 em cada sala. Então eles vão entupindo lá. Só que não é isso que a resolução diz. A resolução diz é o seguinte: um metro e vinte. Se a sala tem 40 metros, vai caber 35 alunos ali dentro, não cabe 40. Se tem, no caso das nossas aqui tem 27 metros. Você tem 27 metros quadrado, como é que eu tenho... mais o professor, mais o professor auxiliar, entendeu?
  - Mais armário.
  - Mais os armários, entendeu?
  - Mais algum espaço da mochila.
  - Então... então o que acontece é o seguinte, não é sério, né? Você pode fazer todas as avaliações que você quiser, mas não vai...
  - O resultado não vai ser...

- Aquele garoto, ele tá fazendo em dupla aquela prova. Aí o garoto terminou e ele não pode sair da sala, ele tem que ficar. Ele fica ali, mas em algum momento ele vai conversar com outro, vai dar um toque, vai, entendeu?
- O Ideb da sua escola em 2013, você sabe mais ou menos como foi a evolução de 2009 para 2013?
- Ah, não sei não.
- Não.
- Não sei não. Tá publicado lá fora, mas não me interessei por isso não. Se você me perguntar da que eu administro eu sei, mas daqui não.
- Ah, daqui não. E o dos resultados da Prova Brasil? Esse ano chegaram os resultados, você tomou conhecimento, aqui da escola, dos resultados preliminares.
- Se foi falado foi em HTP, mas também não me liguei em nada disso não.
- Nem o de 2013 que chegou em 2014 os resultados?
- Não. Ah, no final de 2014, começo de 2015. Então eu trabalhei aqui 2015 e 2016, segundo ano que eu trabalho aqui.
- Os resultados da Prova Brasil foram trabalhados pela equipe diretora?
- Deve ter chegado sim. Deve ter chegado uns HTP's, eles comentam e tal, falam que tão focando, que a Secretaria tá apertando pra melhorar, coisas assim, mas fica tudo no... a gente ouve ali e não tem muito o que fazer, pelo menos eu acho que da minha parte não tem muito o que fazer.
- O material de divulgação. Você conhece o material de divulgação da Prova Brasil? O que eles mandam pra divulgar?
- Não.
- O que tem no *site*?
- Não me interessa ver nada disso. É o que eu te falei no começo. A prova chega, eles dizem que é pra aplicar, a gente aplica e acabou.
- Como a direção da escola se articulou com os professores pra desenvolver trabalhos aplicados e nos resultados? A escola, enquanto escola, “olha, nós vimos tal resultado, o que nós vamos fazer?”, como que a escola se mobilizou pra isso? Que ações ela teve?
- Sei não. Deve ter tido, mas eu não... é como eu te falei, não me liguei nessas coisas.
- Então, mas quem faz as ações, não somos nós?
- É, bem provavelmente.



- Não é? Então, se não articular com a gente, como é que vai acontecer? Não é? Eu penso assim. Eu tenho certeza que se no HTP tivesse tido alguma fala a respeito vocêalaria “não, teve, realmente”.
- Ah, talvez sim.
- “A gente pensou sobre isso, a gente viu tal necessidade, a gente bolou o projeto tal pra sanar essa necessidade”, você não teria percebido isso?
- Bem provavelmente.
- Então você considera que teve ou que não teve essa intervenção?
- Ah, deve ter tido, mas eu não participei, eu não me liguei nisso aí.
- Bom, quais indicadores você considera que são necessários pra utilizar os resultados no planejamento?
- Indicadores?
- É. Quando a Prova Brasil envia os resultados, ela envia, além da nota quantitativa, ela envia esses relatórios.
- Ah, sim.
- Você conhece, né? Que vem disponível o que cada grupo que está em cada nível reconhece. Quais são as habilidades e competências...
- Ah, isso deve ter vindo, mas...
- Que eles têm.
- Deve ter vindo, mas eu não lembro de ter visto esse negócio não.
- Você considera que isso então é desnecessário pro teu trabalho...
- É como eu lhe falei, tudo isso aí teria utilidade se a gente tiver tempo pra usar. Mas o tempo que eu tô na escola é pra tomar conta de aluno. É o tempo todo. Não tem tempo pra ficar analisando nada disso aí. Como agora.
- Esses resultados...
- Oh, como agora, por exemplo, tá acabando a aula de informática...
- Acaba agora em cinco minutos.
- 10h15, né? Que horas são?
- Cinco minutos nós temos. Eu vou terminar com você. Os resultados da Prova Brasil são incorporados no projeto político-pedagógico da escola?
- Eu não vou atrás de projeto nenhum não.
- Então você também não realiza os projetos.
- Essas coisas aí a gente faz, HTP, é perguntado e tal, mas é uma coisa proforma.
- Na prática não acontece.

- É, é proforma só.
- É feito um documento bonito que vai pra Secretaria de Educação, é publicado no DO, todo mundo assina e vai pra gaveta.
- É isso.
- E ninguém usa e ninguém trabalha.
- Não serve pra nada.
- É isso aí. Como você avalia que a... você disse que sim, mas que efetivamente não acontece. São discutidos e estão lá no documento. Quais aspectos da prova daria como positivos? O que é positivo da Prova Brasil? Feita a Prova Brasil pra alguma outra coisa? Tipo de questão...
- É, às vezes, sobrando as provas lá a gente usa, pra refazer. Agora mesmo vai ter a [nome suprimido], eu peguei lá a prova deles pra gente refazer. Teria utilidade e tal se a gente tivesse tempo fixado na escola pra gente pegar, sentar, discutir, preparar, mas do jeito que é feito... o tempo que eu tô na escola é pra toma conta de aluno. Das 7 da manhã até... pra dar aula em outro lugar, então isso aí fica tudo no vazio.
- Então esse momento que você diz, a gente deveria ter... o HTP seu, eles contemplam essas situações?
- Em 40 minutos? Em 40 minutos você acha que você consegue fazer alguma coisa?
- Tem algo em que a Prova Brasil pudesse contribuir mais? Você usaria os dados, se tivesse momento pra você discutir e trabalhar isso aí?
- Mas quem... o pessoal da SEDUC que tá pendurado naqueles cabides de emprego lá, entendeu?
- Porque na sala de aula efetivamente...
- Os *experts* lá, os superdotados, né, que tão lá na SEDUC que analisam isso aí e dizem o que tem que fazer. Aqui pra gente não serve pra nada.
- E é um dinheirão investido, né?
- Eu sei.
- A gente faz pesquisa pra depois dizer a verdade. No entanto, se é só pra ter o resultado do rendimento dos alunos não precisaria ser pra todo mundo, uma amostra já não resolveria?
- Então, mas aí eu digo o que acontece, justamente é a falta de, sei lá, licença prêmio, não sei se permite que as pessoas tirem licença prêmio. O professor pra substituir. Se você se dispõe a pagar em pecúnio, o município: “ó, não vou te dar licença prêmio, mas eu te pago em pecúnio”, o cara vai trabalhar. Você vai pagar pro outro que vai vir, então que diferença faz você pagar pro professor? Fica aí os professores com 200 licenças prêmio pra tirar, os que são assíduos verdadeiramente. Me parece, ilógico, você não querer pagar a licença prêmio, fazer o

cara sair de licença, sendo que o cara já não é faltoso, porque ele não utiliza isso, você então paga pro outro uma quebra de continuidade por conta disso. A mesma coisa é na escola total. Você vai pagar pra alguém ficar com o garoto lá no período da tarde. Por que você já não pagar pra aquele mesmo professor que já tá, fixa ele na escola, fixa o aluno na escola naquele mesmo ambiente, faz um trabalho que tá sendo feito. Pra mim é um contrassenso essas coisas.

- Custa? Custa caro.

- Mas o dinheiro que você vai pagar pro tal do voluntário ficar, o professor dá essa continuidade. A mesma coisa na licença prêmio. Se você vai pagar pra outro substituir o professor, paga pra aquele mesmo professor. O custo vai ficar empatado. Não é questão de custo, é questão de capacidade intelectual pra perceber que eu tô trocando seis por meia dúzia.

- Com relação à escola total, os voluntários, eles recebem um salário mínimo mesmo, é ajuda de custo que eles chamam, por isso que é uma mão-de-obra barata. Eles assumem um termo de voluntariado, que é pra depois não poder colocar na justiça.

- Então, só que o que acontece? Por exemplo, você não precisa do garoto numa escola integral entrando às 7 da manhã e ficando até as 17 horas. Você quer a escola integral? Reorganiza esse horário. Não precisa [?] 7 da manhã pra encher os ônibus, encher os carros, encher o trânsito às 7 horas, põe o garoto pra entrar mais tarde, entra às 8, entra às 9.

- Às 9.

- Fica até as 4, fica até as 5. Sai da escola antes do rush pra dar tempo dele chegar em casa antes de tá o rush. Faz ele sair de casa depois do rush. E aí você tem esse período pra trabalhar. O professor entrando, sei lá, às 9 e ficando até as 4, e aí você não vai ter que dobrar o salário dele, paga só a diferença que você paga lá pro tal do...

- Mas a escola virou um depósito.

- Ela tem que abrir antes do pai entrar no emprego, que é pra deixar o filho lá, e ela tem que fechar depois que o pai sai do emprego, que é pro pai buscar o filho na escola. De manhã e vai buscar às 7 (noite), o horário fecha às 7, vai buscar 7 e cinco, 7 e quinze, sete e vinte...

- Então, por isso que eu tô te dizendo, o problema todo...

- Olha, vou desligar que já acabou nossa entrevista, agora é papo informal.

Fim.





INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.		
<p><b>1. QUAL É O SEU SEXO?</b></p> <p>A Masculino. B Feminino.</p>	<p><b>2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?</b></p> <p>A Até 24 anos. B De 25 a 29 anos. C De 30 a 39 anos.</p> <p>D De 40 a 49 anos. E De 50 a 54 anos. F 55 anos ou mais.</p>	<p><b>3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?</b></p> <p>A Branco (a). B Pardo (a). C Preto (a).</p> <p>D Amarelo (a). E Indígena. F Não quero declarar.</p> <p>G Não sei.</p>
<p><b>4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO).</b></p> <p>A Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau). B Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau). C Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau). D Ensino Superior – Pedagogia. E Ensino Superior – Curso Normal Superior.</p> <p>F Ensino Superior – Licenciatura em Matemática. G Ensino Superior – Licenciatura em Letras. H Ensino Superior – Outras Licenciaturas. I Ensino Superior – Outras áreas.</p>		<p><b>5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?</b></p> <p>A Há menos de 2 anos. B De 2 a 7 anos. C De 8 a 14 anos.</p> <p>D De 15 a 20 anos. E Há mais de 20 anos.</p>
<p><b>6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.</b></p> <p>A Não conclui o ensino superior. B Privada. C Pública Federal.</p> <p>D Pública Estadual. E Pública Municipal.</p>	<p><b>7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?</b></p> <p>A Não conclui o ensino superior. B Presencial.</p> <p>C Semipresencial. D A distância.</p>	
<p><b>8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.</b></p> <p>A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação. B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas). C Especialização (mínimo de 360 horas). D Mestrado. E Doutorado.</p>	<p><b>9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.</b></p> <p>A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação. B Educação, enfatizando alfabetização. C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento. D Educação, enfatizando educação matemática. E Educação – outras ênfases. F Outras áreas que não a Educação.</p>	
<p><b>10. COMO PROFESSOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO?(COM ADICIONAIS, SE HOUVER).</b></p> <p>A Até R\$ 678,00. B Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00. C Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00.</p> <p>D Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00. E Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00. F Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00.</p> <p>G Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00. H Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00. I Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00.</p> <p>J Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00. K R\$ 6.781,00 ou mais.</p>		
<p><b>11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?</b></p> <p>A Sim, na área de Educação. B Sim, fora da área de Educação. C Não.</p>		
<p><b>12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).</b></p> <p>A Até R\$ 678,00. B Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00. C Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00.</p> <p>D Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00. E Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00. F Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00.</p> <p>G Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00. H Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00. I Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00.</p> <p>J Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00. K R\$ 6.781,00 ou mais.</p>		
<p><b>13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR?</b></p> <p>A Meu primeiro ano. B 1-2 anos. C 3-5 anos. D 6-10 anos.</p> <p>E 11-15 anos. F 16-20 anos. G Mais de 20 anos.</p>	<p><b>14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR NESTA ESCOLA?</b></p> <p>A Meu primeiro ano. B 1-2 anos. C 3-5 anos. D 6-10 anos.</p> <p>E 11-15 anos. F 16-20 anos. G Mais de 20 anos.</p>	<p><b>15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO?</b></p> <p>A Meu primeiro ano. B 1-2 anos. C 3-5 anos. D 6-10 anos.</p> <p>E 11-15 anos. F 16-20 anos. G Mais de 20 anos.</p>
<p><b>16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?</b></p> <p>A Estatutário. B CLT. C Prestador de serviço por contrato temporário. D Prestador de serviço sem contrato. E Outra.</p>	<p><b>17. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas particulares)</b></p> <p>A Mais de 40 horas. B 40 horas. C De 20 a 39 horas. D Menos de 20 horas.</p>	



18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- A Apenas nesta escola.
- B Em 2 escolas.
- C Em 3 escolas.
- D Em 4 ou mais escolas.

19. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

20. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR, QUANTAS HORAS SEMANAIS SÃO DEDICADAS ÀS ATIVIDADES EXTRACLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC.)?

- A Nenhuma.
- B Menos de 1/3 da carga horária.
- C 1/3 da carga horária.
- D Mais de 1/3 da carga horária.

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL** - Nesta parte, "Desenvolvimento Profissional" é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.

Comando das  
Questões 21 a 24

**DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE QUALQUER UM DOS SEGUINTE TIPOS DE ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUAL FOI O IMPACTO DESSA ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR?**

21. CURSOS/OFICINAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

22. CURSOS/OFICINAS SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

23. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

24. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

25. DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUANTAS VOCÊ, PESSOALMENTE, TEVE QUE PAGAR PARA PARTICIPAR?

- A Nenhuma.
- B Algumas.
- C Todas.

Comando das  
Questões 26 a 32

**CONSIDERANDO OS TEMAS A SEGUIR, INDIQUE POR FAVOR SUA NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.**

	Não há necessidade.	Baixo nível de necessidade.	Nível moderado de necessidade.	Alto nível de necessidade.
26. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	A	B	C	D
27. Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
28. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
29. Gestão e organização das atividades em sala de aula.	A	B	C	D
30. Metodologias de avaliação dos alunos.	A	B	C	D
31. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	A	B	C	D
32. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	A	B	C	D

33. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.



Comando das Questões 34 a 37		SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO:		
	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.	
34. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	A	B	C	
35. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	A	B	C	
36. Não tinha disponibilidade de tempo.	A	B	C	
37. Não houve oferta em minha área de interesse.	A	B	C	

**HÁBITOS DE LEITURA/CULTURAIS** - Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.

Comando das Questões 38 a 43		EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ COSTUMA:		
	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.	
38. Ler jornais e revistas em geral.	A	B	C	
39. Ler livros.	A	B	C	
40. Ler sites na internet.	A	B	C	
41. Frequentar bibliotecas.	A	B	C	
42. Ir ao cinema.	A	B	C	
43. Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).	A	B	C	

**UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E DIDÁTICOS** - Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.

Comando das Questões 44 a 50		GOSTARÍAMOS DE SABER QUAIS OS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA FINS PEDAGÓGICOS, NESTA TURMA:			
	Não utilizo porque a escola não tem.	Nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.	
44. Jornais e revistas informativas.	A	B	C	D	
45. Livros de literatura em geral.	A	B	C	D	
46. Projetor (datashow, projetor de transparências).	A	B	C	D	
47. Filmes, desenhos animados ou documentários.	A	B	C	D	
48. Máquina copiadora (xerox).	A	B	C	D	
49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador.	A	B	C	D	
50. Internet.	A	B	C	D	

**INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR** - Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA.

<p><b>51. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO ?</b></p> <p>A Não sei como foi desenvolvido.</p> <p>B Não existe Projeto Pedagógico.</p> <p>C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.</p> <p>D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.</p> <p>E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.</p> <p>F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, mas com discussão com a equipe escolar.</p> <p>G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.</p> <p>H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.</p>	<p><b>52. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?</b></p> <p>A Não existe Conselho de Classe nesta escola.</p> <p>B Nenhuma vez.</p> <p>C Uma vez.</p> <p>D Duas vezes.</p> <p>E Três vezes ou mais.</p>
---	---



Comando das Questões 53 a 57		NESTA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FEZ O SEGUINTE:				
		Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.
53.	Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	A	B	C	D	E
54.	Trocou materiais didáticos com seus colegas.	A	B	C	D	E
55.	Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.	A	B	C	D	E
56.	Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	A	B	C	D	E
57.	Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D	E

Comando das Questões 58 a 69		NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE:			
		Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
58.	O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	A	B	C	D
59.	O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
60.	O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
61.	O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
62.	O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D
63.	O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D
64.	O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
65.	O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	A	B	C	D
66.	Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D
67.	Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
68.	Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	A	B	C	D
69.	A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D

**PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM** - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das Questões 70 a 82		NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DAS SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AD(S):	
		Sim.	Não.
70.	Carência de infraestrutura física.	A	B
71.	Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	A	B
72.	Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	A	B
73.	Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	A	B
74.	Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	A	B
75.	Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	A	B
76.	Meio social em que o aluno vive.	A	B
77.	Nível cultural dos pais dos alunos.	A	B
78.	Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	A	B
79.	Baixa autoestima dos alunos.	A	B
80.	Desinteresse e falta de esforço do aluno.	A	B
81.	Indisciplina dos alunos em sala de aula.	A	B
82.	Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B



VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.				
<b>Comando das Questões 83 a 92</b>	<b>SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:</b>			
	Sim.	Não.		
<b>83.</b> Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.	A	B		
<b>84.</b> Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B		
<b>85.</b> Você foi vítima de atentado à vida.	A	B		
<b>86.</b> Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B		
<b>87.</b> Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B		
<b>88.</b> Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B		
<b>89.</b> Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.	A	B		
<b>90.</b> Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.	A	B		
<b>91.</b> Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.).	A	B		
<b>92.</b> Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.	A	B		
EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto a trajetória educacional futura de seus alunos.				
	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Poucos alunos.
<b>93.</b> (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4.ª série/5.º ano neste ano?	A	B	C	D
<b>94.</b> (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4.ª série/5.º ano e 8.ª série/9.º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	A	B	C	D
<b>95.</b> (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	A	B	C	D
<b>96.</b> (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	A	B	C	D
LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.				
<b>97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?</b>	<b>98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?</b>			
A Sim. B Não.	A Sim. B Não. C Não sei.			
<b>99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?</b>	<b>100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?</b>			
A Não, esta turma não recebeu o livro didático. B Sim, menos da metade da turma tem. C Sim, metade da turma tem. D Sim, a maioria tem. E Sim, todos têm.	A Sim. B Não. C Não sei.			
<b>101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?</b>				
A Não utilizo livros didáticos. B Ruim. C Razoável. D Bom. E Ótimo.				



USO DO TEMPO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

Comando das  
Questões 102 a 104

PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.)

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nessa seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.

105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?

- A Língua Portuguesa.
- B Matemática.
- C Mais de uma disciplina.

106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?

- A Menos de 20%.
- B De 20% a menos de 40%.
- C De 40% a menos de 60%.
- D De 60% a menos de 80%.
- E 80% ou mais.

BLOCO GERAL - Práticas pedagógicas dos Professores.

Comando das  
Questões 107 a 113

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
107. Propor dever de casa.	A	B	C	D	E	F
108. Corrigir com os alunos o dever de casa.	A	B	C	D	E	F
109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	A	B	C	D	E	F
110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	A	B	C	D	E	F
111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).	A	B	C	D	E	F
112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	A	B	C	D	E	F
113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	A	B	C	D	E	F



Se você é professor de LÍNGUA PORTUGUESA, responda as questões de 114 a 119. Se você é professor de MATEMÁTICA, passe às questões de 120 a 125.  
Se você é professor das DUAS DISCIPLINAS, responda às questões de 114 a 125.

### BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Comando das  
Questões 114 a 119

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
116. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	A	B	C	D	E	F
117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	A	B	C	D	E	F
118. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.	A	B	C	D	E	F
119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	A	B	C	D	E	F

### BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.

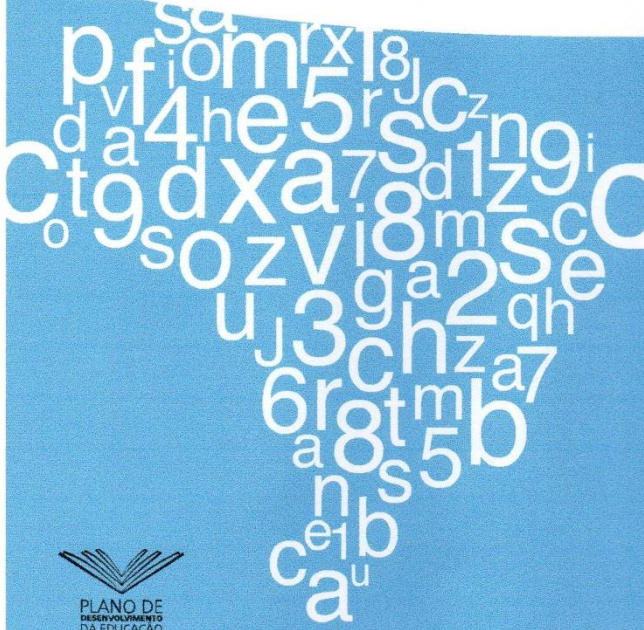
Comando das  
Questões 120 a 125

INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.	A	B	C	D	E	F
121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	A	B	C	D	E	F
122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	A	B	C	D	E	F
123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	A	B	C	D	E	F
124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	A	B	C	D	E	F
125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	A	B	C	D	E	F



## Questionário do Diretor




# SAEB

## Prova Brasil 2013

Avaliação do Rendimento Escolar

# QUESTIONÁRIO DO DIRETOR



**Senhor(a) Diretor(a),**


O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta preta.


A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

**Por gentileza, escreva o seu CPF.**

NÚMERO DO SEU CPF



Ministério da  
Educação



INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.		
<b>1. QUAL É O SEU SEXO?</b> A Masculino. B Feminino.	<b>2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?</b> A Até 24 anos. B De 25 a 29 anos. C De 30 a 39 anos.	<b>3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?</b> A Branco (a). B Pardo (a). C Preto (a). D Amarelo (a). E Indígena. F Não quero declarar. G Não sei.
<b>4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO).</b> A Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau). B Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau). C Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau). D Ensino Superior – Pedagogia. E Ensino Superior – Curso Normal Superior.		<b>5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?</b> A Há menos de 2 anos. B De 2 a 7 anos. C De 8 a 14 anos. D De 15 a 20 anos. E Há mais de 20 anos.
<b>6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.</b> A Não conclui o ensino superior. B Privada. C Pública Federal. D Pública Estadual. E Pública Municipal.		<b>7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?</b> A Não conclui o ensino superior. B Presencial. C Semipresencial. D A distância.
<b>8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.</b> A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação. B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas). C Especialização (mínimo de 360 horas). D Mestrado. E Doutorado.		<b>9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.</b> A Não fiz ou não completei curso de pós-graduação. B Educação, enfatizando alfabetização. C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento. D Educação, enfatizando educação matemática. E Educação – outras ênfases. F Outras áreas que não a Educação.
<b>10. COMO DIRETOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO?(COM ADICIONAIS, SE HOUVER).</b> A Até R\$ 678,00. B Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00. C Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00. D Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00. E Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00. F Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00. G Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00. H Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00. I Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00. J Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00. K R\$ 6.781,00 ou mais.		
<b>11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?</b> A Sim, na área de Educação. B Sim, fora da área de Educação. C Não.		
<b>12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).</b> A Até R\$ 678,00. B Entre R\$ 679,00 e R\$ 1.017,00. C Entre R\$ 1.018,00 e R\$ 1.356,00. D Entre R\$ 1.357,00 e R\$ 1.695,00. E Entre R\$ 1.696,00 e R\$ 2.034,00. F Entre R\$ 2.035,00 e R\$ 2.373,00. G Entre R\$ 2.374,00 e R\$ 2.712,00. H Entre R\$ 2.713,00 e R\$ 3.390,00. I Entre R\$ 3.391,00 e R\$ 4.746,00. J Entre R\$ 4.747,00 e R\$ 6.780,00. K R\$ 6.781,00 ou mais.		
<b>13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?</b> A Mais de 40 horas. B 40 horas. C De 20 a 39 horas. D Menos de 20 horas.		<b>14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:</b> A Concurso público apenas. B Eleição apenas. C Indicação apenas. D Processo seletivo apenas. E Processo seletivo e Eleição. F Processo seletivo e Indicação. G Outra forma.
<b>15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR ANTES DE SE TORNAR DIRETOR?</b> A Nunca. B Menos de um ano. C 1-2 anos. D 3-5 anos. E 6-10 anos. F 11-15 anos. G 16-20 anos. H Mais de 20 anos.		<b>16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?</b> A Menos de um ano. B 1-2 anos. C 3-5 anos. D 6-10 anos. E 11-15 anos. F 16-20 anos. G Mais de 20 anos.



<b>17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?</b>		<b>18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?</b>																					
<b>A</b> Menos de um ano. <b>B</b> 1-2 anos. <b>C</b> 3-5 anos. <b>D</b> 6-10 anos.	<b>E</b> 11-15 anos. <b>F</b> 16-20 anos. <b>G</b> Mais de 20 anos.	<b>A</b> Menos de um ano. <b>B</b> 1-2 anos. <b>C</b> 3-5 anos. <b>D</b> 6-10 anos.	<b>E</b> 11-15 anos. <b>F</b> 16-20 anos. <b>G</b> Mais de 20 anos.																				
<b>19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?</b>																							
		<b>A</b> Não.	<b>B</b> Sim.																				
<b>20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO PARA A SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR?</b>																							
<b>A</b> Não participei. <b>B</b> Sim, mas não houve impacto. <b>C</b> Sim, com um pequeno impacto.		<b>D</b> Sim, com um impacto moderado. <b>E</b> Sim, com um alto impacto.																					
<b>21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?</b>																							
		<b>A</b> Não.	<b>B</b> Sim.																				
<b>Comando das Questões 22 a 25</b>		<b>SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?</b>																					
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Não gostaria de ter participado.</th> <th>Não.</th> <th>Sim.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>22.</b> O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.</td> <td><b>A</b></td> <td><b>B</b></td> <td><b>C</b></td> </tr> <tr> <td><b>23.</b> Houve conflito com o meu horário de trabalho.</td> <td><b>A</b></td> <td><b>B</b></td> <td><b>C</b></td> </tr> <tr> <td><b>24.</b> Não tinha disponibilidade de tempo.</td> <td><b>A</b></td> <td><b>B</b></td> <td><b>C</b></td> </tr> <tr> <td><b>25.</b> Não houve oferta em minha área de interesse.</td> <td><b>A</b></td> <td><b>B</b></td> <td><b>C</b></td> </tr> </tbody> </table>		Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.	<b>22.</b> O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>23.</b> Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>24.</b> Não tinha disponibilidade de tempo.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>25.</b> Não houve oferta em minha área de interesse.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	
	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.																				
<b>22.</b> O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>																				
<b>23.</b> Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>																				
<b>24.</b> Não tinha disponibilidade de tempo.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>																				
<b>25.</b> Não houve oferta em minha área de interesse.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>																				
<b>26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?</b>																							
		<b>A</b> Não.	<b>B</b> Sim.																				
<b>27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?</b>																							
<b>A</b> Não foram organizadas atividades de formação continuada. <b>B</b> Poucos professores. <b>C</b> Um pouco menos da metade dos professores.		<b>D</b> Um pouco mais da metade dos professores. <b>E</b> Quase todos ou todos os professores.																					
<b>CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar</b>																							
<b>28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?</b>		<b>29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?</b>																					
<b>A</b> Menor ou igual a 25%. <b>B</b> De 26% a 50%. <b>C</b> De 51% a 75%. <b>D</b> De 76% a 90%. <b>E</b> De 91% a 100%.		<b>A</b> Não existe Conselho Escolar. <b>B</b> Nenhuma vez. <b>C</b> Uma vez. <b>D</b> Duas vezes. <b>E</b> Três vezes ou mais.																					
<b>30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?</b>		<b>31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?</b>																					
<b>A</b> Não existe Conselho Escolar. <b>B</b> Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis. <b>C</b> Professores, funcionários e pais/responsáveis. <b>D</b> Professores, alunos e pais/responsáveis. <b>E</b> Professores, funcionários e alunos. <b>F</b> Professores e pais/responsáveis. <b>G</b> Outros.		<b>A</b> Não existe Conselho de Classe. <b>B</b> Nenhuma vez. <b>C</b> Uma vez. <b>D</b> Duas vezes. <b>E</b> Três vezes ou mais.																					





43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?		A Não.	B Sim.	
44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.				
A Nunca.	C Frequentemente.			
B Algumas vezes.	D Sempre ou quase sempre.			
<b>Comando das Questões 45 a 49</b>	<b>INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:</b>			
	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	A	B	C	D
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	A	B	C	D
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	A	B	C	D
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	A	B	C	D
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	A	B	C	D
<b>Comando das Questões 50 a 55</b>	<b>INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:</b>			
	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte?	A	B	C	D
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes?	A	B	C	D
52. Desenvolveu projetos temáticos? (ex.: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais, etc).	A	B	C	D
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade?	A	B	C	D
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade?	A	B	C	D
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola? (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc).	A	B	C	D
56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?				
A Nenhum.				
B Entre 1 e 5 alunos.				
C Entre 6 e 10 alunos.				
D Entre 11 e 20 alunos.				
E Mais de 20 alunos.				
<b>Comando das Questões 57 a 61</b>	<b>AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:</b>			
57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?		58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?		
A Não.		A Não possui sala de recursos.		
B Sim, mas pouco adequada.		B Sim, mas com poucos recursos.		
C Sim, suficientemente adequada.		C Sim, com recursos suficientes.		
59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?		60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?		
A Não.		A Não.		
B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.		B Sim, mas em número insuficiente.		
C Sim, em mais de uma área/deficiência.		C Sim, em número suficiente.		
61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?				
A Não.				
B Sim, mas em número insuficiente.				
C Sim, em número suficiente.				



VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.					
<b>Comando das Questões 62 a 66</b>	<b>EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTE ASPECTOS:</b>				
	Inexistente.	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	A	B	C	D	E
63. Quantidade de alimentos.	A	B	C	D	E
64. Qualidade dos alimentos.	A	B	C	D	E
65. Espaço físico para cozinhar.	A	B	C	D	E
66. Disponibilidade de funcionários.	A	B	C	D	E
VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.					
<b>Comando das Questões 67 a 76</b>	<b>O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTE PROBLEMAS?</b>				
	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.	
67. Insuficiência de recursos financeiros.	A	B	C	D	
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	A	B	C	D	
69. Carência de pessoal administrativo.	A	B	C	D	
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	A	B	C	D	
71. Falta de recursos pedagógicos.	A	B	C	D	
72. Interrupção das atividades escolares.	A	B	C	D	
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	A	B	C	D	
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B	C	D	
75. Alta rotatividade do corpo docente.	A	B	C	D	
76. Indisciplina por parte dos alunos.	A	B	C	D	
<b>Comando das Questões 77 a 80</b>	<b>CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:</b>				
			Sim.	Não.	
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?			A	B	
78. Há apoio de instâncias superiores?			A	B	
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?			A	B	
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?			A	B	
RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS - Gostaríamos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos.					
			Sim.	Não.	
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?			A	B	
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?			A	B	
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?			A	B	
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?			A	B	
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?			A	B	
<b>86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?</b>					
A Não sei.					
B Foi escolhido de forma participativa pelos professores.					
C Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.					
D Foi escolhido por órgãos externos à escola.					
E Foi escolhido de outra maneira.					

Comando das Questões 87 a 89		NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES:		
		Sim.	Não.	Não Sei.
87.	Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	A	B	C
88.	Faltaram livros para os alunos.	A	B	C
89.	Os livros escolhidos foram os recebidos.	A	B	C

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA** - Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.

Comando das Questões 90 a 99		SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELAS ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:		
		Sim.	Não.	
90.	Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	A	B	
91.	Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B	
92.	Você foi vítima de atentado à vida.	A	B	
93.	Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B	
94.	Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B	
95.	Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B	
96.	Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	A	B	
97.	Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	A	B	
98.	Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc).	A	B	
99.	Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	A	B	

Comando das Questões 100 a 108		NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE S TEMÁTICAS:		
		Sim.	Não.	
100.	Violência.	A	B	
101.	Os malefícios do uso de drogas.	A	B	
102.	Racismo.	A	B	
103.	Machismo e homofobia.	A	B	
104.	Bullying.	A	B	
105.	Sexualidade e gravidez na adolescência.	A	B	
106.	Desigualdades sociais.	A	B	
107.	Diversidade religiosa.	A	B	
108.	Meio ambiente.	A	B	

**ENSINO RELIGIOSO** - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.

Comando das Questões 109 a 111		NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:		
		Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109.	É de presença obrigatória.	A	B	C
110.	Segue uma religião específica.	A	B	C
111.	Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	A	B	C



## Questionário da Escola

### Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB 2013

### QUESTIONÁRIO DA ESCOLA



**Escola:**

XXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXX

**Município/UF:**

XXXXXXXXXX XX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX/UF

**Dependência administrativa:**

XXXXXXXXXX

**CASO VOCÊ NÃO TENHA REALIZADO A APLICAÇÃO DO SAEB/PROVA BRASIL NESTA ESCOLA, INDIQUE O MOTIVO:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1 Escola inexistente.            | <input type="checkbox"/> 4 Escola inativa por outra causa. |
| <input type="checkbox"/> 2 Escola recusa-se a participar. | <input type="checkbox"/> 5 Escola extinta.                 |
| <input type="checkbox"/> 3 Escola inativa por reforma.    | <input type="checkbox"/> 6 Outro – Qual? _____             |

**ATENÇÃO APLICADOR.** Se você marcou alguma das alternativas acima (de 1 a 6), **NÃO** preencha o restante do questionário.

**AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS ITENS E EQUIPAMENTOS DO PRÉDIO:**

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Ruim** = necessita de grande reforma.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.		Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
7. Telhado.	(A)	(B)	(C)	(D)	14. Portas.	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Paredes.	(A)	(B)	(C)	(D)	15. Janelas.	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Piso.	(A)	(B)	(C)	(D)	16. Banheiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Entrada do Prédio.	(A)	(B)	(C)	(D)	17. Cozinha.	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Pátio.	(A)	(B)	(C)	(D)	18. Instalações hidráulicas.	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Corredores.	(A)	(B)	(C)	(D)	19. Instalações elétricas.	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Salas de Aula.	(A)	(B)	(C)	(D)					

**AVALIE A QUANTIDADE DE SALAS DE AULA QUE ATENDEM AOS SEGUINTE CRITÉRIOS:**

	Todas.	Mais da metade.	Menos da metade.	Nenhuma.
20. São iluminadas de forma adequada. (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas.)	(A)	(B)	(C)	(D)
21. São arejadas de forma adequada.	(A)	(B)	(C)	(D)

**AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS:**

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
22. Controle de entrada e saída de alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Controle de entrada de pessoas estranhas na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Vigilância para o período diurno.	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Vigilância para o período noturno.	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Vigilância para os finais de semana e feriados.	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência.	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas nas imediações da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras etc).	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Iluminação do lado de fora da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

**INEP** Ministério da Educação **BRASIL**  
PARA TODOS E PARA SEMPRE



831569157563243232

000000000



## Questionários SAEB 2013 - Questionário da Escola

## AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS: (CONTINUAÇÃO)

	Sim.	Não.	
32. Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos? (Caso existam buracos ou aberturas que permitam o acesso de estranhos, responder NÃO.)	(A)	(B)	
33. Os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc) são guardados em salas seguras ou possuem mecanismos de proteção (cadeados, grades, travas, trancas etc)?	(A)	(B)	
34. Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	(A)	(B)	
35. A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	(A)	(B)	
	Sim, muita.	Sim, pouca.	Não.
36. A escola apresenta sinais de depreciação (vidros, portas e janelas quebradas, lâmpadas estouradas etc.)?	(A)	(B)	(C)

## INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO.

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequeno reparo, **Ruim** = necessita de grande reparo.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.		Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
37. Computadores para uso dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	47. Projetor de slides/datashow.	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Acesso à Internet para uso dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)	48. Videocassete ou aparelho de DVD.	(A)	(B)	(C)	(D)
39. Computadores para uso dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	49. Televisão.	(A)	(B)	(C)	(D)
40. Acesso à Internet para uso dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)	50. Mimeógrafo.	(A)	(B)	(C)	(D)
41. Computadores exclusivamente para uso administrativo.	(A)	(B)	(C)	(D)	51. Câmera fotográfica.	(A)	(B)	(C)	(D)
42. Fitas de vídeo ou DVD (educativas).	(A)	(B)	(C)	(D)	52. Antena parabólica.	(A)	(B)	(C)	(D)
43. Fitas de vídeo ou DVD (lazer).	(A)	(B)	(C)	(D)	53. Internet com conexão Banda Larga.	(A)	(B)	(C)	(D)
44. Máquina copiadora.	(A)	(B)	(C)	(D)	54. Linha telefônica.	(A)	(B)	(C)	(D)
45. Impressora.	(A)	(B)	(C)	(D)	55. Aparelho de fax.	(A)	(B)	(C)	(D)
46. Retroprojetor.	(A)	(B)	(C)	(D)	56. Aparelho de som.	(A)	(B)	(C)	(D)

## INDIQUE A EXISTÊNCIA E AS CONDIÇÕES DE USO DOS SEGUINTES ESPAÇOS DA ESCOLA:

(Considere **Bom** = em bom estado de conservação, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Ruim** = necessita de grande reforma.)

	Bom.	Regular.	Ruim.	Inexistente.
57. Biblioteca.	(A)	(B)	(C)	(D)
58. Sala de leitura.	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Quadra de esportes.	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Laboratório de informática.	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Laboratório de Ciências.	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Auditório.	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Sala para atividades de música.	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Sala para atividades de artes plásticas.	(A)	(B)	(C)	(D)

## EM RELAÇÃO À BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA:

	Sim.	Não.	Não há biblioteca/sala de leitura.
65. Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos.	(A)	(B)	(C)
66. Possui brinquedoteca.	(A)	(B)	(C)
67. Possui espaço para estudos coletivos.	(A)	(B)	(C)
68. Os livros podem ser manuseados e emprestados.	(A)	(B)	(C)
69. A comunidade pode utilizar o espaço e os livros.	(A)	(B)	(C)
70. O espaço é arejado e bem iluminado.	(A)	(B)	(C)
71. Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca ou na sala de leitura.	(A)	(B)	(C)

## OS SEGUINTES USUÁRIOS DA BIBLIOTECA (OU SALA DE LEITURA) LEVAM LIVROS PARA CASA:

72. Os alunos:
- (A) Sim.  
 (B) Não, porque não querem.  
 (C) Não, porque a escola não permite.  
 (D) Não há biblioteca/sala de leitura.
73. Os professores:
- (A) Sim.  
 (B) Não, porque não querem.  
 (C) Não, porque a escola não permite.  
 (D) Não há biblioteca/sala de leitura.
74. Os membros da comunidade:
- (A) Sim.  
 (B) Não, porque não querem.  
 (C) Não, porque a escola não permite.  
 (D) Não há biblioteca/sala de leitura.



831569157563243232

000000000







## Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013

## PROVA BRASIL / ANEB

## QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 5.º ANO (4.ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

Seu pai, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?

Sim.  A Não.  B

Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?

Sim.  A Não.  B

Você mora com seu pai?

Sim.

Não.

Não, mas moro com outro homem responsável por mim.

Você fez que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

Nunca estudou.

Não completou a 4.ª série/5.º ano.

Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.

Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.

Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

Completou a Faculdade.

Não sei.

Seu pai, ou homem responsável por você, sabe ler e escrever?

Sim.  A Não.  B

Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?

Sim.  A Não.  B

Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

Sempre ou quase sempre.  A Nunca ou quase nunca.  B

De vez em quando.

Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?  A Sim.  B Não.

Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

Sim.  A Não.  B

Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?  A Sim.  B Não.

Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar às aulas?

Sim.  A Não.  B

Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

Sim.  A Não.  B

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
Jornais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
Livros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
Revistas em geral.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
Revistas em quadrinhos (gibis).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
Notícias na internet (ex.: blog, notícia).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

Com qual frequência você costuma ir à/ao:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
Biblioteca.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
Cinema.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
Espectáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

40. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

- A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.  
 B Entre 1 e 2 horas.  E Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.  
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

41. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal)?

- A Menos de 1 hora.  D Mais de 3 horas.  
 B Entre 1 e 2 horas.  E Não faço trabalhos domésticos.  
 C Mais de 2 horas, até 3 horas.

42. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não um salário)?

- A Sim.  B Não.

43. Quando você entrou na escola?

- A Na creche (0 a 3 anos).  C Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).  
 B Na pré-escola (4 a 5 anos).  D Depois da primeira série.

44. A partir da primeira série ou primeiro ano, em que tipo de escola você estudou?

- A Somente em escola pública.  
 B Somente em escola particular.  
 C Em escola pública e em escola particular.

45. Você já foi reprovado?

- A Não.  C Sim, duas vezes ou mais.  
 B Sim, uma vez.

46. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

- A Não.  C Sim, duas vezes ou mais.  
 B Sim, uma vez.

47. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

48. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

49. Você faz o dever de casa de Matemática?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

50. O(A) professor(a) corrige o dever de casa de Matemática?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D O(A) professor(a) não passa dever de casa.

51. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

- A Sempre ou quase sempre.  C Nunca ou quase nunca.  
 B De vez em quando.  D A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

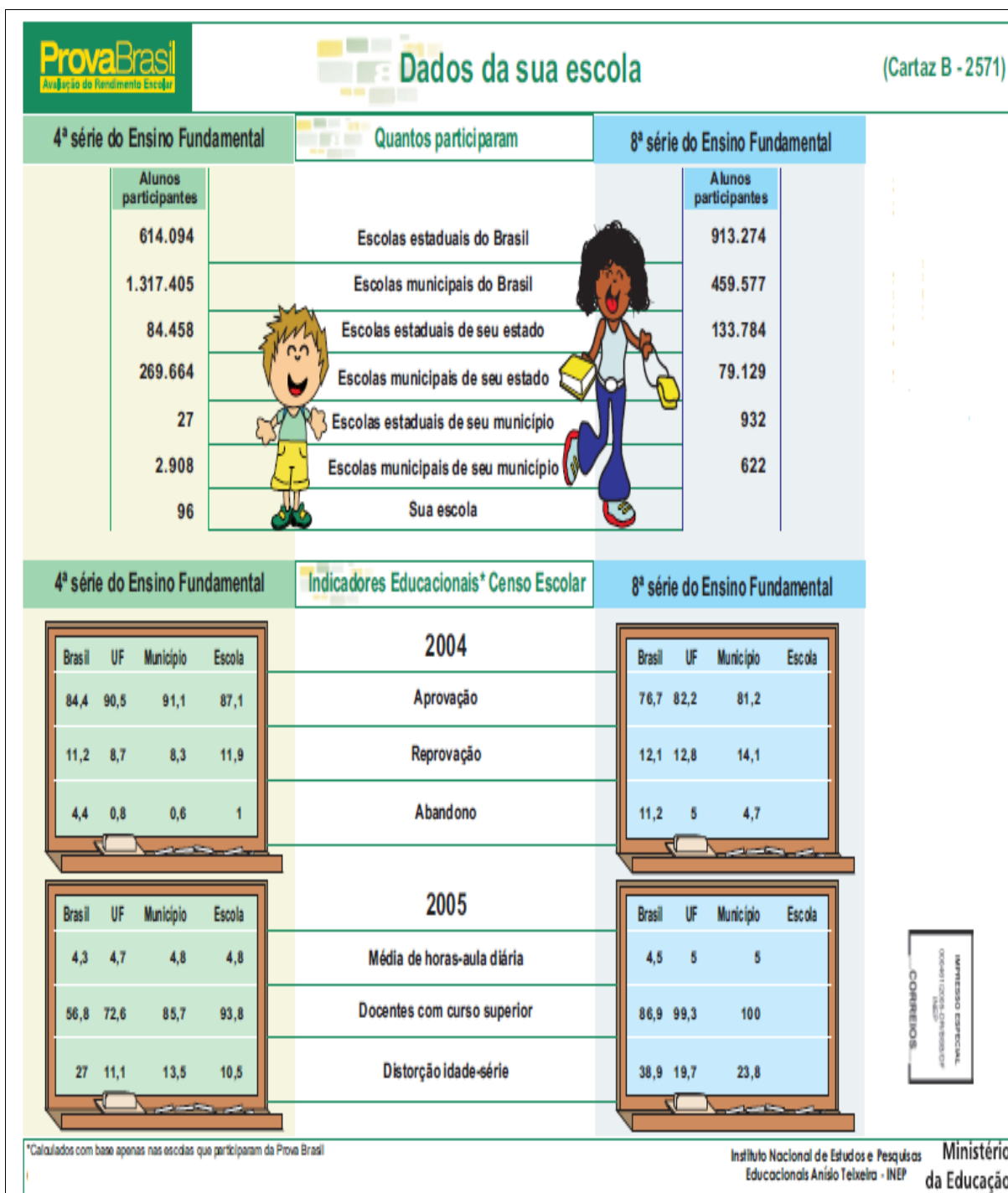


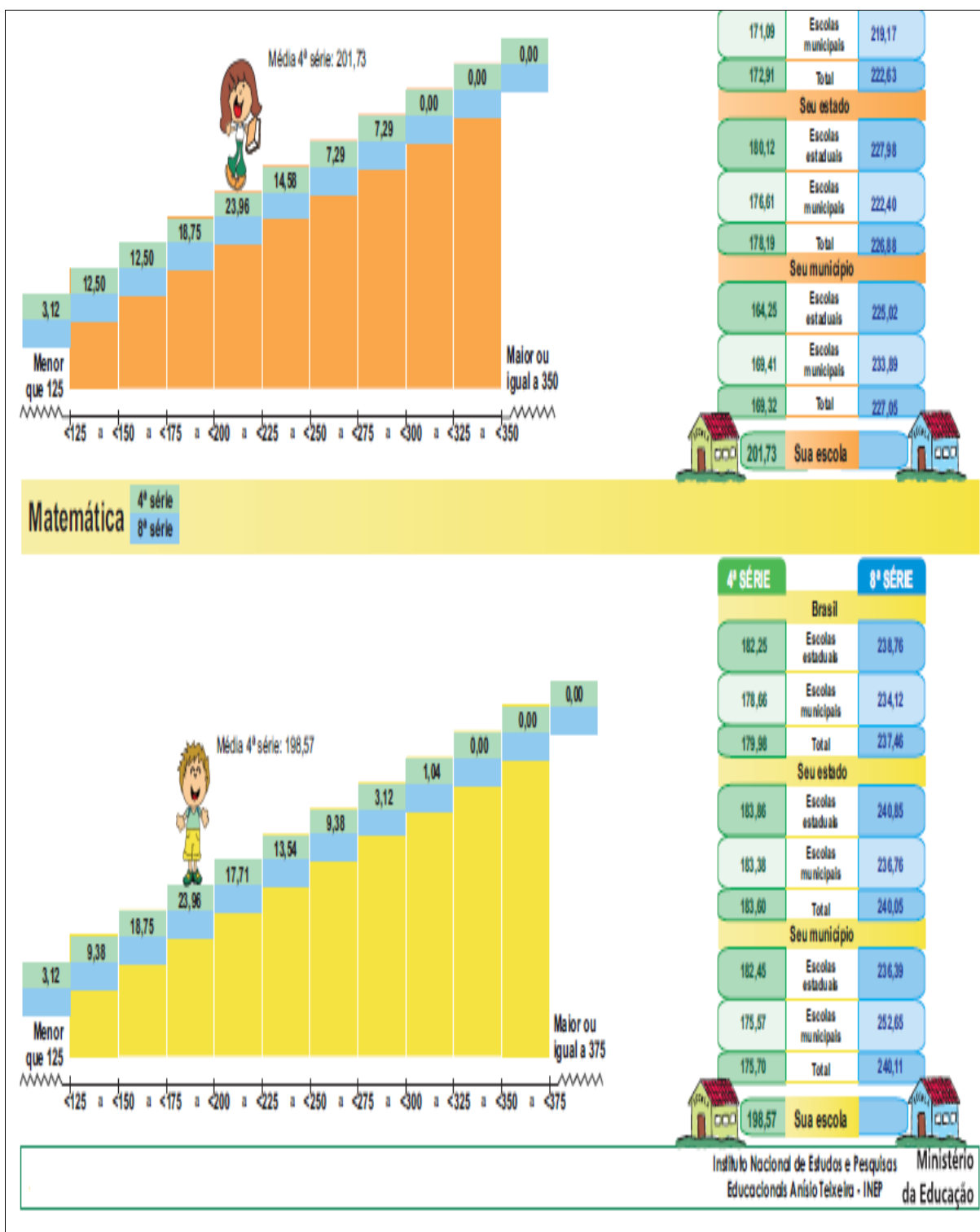
000000000

## ANEXO B – Boletins informativos sobre o desempenho da escola na Prova Brasil para divulgação dos resultados - 2005 a 2013

Obs.: Todos os cartazes são referentes à Escola 2, cujo nome foi omitido.

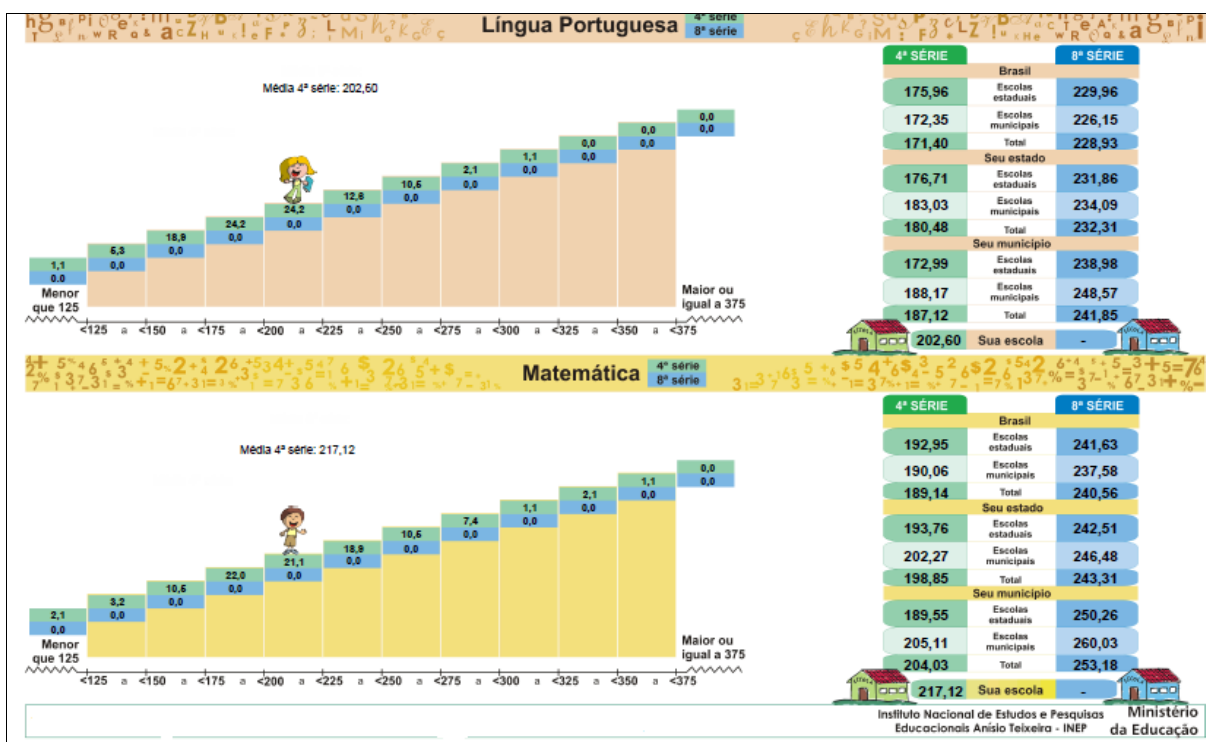
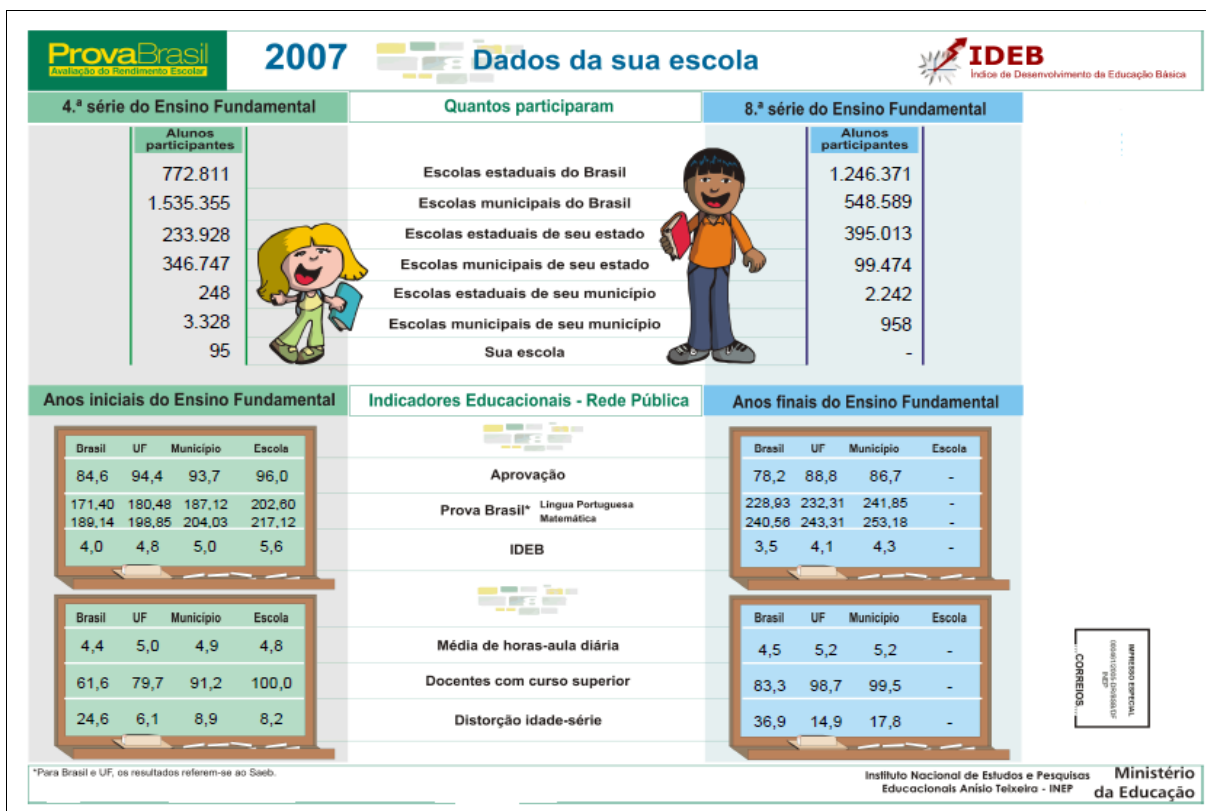
### Boletim informativo sobre o desempenho da escola na Prova Brasil para divulgação dos resultados – 2005







## dos resultados – 2007



## Boletim informativo sobre o desempenho da escola na Prova Brasil para divulgação dos resultados – 2009

**ProvaBrasil**  
Avaliação do Rendimento Escolar

**Desempenho da sua escola  
na Prova Brasil – 2009**

A Prova Brasil é uma avaliação nacional que tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e em Matemática, na resolução de problemas. Os resultados de desempenho são expressos em uma escala de proficiência por disciplina.

Na escala de Língua Portuguesa existem dez níveis para explicar o desempenho dos estudantes e na de Matemática treze níveis. O detalhamento das habilidades de cada nível e a interpretação pedagógica das escalas podem ser consultados no livreto que acompanha este cartaz. Veja abaixo os resultados da sua escola.

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Quantos participaram		Anos Finais - Ensino Fundamental	
Estudantes participantes				Estudantes participantes	
704.597		Escolas estaduais do Brasil		1.224.856	
1.591.646		Escolas municipais do Brasil		613.511	
220.016		Escolas estaduais de seu estado		362.372	
371.649		Escolas municipais de seu estado		105.397	
199		Escolas estaduais de seu município		1.731	
3.040		Escolas municipais de seu município		718	
76		Sua escola		-	

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Proficiências Médias		Anos Finais - Ensino Fundamental	
Língua Portuguesa	Matemática			Língua Portuguesa	Matemática
		<b>Brasil</b>			
186,22	207,12	Escolas estaduais		239,74	242,87
181,38	201,39	Escolas municipais		236,30	239,19
179,58	199,52	Total		236,96	240,29
		<b>Seu Estado</b>			
189,35	212,90	Escolas estaduais		240,27	242,75
191,56	214,97	Escolas municipais		242,86	246,26
190,73	214,19	Total		240,83	243,51
		<b>Seu Município</b>			
182,18	206,82	Escolas estaduais		246,37	248,29
193,32	214,88	Escolas municipais		249,31	252,30
192,63	214,39	Total		247,23	249,47
210,92	237,56	Sua Escola		-	-

\* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

Para saber mais acesse: [provabrazil.inep.gov.br](http://provabrazil.inep.gov.br).

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

PROVA BRASIL

**IDEB**Índice de Desenvolvimento  
da Educação Básica**Resultados do IDEB  
na sua escola – 2009****Evolução do IDEB****Anos Iniciais - Ensino Fundamental**

Resultado Alcançado



Meta

**Anos Finais - Ensino Fundamental**

Resultado Alcançado



Meta

**Indicadores educacionais da rede pública****Anos Iniciais - Ensino Fundamental**

Brasil	UF	Município	Escola
87,3	95,5	94,9	95,9
4,4	5,0	4,9	4,8
62,9	83,1	90,2	90,5
4,4	5,3	5,3	6,1

Taxas de Aprovação\* (%)

Média de horas-aula diárias\*

Docentes com curso superior\*

Ideb

\* - dados em %

**Anos Finais - Ensino Fundamental**

Brasil	UF	Município	Escola
79,7	90,9	87,6	-
4,5	5,2	5,1	-
79,6	98,5	97,8	-
3,7	4,3	4,3	-

O Ideb é a combinação de dois indicadores educacionais – Aprovação e Desempenho dos estudantes – obtidos, respectivamente, a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil. As metas do Ideb para escolas, municípios e Unidades da Federação foram estabelecidas considerando cada estágio de desenvolvimento educacional dessas unidades

de referência e, também, a diminuição das desigualdades entre elas. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como metas que, até 2022, o Ideb do Brasil para os anos iniciais seja 6,0 e para os anos finais 5,5 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

\* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

Para saber mais acesse: [provabrasil.inep.gov.br](http://provabrasil.inep.gov.br).

INEP

Ministério  
da Educação

BRASIL

**Distribuição percentual dos alunos na escala de proficiência**
**Língua Portuguesa**

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	1,4
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	5,3
Nível 6	250 a 275	10,5
Nível 5	225 a 250	19,8
Nível 4	200 a 225	21,0
Nível 3	175 a 200	29,7
Nível 2	150 a 175	10,5
Nível 1	125 a 150	6,5
Nível 0	125 ou menos	1,3

Média da Escola: Nível 4 (210,92 pontos)

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	-
Nível 8	300 a 325	-
Nível 7	275 a 300	-
Nível 6	250 a 275	-
Nível 5	225 a 250	-
Nível 4	200 a 225	-
Nível 3	175 a 200	-
Nível 2	150 a 175	-
Nível 1	125 a 150	-
Nível 0	125 ou menos	-

Média da Escola:

**Matemática**

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	0
Nível 11	375 a 400	0,0
Nível 10	350 a 375	0,0
Nível 9	325 a 350	1,4
Nível 8	300 a 325	11,9
Nível 7	275 a 300	11,8
Nível 6	250 a 275	9,2
Nível 5	225 a 250	21,1
Nível 4	200 a 225	21,0
Nível 3	175 a 200	15,8
Nível 2	150 a 175	7,8
Nível 1	125 a 150	0,0
Nível 0	125 ou menos	0,0

Média da Escola: Nível 5 (237,56 pontos)

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	-
Nível 11	375 a 400	-
Nível 10	350 a 375	-
Nível 9	325 a 350	-
Nível 8	300 a 325	-
Nível 7	275 a 300	-
Nível 6	250 a 275	-
Nível 5	225 a 250	-
Nível 4	200 a 225	-
Nível 3	175 a 200	-
Nível 2	150 a 175	-
Nível 1	125 a 150	-
Nível 0	125 ou menos	-

Média da Escola:



**Boletim informativo sobre o desempenho da escola na Prova Brasil para divulgação dos resultados – 2011**

Acesso *on-line* aos resultados por meio do sítio do INEP:

<<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>>.

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
A A A

**SAEB ProvaBrasil**  
Avaliação do Rendimento Escolar

## RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011

Tipo de consulta:

UF:

Município:

Escola:

Dependência Administrativa/Localização	Anos Iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	219,6	244,3	*	*
Municipal Rural	-	-	-	-
Municipal Urbana	201,7	219,7	255,3	260,7
Municipal Total	201,7	219,7	255,3	260,7
Estadual Rural	181,7	204,1	237,6	243,0
Estadual Urbana	191,8	213,2	240,9	244,3
Estadual Total	191,6	213,1	240,8	244,3

Notas:  
\* Não houve cálculo para esse estrato, conforme portarias normativas SAEB.

Para resultados de edições anteriores, clique [aqui](#).

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

## Boletim informativo sobre o desempenho da escola na Prova Brasil para divulgação dos resultados – 2013

**ProvaBrasil**  
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

DESEMPENHO DA SUA ESCOLA | PROVA BRASIL

2013

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática - ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.

Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de "Escolas Similares", que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.

### Indicadores Contextuais

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

#### Nível Socioeconômico

Grupo 5

#### Formação Docente

##### Anos Iniciais

83,30%

##### Anos Finais

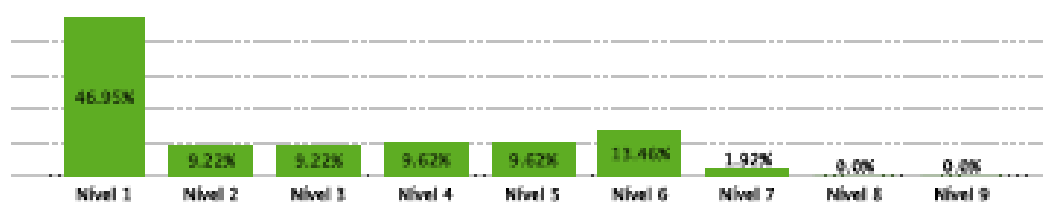
Não foi possível calcular.

### Participação na Avaliação

O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2013.

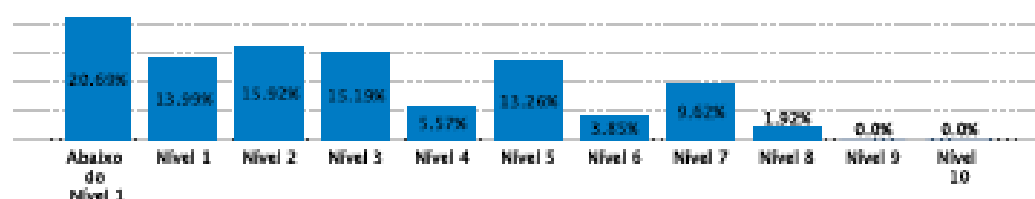
	6º Ano	8º Ano
Alunos que realizaram a prova	55	
Taxa de participação da escola (%)	91,67%	

### Distribuição Percentual dos Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: Desempenho menor que 150	
Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavras, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e charges. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9: Desempenho maior ou igual que 325	Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

### Distribuição Percentual dos Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio da contagem.
Nível 2: Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo edição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
Nível 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Espaço e forma: Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas: Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração $\%$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
Nível 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter meia de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens a posterior edição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a edição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.
Nível 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter meia de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as tábuas de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da edição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo edição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvem a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
<p>Nível 6: Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p><b>Espaço e forma:</b> Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. <b>Grandezas e medidas:</b> Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o <math>m^2</math> como unidade de medida de área. <b>Números e operações; álgebra e funções:</b> Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. <b>Tratamento de informações:</b> Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
<p>Nível 7: Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p><b>Espaço e forma:</b> Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. <b>Grandezas e medidas:</b> Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitadas. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. <b>Números e operações; álgebra e funções:</b> Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. <b>Tratamento de informações:</b> Interpretar dados em gráficos de setores.</p>
<p>Nível 8: Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p><b>Espaço e forma:</b> Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. <b>Grandezas e medidas:</b> Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. <b>Números e operações; álgebra e funções:</b> Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração <math>\frac{1}{2}</math> à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. <b>Tratamento de informações:</b> Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p>
<p>Nível 9: Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p><b>Espaço e forma:</b> Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. <b>Grandezas e medidas:</b> Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). <b>Números e operações; álgebra e funções:</b> Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. <b>Tratamento de informações:</b> Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p>
<p>Nível 10: Desempenho maior ou igual a 350</p>	<p><b>Espaço e forma:</b> Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. <b>Grandezas e medidas:</b> Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p>

### Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

#### Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	46,95%	9,22%	9,22%	9,82%	9,82%	13,46%	1,92%	0,00%	0,00%
Escolas Similares	9,11%	13,78%	16,81%	18,73%	18,49%	12,29%	7,49%	2,60%	0,71%
Total Município	15,03%	14,89%	17,15%	18,71%	15,57%	10,68%	5,16%	2,31%	0,54%
Total Estado	13,05%	12,48%	15,69%	17,51%	16,79%	12,83%	7,53%	3,27%	0,88%
Total Brasil	21,44%	16,68%	16,85%	15,75%	12,97%	8,90%	4,93%	2,00%	0,50%

#### Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Sua Escola	20,69%	13,99%	15,92%	15,19%	5,57%	13,28%	3,89%	9,82%	1,92%	0,00%	0,00%
Escolas Similares	1,10%	3,52%	6,97%	12,63%	21,23%	22,07%	15,16%	9,52%	5,35%	2,45%	0,00%
Total Município	2,62%	5,27%	10,84%	18,55%	18,99%	19,84%	13,64%	7,59%	3,00%	1,64%	0,00%
Total Estado	2,60%	4,79%	8,86%	13,07%	18,00%	18,85%	15,62%	11,63%	6,49%	4,08%	0,00%
Total Brasil	5,13%	7,96%	13,59%	18,82%	16,97%	14,97%	11,46%	7,24%	3,74%	2,10%	0,00%

### Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

#### Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	19,64%	14,14%	18,67%	16,39%	15,65%	10,77%	3,81%	0,94%	0,00%
Total Estado	20,44%	13,60%	15,80%	17,37%	15,28%	10,69%	5,14%	1,63%	0,05%
Total Brasil	21,98%	14,93%	17,24%	17,20%	14,13%	9,14%	4,17%	1,19%	0,03%

#### Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	17,86%	12,99%	17,93%	21,45%	17,02%	8,42%	3,29%	0,73%	0,20%	0,11%
Total Estado	16,30%	13,37%	16,60%	18,54%	15,52%	10,16%	5,72%	2,80%	0,87%	0,12%
Total Brasil	18,16%	14,90%	17,75%	18,33%	14,51%	8,84%	4,61%	2,06%	0,72%	0,12%

**ANEXO C – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)  
utilizado em 2013**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA  
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**NOTA TÉCNICA**

**Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**

O monitoramento da qualidade da educação básica, por meio de indicadores, é uma atividade essencial para a orientação e a avaliação das políticas públicas educacionais e das formas de gestão dos sistemas de ensino do país. A introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), índice que sintetiza indicadores de fluxo (taxa média de aprovação na etapa de ensino, calculada a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica) e de desempenho (proficiência média padronizada dos alunos, aferida pelas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica) possibilitou, de forma objetiva que, governantes, gestores e sociedade civil acompanhassem o desenvolvimento da educação básica, a partir da mensuração dessas duas dimensões, tanto das escolas quanto das redes de ensino brasileiras (FERNANDES, 2007).

A fim de ampliar o escopo desse monitoramento, tal como requer o atual Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), o qual prescreve que o Sistema de Avaliação da Educação Básica passe a divulgar também indicadores de avaliação institucional tratando, entre outros aspectos, do perfil do alunado. Esta nota apresenta o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas de educação básica do país, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb).

Em virtude da relação entre o desempenho escolar e o perfil social, econômico e cultural dos alunos, evidenciada em vários países e ao longo de períodos distintos (SOARES; ALVES, 2013a), o Inse será usado com o objetivo de contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo Inep. Desta feita, será possível conhecer, de forma matizada, as escolas que enfrentam maiores desafios e as que foram bem sucedidas na promoção do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, ao delinear, junto com outros indicadores, em que condições esses processos ocorrem (SOARES; ALVES, 2013b). Por esta razão, tais informações podem subsidiar a formulação e a implementação de um conjunto de

políticas e ações governamentais que visam a contribuir com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, bem como com a diminuição das desigualdades sociais e regionais ainda existentes, ao possibilitar que o poder público apoie de maneira focalizada as escolas com mais dificuldades e promova a disseminação de experiências pedagógicas que se revelaram exitosas (RONCA, 2013).

### **Aspectos Teóricos**

As relações entre escola e sociedade apresentam-se como um tema clássico nas ciências sociais e ainda permanecem na agenda acadêmica e política. O tratamento dessa problemática, tendo em vista a construção do Inse, será feito através de uma breve revisão da literatura e da conceituação da medida de nível socioeconômico.

Na década de 1960, as pesquisas sobre essa temática ganharam destaque, especialmente em virtude do estudo *Equality of Educational Opportunity* (Coleman *et al.*, 1966), desenvolvido nos Estados Unidos para o atendimento de uma determinação legal. O Relatório Coleman, como ficou conhecido, procurou investigar, a partir de uma amostra representativa de escolas, como as oportunidades educacionais eram distribuídas entre os estudantes pertencentes a diversos grupos, em termos de raça, cor, religião e origem nacional. Nessa pesquisa foram aplicados testes aos alunos de diversas séries do ensino fundamental e médio, na terminologia brasileira, e questionários contextuais, que coletaram informações sobre as características das escolas, diretores, professores e dos próprios alunos. A partir das análises realizadas sobre esse conjunto de dados foi possível determinar a associação entre vários fatores e o desempenho acadêmico, bem como as desigualdades existentes entre os diversos grupos investigados. De modo geral, os resultados mostraram que o grupo formado pelos alunos brancos teve melhor desempenho médio nos testes quando comparados com os demais; o nível socioeconômico possui uma forte relação com o desempenho e os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos.

As análises de Bourdieu (2004) também revelaram aspectos importantes das relações entre o sistema escolar e a estrutura da sociedade, ao mostrar como o êxito no percurso escolar se deve, em boa parte, à proximidade entre a cultura da escola e a da família. Em sua teoria social, os capitais econômico e cultural são os princípios que mais contribuem para a hierarquização dos grupos e indivíduos na sociedade dividida em classes. Sem desconsiderar a influência do capital econômico, dado que propicia as condições para a aquisição do capital cultural, o sociólogo francês mostrou como a origem social dos alunos, a distribuição desigual do capital cultural entre as famílias e a

inclinação da escola em tratar igualmente os alunos com diferentes níveis desse capital tendem, em conjunto, a favorecer os estudantes pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos, transfigurando as desigualdades sociais em desigualdades escolares. Assim, os trabalhos de Bourdieu, bem como os de seus colaboradores, constituíram uma vigorosa crítica ao sistema escolar, ao delinear o seu papel nos processos de reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2008; FORQUIN, 1995).

No Brasil, com a implantação do Saeb, foi produzido um conjunto de informações que possibilitou o desenvolvimento de pesquisas sobre o sistema escolar do país. Esses estudos evidenciaram quais eram os principais fatores, extra e intraescolares, relacionados ao desempenho escolar. Nesses estudos, o nível socioeconômico dos alunos, ao lado de outros fatores, tais como o atraso escolar e a cor/etnia, se mostrou significativamente associado ao desempenho obtido pelos estudantes em testes cognitivos (FERRÃO *et. al.*, 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; CÉSAR; SOARES, 2001; SOARES; COLLARES, 2006; ALVES; ORTIGAO; FRANCO, 2007; ANDRADE; LAROS, 2007; SOARES, ALVES, 2013a). Por conseguinte, esses resultados revelaram que o desempenho escolar tende a aumentar à medida que os alunos pertencem aos estratos mais altos da sociedade.

Contudo, é preciso salientar, essa relação não é determinística. Estudos sobre o efeito-escola, tal como conceitua Raudenbush e Willms (1995), ao estimar o efeito da escola sobre o desempenho dos alunos, controlando a influência das características demográficas e contextuais dos estudantes, revelam que existem tanto escolas cujos resultados se devem mais ao *background* dos seus alunos, quanto àquelas capazes de potencializar a aquisição de conhecimento deles, valendo-se de políticas e práticas propriamente educacionais. Esta ressalva é importante, tal como mostraram Soares e Alves (2013a), ao estudar o efeito-escola dos colégios públicos do país que participaram da Prova Brasil, porque há escolas que conseguem obter um desempenho além do que se é esperado para o seu nível socioeconômico, da mesma forma que há escolas cujos resultados ficam aquém.

Esse panorama sobre as questões que pautam as relações entre escola e sociedade, apesar da sua brevidade, demonstra a necessidade de situar a posição dos alunos nos diversos estratos da hierarquia social quando se deseja compreender o desempenho das escolas nas avaliações externas. Dentro desse quadro, o Inse tem como objetivo evidenciar um dos principais condicionantes dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, sua formulação requer a definição do conceito de indicador e das dimensões da realidade social que contemplará, tendo em vista, a perspectiva teórica e metodológica adotada e os dados disponíveis.



De acordo com Januzzi (2001, p. 15), um indicador "é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas)". Desta maneira, o indicador estabelece a ligação entre a teoria social ou a política pública adotada, de um lado, e o fenômeno social empiricamente estudado ou monitorado, de outro, ao mensurar e dar sentido às dimensões ou aspectos enfocados desse fenômeno.

Tratando especificamente da medida de nível socioeconômico, de acordo com Alves e Soares (2009), a despeito do volume de estudos existentes sobre estratificação e mobilidade social, ainda não há consenso pleno sobre quais dimensões da realidade social devem integrar esse indicador, porém, a importância atribuída à ocupação é destacada em vários estudos. Por esta razão, os autores afirmam que as medidas de nível socioeconômico, na maioria dos países, são feitas agregando medidas de três dimensões, quais sejam a ocupação, a educação e a renda dos indivíduos. Além disso, dizem os autores, há diversas maneiras de conceber esse indicador dependendo da perspectiva adotada (do conflito ou funcionalista), da forma como as classes ou estratos sociais são concebidos (relacionais ou hierarquizados) e da escala utilizada (categórica ou contínua).

A despeito da importância da ocupação nas pesquisas sobre estratificação e mobilidade social, tanto internacionais (GANZEBOOM; TREIMAN, 2003) quanto nacionais (SCALON, 1999; PASTORE; SILVA, 2000), o Inse não levará em conta essa dimensão, pois as bases de dados utilizadas não possuem informações a seu respeito, adotando assim, a educação e a renda. Não obstante, estas são as duas dimensões que, geralmente, são utilizadas como referentes empíricos na construção de índices de *status* ou grupo ocupacional, por permitirem atribuir um escore à ocupação do indivíduo em função do seu nível educacional e de sua renda (SILVA, 1974; GANZEBOOM; DE GRAAF, TREIMAN, 1992).

Essas duas dimensões também são utilizadas no Critério de Classificação Econômica Brasil (ou simplesmente Critério Brasil), indicador utilizado pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (Abep), para estimar o poder de compras das pessoas e suas famílias, residentes em centros urbanos. Esse indicador utiliza as informações, coletadas pelo Levantamento Socioeconômico realizado anualmente pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), sobre posse de bens, contratação de serviços de empregados domésticos e nível de escolaridade do chefe de família, para estratificar as famílias em classes econômicas. A coleta das informações é feita por um aplicador externo e a fórmula empregada para a definição das classes econômicas não admite dados ausentes (ABEP, 2013). Esses procedimentos metodológicos, todavia, acabam dificultando ou até

inviabilizando o uso desse indicador quando os dados são autopreenchidos e os respondentes não assinalaram todos os itens do questionário.<sup>1</sup>

Diante dessas considerações, o Inse contemplou informações sobre a escolaridade dos pais e a renda da família, porém, como as análises estatísticas realizadas com a matriz de correlações entre os itens apontaram a existência de um fator ou constructo latente predominante, tais informações foram agregadas em uma única medida de nível socioeconômico. A partir disso, empregou-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI) (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000), técnica utilizada no país para a construção desse tipo de indicador, por, entre outras vantagens, viabiliza a mensuração de constructos latentes (que não podem ser medidos diretamente), estimando a medida mesmo com dados faltantes, e propicia a comparação dos resultados para grupos distintos, bem como em períodos diferentes, desde que o instrumento seja preservado total ou parcialmente (SOARES, 2005; ALVES; SOARES, 2009; 2012).

Assim, o nível socioeconômico é considerado um constructo latente, que sintetiza, de maneira unidimensional, informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar. O Inse objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e nos exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social.

### **Base de Dados e Metodologia**

As fontes para a construção desse indicador foram os dados dos questionários contextuais dos estudantes, fornecidos pelos microdados disponibilizados pelo Inep, da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes ao ano de 2011. Optou-se pelos microdados tanto por fornecerem informações com o menor nível de agregação, cuja unidade mínima é o indivíduo, quanto porque essas bases incluem um amplo espectro de escolas públicas e privadas. Além disso, estão disponíveis para *download* no site do Inep.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária, composta tanto por testes cognitivos de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas) aplicados aos alunos, quanto por questionários contextuais, que coletam informações sobre escolas, diretores, professores e sobre os próprios alunos. Em 2011, a Prova Brasil foi aplicada aos estudantes do 5º e 9º ano do

---

<sup>1</sup> Os termos questão e item, relativos ao questionário, são usados neste texto de maneira intercambiável.

ensino fundamental regular, das escolas públicas, urbanas e rurais, que tinham 20 ou mais alunos matriculados na série avaliada.

A Aneb, para fornecer resultados representativos aos sistemas de ensino do país, é uma avaliação amostral que utiliza os mesmos instrumentos e metodologia da Prova Brasil, porém é aplicada no ensino fundamental regular, aos estudantes do 5º e 9º ano, tanto das escolas públicas, que tenham entre 10 e 19 alunos, quanto das particulares, que tenham 10 ou mais alunos matriculados na série avaliada. No ensino médio regular, a Aneb contempla os alunos do 3º ano das escolas públicas e privadas que tenham 10 ou mais alunos matriculados na série avaliada. Os dados da Aneb, complementados pelos dados produzidos pela Prova Brasil, fornecem resultados representativos sobre os sistemas de ensino brasileiros no âmbito do país, das regiões e dos estados, para os seguintes estratos de interesse: dependência administrativa: rede pública (federal, estadual e municipal) e privada; localização: urbana e rural; e área: capital e interior (INEP, 2011a).

A outra base é fornecida pelo Enem, que, a partir da sua reformulação em 2009, passou a aplicar um conjunto de quatro provas objetivas, referentes às áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, e uma Redação. A inscrição no exame é voluntária e pode ser feita por quem está concluindo ou já concluiu o ensino médio, bem como por aqueles que desejam obter a certificação para sua conclusão. Em 2011, a participação dos candidatos considerados concluintes do ensino médio no exame, mesmo sendo voluntária, foi de 1,2 milhão de estudantes, cobrindo, assim, aproximadamente 50% dos alunos que estão terminando essa etapa de ensino. O questionário contextual do Enem, que fornece informações sobre o aluno e sua família, faz parte de uma das fases do processo de inscrição, que requer o seu preenchimento. Os objetivos desse exame, por sua vez, são os seguintes: ser utilizado como processo seletivo para o acesso ao ensino superior, servir de parâmetro para reformulações dos currículos do ensino médio, possibilitar a certificação para conclusão desta etapa de ensino e servir de referência para autoavaliação do aluno (INEP, 2011b).

O Inse foi construído, a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais das duas avaliações do Saeb (Aneb e Prova Brasil) e do Enem. As questões utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. O universo de referência do Inse, por sua vez, inclui somente os dados de estudantes que responderam a mais de três questões.

Definido o universo de respondentes para a construção do Inse, uma cuidadosa análise dos questionários contextuais de cada avaliação foi realizada para a definição das questões que



comporiam o indicador. Após esta análise, 17 questões foram escolhidas e estão descritas no Quadro 1. Para compor um banco único, essas questões foram recodificadas (Q01 a Q17) e as alternativas de cada questão foram dispostas de forma ordinal e crescente.

Como foram utilizados questionários diferentes, duas situações foram observadas: algumas questões não possuíam as mesmas categorias de respostas e/ou algumas questões estavam presentes em somente um questionário (Saeb ou Enem). Para solução do primeiro caso, as alternativas foram recodificadas observando a semelhança entre as categorias e garantindo assim a comparabilidade dos resultados. Já para o segundo caso, foi atribuído o código “NA” (“*Not Available*”) tanto para os alunos que não responderam à questão quanto para aqueles em que não havia informação disponível.

Quadro 1: Codificação das questões que compõem o Inse.

Descrição	Questão	Cod.	Microdados Saeb	Microdados Enem
Nível de rendimento da família	TV em cores	Q01	TX_RESP_Q005	Q61
	TV por assinatura	Q02	-	Q72
	Rádio	Q03	TX_RESP_Q006	Q63
	Videocassete ou DVD	Q04	TX_RESP_Q007	Q62
	Geladeira	Q05	TX_RESP_Q008	Q67
	Freezer	Q06	TX_RESP_Q009 e TX_RESP_Q010	Q68
	Máquina de lavar roupa	Q07	TX_RESP_Q011	Q66
	Carro	Q08	TX_RESP_Q012	Q65
	Computador	Q09	TX_RESP_Q013	Q64 e Q71
	Banheiro	Q10	TX_RESP_Q014	Q75
	Renda familiar	Q11	-	Q04
	Telefone fixo	Q12	-	Q69
	Telefone celular	Q13	-	Q70
	Aspirador de pó	Q14	-	Q73
	Empregada mensalista	Q15	TX_RESP_Q015	Q74
Nível educacional dos pais	Escolaridade Mãe	Q16	TX_RESP_Q019	Q03
	Escolaridade Pai	Q17	TX_RESP_Q023	Q02

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de respondentes do universo de referência do Inse, por base de dados utilizada, que tiveram a medida de nível socioeconômico calculada.

Tabela 1: Quantitativo de respondentes por tipo de base de dados.

Banco de dados	Frequência	Percentual
----------------	------------	------------

Enem	1.203.471	21,57%
Prova Brasil	4.227.929	75,79%
Aneb	146.795	2,63%
<b>Total</b>	<b>5.578.195</b>	<b>100%</b>





### Descrição

**Nível V (60;70]:** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

**Nível VI (70;80]:** Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

**Nível VII - Acima de 80:** Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

No âmbito da escola, o indicador foi criado a partir da média aritmética simples da medida de nível socioeconômico dos alunos. Porém, o Inse médio das escolas contemplou somente as que tinham 15 ou mais alunos pertencentes ao universo de referência. Para as escolas que não atenderam a esse critério, o indicador não foi calculado por este método, mesmo que a medida de nível socioeconômico tenha sido calculada para seus alunos. A Tabela 2 explicita essa situação.

Tabela 2: Inse médio das Escolas com alunos pertencentes ao universo de referência

Quantitativo de Escolas	Frequência	Percentual
Escolas com Inse médio (15 ou mais alunos com medida calculada pela TRI)	64.384	93,55%
Escolas sem Inse médio (menos de 15 alunos com medida calculada pela TRI)	4.436	6,45%
<b>Total</b>	<b>68.820</b>	<b>100%</b>

### Resultados

Os resultados do Inse foram validados quantitativamente, calculando-se as correlações de Pearson com outros indicadores relacionados ao nível socioeconômico, como explicitado a seguir. Para tanto, o Inse médio da escola como dito anteriormente, foi obtido calculando a média aritmética simples dos estudantes pertencentes a cada escola, e foram utilizadas as 64.384 escolas que tinham 15 ou mais alunos com a medida de nível socioeconômico calculada em 2011, conforme visto na Tabela 2.

Assim, o Inse médio das escolas foi correlacionado com o indicador calculado por Alves e Soares (2012), que também propuseram uma medida de nível socioeconômico a partir das avaliações e exames educacionais realizados pelo Inep, utilizando banco de dados com informações de 2001 a 2011. Há 63.307 escolas comuns entre as duas bases de dados e a correlação apresentada foi de 0,96. É importante frisar que o indicador proposto pelos autores foi validado, entre outras formas, a partir de indicadores de nível socioeconômico construídos com dados de avaliações estaduais. O Inse médio das escolas também foi correlacionado com o *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), uma avaliação internacional, de natureza amostral e comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Existem na base 785 escolas comuns e a correlação encontrada com o ESCS de 2012 foi de 0,79. É importante destacar que este indicador inclui, entre suas dimensões, a ocupação do responsável pelo aluno.

Para a validação do indicador no âmbito do município, foi calculado o Inse médio municipal como a média aritmética simples dos estudantes, de escolas do município, que tiveram a medida calculada. Para este indicador, portanto, foram utilizados todos os alunos das 68.820 escolas do universo de referência (Cf. Tabela 2).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida calculada pelo PNUD, Ipea e FJP, a partir dos dados do Censo Demográfico do IBGE, e contempla três indicadores: IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda. O IDHM Renda de 2010 é medido pela renda municipal *per capita*, ou seja, a renda média dos residentes de determinado município. Verificou-se uma correlação alta, de 0,93, entre o IDHM Renda e o Inse médio municipal. Esse cálculo foi feito a partir dos dados de 5.562 municípios comuns entre as bases.

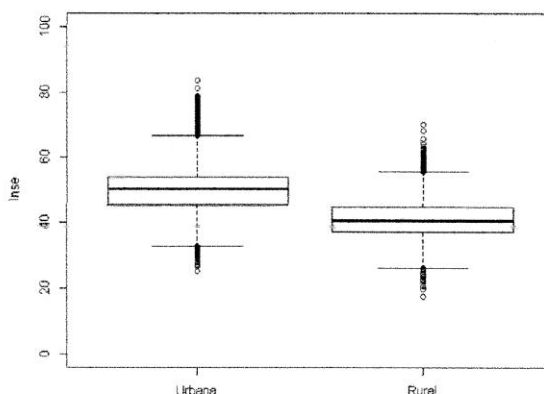
Outras medidas utilizadas na validação do indicador foram calculadas pelo IBGE, a partir do Censo Demográfico, tendo como referência o ano de 2010 e 5.562 municípios em comum nas bases utilizadas. Assim, a renda domiciliar *per capita* (RDPC) apresenta uma correlação com o Inse médio municipal de 0,89; o rendimento médio dos ocupados com 18 anos ou mais (RENOCUP), outro indicador que contempla a ocupação, apresenta uma correlação de 0,85; e a proporção dos indivíduos com renda domiciliar *per capita* dos municípios igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais (PMPOB), uma correlação negativa de 0,90.

Nota-se que o Inse médio da escola e o do município, em virtude das altas correlações obtidas com os indicadores acima apresentados, consegue captar de maneira bastante satisfatória as condições sociais e econômicas de escolas e municípios. Dessa maneira, o Inse se apresenta como um indicador consistente para contextualizar o seu desempenho nas avaliações e exames realizados

pelo Inep, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público relacionado à respectiva posição na hierarquia social.

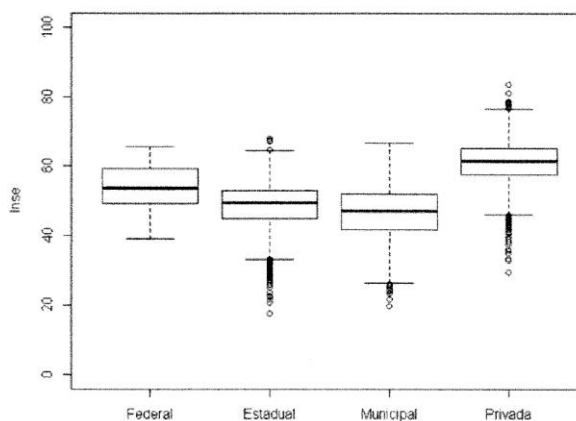
Para a realização das análises descritivas, foi utilizado o Inse médio das 64.384 escolas nas quais tinham 15 ou mais alunos com a medida calculada. O Gráfico 1 ilustra a distribuição do Inse médio das escolas por localização: urbana ou rural. Observa-se que, de modo geral, as escolas urbanas possuem um Inse maior do que as escolas rurais, como se esperava.

Gráfico 1: Distribuição do Inse por localização.



O Gráfico 2 apresenta o Inse das escolas por dependência administrativa. Mais uma vez, de acordo com o esperado, observa-se que as escolas privadas apresentam, em geral, Inse maior do que as demais dependências administrativas e, são mais semelhantes às escolas federais. As escolas estaduais e municipais apresentam uma distribuição do Inse mais parecida e abrigam um percentual maior de alunos com nível socioeconômico mais baixo.

Gráfico 2: Distribuição do Inse por dependência administrativa.



### Uso do Inse na divulgação dos resultados da ANA e da Prova Brasil 2013

O principal objetivo da criação do indicador de nível socioeconômico é a contextualização dos resultados das escolas nas avaliações e exames do Inep. Porém, como a divulgação da primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e da última da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) tem como referência o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, nem todas as escolas tinham a medida calculada, quer seja porque não constavam nas bases de dados de 2011, quer seja porque, mesmo constando, tinham menos de 15 alunos com a medida calculada, o que inviabilizava o cálculo do Inse médio.

Não obstante, para que tais escolas pudessem ter seus resultados contextualizados com o Inse, foi realizada uma análise preditiva (GUJARATI, 2012), a partir de uma regressão linear múltipla, que considerou os dados sobre o percentual de alunos com bolsa família na escola em 2013, sua dependência administrativa (pública — federal, estadual e municipal — e privada), localização (urbana e rural), Unidade da Federação, além do Inse médio do município (calculado pela média aritmética simples da medida de nível socioeconômico dos estudantes das escolas do município), a fim de imputar essa medida. Para as escolas que não tinham alunos beneficiários desse Programa, não foi possível fazer a imputação do indicador. A Tabela 3 resume essa situação.

Tabela 3: Inse das Escolas de Educação Básica presentes no Censo Escolar 2013

Quantitativo de Escolas	Frequência	Percentual
Escolas com Inse médio, calculado pela TRI	63.771	32,37%
Escolas com Inse médio, imputado a partir da regressão múltipla	90.555	45,96%
Escolas sem Inse médio	42.700	21,67%
<b>Total</b>	<b>197.026</b>	<b>100%</b>

Assim, a soma de escolas com Inse médio calculado pela TRI e imputado a partir da regressão múltipla é 154.326 e inclui, cabe destacar, não só as escolas nas quais oferecem o ensino fundamental e médio, mas também as que oferecem a educação infantil.

Para melhor descrever o nível socioeconômico das escolas, foram criados, a partir da análise de *cluster* (*K-Means*), sete grupos, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com Inse médio mais baixo e o Grupo 7, com mais alto. A Tabela 4 apresenta a distribuição das escolas de educação básica do país, que constam no Censo Escolar de 2013 e tiveram o Inse médio calculado, por Grupo.



Tabela 4: Quantitativo de Escolas do Censo Escolar 2013 por Grupos do Inse

Grupos de escolas	Frequência Absoluta	Percentual
Grupo 1	14.169	9,18%
Grupo 2	36.177	23,44%
Grupo 3	29.033	18,81%
Grupo 4	30.392	19,69%
Grupo 5	29.730	19,26%
Grupo 6	13.222	8,57%
Grupo 7	1.603	1,04%
<b>Total</b>	<b>154.326</b>	<b>100%</b>

A Tabela 5 fornece a descrição dos Grupos de escolas com base nos níveis do Inse dos alunos, ou seja, explícita a relação entre os Níveis da escala, no âmbito do aluno, e os Grupos no âmbito da escola, o que possibilita vislumbrar como estão distribuídos, nos níveis da escala do Inse, os estudantes das escolas pertencentes a cada grupo. Todavia, é preciso ressaltar que essa distribuição foi realizada utilizando somente as escolas nas quais tiveram 15 ou mais alunos com a medida de nível socioeconômico calculada pela TRI, somando assim, 63.771, deixando de fora as medidas imputadas, uma vez que, a sua medida de nível socioeconômico não foi calculada por aluno.

Tabela 5: Descrição dos Grupos de escolas

Grupos de Escolas	Inse dos Alunos							Total
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	
Grupo 1	26,5%	51,7%	18,6%	2,7%	0,4%	0,0%	0,0%	100%
Grupo 2	10,3%	48,0%	33,3%	7,1%	1,2%	0,1%	0,0%	100%
Grupo 3	3,5%	31,2%	45,7%	16,2%	3,1%	0,3%	0,0%	100%
Grupo 4	0,6%	11,2%	44,4%	34,8%	8,2%	0,8%	0,0%	100%
Grupo 5	0,1%	2,9%	26,3%	49,2%	19,4%	2,0%	0,1%	100%
Grupo 6	0,0%	0,5%	8,0%	40,8%	41,8%	8,4%	0,4%	100%
Grupo 7	0,0%	0,1%	1,4%	12,6%	43,6%	36,2%	6,2%	100%

Assim, de modo geral, as escolas que estão no Grupo 1 possuem mais alunos situados nos níveis mais baixos da escala, em relação as que estão no Grupo 7. A concentração deles está nos níveis mais altos.

### Considerações finais

Nesta nota técnica foram apresentados as justificativas, os objetivos, os aspectos teóricos, as bases de dados, a metodologia, a escala e a validação do Indicador de Nível Socioeconômico desenvolvido pelo Inep, na Diretoria de Avaliação da Educação Básica.

Também foram realizadas algumas análises descritivas, acerca do nível socioeconômico das escolas brasileiras, considerando a localização (urbana e rural) e a dependência administrativa (redes de ensino), além do número e do percentual de escolas distribuídos nos grupos, com base no Inse médio das escolas.

O objetivo do Inse, reitera-se, é contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida.

Por outro lado, ressalta-se que essa é a primeira versão do indicador de nível socioeconômico e, a partir dela, o Inep continuará aprimorando a metodologia empregada e os instrumentos de coleta de dados, a fim de aperfeiçoá-lo.

### Referências

ABEP (Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa). Critério de Classificação Econômica Brasil. Disponível em: <<http://www.abep.org/new/Servicos/Download.aspx?id=02>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.

ALVES, F.; ORTIGAO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadenos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, Apr. 2007.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, v. 15, n. 1, p.1-30, 2009.

\_\_\_\_\_. O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, da R. C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. ABE, São Paulo, 2000.

ANDRADE, J. M. de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do Saeb/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.23, no.1, p.33-41, jan./mar. 2007.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CÉSAR, C.; SOARES, J. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, n. 1/2, p. 97-110, 2001.



- COLEMAN J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; Weinfeld, F. D.; York, R. L. Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007.
- FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K.; FERNANDES, C.; SANTOS, D.; SUAREZ, M.; ANDRADE, A. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista de Estudos de População*, vol. 18, n.1/2; pp.111-130, 2001.
- FORQUIN, J. C. Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais. In: BONAMINO, A; BESSA, N; FRANCO, C. Avaliação da educação básica. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004b.
- GANZEBOOM, H. B.G.; DE GRAAF, P.; TREIMAN, D. J. Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, J. H. P.; WOLF, C. (Orgs.). *Advances in Cross-National Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables*. New York: Kluwer Academic Press, 2003, p. 159-193.
- GANZEBOOM, H. B.G.; DE GRAAF, P.; TREIMAN, D. J.. A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, v. 21, n° 1, p. 1-56, 1992.
- GUJARATI, D. N. Basic econometrics. Tata: McGraw-Hill Education, 2012
- HUYNH, H. On score locations of binary and partial credit items and their applications to item mapping and criterion-referenced interpretation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. v. 23, n. 1, p. 35-56, Mar.1998.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Microdados do Saeb 2011. Manual do usuário. Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011a.
- \_\_\_\_\_. Microdados do Enem 2011. Manual do usuário. Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011b.
- JANNUZZI, P.M. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes e aplicações. Campinas: Alínea/PUC-Campinas, 2001.
- PASTORE, J.; SILVA, N. do V. Mobilidade Social no Brasil. São Paulo: Markron. 2000.
- RAUDENBUSH, Stephen W.; WILLMS, J. Douglas. The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Washington D.C./Boston, v. 21, p. 307-335, 1995.
- RONCA, A. C. C. Avaliação da Educação Básica: seus limites e possibilidades. *Retratos da Escola*, v. 7,n.12, p. 77-86, 2013.
- SAMEJIMA, F. A. Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometric Monograph*, 17, 1969.
- SCALON, M. C. Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências. Rio de Janeiro, Revan, 1999.

SILVA, N. do V. Posição social das ocupações. Rio de Janeiro: IBGE, 1974. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv14077.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2014.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 492-517, 2013a.

\_\_\_\_\_. Contextualização dos resultados das escolas de ensino fundamental. Retratos da Escola, v. 7, p. 145-158, 2013b.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. Dados - Revista de Ciências Sociais, v.49, n.3, p.615-650. 2006.

SOARES, T. M. Utilização da Teoria da Resposta ao Item na Produção de Indicadores Sócio-Econômico. Pesquisa Operacional, v.25, n.1, p.83-112, 2005.

Fonte: <[http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota\\_tecnica\\_INSE.pdf](http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf)>.

**ANEXO D – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)  
criado no segundo semestre de 2014**



**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

**NOTA TÉCNICA**

**INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (Inse) DAS ESCOLAS**

**1. APRESENTAÇÃO**

A partir de 2014, o Inep, nas avaliações da educação básica, optou por contextualizar as medidas de aprendizado apresentando informações sobre o Nível Socioeconômico dos alunos.

Essa nota técnica descreve o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas criado no segundo semestre de 2014. Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais.

A medida de nível socioeconômico dos alunos, aqui apresentada, foi calculada com os dados da Prova Brasil e da Aneb de 2011 e 2013, bem como os dados do ENEM de 2011 e 2013.

As próximas seções detalham as principais características do Inse ora proposto.



## 2. CÁLCULO DO INSE E RESULTADOS

As bases de dados utilizadas para a construção desse indicador dizem respeito às respostas dadas pelos alunos aos questionários contextuais da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes aos anos de 2011 e 2013. Assim sendo, foram incluídos dados dos questionários contextuais de 10.970.993 alunos pertencentes a 73.577 escolas, o que contempla um amplo espectro de escolas públicas e privadas e possibilita, assim, a construção de uma medida de nível socioeconômico válida e fidedigna.

O universo de referência do Inse inclui somente os dados dos estudantes dessas bases que responderam, ao preencher o questionário contextual, cinco ou mais questões, referentes a:

- Posse de bens no domicílio: televisão em cores, tv por assinatura, telefone fixo, telefone celular, acesso a internet, aspirador de pó, rádio, videocassete ou DVD, geladeira, freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex), máquina de lavar roupa, carro, computador, quantidade de banheiros e quartos para dormir;
- Contratação de serviços: contratação de serviços de mensalista ou diarista;
- Renda: renda familiar mensal, em salários mínimos;
- Escolaridade: escolaridade do pai e escolaridade da mãe;

Utilizou-se um modelo de resposta gradual<sup>1</sup>, da Teoria de Resposta ao Item, que permite o uso de informações ordinais e possibilita a estimação do indicador com alguns dados faltantes.

A medida de nível socioeconômico do aluno é expressa em uma escala contínua, com média igual a 50 e desvio padrão igual a 10. Para melhor descrever os níveis socioeconômicos e facilitar a compreensão dos resultados, utilizou-se a metodologia proposta por Huynh<sup>2</sup> para caracterizar os sete níveis ordinais, a partir do posicionamento das alternativas de cada questão em tais níveis. Não obstante, como a Teoria de Resposta ao Item é um modelo probabilístico, é preciso ressaltar que a resposta do aluno a uma questão se relaciona com a escala de maneira probabilística, de modo que existe uma possibilidade maior dele assinalar uma dada alternativa, em função do seu nível socioeconômico.

<sup>1</sup> SAMEJIMA, F. A. Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. Psychometric Monograph, 17, 1969.

<sup>2</sup> HUYNH, H. On score locations of binary and partial credit items and their applications to item mapping and criterion-referenced interpretation. Journal of Educational and Behavioral Statistics. v. 23, n. 1, p. 35-56, Mar.1998.





O Quadro 1, a seguir, apresenta o intervalo e a descrição dos níveis da escala do Inse referente aos estudantes, a fim de possibilitar uma visão geral do padrão de vida dos alunos situados em cada nível da escala. De forma geral, a maior parte dos alunos está classificada nos níveis IV e V (68,6%). Nos níveis mais baixos (I, II e III), temos 15,9% dos alunos, e nos mais altos (VI e VIII), 15,5%.

Quadro 1: Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos alunos.

Descrição
<p><b>Nível I - Até 30:</b> Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>
<p><b>Nível II - (30;40]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>
<p><b>Nível III - (40;50]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i>; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>
<p><b>Nível IV - (50;60]:</b> Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à <i>internet</i>; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>
<p><b>Nível V (60;70]:</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens</p>





### Descrição

complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

**Nível VI (70;80]:** Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

**Nível VII - Acima de 80:** Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à *internet*; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

O nível socioeconômico da escola foi definido como a média aritmética simples da medida de nível socioeconômico de seus respectivos alunos e, em seguida, para melhor representar os conjuntos de escolas com mais de 10 alunos na base de dados, foram criados, a partir da análise de cluster (K-means), sete grupos, classificados da seguinte maneira: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto e Muito Alto. A seguir, são apresentados os percentuais de escolas em cada grupo e por níveis de alunos.



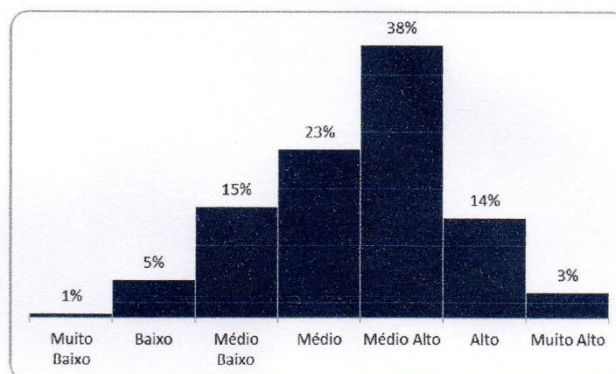


Gráfico 1: Distribuição de Escolas por Grupo

Tabela 1: Distribuição do Nível Socioeconômico dos Alunos das Escolas, por Grupo

Grupos de Escolas	Inse dos Alunos							Total
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	
Muito Baixo	35%	50%	13%	2%	0%	0%	0%	100%
Baixo	12%	52%	30%	5%	1%	0%	0%	100%
Médio Baixo	4%	35%	44%	14%	2%	0%	0%	100%
Médio	1%	16%	47%	29%	6%	1%	0%	100%
Médio Alto	0%	5%	33%	46%	14%	2%	0%	100%
Alto	0%	1%	16%	48%	29%	5%	0%	100%
Muito Alto	0%	0%	3%	21%	45%	28%	3%	100%

De modo geral, as escolas que estão no Grupo “Muito Baixo” possuem mais alunos situados nos níveis mais baixos da escala (Níveis I e II) e as que estão no Grupo “Muito Alto”, a concentração deles está nos níveis mais altos (Níveis V e VI).

A validação dos resultados do Inse foi realizada calculando a correlação de Pearson com outros indicadores relacionados ao nível socioeconômico, como se vê a seguir:

- Inse médio das escolas versus Inse médio das escolas da ANA, calculado pelo INEP<sup>3</sup>, que utilizou as mesmas bases, porém somente as da edição de 2011, teve uma correlação 0.98.

<sup>3</sup> Inep, 2014, op. cit.



- Inse médio das escolas *versus* indicador calculado por Alves e Soares<sup>4</sup> obteve a correlação de 0.96. Os autores também propuseram uma medida de nível socioeconômico a partir das avaliações e exames educacionais realizados pelo Inep, utilizando banco de dados com informações de 2001 a 2011.
- Inse médio municipal (média aritmética simples dos estudantes, de escolas do município, que tiveram a medida calculada) *versus* o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Renda (IDHM) resultou em uma correlação 0.93. O IDHM é uma medida calculada pelo PNUD, Ipea e FJP, a partir dos dados do Censo Demográfico do IBGE, e contempla três indicadores: IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda. O IDHM Renda de 2010 é medido pela renda municipal *per capita*, ou seja, a renda média dos residentes de determinado município.
- O RDPC, RENOCUP e PMPOB são calculados pelo IBGE, a partir do Censo Demográfico, tendo como ano de referência 2010. O Inse médio municipal *versus* renda domiciliar *per capita* municipal (RDPC) resultou em uma correlação de 0.89; já *versus* o rendimento médio dos ocupados com 18 anos ou mais municipal (RENOCUP), a correlação foi de 0.85; e, por fim, *versus* proporção dos indivíduos com renda domiciliar *per capita* dos municípios igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais municipal (PMPOB), a correlação foi negativa e igual a 0.90.

Os estudos de correlação indicam que o Inse médio da escola e o do município conseguem captar de maneira bastante satisfatória as condições sociais e econômicas de escolas e municípios que estão na base, pois estão altamente correlacionados com medidas que também tratam dessas dimensões.

Dessa maneira, o Inse se apresenta como um indicador consistente para contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, referente à sua respectiva posição na hierarquia social.

---

<sup>4</sup> ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.





Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Pesquisadores e interessados que desejem conhecer melhor o indicador e sua fundamentação, podem encaminhar e-mail para [demandas.cgdep@inep.gov.br](mailto:demandas.cgdep@inep.gov.br).

Fonte:

<[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf)>.

**ANEXO E – Indicadores para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**

**Ministério da Educação**

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

Diretoria de Estatísticas Educacionais

**NOTA TÉCNICA Nº 040/2014**

Brasília, 17 de dezembro de 2014

**Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.**

**ÁREA: Estatísticas Educacionais**

**ASSUNTO:** Este estudo introduz um indicador para mensurar o nível de complexidade de gestão das escolas de Educação Básica brasileira.

**Metodologia**

Os dados deste estudo consideraram todas as escolas que no Censo Escolar da Educação Básica de 2013 possuíam pelo menos uma matrícula de escolarização, totalizando 190.706 escolas.

**Variáveis selecionadas**

Assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão. As quatro variáveis são descritas a seguir:

1. Variável *PORTE\_ESCOLA*: O porte da escola foi mensurado pelo número de matrículas de escolarização, em seis categorias (até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas, de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas. Assume-se que escolas que atendem mais alunos são mais complexas.

2. Variável *NUMERO\_ETAPA*: Para o cálculo do número de etapas/modalidades ofertadas pela escola foram consideradas as seguintes classificações: educação infantil regular; anos iniciais regular; anos finais regular; ensino médio regular; educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado); EJA (qualquer etapa); educação especial (qualquer etapa). A variável final varia de 1 a 7, correspondendo ao número de etapas/modalidades oferecidas pela escola. Assume-se que escolas que oferecem mais etapas são mais complexas.

3. Variável *ETAPA\_COMPLEXIDADE*: A variável indica qual das etapas ofertadas pela escola atenderiam, teoricamente, alunos com idade mais elevada. Parte-se do pressuposto de que quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas, gerencia-se um número maior de docentes, mais arranjos para a organização das grades curriculares são necessários e mais desafios se enfrenta para a manutenção do aluno na escola (questões como distorção idade-etapa, conciliação entre trabalho e estudo, questões motivacionais, etc.). Para isso as escolas foram classificadas nas seguintes categorias: escolas com oferta de matrículas até a educação infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental; até os anos finais do Ensino Fundamental; até o ensino médio ou a educação profissional; com oferta de EJA (independente da etapa).

4. Variável *NUMERO\_TURNOS*: Para avaliar o número de turnos de funcionamento das escolas as turmas de cada uma delas foram classificadas de acordo com o seu horário de início em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h) e, por fim, a escola foi classificada de acordo com o número de turnos em que suas turmas funcionam. Assume-se que escolas que funcionam em mais turnos são mais complexas. Embora outras variáveis e formatos tenham sido testados para a composição do indicador, as definições apresentadas acima são aquelas que permaneceram no indicador aqui descrito.

Fonte:

<[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf)>.

**ANEXO F – Atribuições de professores e gestores segundo o Regimento Escolar do município estudado**

**Atribuições do Diretor:**

- I – representar oficialmente a Unidade Municipal de Educação perante entidades, órgãos governamentais e outros;
- II – assegurar o cumprimento da legislação em vigor e determinações legais das autoridades competentes;
- III – presidir e gerenciar as atividades escolares e instituições complementares, responsabilizando-se por seu funcionamento;
- IV – garantir a implementação e o cumprimento das diretrizes da Secretaria de Educação e atender suas convocações e/ou solicitações;
- V – coordenar a elaboração coletiva da proposta pedagógica da Unidade Municipal de Educação, assegurando sua implementação, bem como os mecanismos de acompanhamento e avaliação;
- VI – analisar os resultados das avaliações e coordenar ações que visem a melhoria da qualidade de ensino;
- VII – responsabilizar-se pelas reuniões de equipe técnica e equipe escolar elaborando e discutindo as pautas de reuniões semanais, garantindo a operacionalização das ações;
- VIII – coordenar as reuniões pedagógicas semanais;
- IX – presidir as reuniões de Conselho de Classe estabelecidas em calendário escolar, bem como aquelas que se fizerem necessárias no decorrer do ano letivo;
- X – convocar e presidir as reuniões com o corpo docente, corpo de monitores, núcleo administrativo e operacional e instituições auxiliares;
- XI – garantir o cumprimento do calendário escolar;
- XII – articular a integração da Unidade Municipal de Educação com as famílias e a comunidade;
- XIII – garantir informações aos pais e responsáveis sobre a frequência, avaliação e processo de aprendizagem;
- XIV – comunicar ao Conselho Tutelar, por meio de relatórios, os casos de:
  - a) maus tratos;
  - b) omissão dos pais;
  - c) reiteração de faltas injustificadas;

- XV– estabelecer e zelar pelo cumprimento de normas disciplinares do corpo discente, em consonância com as legislações vigentes, deliberadas pelo Conselho de Escola;
- XVI – atribuir classes, aulas e grupos entre docentes e monitores da Unidade Municipal de Educação;
- XVII – estabelecer horários e delegar tarefas inerentes aos profissionais da Unidade Municipal de Educação;
- XVIII – acompanhar diariamente o registro de frequência dos funcionários e encerrá-lo mensalmente;
- XIX – aprovar escala de férias do quadro de pessoal sem comprometer o atendimento e a organização da Unidade Municipal de Educação;
- XX – responsabilizar os profissionais que não atendam ao disposto neste regimento e na legislação vigente, registrando ocorrências em livro próprio e encaminhando ao Supervisor de Ensino;
- XXI – assinar e conferir todos os documentos expedidos pela Unidade Municipal de Educação;
- XXII – garantir a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- XXIII – deliberar sobre a criação e supressão de classes, bem como acomodação da demanda;
- XXIV – autorizar as matrículas e transferências de alunos;
- XXV – autorizar o cancelamento de matrícula quando não houver o retorno do aluno à Unidade Municipal de Educação após os procedimentos de reintegração;
- XXVI – encaminhar à Secretaria de Educação relação nominal dos alunos que apresentarem cinquenta por cento de ausências do percentual permitido por lei;
- XXVII – assegurar a utilização adequada do espaço físico, do material escolar e didático;
- XXVIII – assegurar a conservação do patrimônio público e bens da Unidade Municipal de Educação, providenciando a manutenção necessária;
- XXIX – deliberar sobre processos e petições no âmbito de sua competência ou remetê-los devidamente informados, a quem de direito, dentro dos prazos legais.

#### **Atribuições do Assistente de Direção:**

- I – responsabilizar-se pela Unidade Municipal de Educação nos horários não compatíveis com o do Diretor e em seus impedimentos legais;
- II – assessorar o Diretor em suas atividades diárias;
- III – **organizar os registros dos resultados do processo de avaliação;**
- IV – participar, secretariar e lavrar atas de reuniões;

- V – participar da elaboração e execução do plano escolar e proposta pedagógica;
- VI – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

**Atribuições conjuntas do Coordenador Pedagógico e do Orientador Educacional:**

- I – participar com a direção na elaboração coletiva do plano escolar e proposta pedagógica;
- II – acompanhar o desenvolvimento do processo educativo em todos os períodos de funcionamento da Unidade Municipal de Educação;
- III – caracterizar o grupo de docentes e monitores;
- IV – coordenar a participação de docentes e monitores no processo de avaliação, sistematizando dados e propondo replanejamento de ações;
- V – participar das reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, de colegiados quando eleitos e outras por designação do Diretor;
- VI – coordenar as reuniões de monitores e as de aperfeiçoamento profissional;
- VII – garantir que as reuniões de aperfeiçoamento profissional sejam destinadas a estudo, discussão e propostas de âmbito pedagógico;
- VIII – observar a sistemática de salas/classes visando o acompanhamento do processo de aprendizagem;
- IX – participar das reuniões de Conselho de Classe, garantindo a análise criteriosa do processo educativo, subsidiando o corpo docente;
- X – participar das reuniões com a equipe escolar.

**Atribuições específicas do Coordenador Pedagógico:**

- I – liderar a dinâmica do processo de aprendizagem promovendo a implantação e o desenvolvimento da proposta pedagógica;
- II – acompanhar o desenvolvimento do plano de curso;
- III – articular a integração dos componentes curriculares, promovendo a interdisciplinaridade e a implantação de projetos;
- IV – planejar, orientar e avaliar periodicamente com a equipe de docentes, o processo de aprendizagem e de recuperação;
- V – coordenar os processos de classificação e reclassificação;
- VI – orientar e acompanhar o processo de compensação de ausências;
- VII – garantir a adequada utilização de recursos didáticos e materiais pedagógicos;
- VIII – acompanhar e orientar os registros do processo educativo;

- IX – organizar e acompanhar a utilização da biblioteca, laboratórios e ambientes especiais;
- X – **organizar as oficinas pedagógicas e profissionalizantes;**
- XI – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

#### **Atribuições específicas do Orientador Educacional:**

- I – analisar as causas do baixo rendimento dos alunos considerando os fatores ambientais, familiares e pedagógicos, propondo encaminhamentos;
- II – detectar e acompanhar os casos de alunos que necessitem de intervenção, encaminhando-os aos serviços competentes;
- III – detectar continuamente frequência irregular e faltas consecutivas , promovendo o processo de reintegração dos alunos;
- IV – convocar os responsáveis pelos alunos, sempre que necessário, visando o acompanhamento do processo educativo;
- V – manter atualizada e arquivada a documentação dos alunos atendidos pelo serviço de orientação educacional;
- VI – promover e incentivar o desenvolvimento de atividades visando a integração escola-família-comunidade;
- VII – divulgar os serviços disponíveis na comunidade que possam beneficiar o aluno;
- VIII – inserir os alunos oriundos de famílias de baixa renda em programas assistenciais ou instituições auxiliares;
- IX – coordenar junto à direção, reuniões com funcionários, visando melhor desempenho nas relações de trabalho;
- X – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade de Ensino, no âmbito de sua atuação.

#### **Atribuições do Professor:**

- I – ministrar aulas de acordo com o calendário escolar e sua carga horária e participar dos períodos dedicados ao planejamento e avaliação;
- II – participar da elaboração da proposta pedagógica, integrando-se à filosofia de trabalho da Unidade Municipal de Educação e na conquista dos objetivos a que se propõe;
- III – responsabilizar-se pela elaboração e organização de atividades;
- IV – responsabilizar-se pela segurança dos alunos, disciplina e organização geral da classe;

- V – responsabilizar-se pelos ambientes especiais da Unidade de Ensino, bem como pelo uso e conservação do material didático;
- VI – participar de reuniões, solenidades, congressos, eventos e atividades previstas no calendário escolar ou para as quais for convocado;
- VII – empenhar-se em aperfeiçoar o seu trabalho como docente, mantendo-se atualizado;
- VIII – zelar pela aprendizagem dos alunos, refletindo continuamente sobre sua prática pedagógica e estabelecendo estratégias adequadas para garantir o sucesso dos mesmos;
- IX – elaborar e manter atualizados os registros relativos ao processo educativo;
- X – registrar sistematicamente a frequência dos alunos, notificando à equipe técnica dos casos de faltas consecutivas e frequência irregular;
- XI – responsabilizar-se pelo processo de avaliação e recuperação dos alunos;
- XII – promover a chamada de pais ou responsáveis, conscientizando-os de suas responsabilidades quanto ao acompanhamento do processo educativo;
- XIII – colaborar nas atividades de articulação com as famílias e a comunidade;
- XIV – cumprir integralmente o Plano de Curso estabelecido pela Secretaria de Educação;
- XV – executar as tarefas delegadas pelo Diretor da Unidade Municipal de Educação, no âmbito de sua atuação.

Fonte: Regimento Escolar do município estudado.



**ANEXO G – Plano de Curso Municipal de Língua Portuguesa e Matemática – 5º  
ano/2015**

**Plano de Curso de Língua Portuguesa**

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO					
ORALIDADE					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, explicando e ouvindo explicações, manifestando opiniões.</li> <li>• Planejar a fala, individualmente ou em grupo.</li> <li>• Respeitar as diferentes formas de expressão oral (sotaques, regionalismos, outros).</li> <li>• Preservar o patrimônio cultural e coletivo em linguagem oral.</li> <li>• Conhecer e aplicar as classes gramaticais em situações de comunicação oral.</li> </ul>	Participação de situações de interações orais na sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os períodos de fala.	X	X	X	X
	Escuta com atenção de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X
	Planejamento de intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, roda de conversa e contação de histórias.	X	X	X	X
	Reconhecimento da diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	X	X	X	X
	Relacionamento da fala com a escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	X	X	X	X
	Valorização dos textos de tradição oral reconhecendo-os como manifestações culturais.	X	X	X	X

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO					
LEITURA					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler, com autonomia, diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos, fábulas, poemas, entre outros), apoiando-se em conhecimentos, sobre o tema do texto, as características do portador e do gênero e do sistema de escrita.</li> <li>Ler, com ajuda do professor, textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédia, artigos, revistas, entre outros).</li> <li>Usar a leitura como instrumento de pesquisa.</li> <li>Adquirir hábito diário da leitura de diversas fontes.</li> <li>Observar a intertextualidade em obras já conhecidas.</li> <li>Compreender e interpretar textos verbais e não verbais.</li> </ul>	Estabelecimento de relação intertextual.		X		
	Utilização do dicionário encontrando o significado das palavras e o modo mais adequado ao contexto de uso.	X	X	X	X
	Leitura de fruição diária pelo professor.	X	X	X	X
	Gêneros textuais				
	Poemas.	X			
	Canções.	X			
	Contos.	X			
	Fábulas.	X			
	Lendas.	X			
	Seqüência didática: Caminhos do Verde - Textos instrucionais e informativos (Programa Ler e Escrever).	X	X		
	Histórias em quadrinhos.		X		
	Anekdotes.		X		
	Diário pessoal.		X		
	Relatos de experiência.		X		
	Parlendas.			X	
	Trava-línguas.			X	
	Quadrinhas.			X	
	Notícias.				X
	Entrevistas.				X
	Cartas (pessoais e do leitor).				X
Leitura de textos não verbais (pintura, música, esculturas, mímica, dança, fotografia, arquitetura) com autonomia.	X	X	X	X	
Textos verbais.	X	X	X	X	

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO					
ESCRITA					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir e revisar textos de diferentes gêneros operando os conhecimentos da língua.</li> <li>Reescrever textos (contos, poemas, notícias, entre outros) considerando as ideias principais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita.</li> <li>Organizar conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.</li> <li>Organizar textos, dividindo em tópicos e parágrafos.</li> <li>Escrever alguns textos de autoria (cartas, poemas e contos, entre outros).</li> <li>Utilizar os diferentes discursos em situação de comunicação escrita.</li> <li>Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.</li> </ul>	Produção e reescrita individual de textos de diversos gêneros				
	Poema.	X			
	Lendas - Projeto Didático: Uma lenda, duas lendas, tantas lendas (Programa Ler e Escrever).	X	X		
	Contos.		X		
	Criação de um texto a partir de outro já existente (intertextualidade).		X		
	Projeto didático: Universo ao meu redor (Programa Ler e Escrever).			X	X
	Projeto didático: Lendo notícias para ler o mundo (Programa Ler e Escrever).			X	X
	Cartas (pessoais e do leitor).				X
	Poemas, contos, notícias, entrevistas, cartas, entre outros.	X	X	X	X
	Revisão coletiva e/ou autônoma dos textos durante o processo de escrita.	X	X	X	X

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO					
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir o hábito de utilizar o dicionário sistematicamente para o aperfeiçoamento da ortografia de qualquer situação e escrita que se faça necessário.</li> <li>• Conhecer, aprofundar e aplicar as diferentes classes gramaticais, bem como seus significados, em situações de comunicação escrita.</li> <li>• Exercitar a concordância verbal e nominal reconhecendo suas violações.</li> <li>• Reconhecer os diferentes discursos (direto e indireto) em situações de comunicação escrita.</li> </ul> <p>OBS.: A Análise e Reflexão sobre a Língua deve ser trabalhada de forma transversal e integrada à Oralidade, Leitura e Escrita. Para os gêneros textuais propostos, considerou-se a relação complexidade textual X ano de escolaridade. Outro aspecto observado foram os Projetos Didáticos do Programa Ler e Escrever. <u>Todavia, cabe ao professor adequar tais propostas a seu grupo discente.</u></p>	Substantivos.	X			
	Divisão silábica: dígrafo, encontro vocálico (hiato, ditongo e tritongo), encontro consonantal.	X			
	Verbos: infinitivo.	X			
	Tempos verbais (presente, pretérito e futuro).	X			
	Concordância verbo-nominal.	X			
	Discurso direto e indireto.	X	X		
	Pronomes pessoais: retos, oblíquos, de tratamento, possessivos, indefinidos e demonstrativos.		X		
	Preposição.		X		
	Artigos definidos e indefinidos.		X		
	Interjeições e onomatopéias.		X		
	Adjetivo e locução adjetiva.			X	
	Numeral (noção e escrita dos ordinais e cardinais).				X
	Verbos e concordância verbal (revisão).				X
	Advérbios (tempo, dúvida, modo, negação e afirmação).				X
	Utilização do dicionário encontrando o significado das palavras e o modo mais adequado ao contexto de uso.	X	X	X	X

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO					
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
	Utilização da concordância e reconhecimento das violações da concordância nominal e verbal.	X	X	X	X
	Ortografia				
	Regularidades ortográficas morfogramaticais (terminação EZA de substantivos derivados de adjetivos, terminação OSO/ OSA de adjetivos, substantivos terminados em ANCIA, ENCIA, ANCIA)		X		
	Irregularidades ortográficas.		X		
	Grafia e expressões: a gente - agente; a - há.			X	
	Acentuação (crase).				X
	Sequência didática: Estudo de Pontuação (Programa Ler e Escrever)	X	X	X	X
	Sequência didática: Estudo de Ortografia (Programa Ler e Escrever)	X	X	X	X

MATEMÁTICA 5º ANO					
NÚMEROS E OPERAÇÕES					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal.</li> <li>• Identificar a regra de formação de seqüências numéricas e dar-lhes continuidade.</li> <li>• Resolver problemas que envolvam a adição e/ou a subtração.</li> <li>• Calcular o resultado de uma multiplicação e/ou divisão de números naturais.</li> <li>• Resolver problemas que envolvam a multiplicação e/ou a divisão.</li> <li>• Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.</li> <li>• Relacionar representações fracionárias e decimais de um mesmo número racional.</li> <li>• Comparar e ordenar escritas decimais de números racionais.</li> <li>• Localizar, na reta numérica, números racionais representados na forma decimal.</li> <li>• Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados (parte/todo, quociente, razão).</li> <li>• Resolver problemas com números racionais expressos na forma decimal que envolvam diferentes significados da adição ou subtração.</li> </ul>	Adição e subtração – com ou sem agrupamento.	X	X	X	X
	Multiplicação: situações que representam adições de parcelas iguais, organização retangular, proporcionalidade e combinatória. Técnicas operatórias envolvendo o multiplicador até 99.	X	X	X	X
	Divisão: situações de repartir uma quantidade em partes iguais, situações de determinar quantas vezes uma quantidade cabe em outra. Técnicas operatórias envolvendo o divisor até 99.	X	X	X	X
	Multiplicação e divisão por 10, 100, 1000.	X	X	X	X
	Múltiplos e divisores de um número natural.			X	
	Números primos.		X		
	Números racionais e suas representações: fracionária, decimal e porcentagem.			X	X
	Fração de uma quantidade.			X	X
	Frações equivalentes.			X	X
	Problemas que envolvam os números racionais na forma fracionária.			X	X

## Plano de Curso de Matemática

MATEMÁTICA 5º ANO					
NÚMEROS E OPERAÇÕES					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
	Números decimais: leitura, escrita, comparação.			X	X
	Fração decimal e porcentagem (10%, 20%, 25% e 50%).		X	X	X
	Operações com números decimais: adição e subtração.		X	X	X
	Operações com números decimais: multiplicação e divisão.		X	X	X
	Multiplicação e divisão (por 10, 100 e 1000).		X	X	X
	Problemas que envolvam os números racionais na forma decimal.		X	X	X
GRANDEZAS E MEDIDAS					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimar medidas de grandeza utilizando outras, convencionais ou não.</li> <li>• Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padrão, como km/m/cm/mm; kg/g/mg; l/ml.</li> <li>• Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo (hora, minuto, dia da semana, dia do mês).</li> <li>• Resolver problemas envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.</li> <li>• Resolver problemas envolvendo o cálculo ou a estimativa da área de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.</li> </ul>	Sistema monetário.			X	X
	Medidas de massa (grama, quilograma, tonelada e arroba).			X	X
	Medidas de comprimento (metro, comprimento e quilômetro).		X	X	
	Perímetro.		X	X	
	Superfície: metro quadrado, centímetro quadrado e quilômetro quadrado.		X	X	
	Área: quadriláteros e triângulos.			X	X
	Medidas de capacidade: litro e mililitro; transformação de unidades.				
	Volume: metro cúbico e decímetro cúbico.			X	X

MATEMÁTICA 5º ANO					
ESPAÇO E FORMA					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever a localização e a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, em diversas representações gráficas, dando informações sobre pontos de referência e utilizando o vocabulário de posição.</li> <li>• Identificar formas geométricas tridimensionais ou bidimensionais e suas propriedades.</li> </ul>	Sólidos geométricos e seus elementos: faces, bases, arestas e vértices.	X	X		
	Quadriláteros: classificação.		X		
	Triângulos: classificação.			X	
	Ângulos.				X
	Círculo e circunferência.				X
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO					
HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas com base na leitura e interpretação de dados apresentados em tabelas e/ou gráficos.</li> </ul>	Leitura, interpretação, análise e construção de tabelas simples.	X	X		
	Leitura, interpretação, análise e construção de gráficos de coluna.		X	X	X
	Problemas usando dados obtidos na interpretação de tabelas e gráficos.	X	X	X	X