



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRISCILA DE PAULO ULIAM MARTINS**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE:  
DESDOBRAMENTOS DA PROVINHA BRASIL, PROVA BRASIL E SARESP  
PARA O TRABALHO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

São Carlos - SP  
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRISCILA DE PAULO ULIAM MARTINS**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE:  
DESDOBRAMENTOS DA PROVINHA BRASIL, PROVA BRASIL E SARESP  
PARA O TRABALHO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção de título de mestre na área da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Silveira Galan Fernandes

São Carlos - SP  
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M386pp

Martins, Priscila de Paulo Uliam.

Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente :  
desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP  
para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino  
fundamental / Priscila de Paulo Uliam Martins. -- São Carlos  
: UFSCar, 2015.

148 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2015.

1. Professores. 2. Trabalho docente. 3. Políticas públicas.  
4. Avaliação educacional. I. Título.

CDD: 371.10092 (20<sup>a</sup>)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Priscila de Paulo Uliam Martins, realizada em 03/02/2015:

A handwritten signature in blue ink, reading 'Cristina Galan Fernandes', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Gêssica Priscila Ramos', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Gêssica Priscila Ramos  
UFSCar

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Adolfo Ignacio Calderón Flores', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón Flores  
PUCCAMP

*Do bem e do mal*

*Todos têm seu encanto: os santos e os corruptos.*

*Não há coisa na vida inteiramente má.*

*Tu dizes que a verdade produz frutos...*

*Já viste as flores que a mentira dá?*

**Mario Quintana**

**À memória de minha avó, *Odete Ribeiro de Paula*,  
mulher forte e guerreira que me ensinou a  
valorizar o lado mais simples da vida e lutar pelos  
meus ideais.**

## Agradecimentos

Agradeço à minha mãe *Rosa* e meu pai *Valdir* que sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas e mesmo à distância acompanharam meu trabalho, me dando forças para seguir este caminho e compreendendo minha ausência em momentos tão importantes.

Ao meu esposo Rafael que me incentivou durante as muitas horas de trabalho, sempre se dispondo a discutir um assunto polêmico, ouvir minhas leituras e pensamentos e a preparar uma boa xícara de café

À minha orientadora *Maria Cristina Fernandes* pela confiança, amizade e dedicação em todas as etapas do processo de pesquisa. Por cada sorriso, frase de incentivo e por apresentar sempre uma postura construtiva sobre cada equívoco, cada tropeço.

À professora *Géssica Priscila Ramos* e ao professor *José Carlos Rothen* por contribuir de forma tão significativa com a construção deste texto. Pelas críticas e considerações apresentadas de maneira tão generosa no exame de qualificação.

Ao professor Adolfo Ignacio Calderón por aceitar o convite para colaborar nesta etapa final de defesa da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da UFSCar que sempre estiveram presente, de um modo ou de outro, nas reflexões construídas neste trabalho.

Às professoras que colaboraram de forma solícita, apresentando reflexões sinceras sobre o tema proposto, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

Às gestoras das unidades escolares pela disponibilidade e confiança.

À minha querida amiga *Helô* que não mediu esforços para que eu pudesse escrever esta dissertação me apoiando e me ajudando a encarar cada desafio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior pela contribuição fundamental no financiamento deste trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação, pelas diversas discussões e observações ensejadas sobre este trabalho.

Aos meus irmãos *Daniel e Eduardo* pelo carinho e companheirismo.

A todos os amigos que de maneira direta ou indireta sempre contribuíram me incentivando na realização deste trabalho.

## RESUMO

Nas últimas duas décadas as avaliações externas têm influenciado as instituições educacionais públicas do Brasil. Programas educacionais, políticas públicas, currículos e práticas educativas estão sendo repensadas para atender os objetivos de avaliações como a Prova Brasil e o SARESP. Entretanto, poucas discussões têm como foco a perspectiva dos profissionais que são diretamente afetados pelos resultados destas avaliações: os(as) professores(as). Neste contexto, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar os desdobramentos das avaliações externas, Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP, para o trabalho docente, na perspectiva de professoras de duas escolas estaduais de ensino fundamental, anos iniciais, em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo. A pesquisa apresentou natureza qualitativa e foi realizada por meio de um questionário estruturado e entrevistas semiestruturadas com professoras. O levantamento bibliográfico e documental fundamentou a pesquisa com estudos de publicações oficiais sobre avaliação externa, bem como o referencial teórico crítico assumido na pesquisa. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos professores não apresentaram oposição à realização das avaliações externas em si. Todavia, as críticas se estabeleceram sobre os processos por elas ensejados. A análise dos dados permite inferir que as avaliações externas têm estimulado a competição entre escolas. A corrida por resultados, além de gerar um ambiente de pressão e estresse, acaba por orientar o trabalho dos professores para o treinamento para testes. Destaca-se a crítica das docentes sobre a bonificação por resultados no Estado de São Paulo.

**Palavras Chaves:** Prova Brasil. Provinha Brasil. SARESP. Trabalho Docente. Políticas educacionais.

## **ABSTRACT**

In the past two decades the external evaluations have influenced public educational institutions in Brazil. Educational programs, public policies, educational practices and curricula are being rethought to meet the goals of evaluations such as Prova Brasil and SARESP. However, few discussions have focused on the perspective of the professionals who are directly affected by the results of these evaluations: the teachers. In this context, the objective of this research was to analyze the consequences of the external evaluations, Prova Brasil, Provinha Brasil and SARESP, on the teaching work, from the perspective of teachers from two primary schools in a medium-sized city in the state of São Paulo. This research is qualitative and was carried out by means of a structured questionnaire and semi-structured interviews with teachers. The bibliographic and documentary research was based on studies of official publications on external evaluation, as well as the critical theoretical framework assumed in the study. The survey results indicated that most teachers had no objection to the implementation of external evaluation itself. However, the criticism settled on the processes they proportionate. Through the data analysis it can be inferred that the external evaluations have stimulated competition among schools. The race for results, besides generating an environment of pressure and stress, ultimately guides the work of teachers towards training for testing. One highlight was the criticism of teachers on the bonus for results in São Paulo.

**Keywords:** External Evaluation. Prova Brasil. SARESP. Teaching Work. Educational policies.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>ATPC</b>	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>BIRD</b>	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CETPP</b>	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis de Trabalho
<b>CPS</b>	Coordenação de Planejamento Setorial
<b>EDURURAL</b>	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
<b>EMAI</b>	Educação Matemática nos Anos Iniciais
<b>FCM</b>	Fernando Collor de Mello
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IC</b>	Índice de Cumprimento de Metas
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDESP</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
<b>LC</b>	Lei Complementar
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação (Desde março de 1985) Ministério da Educação e Cultura (De julho de 1953 até março de 1985)
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PEB</b>	Professora de Educação Básica
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PISA</b>	Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Student Assessment)
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PPBS</b>	Planning Programming Budgeting System (Sistema de Planejamento, Programas e Orçamentos)
<b>PSEC</b>	Plano Setorial de Educação e Cultura
<b>SEE/SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SEF</b>	Secretaria de Educação Fundamental
<b>SAEP</b>	Sistema de Avaliação do Ensino Público
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
<b>TCT</b>	Teoria Clássica de Testes
<b>TRI</b>	Teoria da Resposta ao Item
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Avaliações que Compõem o SAEB. ....	39
<b>Figura 2</b> - Distribuição das professoras participantes da pesquisa de acordo com a formação profissional. ....	66
<b>Figura 3</b> - Distribuição da renda mensal das docentes participantes da pesquisa. ....	70
<b>Figura 4</b> - Distribuição das docentes por meio de acesso às informações do SAEB. ....	75
<b>Figura 5</b> – Espaço em que foram debatidos os dados do SAEB. ....	76
<b>Figura 6</b> – Opinião das docentes sobre as informações do SAEB a que tiveram acesso. ....	77
<b>Figura 7</b> - Distribuição das respostas de professoras sobre a maneira como a equipe docente recebeu as informações do SAEB. ....	78
<b>Figura 8</b> – Distribuição das respostas das docentes para a questão da representatividade dos dados do SAEB para a escola. ....	79
<b>Figura 9</b> - Representatividade dos dados do SAEB segundo as docentes participantes da pesquisa. ....	79
<b>Figura 10</b> - Posicionamento das docentes participantes da entrevista sobre as avaliações externas. ....	86
<b>Figura 11</b> - Comparação entre gráficos referentes as respostas apresentadas por docentes quanto à natureza da Prova Brasil e Provinha Brasil. ....	90
<b>Figura 12</b> – Gráfico da distribuição das professoras segundo etapa da Prova Brasil que participaram. ....	91
<b>Figura 13</b> – Gráfico da distribuição das respostas das professoras sobre etapa da Provinha Brasil de que participaram. ....	92
<b>Figura 14</b> - Gráfico da distribuição das docentes segundo o período de realização da Provinha Brasil. ....	93
<b>Figura 15</b> – Distribuição das professoras segundo etapas das avaliações que gostariam de participar. ....	96
<b>Figura 16</b> - Distribuição da opinião das docentes em relação ao nível de dificuldade da Prova Brasil e da Provinha Brasil. ....	97
<b>Figura 17</b> – Distribuição das respostas das docentes para a questão da motivação em relação aos resultados apresentados pelas avaliações externas. ....	98

<b>Figura 18</b> – Distribuição das respostas apresentadas pelas professoras sobre a contribuição da Prova Brasil para o trabalho docente. ....	99
<b>Figura 19</b> - Distribuição das respostas apresentadas pelas professoras sobre a contribuição da Provinha Brasil para o trabalho docente. ....	100
<b>Figura 20</b> - Distribuição das respostas das participantes da pesquisa sobre a contribuição dos dados das avaliações externas para o trabalho docente.....	101

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Resultados SAEB/Prova Brasil 2007, 2009, 2011 e 2013.....	63
<b>Tabela 2</b> – Dados de proficiência dos alunos das escolas pesquisadas nas disciplinas avaliadas pelo SARESP 2011, 2012 e 2013. ....	63
<b>Tabela 3</b> – Notas dos 5 ° anos no IDESP 2013 em comparação à 2012, às metas propostas e aos respectivos Índices de Cumprimentos de Metas.....	64

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - SAEB – Abrangência, amostra, séries e disciplinas (1990 a 2001).....	36
<b>Quadro 2</b> - Características do SARESP entre 1996 e 2007.....	45
<b>Quadro 3</b> – SARESP 2014: Calendário de Provas .....	48

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE .....	21
2.1 A educação brasileira no contexto neoliberal: políticas públicas e mercantilização da educação.....	21
2.2 A constituição de um sistema de avaliação em larga escala na educação básica brasileira .....	30
2.3 O sistema de avaliação da educação básica: Prova Brasil e Provinha Brasil.....	36
2.4 A avaliação externa no estado de São Paulo: IDESP e SARESP.....	42
2.5 O trabalho e a carreira docente no cenário das políticas de avaliação externa.....	49
3 BALANÇO SOBRE AS BASES EMPÍRICAS DO TRABALHO DE CAMPO: OS LUGARES, OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS .....	57
3.1 Procedimentos de coleta e análise de dados .....	58
3.2 Local e participantes da pesquisa .....	62
3.3 Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	65
4 A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR.....	73
4.1 A representatividade da nota e o posicionamento de docentes sobre as avaliações externas .....	74
4.2 Contribuição dos dados das avaliações externas para o trabalho docente.....	89
4.3 O SARESP e a política de bonificação do estado de São Paulo.....	108
4.4 As avaliações externas como meio de promoção da qualidade da educação pública	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	123
APÊNDICE A - Autorização de pesquisa .....	133
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (questionário) .....	133
APÊNDICE C - Questionário para docentes.....	138
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista.....	148

## 1 INTRODUÇÃO

As influências das avaliações externas nas instituições educacionais públicas do Brasil têm sido apontadas por diversos autores (AFONSO, 2009, BARRETO; PINTO, 2001, FREITAS, 2002, FREITAS, 2007, GATTI, 2009, BAUER, 2010). Programas educacionais, políticas públicas, currículos e práticas educativas estão sendo repensadas para atender os objetivos de avaliações como a Prova Brasil e o SARESP influenciando a formação básica de grande parte dos brasileiros, em especial, nas instituições públicas. Entretanto, poucos estudos analisam o posicionamento dos professores em relação às avaliações externas.

Na Educação Básica, uma primeira tendência de estudos sobre avaliação externa esteve voltada às características dos alunos, como apontado por Coelho (2008). O foco de tais pesquisas se estabeleceu sobre as práticas escolares e posteriormente as abordagens se mantiveram sobre a “eficiência” e “eficácia” da escola, especialmente em estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Neste contexto, o foco está na análise das ferramentas como meio de proporcionar dados confiáveis para a avaliação de sistemas de ensino e como meio de oferta de subsídios para o trabalho docente.

Entretanto, também é representativo o número de estudos críticos (AFONSO, 1999, BALL, 2001, SOUSA; OLIVEIRA, 2003; CASASSUS, 2009;) que discutem a face política da implementação das avaliações externas como mecanismo de controle do Estado e de inserção de políticas públicas neoliberais que desfiguram a face social do Estado, isentando-o de obrigações e responsabilidades.

Assim, cabe assinalar o processo de constituição do sistema nacional de avaliação da educação básica brasileira, inserido em um cenário de transformações sociais e políticas. O final da década de 1980 e início da década de 1990 foram marcados pelas primeiras iniciativas de avaliação em larga escala.

De acordo com Freitas (2007) a ideia de um sistema nacional de avaliação já vinha se delineando desde a década de 1930 no contexto brasileiro. Entretanto, foi somente na década de 1990, imersa no contexto de intervenções políticas neoliberais e na intervenção de agências externas que a ideia se concretizou.

Vianna (2002) ressalta que o final da década de 1980 apresentou diversas iniciativas de avaliação em larga escala no Brasil o que permitiu a otimização do modelo e expansão da amostra na década seguinte. Deste modo, em 1990 o então denominado Sistema de Avaliação

da Educação Pública (SAEP), já se delineava compreendendo diversos municípios em vinte e cinco Estados. Naquele ano, a avaliação abrangeu as primeiras, terceiras, quintas e sétimas séries do Ensino Fundamental e incluiu as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, para as séries iniciais e Ciência e redação somente para as séries finais do Ensino Fundamental. (FREITAS, 2007)

Segundo a autora, a partir de 1992 o sistema foi rebatizado sendo denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a abrangência da aplicação da avaliação foi gradativamente ampliada compreendendo os vinte e sete Estados brasileiros a partir de 1995. Estabeleceu-se que o SAEB ocorreria no final de cada ciclo. As avaliações foram aplicadas nos quartos e oitavos anos do Ensino Fundamental (EF) e terceiros anos do Ensino Médio (EM). Outra alteração ocorreu com a introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>1</sup>, também em 1995, assim, os resultados das avaliações passaram a ser mais facilmente quantificáveis e comparáveis (BRASIL, 2011a).

A partir de 2005 o SAEB foi reformulado<sup>2</sup>, instituindo dois processos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (ANRESC).

Atualmente, o SAEB é composto por três avaliações em larga escala, além da ANEB e ANRESC/Prova Brasil conta também com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada a partir de julho de 2013.

Por meio dos resultados do SAEB é realizada a aferição das metas e notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo página na internet do INEP, o índice foi criado em 2007 e utiliza uma escala de zero a dez. “O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil.” (BRASIL, 2011b)

De acordo com Souza e Oliveira (2003) o SAEB pode ser definido como um sistema de monitoramento contínuo que oferece subsídios para a elaboração de políticas públicas educacionais. O sistema se apresenta como ferramenta para a gestão visando à compreensão

---

<sup>1</sup> Segundo Klein (2003, p.127) a Teoria de Resposta ao Item “ é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens.” A TRI permite comparar a proficiência de alunos e da população, mesmo para avaliações diferentes.

<sup>2</sup> A portaria ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, instituiu dois processos de avaliação escolar para o SAEB em atendimento ao artigo 87 § único, inciso II da Constituição Federal e ao disposto no artigo 9º, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

dos elementos que agem sobre as questões referentes à qualidade da educação brasileira, além de compreender os índices de repetência e evasão escolar.

Lombardi (2012) ressalta que a gestão escolar deve ser compreendida na esfera histórico-filosófica a partir de seus determinantes materiais. Para o autor, “é o modo de produção da vida material que torna possível as formas de organização da vida social, inclusive a escola e sua administração” (LOMBARDI, 2012, p.21). Neste contexto, se estabelece a importância de uma análise contextualizada que comporta, também, as questões referentes a organização político-econômica em que as avaliações externas estão inseridas. Assim, introduz-se também, o entendimento da avaliação externa como parte articulada à gestão escolar e a gestão macropolítica compreendendo a totalidade dos processos relacionados à avaliação externa e administração/gestão.

A repercussão das reformas educacionais sobre a gestão escolar e sobre o trabalho docente é apontada por Oliveira (2004), em estudo que aborda as problemáticas da flexibilização e precarização nas relações de trabalho, também para os profissionais do magistério. As avaliações externas, neste contexto, apresentam-se como mecanismo de controle, direcionando o currículo e reduzindo a autonomia docente sobre seu trabalho.

Considerando a importância do papel da avaliação para a relação pedagógica, como assinalado por Afonso (2009), a discussão sobre autonomia docente se estabelece também sobre a avaliação estandardizada<sup>3</sup> e normativa<sup>4</sup> com fins para regulação dentro da perspectiva de mercado (quase mercado) e de sua interferência sobre o currículo escolar.

Uma vez estabelecido um sistema de avaliação nacional com base em um modelo de avaliação normativa, outras avaliações foram incorporadas ao sistema educacional estabelecendo uma cultura avaliativa, ou como destacado por Santos (2004) uma cultura do desempenho.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que teve sua primeira aplicação em 1996, se constituiu como mais um mecanismo de monitoramento da qualidade do ensino público, desta vez por iniciativa do governo do estado. Atualmente, a prova é aplicada anualmente, nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental

---

<sup>3</sup>Segundo dicionário Michaelis (2009) estandardizado significa “padronizado”. Para Afonso (2009, p.34) a avaliação estandardizada é uma forma de avaliação normativa que “[...] visa ao controle de objetivos previamente definidos (quer como produtos, quer como resultados educacionais)”.

<sup>4</sup> Como apontado por Afonso (2009, p. 34) a avaliação normativa tem como base a curva normal de Gauss que “[...] toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que estão no mesmo grupo”. Assim, por utilizar uma mesma métrica na avaliação de realidades distintas, a avaliação normativa constitui-se como modelo de seleção e competição.

e no terceiro ano do Ensino Médio. O desempenho dos estudantes nesta avaliação é utilizado para a bonificação por resultados para professores da rede estadual de ensino, constituindo, deste modo, também em meio de avaliação do trabalho dos professores.

Em 2008 estabeleceu-se nova avaliação em nível nacional. Com foco no segundo ano do Ensino Fundamental a Avaliação da Alfabetização Infantil ou Provinha Brasil têm caráter diagnóstico e apresenta como objetivo contribuir com indicativos de alfabetização para que os professores possam elaborar estratégias de ação no trabalho com as primeiras letras. Os resultados são divulgados apenas para as escolas e não compõem os índices e metas educacionais propostos pelos órgãos externos e agências multilaterais.

Considera-se como pressuposto básico deste estudo a representatividade dos resultados do SAEB/Prova Brasil e do SARESP para a elaboração de políticas e programas educacionais especialmente nas esferas estadual e federal. Destaca-se, assim o caráter diagnóstico e o tratamento dos resultados da Provinha Brasil como meio de estabelecer uma avaliação menos conectada aos mecanismos de comparação e competição. São evidenciadas também, as fragilidades das avaliações externas de acordo com uma perspectiva de qualidade emancipatória e que possui diversos problemas quanto à forma pela qual os resultados chegam às escolas, a partir de políticas públicas verticais e fragmentadas.

Diante destas questões, das discussões no grupo de pesquisa *Sociologia, trabalho e educação* sobre o trabalho docente, das produções científicas na área que apontam para a necessidade de subsídios empíricos sobre a avaliação docente no interior da escola (VIANNA, 2002, BAUER; SILVA, 2005, COELHO, 2008) e da atuação profissional da pesquisadora como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que se definiram mais claramente as questões norteadoras desta pesquisa: Quais os desdobramentos das avaliações externas para o trabalho docente, na perspectiva de professores(as), dos anos iniciais do Ensino Fundamental? De que maneira tais profissionais da educação entendem suas possibilidades de participação no processo de avaliação externa?

Com base na definição das questões e pressupostos de pesquisa foi estabelecido o objetivo inicial do trabalho que previa a análise das reflexões de docentes sobre as avaliações externas do governo federal para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na Prova Brasil e na Provinha Brasil. Todavia, no transcorrer da pesquisa, em especial durante a coleta de dados nas escolas, o IDESP/SARESP apresentou acentuado relevo. Deste modo, os objetivos da pesquisa foram ampliados, buscando abordar, também as questões levantadas pelas docentes acerca da avaliação promovida pelo governo do estado de São Paulo.

O objetivo geral da pesquisa consistiu, portanto, em analisar os desdobramentos das avaliações externas, Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP, para o trabalho docente na perspectiva dos professores (as) de duas escolas estaduais de Ensino Fundamental anos iniciais, em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo.

Considera-se que a abordagem da pesquisa, fundamentada no pressuposto de que a avaliação apresenta relevância na relação pedagógica, enquanto ferramenta para o trabalho do professor possa contribuir para ampliar possibilidades de diálogo entre as escolas e o governo. Entende-se que as avaliações externas podem interferir nas relações estabelecidas no interior da sala de aula, o que pode comprometer a autonomia docente. Para além da reflexão sobre os processos no interior da escola, a análise permite o levantamento de questões referentes às transformações decorrentes das novas demandas da sociedade em transformação, mas em especial da relação com o sistema produtivo e o mercado de trabalho, em uma perspectiva dialética em que os processos estabelecidos na esfera micro da realidade da escola estão associados a processos históricos, sociais e políticos compreendidos no âmbito macro da realidade.

Como contraponto, entende-se que as avaliações externas, em especial, as avaliações de sistemas, podem contribuir para a identificação de problemáticas importantes nos sistemas educativos, construindo mecanismos de informação, subsidiando pesquisas e contribuindo para a transparência no trato das informações.

Neste trabalho, a organização e apresentação dos resultados da pesquisa foram divididas em cinco seções. A primeira seção consiste na introdução da dissertação e apresenta o tema, questões norteadoras, pressupostos, objetivos e justificativa da pesquisa. A Seção 2 apresenta os processos históricos em torno do estabelecimento do SAEB, da Prova Brasil, Provinha Brasil e no âmbito estadual do SARESP, estabelecendo reflexões acerca do cenário de transformações socioeconômicas no Brasil e no mundo, destacando-se as intervenções políticas no campo educativo. A seção apresenta ainda discussões referentes ao trabalho docente e aos processos vivenciados no mundo do trabalho escolar em suas relações com a avaliação externa, destacando-se, particularmente as problemáticas relacionadas à profissão docente no Estado de São Paulo. A seção 3 explicita o tipo de pesquisa adotado, a construção dos aparatos metodológicos para a consolidação da pesquisa de campo, especificando o espaço e os sujeitos participantes da pesquisa. A seção 4 apresenta os dados coletados por meio de questionário e entrevistas com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de duas escolas estaduais de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, relacionando-os com as

questões gerais apresentadas em estudos já construídos na área. E, por fim, na seção cinco são apresentadas as considerações finais do estudo que resgatam os objetivos e as discussões realizadas durante a pesquisa bibliográfica e de campo.

## **2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE**

A presente seção visa apresentar aspectos históricos e políticos necessários para a compreensão da constituição dos sistemas de avaliação no contexto educacional brasileiro, assim como seu reflexo sobre o trabalho e a carreira docente.

Para tal, inicialmente delinea-se, o cenário de transformações socioeconômicas em relação à área educacional envoltas no processo de mercantilização da educação, além de levantar questões acerca das políticas públicas em educação, da década de 1990, período de suma importância para análise do objeto de estudo deste trabalho. Aborda-se também, de modo geral, a interferência de órgãos externos, dos novos pressupostos de gestão de resultados e de sua inserção nas instituições educacionais, que tem na avaliação em larga escala uma medida preferencial.

Em um segundo momento busca-se estabelecer algumas reflexões acerca da constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica por meio de documentos oficiais que apresentam a ideia de implementação de um sistema de avaliação desde a década de 1930. A análise compreende um breve contexto histórico e apresenta os objetivos gerais e a formatação que o SAEB e a Prova Brasil apresentaram desde sua concepção em 1990. Apoiados, principalmente, nas considerações de Freitas (2007) e Dias Sobrinho (2002), pontuam-se os principais fatores que colaboraram para a construção do modelo de avaliação externa tal como se constitui na atualidade.

O texto apresenta ainda o histórico de inserção da Provinha Brasil a partir de um novo modelo de avaliação pautado na dimensão diagnóstica e na oferta de subsídios para o trabalho docente no período de alfabetização e a constituição do SARESP no estado de São Paulo, que culminou na intensificação dos mecanismos de monitoramento da educação e estabelecimento de mecanismos meritocráticos sobre o trabalho do professor.

Finalizando a seção são apresentados alguns elementos necessários para a compreensão da influência do atual sistema de avaliação da Educação Básica no trabalho e carreira docente.

### **2.1 A educação brasileira no contexto neoliberal: políticas públicas e mercantilização da educação**

Para compreender o processo de transformação pela qual a educação brasileira vem passando nas últimas duas décadas é necessário situá-lo no contexto econômico capitalista globalizante. Para tal, retoma-se o contexto histórico de inserção dos ideais neoliberais no

mundo e no Brasil, observando a mudança no modelo de gestão, no qual as avaliações externas ganham papel de destaque.

Segundo Anderson (1995) o neoliberalismo surgiu na região da Europa e da América do Norte, em localidades regidas por regimes capitalistas e teve como texto base *O caminho da servidão* de Friedrich Hayek. A partir de 1947, Hayek, juntamente com teóricos como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros passaram a organizar reuniões internacionais bienais fundando a sociedade de Mont Pèlerin. O propósito dos encontros era “[...] combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo duro e livre de regras para o futuro.” (ANDERSON, 1995, p.10)

Foi na década de 1970 que as ideias da sociedade de Mont Pèlerin encontraram o ambiente propício para sua propagação. As sucessivas crises econômicas, acompanhadas de um longo período de recessão e altas taxas de inflação culminaram na insatisfação de diversos setores da sociedade sobre o modelo de Estado intervencionista impulsionando o interesse pelas propostas de Estado mínimo. Dentro deste contexto, a crise foi atribuída ao excessivo intervencionismo do Estado nas questões econômicas em lugar da iniciativa privada como apontado por Perez e Tóbio (2003, p. 48, tradução nossa).

Criticam o Estado de Bem-estar porque, em sua opinião promove um igualitarismo que destrói a liberdade individual dos cidadãos e a competência, qualidades das quais depende a prosperidade geral. Para os neoliberais, a desigualdade é um valor indispensável para o desenvolvimento das sociedades capitalistas. As raízes da crise econômica dos setenta devem ser buscadas no excessivo poder dos sindicatos e do movimento trabalhador porque, com suas reclamações salariais, diminuem os lucros empresariais e obrigam o estado a aumentar os gastos sociais.<sup>5</sup>

Assim, o neoliberalismo se apresentou como uma proposta político-econômica fundamentada no liberalismo econômico clássico, porém com modificações. Tal proposta visava à reestruturação do modelo econômico na esfera mundial a fim de se contrapor ao Estado de bem-estar social. Entre as principais características do ideário neoliberal<sup>6</sup> é possível destacar

---

<sup>5</sup> Do original: “Criticam al Estado del Bienestar porque, a su juicio promueve un igualitarismo que destruye la libertad individual de los ciudadanos y la competencia, cualidades de las que depende la prosperidad general. Para los neoliberales, la desigualdad es un valor indispensable para el desarrollo de las sociedades capitalistas. Las raíces de la crisis económica de los setenta hay que buscarla en el excesivo poder de los sindicatos y del movimiento obrero porque, con sus reclamaciones salariales, aminoran las ganancias empresariales y obligan al estado a aumentar los gastos sociales.” (PÉREZ; TÓBIO, 2003, p.48)

<sup>6</sup> Para Galvão (2008) o conceito de neoliberalismo tem apresentado diversos significados que desconfiguram seu caráter político e social, além de não comportar os elementos observáveis em contextos específicos como no caso da América Latina e do Brasil. Deste modo, em nossa pesquisa, buscamos localizar as raízes históricas e políticas do conceito no contexto mundial e em contraposição ao contexto brasileiro, porém dentro dos limites do trabalho

[...] a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos mercados (de trabalho e financeiro), e a transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, educação e previdência social – para o setor privado. Essas medidas concretas contribuíram para difundir a tese do Estado mínimo e “enxuto”, que teria entre suas metas uma política de “austeridade fiscal”. (GALVÃO, 2008, p.149)

Se as bases teóricas do neoliberalismo ganharam visibilidade na década de 1970, nos anos 1980 ganhou força como modelo político econômico adotado por diversos governos de países desenvolvidos. Encabeçado por Margareth Thatcher no Reino Unido, Ronald Reagan nos Estados Unidos da América e Kohl na Alemanha, o plano apresentava uma profunda reestruturação econômica com a desregulamentação do setor financeiro e diminuição dos investimentos nos setores sociais, o que viria a influenciar as políticas públicas em todo o mundo.

Se no cenário mundial, o mundo polarizado pela Guerra Fria (1947-1991) dava sinais de abertura política e democrática com o trunfo dos regimes capitalistas, a influência norte-americana sobre as políticas públicas brasileiras, em especial as políticas educacionais e de avaliação educacional, ainda seria muito forte.

No Brasil, o final da década de 1980, início da década de 1990, constituiu-se como um período de transição política e social. O fim da ditadura militar (1964-1985) e a agitação política da sociedade civil, sindicatos e movimentos sociais foi intensa no esforço pela (re)democratização do país.

Os movimentos sindicais, incluindo os professores e trabalhadores em educação tiveram um papel importante para a reestruturação política do país, iniciada em meados da década de 1980 com o fim do regime ditatorial militar. Para Saviani (2010) o período pode ser considerado um dos mais produtivos no campo educacional. Houve grande movimentação de docentes e o surgimento de associações destinadas a congregar educadores, independentemente de sua vinculação profissional. Para o autor, “[...] a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando em âmbito nacional professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas”. (SAVIANI, 2010, p. 402).

O contexto político e social foi marcado, também, pela promulgação de uma nova Constituição Federal no Brasil, em 1988. Em meio às discussões em torno da reestruturação da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que as primeiras iniciativas em torno de uma medida de avaliação são aplicadas.

Na década de 1990 a luta pela reestruturação política do país coincidiu com o período de adoção dos ideais neoliberais, principalmente nos serviços ligados à esfera social. As medidas formuladas pelo “Consenso de Washington”<sup>7</sup> previam o ajustamento da economia de países em desenvolvimento, como o Brasil. Entre as medidas adotadas estavam redução de gastos públicos, privatização das estatais, desregulação econômica e das leis trabalhistas, abertura ao capital estrangeiro pela flexibilização das restrições, entre outras determinações.

De acordo com Saviani (2010, p.428) a influência do Consenso de Washington colocaria em xeque também, a capacidade de gestão do estado sobre a oferta de educação de qualidade.

[...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à capacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado.

No campo educacional, o ideário neoliberal despontou a partir da adesão brasileira aos acordos internacionais, como ocorreu na “Conferência Mundial sobre educação para todos” em Jomtien na Tailândia, em março de 1990 ainda durante o governo Fernando Collor de Mello (FCM). O evento resultou na elaboração do Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Educação. “[...] As bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98)

Outro importante relatório resultaria dos esforços da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI, entre 1993 e 1996. Intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, também conhecido como *Relatório Delors*, apresenta a educação como meio indispensável para que a sociedade possa progredir na consolidação dos ideais de paz, liberdade e justiça social (DELORS, 2010). Sobre as opções educacionais, o relatório pontua a necessidade do debate público e da avaliação rigorosa dos sistemas educacionais.

A partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é possível observar a intensificação de políticas públicas neoliberais. Segundo Frigotto (2011, p. 240) FHC fez opção pelas reformas neoliberais, de acordo com um modelo econômico de dependência, apoiado nas

---

<sup>7</sup> O *Consenso de Washington* é um conjunto de medidas oriundas da reunião promovida pelo economista do Instituto Internacional de Economia, John Williamson para discutir reformas consideradas necessárias para a América latina. “Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. (SAVIANI, 2010, p. 427)

privatizações em que a face social do Estado foi desmontada dando lugar à face ligada à garantia da constituição do capital. Neste contexto, o fundamento do Estado “é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.”

Em educação, diversas medidas foram tomadas no sentido de enxugar os gastos públicos com o setor. Estas medidas pautadas na maior “eficiência” e “eficácia” da gestão dos recursos públicos importaram conceitos da administração de empresas e adotaram um discurso que se apresentou em muitos momentos contraditório, principalmente quando observadas as ações práticas. De acordo com Santos (2004, p. 1148-1149) os projetos conservadores e as políticas neoliberais do Estado “ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia da escola.”

Costa (2011) ressalta a natureza das políticas públicas nos Estados capitalistas que na maior parte dos casos está ligada à manutenção e à reprodução de um sistema de ensino de caráter individualista, competitivo e apoiado nos pressupostos de méritos quase sempre duvidosos e excludentes. A educação segundo esta lógica está “[...] voltada para uma qualificação que atenda aos interesses dos mercados de trabalho, ao mesmo tempo em que constrói uma hierarquia rígida sobre a possibilidade de seu acesso por parte dos indivíduos.” (COSTA, 2011, p. 2).

Neste contexto, considera-se que, para além do estabelecimento de um sistema de avaliação nacional que contribuísse para a construção de aparatos estatístico e informacional para a mensuração da qualidade do ensino público oferecido pelos sistemas e que visava à melhoria da gestão de recursos, como apresentado nos documentos e discursos oficiais do período, o Sistema de Avaliação da Educação Básica era necessário para a concretização dos acordos internacionais que previam a modernização do sistema educacional brasileiro, em consonância com os pressupostos de mercado, com as novas demandas do mundo globalizado, com as políticas neoliberais e com as exigências das agências internacionais.

Segundo Bonamino (2002, p. 95) nos dois primeiros ciclos de avaliação prevaleceram as definições dos técnicos do MEC, presentes no documento *Políticas públicas de qualidade educacional; sistema de monitoramento e avaliação*, em que “foi proposta uma estrutura para o SAEB distinta da que era defendida pelo BM e da que viria a ser implantada a partir da mudança de governo, em janeiro de 1995.” Entretanto, a partir daquele ano, segundo a mesma

autora, o SAEB passou a ser financiado pelo BM que conduziu a terceirização das definições e operações.

A partir desse ano [1995], o arranjo institucional do SAEB se alinhou com a proposta que o BM vinha defendendo desde 1988 e o MEC passou a assumir apenas funções de definição e controle dos objetivos gerais do sistema de avaliação, enquanto delegava, a instituição de caráter privado não-lucrativo, a execução das atividades de avaliação. (BONAMINO, 2002, p.101)

Assim, no que tange a Educação, em especial as questões relacionadas à gestão dos entes federados, à gestão escolar e ao sistema de avaliação foram marcadas pela influência de agências multinacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Altmann (2002) aponta que o financiamento oriundo de agências como o BIRD, não apresenta vantagens em relação a outros modelos de financiamento. Assim como Fonseca que afirma

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine *cooperação ou assistência técnica*, o co-financiamento constitui modelo de empréstimo do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à Educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. (FONSECA, 1995, p. 86)

Com base no exposto pelos autores é possível afirmar que o modelo de empréstimo do BIRD está ligado a uma série de intervenções pré-estabelecidas pelo alto escalão das agências que em muitos casos, desconhecem os processos intrínsecos aos países pobres “beneficiados”. A prerrogativa de que a tomada de decisões oriundas de técnicos e especialistas do mundo desenvolvido possam resolver também os problemas educacionais dos países pobres, parte da desconsideração dos processos históricos, culturais e sociais de cada país. Entende-se que o problema, neste contexto, se estabelece sobre a preocupação a priori com a melhoria das estatísticas e da formação da mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento das condições de vida e formação dos sujeitos.

Todas estas mudanças, recomendadas por “especialistas”, pelas agências financiadoras e pelos acordos internacionais estabelecidos pelo governo brasileiro necessitaram de uma política para sua efetivação. Para que as medidas neoliberais passassem a ser incorporadas no interior da escola seria necessário um novo modelo de gestão. As recomendações giravam em torno do pretense sucesso da iniciativa privada, objetivado em seu modelo de gestão. Deste

modo foram adotadas técnicas similares à administração de empresas na gestão escolar com base na gestão de resultados, em que a avaliação externa assume papel de relevo, uma vez que, estas avaliações serão o termômetro das políticas em educação.

De acordo com Riscal (2012, p. 75) o método de gestão de resultados teve origem durante a crise econômica do setor de investimentos na década de 1980, sendo utilizado na organização de empresas.

A competição por recursos levou à procura de métodos administrativos baseados em uma maior eficiência e eficácia, com redução dos recursos humanos envolvidos na produção, setor onde se situaria o maior gasto das empresas. Nesse sentido, a administração de resultados é, antes de tudo, uma gestão dos recursos humanos.

A autora ressalta ainda que o foco nos resultados garante um modelo de planejamento que define a finalidade e os resultados a serem atingidos.

Um ponto crucial desse método é o estabelecimento dos objetivos por meio de um processo de avaliação dos pontos críticos da produção, o que permite estabelecer as metas que devem ser consideradas como fundamentais para que o processo produtivo tenha êxito. Por isso, a gestão de resultados parte inicialmente do levantamento de indicadores, que estabelecem os resultados mensuráveis que devem nortear o estabelecimento de metas a serem atingidas e a atuação dos diferentes setores da empresa. (RISCAL, 2012, p.75)

No setor educacional a concepção de gerenciamento ou de gestão de resultados, chegaria às escolas a partir de uma reforma gerencial ampla realizada em todo setor público. A preocupação neste contexto se insere nos fins e não nos meios pelo qual a educação é construída.

A concepção básica que fundamenta o gerenciamento por resultados é a inversão da ideia tradicional de que a gestão organizacional deve formular planos, colocá-los em prática e, ao final do processo, avaliar os resultados e as consequências das ações, usando-os como controles de ajustes aos novos planos. (RISCAL, 2012, p. 76)

Iniciou-se então, um amplo processo de descentralização das responsabilidades que promoveu a municipalização do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, propiciando uma autonomia relativa aos sistemas. No entanto, esta “autonomia” concedida aos sistemas de ensino é podada pelos resultados nas avaliações externas, uma vez que o desempenho nas provas deve apresentar consonância com o que é exigido nas avaliações. O sistema de ensino passa a se subordinar aos objetivos e metas das provas do governo, alterando-se o currículo e empurrando-se as práticas pedagógicas e trabalho nas escolas para o atendimento dos programas e políticas educacionais (FREITAS, 2002).

Conforme assinala Santos (2004, p. 1148-1149) os projetos conservadores e as políticas neoliberais do Estado “ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia da escola.” Assim, é possível observar a prevalência de um discurso que se apresentou em muitos momentos contraditório, principalmente quando observadas as ações práticas.

Uma questão de destaque em torno das problemáticas relacionadas à gestão de resultados se insere, conforme já indicado, no pressuposto de que há recursos financeiros suficientes na área da educação e que estes somente são mal geridos. Assim, cabe à gestão a melhor realocação de recursos e pessoal, além da responsabilização dos indivíduos pela prestação de serviços de baixa qualidade. Nesse sentido, é possível afirmar que as políticas de gerenciamento da educação estão apoiadas na responsabilização de gestores e docentes pelos resultados.

Outra prerrogativa que emerge da nova proposta de gestão está fundamentada na demanda pela melhoria da qualidade da educação pública ofertada pelos diversos níveis de governo. A discussão já vinha se constituindo enquanto preocupação dos diferentes setores da sociedade, principalmente de pesquisadores, professores e comunidade escolar. A solução para tal problema foi construída, entretanto, dentro da lógica neoliberal e de acordo com as recomendações dos órgãos e agências internacionais, a partir da melhoria dos mecanismos de gestão, dentro de uma concepção de eficiência e eficácia que prevê como meio de organização do trabalho as avaliações externas.

Neste cenário, de acordo com Sousa (2009, p.33)

A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

A autora destaca ainda que os resultados da Prova Brasil, Censo escolar e IDEB subsidiam o estabelecimento de metas educacionais, como observável nos Planos Nacionais de Educação. Assim, as avaliações externas orientam desde as instâncias mais abrangentes do governo até a gestão escolar.

Dentre as características deste modelo de gestão pautado na avaliação externa destaca-se ainda

- ênfase nos produtos ou resultados;
- atribuição de mérito a alunos, instituições ou redes de ensino;
- dados de desempenho escalonado, resultando em classificação;
- dados predominantemente quantitativos; destaque a avaliação externa não articulada a auto avaliação; (SOUSA, 2009, p. 33)

Entende-se que estas características podem incorrer em mudanças fundamentais no trabalho pedagógico, caso o professor oriente sua prática a partir dos resultados da avaliação. Primeiramente, a ênfase nos produtos ou resultados, pode propiciar práticas de treinamento e adestramento dos alunos orientados para os exames externos, o que desfigura as vivências e aprendizagens no interior da escola. Um segundo ponto que envolve a atribuição de mérito e a divulgação de listas classificatórias está ligado a um sistema de reprodução das desigualdades sociais, em que apenas são reafirmadas as discrepâncias de desempenho. O último ponto remete ao predomínio dos dados quantitativos que podem indicar questões relevantes, mas não apontam para possíveis soluções. Este tratamento da informação vai de encontro ao entendimento da avaliação formativa como instrumento pedagógico e como elemento constituinte de um trabalho docente com base na autonomia em que os resultados são apenas parte de um processo maior e mais articulado vivenciado no interior da escola.

Assim, uma das principais problemáticas das avaliações externas, não está localizada na ferramenta em si, mas no uso que se faz dos resultados que ela apresenta. Se o pressuposto principal da prova é gerar dados para a melhor gestão dos recursos, quais têm sido as ações efetivas neste sentido?

Para Sousa (2009, p.37) “no ciclo da avaliação de políticas públicas, a etapa mais desafiadora é a apropriação de seus resultados para a gestão de políticas e programas.” Neste sentido, entende-se ser necessária uma análise mais aprofundada dos estudos que tem como foco o uso dos dados do SAEB pela gestão escolar e pela gestão educacional de municípios e estados.<sup>8</sup>

As políticas públicas de cunho neoliberal com base na melhor gestão de recursos, na eficiência e eficácia no trabalho administrativo nas escolas, proporcionaram a intensificação de aspectos gerencialistas na gestão escolar. Neste contexto, diversas ferramentas de gestão de empresas foram sendo gradativamente incorporadas e as avaliações externas apresentaram significativa relevância. A partir de seus resultados foi possível inferir responsabilidade e inserir

---

<sup>8</sup> Neste sentido, destaca-se a pesquisa realizada por Oliveira e Sousa entre 2005 e 2007 que analisou os sistemas de avaliação implementados em cinco estados brasileiros e apontaram a pouca efetividade de ações pelos gestores, mesmo diante da prevalência de um discurso que ressalta as potencialidades dos exames para a gestão pública.

mecanismos de performatividade<sup>9</sup> que resultaram na inserção de aparatos meritocráticos como ocorreu no Estado de São Paulo com o sistema de bonificação por desempenho escolar. Estas questões apresentam impactos significativos sobre o trabalho realizado nas escolas. As questões relacionadas à carreira docente, meritocracia e bonificação por resultados no estado de São Paulo serão discutidas no item 2.5 desta seção, bem como na análise dos questionários e das entrevistas com docentes na Seção 4.

## **2.2 A constituição de um sistema de avaliação em larga escala na educação básica brasileira**

A avaliação é uma atividade comum aos sujeitos, realizada no cotidiano de forma não sistematizada em diversas outras tarefas. Dias Sobrinho (2002) relaciona diversas ocorrências históricas de avaliação como mecanismo de seleção; desde o sistema de mandarinato<sup>10</sup> na China, até os gregos atenienses que selecionavam os servidores públicos através de avaliações.

Assim, muito antes de sua utilização na escola, a avaliação representa uma prática corriqueira e necessária para atender as demandas de seleção do cotidiano.

Com a expansão dos sistemas educacionais e a crescente necessidade de seleção pelas instituições a prática avaliativa encontrou na escola terreno fértil para sua consolidação. Para além da seleção, a mensuração foi incorporada à prática avaliativa e com a seriação escolar firmou-se enquanto instrumento necessário dentro da escola.

Freitas (2007, p. 7) pontua que a ideia de avaliação institucional surgiu no Brasil, ainda na década de 1930 como necessidade de uma "medida-avaliação" na regulação da educação básica. O pronunciamento das conferências realizadas entre 1938 e 1940 que deram origem ao livro "Tendências da Educação Brasileira" demonstra, segundo a autora, a conceituação da temática relacionada com a estatística. Nesta obra, Lourenço Filho (1940) afirma que na Educação brasileira há ausência de elementos de caracterização e descrição objetiva da educação como processo global.

Deve-se considerar que a avaliação no período tinha como característica os testes padronizados, influência da psicometria que, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 20), "dominou a

---

<sup>9</sup> Entende-se performatividade como enunciado por Santos (2004, p.1152) em referência a Ball (2003) como a cultura que se estabelece no interior da escola diante da competição e comparação de desempenho entre escolas "Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou output, ou expõem a qualidade, ou 'momentos' de promoção ou inspeção."

<sup>10</sup> O sistema de mandarinato consistia em um sistema de avaliações realizado pelos servidores públicos chineses. "Weber resgata textos e documentos históricos que comprovam a organização burocrática do sistema de mandarinato. Os exames, que segundo registros, já eram realizados no final do século VII, tinham papel essencial como fator de possibilidade de ascensão social." (ULIAM; FERNANDES, 2010, p.41)

avaliação do século XIX e boa parte do XX. Até 1930, caracterizou-se sobre tudo como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho (Testing Period)". Todavia a avaliação proposta por Lourenço Filho (1940), para além dos testes de desempenho individual, já visava à avaliação com base na estatística a fim de estruturar ferramentas de diagnóstico das escolas brasileiras.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2002, p. 21) a expressão "avaliação educacional" seria cunhada pela primeira vez pelo norte-americano Tyler em 1934. No contexto norte-americano, a avaliação na década de 1930 foi marcada pela influência do positivismo e pela proposição de metas que deveriam ser alcançadas pelos estudantes de maneira individual e coletiva. "A avaliação, nessa fase, ganha um sentido mais operativo: ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia."

Freitas (2007) atenta também para a presença do tema no discurso de Anísio Teixeira em 1952, proferido em sua posse como diretor do INEP. Teixeira declara ser necessário para a expansão da educação brasileira, meios de examinar e medir a eficiência do sistema educacional.

Até o momento não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às práticas educacionais. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdo e resultados reais obtidos. (TEIXEIRA, 1952, p. 6)

Na década de 1960, intensificou-se no contexto brasileiro a preocupação com processos avaliativos (GATTI, 2009). No âmbito institucional, foi criado o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), anexo à Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. No período muitos profissionais receberam formação mais aprofundada em avaliação do rendimento escolar. Segundo Gatti (2009, p. 9):

A equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características sócio-econômicas dos alunos e suas aspirações. Esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras.

O centro ofereceu diversos cursos com fins para formação de experts no assunto, além de receber especialistas estrangeiros.

Para Dias Sobrinho (2002, p. 22) o ano de 1965 representou um divisor de águas para o campo da avaliação. Nos Estados Unidos a preocupação com os alunos que chegavam às escolas com defasagem foi convertida em lei que tornava obrigatória a avaliação dos programas sociais e educativos do país. A medida abriu o leque de participação de profissionais sobre o tema, antes restrito a psicólogos, passou a contar com as acepções desde sociólogos até economistas. "É o período da 'profissionalização'" da avaliação. A inserção de métodos qualitativos nos processos avaliativos, também foi fruto de polêmica uma vez que a avaliação ainda estava amplamente fundamentada no positivismo e a dimensão qualitativa, pautada em representações e interpretações, era pouco aceita pela comunidade e, ainda, muito questionada.

O autor alerta ainda para o contexto econômico da época.

De modo especial, a avaliação nas décadas de sessenta e setenta aproveitou-se da crença liberal segundo a qual os diversos problemas e dificuldades de grupos humanos, corretamente iluminados pelas ciências sociais, poderiam ser resolvidos através de adequadas políticas alimentadas por generosas inversões de dinheiro. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 26).

No Brasil com o golpe militar de 1964 a política nacional estabelecia-se sob a centralização do executivo. Na Educação, prevaleciam medidas de vertente tecnocrática e com fins para contenção de movimentações sociais que questionassem os propósitos do golpe.

A lei 5692 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), previa a assistência técnica, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais. As ações no âmbito educacional no período contariam ainda com a revisão do Plano Nacional de Educação e o estabelecimento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento.

"Nos sucessivos planos de educação, constaram diretrizes, metas e linhas de ação que puseram em evidência as razões para se recorrer à prática da avaliação no governo da educação básica [...]" (FREITAS, 2007, p. 19).

Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 27) o período de 1965 a 1980 apresentou um modelo de avaliação de programas, ainda muito pautado no positivismo e nas técnicas de mensuração. O autor relata a experiência estadunidense com o *Planning-Programing-Budgeting-System* (PPBS): Sistema de Planejamento, Programas e Orçamentos que, na década de 1970, seria experienciado também na Europa, mas sem grande repercussão e posteriormente no Brasil.

Era tão grande a importância atribuída às avaliações segundo essa metodologia que precisou ser criada a Subsecretaria de Avaliação de Programas, da qual se encarregavam economistas e auditores com experiências anteriores no departamento de Defesa (House, 1994: 25). A avaliação se deixou influenciar, então, pela mentalidade positivista e pragmática dessa associação entre economistas e militares. (HOUSE apud DIAS SOBRINHO, 2002, p. 27)

Na década de 1980, é possível observar o ressurgimento de pressupostos taylorista (neo-taylorismo) na avaliação educacional estadunidense, via testes de standardização em larga escala, como apontado por Afonso (2009).

A avaliação normativa, na qual se enquadram os testes standardizados se estabelece sobre o discurso que é necessário garantir um padrão de qualidade do ensino, redirecionando os recursos de modo mais eficiente e eficaz. Parte deste objetivo é também proposto pela OCDE que estipulou notas a serem alcançadas pelos países em desenvolvimento comparando-os às notas já alcançadas pelos países desenvolvidos, que se apresentam como padrão de excelência.

A avaliação normativa parece ser, portanto, a modalidade de avaliação mais adequada quando a comparação e a competição se tornam valores fundamentais em educação. Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens. (AFONSO, 2009, p. 34).

A complexidade da realidade educacional de cada país, região, estado, cidade e escola, assim como de todo o processo educativo, das diversas aprendizagens e processos que ocorrem dentro de uma escola especificamente ou em um país como um todo é neste contexto reduzida a uma nota, que demonstra um padrão de qualidade.

No Brasil da década de 1970 e 1980 o então Ministério da Educação e Cultura publicou uma série de três planos (1972-1974/ 1975-1979/ 1980-1985) denominados "Plano Setorial de Educação e Cultura" (PSEC) que estabeleceu prioridades e discutiu os problemas da educação brasileira do período.

No primeiro documento - *A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura* - é possível observar a presença da ideia de avaliação externa como uma medida necessária para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelos sistemas. O plano aponta para a implementação de formas de avaliação da Educação Básica e Superior. Entre os tópicos prioritários de ação no âmbito da educação pública estão:

- observância dos princípios de planejamento, orçamento, controle e **avaliação** e descentralização;
- esforço a ser feito para a atualização e interpretação das estatísticas, capazes de orientar o planejamento e **alimentar a avaliação**. (BRASIL, 1973, p.14 grifos nossos).

A avaliação aparece ainda no cronograma de projetos prioritários para o 1º grau como medida destinada a “Programas de assistência técnica aos Estados, território e Distrito Federal” e visa a “Implantação de técnicas de planejamento, orçamento e avaliação” (BRASIL, 1973, p.

24). O plano estabelece como órgãos envolvidos as Delegacias de Ensino e Secretarias de Educação.

No II PSEC a ideia de avaliação estatística como meio para promover o planejamento é abordada em diversos trechos do texto, porém não é apresentada nos planos de ação ligados ao Ensino Básico como ocorreu no primeiro plano. A temática aparece ligada ao planejamento administrativo via projeto para

- aperfeiçoamento do subsistema de informações estatísticas;
- desenvolvimento do subsistema de informações para acompanhamento, avaliação e controle;
- [...]
- ação preventiva: considerando que a disponibilidade de um amplo sistema de informações garante um conhecimento permanente da realidade educacional do país e possibilita uma adequação constante entre o processo decisório e o desenvolvimento social e econômico;
- [...]
- ação corretiva: uma vez que os mecanismos de avaliação permitem corrigir as distorções que se apresentam durante a execução do Plano Setorial, facilitando o processo decisório. (BRASIL, 1976, p.51).

Com objetivo voltado para a modernização do MEC o documento aponta para um sistema contínuo de avaliação e controle das ações programadas, visando à modernização e eficiência do sistema educacional.

Já na apresentação do III PSEC é possível observar a presença da questão da avaliação do rendimento como medida para localizar e atacar o problema das desigualdades sociais no país.

A educação ganha sentido e conseqüência a partir de sua inserção no espaço social. É ele que determina prioridades e oferece os elementos de avaliação quanto a um rendimento que, **no Brasil dos nossos dias, terá de ser medido pela redução das desigualdades sociais e dos desequilíbrios regionais.** (BRASIL, 1982, p. 7, grifo nosso).

Em tal publicação (BRASIL, 1982, p. 19) a avaliação é apresentada como ferramenta essencial para identificação dos problemas prioritários no setor e como meio para melhoria no planejamento e do processo de modernização técnico-administrativa. A questão da descentralização também é abordada, evidenciando a necessidade de "[...] recuperar a influência das bases tanto na linha da criação e condução de programas quanto na linha de controle e de avaliação feitos igualmente com a sua participação."

A proposta do III PSEC, apoiada nos pressupostos constitucionais e sob o discurso de que é necessário diminuir as disparidades sociais entre as regiões brasileiras, promover a educação permanente e o desenvolvimento sócio-político-econômico, insere a ideia de

avaliação institucional como meio necessário para combinar os diferentes setores envolvidos no processo educacional, aperfeiçoar o gerenciamento dos recursos da escola e como forma de controle.

Estes objetivos precisam ser alcançados dentro de uma programação flexível e participativa, articulada com as estratégias globais de desenvolvimento e com os diferentes níveis administrativos, e sustentada por um processo de avaliação e controle capaz de representar os interesses das bases e realimentar a programação. Ao mesmo tempo, busca-se orientar o sistema de financiamento de modo a elevar sua eficiência, acompanhar o ritmo de evolução das demandas, permitir maior equidade social na aplicação e distribuição dos recursos e incluir, em sua condução e controle, os grupos envolvidos. Ao lado de otimizar a aplicação dos recursos, torna-se necessário aumentá-los, para atender à programação educacional, principalmente na linha da educação básica, onde o apoio aos Estados e Municípios é questão central. (BRASIL, 1982, p. 21).

Deste modo, a análise do contexto histórico de inserção de medidas promotoras da mensuração dos sistemas educativos no Brasil, seja no âmbito legislativo, seja na promoção de pesquisas "concorreu para que se fossem estabelecendo no país percepções favoráveis à avaliação em larga escala e a demandas avaliativas" (FREITAS, 2007, p.17).

Considera-se, assim, que as motivações para a constituição de um sistema de avaliação nacional no Brasil têm precedentes históricos significativos, que se estabeleceram inicialmente pela necessidade de subsídios estatísticos, principalmente após a criação do INEP e foi evoluindo de acordo com as novas demandas educacionais do país, estando presente em diversos textos oficiais no período que antecede sua criação. O INEP se constituiu deste modo, como um ambiente propício para a pesquisa e desenvolvimento das ferramentas necessárias para a consolidação da avaliação educacional em larga escala. (FREITAS, 2007). Entretanto, entende-se que o processo de consolidação do SAEB foi também permeado por influência das políticas externas, de cunho econômico e de acordo com as novas demandas do mundo globalizado.

Se o conceito de uma medida de avaliação vinha se delineando desde a década de 1930, a partir da construção de um complexo de regulação *medida-avaliação-informação*, como pontuado por Freitas (2007), foi no final da década de 1980 e início da década de 1990 que a ideia de avaliação externa encontrou um solo fértil para sua concretização. Assim, a constituição do SAEB esteve ligada a fatores históricos e políticos que culminaram no estabelecimento de uma medida avaliação em larga escala em nível nacional, que se estabeleceu também como meio de controle do Estado, estabelecendo assim, o Estado-avaliador<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Entende-se Estado-avaliador como apontado por Afonso (2009, p. 49) “Esta expressão quer significar, em

Deste modo, no item 2.3 desenvolvido a seguir, apresenta-se, o processo de constituição da Prova Brasil e Provinha Brasil, que se insere no modelo nacional de avaliação no Brasil e são elencadas as principais características destas avaliações.

### 2.3 O sistema de avaliação da educação básica: Prova Brasil e Provinha Brasil

Neste item são apresentadas as características gerais da Prova Brasil com foco nos anos iniciais do EF, assim como de sua antecessora, a Provinha Brasil.

De acordo com Vianna (2002), as primeiras experiências de avaliação do rendimento escolar, em larga escala no Brasil, surgiram a partir de um projeto piloto, implementado nos anos de 1981, 1983 e 1985, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, com financiamento do Banco Mundial. O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro, o EDURURAL, além de coletar dados do rendimento escolar de alunos das 2ª e 4ª séries do EF de escolas rurais incluiu “[...] a avaliação de diversas variáveis, como condições das escolas, perfil dos professores, impacto do treinamento e condições das famílias, entre outras.” (VIANNA, 2002, p. 66) A partir do estudo foi possível a identificação de diversas variáveis que vinham interferindo negativamente sobre a educação naquelas regiões.

Posteriormente, o INEP passou a organizar avaliações em larga escala em todo o território brasileiro, a partir de projetos financiados pelo BM. As experiências de avaliação foram gradativamente ampliadas resultando na reformulação dos instrumentos com a finalidade de estendê-los a todas as regiões brasileiras.

De acordo com Freitas (2007), em 1990 o então denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP) foi aplicado em 25 estados brasileiros, avaliando 108.982 alunos compreendendo 4.790 escolas. A abrangência do sistema nacional de avaliação, entre 1990 e 2002, pode ser observada no Quadro 1 apresentado a seguir.

**Quadro 1 - SAEB – Abrangência, amostra, séries e disciplinas (1990 a 2001)**

Aspectos / Ciclos		1990 a 1994		1995-2002			
		1º Ciclo 1990	2º Ciclo 1993	3º Ciclo 1995	4º Ciclo 1997	5º Ciclo 1999	6º Ciclo 2001
Abrangência	Estados	25	26	27	27	27	27
Amostra	Alunos	108.982	133.114	90.499	167.196	360.451	287.719
	Professores	17.814	7.814	4.971	13.267	44.251	21.754

---

sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”.

	Diretores	-	-	2.214	2.302*	6.800	6.820
	Escolas	4.790	2.294	2.800	1.933	7.011	6.935
Séries / Disciplinas	Ensino Fundamental	1ª / P, M	1ª / P, M	-	-	-	-
		3ª / P, M	3ª / P, M	4ª / P, M	4ª / P, M, C	4ª / P, M, C, H, G	4ª / P, M
		5ª / P, M, C	5ª / P, M, C	-	-	-	-
		7ª / P, M	7ª / P, M, C	8ª / P, M	8ª / P, M, F, Q, B	8ª / P, M, C, H, G	8ª / P, M, C, H, G
	Ensino Médio	-	-	2ª, 3ª / P, M	3ª / P, M, F, Q, B	3ª / P, M, F, Q, B, H, G	3ª / P, M, F, Q, B, H, G

Legenda: P – Língua Portuguesa, M – matemática, C – Ciências, F – Física, Q - Química, B - Biologia, H – História, G - Geografia;

\*Dupla contagem quando a escola possui duas ou mais séries avaliadas.

Fonte: Pilati, Waiselfisz, Brasil (apud Freitas, 2010, p.110).

Segundo o Plano Decenal de Educação (1993), o então rebatizado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi desenvolvido e implementado a partir da articulação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o INEP, a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apresentava como objetivo aferir o desempenho de escolas e alunos do Ensino Fundamental e “prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional.” (BRASIL, 1993, p. 56).

Entre os objetivos do SAEB, apresentados pelo plano decenal, é possível pontuar ainda, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação escolar, o estabelecimento de centros de estudos e pesquisas na área educacional e a produção de pesquisas para subsidiar as políticas públicas em educação, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino.

Segundo relatório do *SAEB 2005: Primeiros resultados* (BRASIL, 2007) a primeira aplicação do então denominado Saep, em nível nacional, ocorreu em 1990, sem a introdução de mecanismos de comparação. A prática de comparação de dados passou a ser utilizada a partir de 1995, com a introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI), viabilizando a comparação de resultados.

Werle (2011, p. 775) afirma que no ano de 1995, “[...] o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”. Neste contexto, segundo o autor, houve um processo de centralização de decisões pela União. As atribuições do MEC se restringiram a definição de objetivos gerais e as administrações locais passaram a colaborar apenas com o apoio logístico, o que impulsionou a criação de sistemas de avaliação pelos estados.

Inicialmente composto de questões na área de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, a partir de 1999 o SAEB incorporou também, as disciplinas História e Geografia. Em 2001, passou, novamente a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003 a 2011. (BRASIL, 2011a). A partir de 2013, questões da disciplina de Ciências voltaram a ser inseridas na avaliação, entretanto somente para o nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, conforme já indicado.

Em 2005, a partir da Portaria Ministerial n° 931 de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005) foram instituídos dois processos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (ANRESC).

Segundo a Portaria n° 931 os objetivos, características e procedimentos da ANEB serão mantidos de acordo com o que vinha sendo realizado pelo SAEB.

- a) a Aneb tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) 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 extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) 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;
- e) as informações produzidas pela Aneb não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores. (BRASIL, 2005).

A mesma portaria estabelece no parágrafo 2º os objetivos da ANRESC, ou como é comumente conhecida Prova Brasil.

§ 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. (BRASIL, 2005).

A ANEB manteve o formato da avaliação que vinha ocorrendo enquanto SAEB. Não houve alterações no modelo que avalia turmas com no mínimo dez alunos da rede pública e privada de modo amostral. Já a ANRESC apresenta caráter censitário, atendendo escolas com um número mínimo de estudantes e gera resultados por escola. A Prova Brasil é realizada a cada dois anos, com alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª séries) e do 3º ano do Ensino Médio. Utiliza-se de método amostral para representar os resultados do desempenho de escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país.

Segundo página na internet do INEP (BRASIL, 2011b), a ANRESC/Prova Brasil foi idealizada com fins de atender à demanda dos educadores, gestores, pesquisadores e sociedade por informações sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas e municípios.

O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2011a)

Assim, além da Prova Brasil, o SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala, que além das já citadas ANEB e ANRESC/Prova Brasil compreende também a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), como apresentado na Figura 1.



**Figura 1** – Avaliações que Compõem o SAEB.  
**Fonte:** BRASIL (2013d).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi desenhada a partir do estabelecimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que compreende um compromisso formal entre estados e municípios para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Assim, a ANA foi recentemente incorporada ao SAEB pela portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Trata-se de uma avaliação censitária a ser realizada anualmente nos 3º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, ou seja, no final do período de alfabetização. Segundo página na internet do INEP (BRASIL, 2013d) o objetivo da ANA é “[...] avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas”.

A portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 apresenta como um dos objetivos principais da ANA “[...] produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global” (BRASIL, 2013f). Está sendo desenvolvido um sistema online, onde as escolas poderão lançar as notas da ANA e gerar estatísticas internas para direcionar o trabalho dos professores durante o período de alfabetização. Devido sua recente implementação, a ANA apresenta ainda poucos dados e a avaliação do sistema ainda não foi desenvolvida.

A Provinha Brasil, ou avaliação da alfabetização infantil emergiu, neste contexto, apresentando características divergentes da Prova Brasil, principalmente em relação ao seu caráter diagnóstico e não obrigatório.

De acordo com informações do INEP (BRASIL, 2013c), a Provinha Brasil surgiu na tentativa de auxiliar as escolas frente aos diversos problemas de eficiência do ensino, observáveis nos indicadores do SAEB. Elaborada com fins de diagnóstico ou como avaliação do desempenho, a Provinha Brasil está inserida no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que previu entre outras medidas, a expansão do ensino básico para nove anos, como vem se concretizando nas diversas redes de ensino desde 2005, além de constituir também, o PNAIC.

“Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico específico, por meio da Provinha Brasil.” (BRASIL, 2013c).

A primeira aplicação da Provinha Brasil ocorreu em 2008, sendo disponibilizado o material para 22 Unidades Federativas, em cerca de 3.133 municípios e para os demais por download na internet. No segundo semestre do mesmo ano, todas as secretarias receberam material impresso (BRASIL, 2013c).

Em 2011 foi incluído instrumento para monitoramento das habilidades matemáticas. A partir de 2013 tem sido elaborado um sistema online que, segundo o INEP, será utilizado “para apoiar as redes de ensino que queiram lançar seus resultados da Provinha Brasil, gerar relatórios

e analisar os dados de forma mais sistematizada. O referido sistema está em fase de finalização e em breve estará acessível às escolas e redes.” (BRASIL, 2013c).

Ainda segundo o site do INEP a Provinha Brasil ou avaliação da alfabetização infantil “é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras”. (BRASIL, 2013c).

Deste modo a Provinha Brasil deve ser realizada no início e no final do ano letivo, a fim de promover o acompanhamento do aprendizado infantil no período de alfabetização, com ênfase na aquisição das habilidades de leitura e matemática. A intenção é que o professor utilize a avaliação como forma de diagnosticar o conjunto de habilidades adquiridas pelos alunos. O INEP é responsável pela elaboração e distribuição da avaliação em todas as escolas públicas, municipais, estaduais e federais. A adesão a Provinha Brasil é opcional e sua organização é de responsabilidade de cada rede de ensino.

Quando comparada à Prova Brasil, a Provinha Brasil apresenta diferenças importantes em sua concepção e estrutura. A primeira diferença está em seus objetivos. A Provinha Brasil apresenta uma dimensão diagnóstica com vistas para o desempenho dos alunos e a correção é feita dentro da própria escola, garantindo maior participação dos docentes nos processos a ela relacionados.

Um segundo ponto está ligado ao fato deste instrumento ser opcional para redes de ensino, além disso, a Provinha Brasil não tem a intenção de produzir dados estatísticos públicos. Seus resultados apresentam tratamento interno à escola ou às redes. Assim, a Provinha Brasil não tem gerado índices para a comparação entre escolas.

Estas características levam a reflexão sobre a possibilidade de maior autonomia docente no trabalho com a Provinha Brasil. Fundamentada em processos mais internos e opcionais, em tese, a Provinha Brasil pode contribuir com o trabalho do professor, gerando dados úteis para o processo de alfabetização.

Todavia, uma problemática em torno dessa avaliação pode se constituir enquanto cultura de realização de testes que se iniciam ainda mais precocemente, ou seja, já no segundo ano de escolarização. Se a Provinha Brasil, para além das questões diagnóstica e de análise do desempenho dos alunos, tiver como base o treinamento para as demais avaliações externas, é necessário um exame mais atento sobre o impacto da mesma para a aprendizagem dos alunos e

para as possibilidades dessa prova oferecer subsídios para o trabalho do professor e em relação à autonomia docente.

De maneira geral é possível afirmar, portanto, que a Provinha Brasil apresenta características divergentes da Prova Brasil, mesmo para a avaliação realizada no 5º ano do EF, que compõe o primeiro ciclo desta faixa educacional, e compreende o final do período de alfabetização. Contudo, apesar de ter surgido como meio de elaborar um diagnóstico pelo professor é importante considerar que a Provinha Brasil está inserida em um projeto maior de política pública, com vistas para o controle do estado.

#### **2.4 A avaliação externa no estado de São Paulo: IDESP e SARESP**

Considerando a necessidade de ampliação de nossos objetivos iniciais, conforme assinalado na Introdução deste trabalho, devido ao acentuado relevo atribuído pelas professoras ao IDESP/SARESP durante o transcorrer da pesquisa, apresenta-se também neste item, as características principais da avaliação externa para os anos iniciais do E F elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e seu indicador, o Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), visando ampliar a compreensão sobre as especificidades que a avaliação externa assume no estado de São Paulo, lócus da presente pesquisa.

De acordo com Bitar et al. (1998) o SARESP foi implementado em 1996 apresentando como antecessor o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual iniciada em 1992. Para as autoras (BITAR et al., 1998, p.10) as avaliações estaduais eram necessárias no sentido de avaliar os resultados da introdução “de um novo modelo de escola” na rede de ensino do estado de São Paulo estabelecido a partir de 1991.

Para Gatti (2009, p. 10) o objetivo do SARESP apresentado no momento de sua concepção “era verificar se com os insumos educacionais diferenciados que recebiam as escolas e professores se obtinham melhorias no nível de aprendizagem escolar por parte dos alunos.”

Assim, o projeto preliminar foi construído sob a demanda de avaliar o impacto das novas experiências de gerenciamento da SEE-SP a partir do *Projeto Inovações no Ensino Básico* entre 1992 e 1993.

É importante ressaltar que no período já estava se delineando, em âmbito nacional, um sistema de avaliação da educação que oferecia dados do desempenho de escolas e município

para os órgãos gestores. Todavia, para os idealizadores do IDESP/SARESP era necessário um novo indicador que contribuísse para a avaliação das políticas educacionais propostas pelo estado.

Segundo Freitas (2007) entre os motivos para o estabelecimento de um novo modelo de avaliação no Estado de São Paulo está a criação de novas formas de gerir sistemas e escolas, garantindo a oferta de subsídios e orientações para as Secretarias de Educação para alcançar maior eficiência no serviço educacional, além de propiciar a avaliação longitudinal, o que não se consegue com o SAEB e complementar as informações do sistema nacional de avaliação.

O período que antecede a criação do SARESP ainda seria cenário da implementação de diversas medidas de cunho neoliberal ligadas às mudanças na forma de gestão, principalmente durante meados da década de 1990.

Fundamentadas no pressuposto de que era necessário “reinventar o governo” e “reinventar a educação”, as medidas que priorizavam o enxugamento do Estado no setor social ficaram conhecidas como “choque de gestão”. (FERNANDES, 2010, p. 77)

De acordo com Fernandes (2010) o programa *Escola de cara Nova* iniciou uma grande reforma educacional no Estado de São Paulo, pautada em transformações técnico-estruturais. “Os elementos iniciais da reforma começaram a ser apresentados oficialmente em 1995 e, nos anos seguintes, outros elementos complementares surgiram para consolidar uma reforma muito bem articulada do ponto de vista da implementação.” (FERNANDES, 2010, p.77)

Dentre as alterações propostas estão uma série de modificações no campo pedagógico, além das mudanças centrais do pacote de reforma referentes à administração e gestão dos recursos financeiros e humanos. Cabe destacar a correção do fluxo escolar com a implementação do regime de ciclos e da progressão continuada, além das classes de aceleração e recuperação de férias.

Houve a reorganização da rede física escolar em função dos ciclos de ensino, abrindo caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de telessalas para atendimento dos alunos mais velhos e a consequente redução do ensino supletivo regular. Tudo isso justificado pela defesa da melhoria da qualidade do ensino, que passou a ser avaliado, a partir de 1996, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). (FERNANDES, 2010, p.78)

As reformas educacionais no estado de São Paulo tiveram, portanto, como base um discurso pautado na melhoria da qualidade da educação pública, na reorganização administrativa e na oferta de apoio técnico e didático-pedagógico. Todavia, o projeto de reformas, se apresentou também como medida marcada por rupturas e descontinuidades.

Segundo Ramos (2013), no período entre 1995 e 2010 foram implantadas diferentes políticas e programas de gestão Educacional pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Estas medidas compartilhavam de uma mesma matriz político-ideológica o que não garantiu, entretanto, uma sequência de medidas una e coesa. Como características comuns das diferentes políticas a autora indica “a alteração da escola em sua estrutura organizacional, curricular e pedagógica e a focalização do professor e de sua capacitação” (RAMOS, 2013, p. 538).

A Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996, que foi publicada no ano em que a primeira edição do SARESP ocorreu, dispõe sobre a prova e os princípios da avaliação. O documento apresenta entre os principais motivos para a implementação do SARESP, a necessidade de se construir um sistema de avaliação articulado com o SAEB, capaz de apresentar dados que contribuam para a administração do sistema educacional, das Delegacias de Ensino<sup>12</sup> e Unidades Escolares, além de informar a sociedade e recuperar o padrão de qualidade do ensino do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 1996)

Nos objetivos apresentado no Artigo 1º está o desenvolvimento de subsídio à tomada de decisões no âmbito das políticas públicas; a verificação do desempenho dos alunos com a finalidade de fornecer dados para a capacitação de pessoal, aprimoramento da proposta pedagógica, articulação com o planejamento e o estabelecimento de metas para cada escola, “em especial a correção do fluxo escolar.” (SÃO PAULO, 1996).

A resolução aponta ainda para uma inserção gradativa da avaliação nas redes estadual, municipal e particular e a proposta de que todas as séries<sup>13</sup> realizassem a avaliação.

Assim, o primeiro SARESP foi aplicado em 1996, com provas de Matemática, Língua Portuguesa e Redação nas 3ª séries do EF e, para as 7ª séries do EF, além dos componentes já citados, foram incluídos conteúdos de Ciências, História e Geografia.

Como o SARESP tinha como proposta a coleta de dados longitudinais, nos anos seguintes as avaliações foram acompanhando as séries avaliadas na primeira edição sendo aplicado nas 4ª e 8ª séries do EF em 1997 e nas 5ª séries do EF e 1º ano do Ensino Médio em 1998.

---

<sup>12</sup> As antigas Delegacias de Ensino foram renomeadas a partir do decreto 43.948, de 09 de abril de 1999, para Diretorias de Ensino. “A mudança foi baseada no princípio da descentralização dos sistemas de ensino e atribuiu às Diretorias de Ensino maior autonomia financeira e administrativa.” (MENEZES; SANTOS. "Diretorias de ensino" [verbete], 2002).

<sup>13</sup> A nomenclatura *série* foi modificada para *ano* no Ensino Fundamental (1º ao 9º anos em lugar de 1ª à 8ª séries) devido alteração da redação da LDB/1996 pela lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.

Gatti (2009) pontua que no início, o sistema de avaliação estadual tinha como foco a realização de avaliações sucessivas capazes de acompanhar o desenvolvimento de um mesmo grupo de crianças. A autora ressalta ainda que a prova pretendia avaliar o projeto *Escola Padrão* e subsidiar ações no interior da escola. “Essa avaliação, que pretendia ser longitudinal, foi descontinuada por mudança na administração da Secretaria de Educação do Estado.” (GATTI, 2009, p.13).

O Quadro 2 adaptado de Freire (2008, p. 36) e apresentado a seguir, sintetiza a forma como foi aplicado o SARESP entre 1996 e 2007, indicando, de modo geral, as modificações que ocorreram no sistema.

**Quadro 2** - Características do SARESP entre 1996 e 2007.

Ano	Ensino Fundamental								E. Médio			Tipo de avaliação	Componentes Curriculares avaliados
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª		
1996			■				■					Censitário – escolas e alunos Amostral – componente curricular	L. P. Mat. Cien. Bio. Geo./Hist.
1997				■				■					
1998					■				■				
1999	Não houve aplicação												
2000					■			■			■	Censitário – escolas e alunos Cens. escolas – Am. alunos séries	L. P. + Redação Leitura / Escrita
2001				■					■				
2002				■					■				
2003	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	Cens. para toda rede estadual: escolas, alunos e séries	Leitura / Escrita Leitura / Escrita Leit. / Escr. / Mat.
2004	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
2005	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
2006	Não houve aplicação												
2007	■	■		■		■		■		■		Censitário alunos séries envolvidas	L. P. + Mat.

Fonte: Adaptado de Freire (2008, p. 37).

A partir dos dados apresentados no quadro, é possível observar o caráter longitudinal do SARESP entre os anos 1996 e 1998 e suas mudanças nos anos seguintes, tanto no que se refere às séries avaliadas, quanto ao caráter amostral e/ou censitário.

Para Calderón e Oliveira Junior (2002) os três primeiros anos de SARESP foram marcados por resistência e desconfiança dos professores, dada a precariedade na preparação dos docentes e a realização da classificação das escolas.

Freire (2008) aponta que Rosely Neubauer permaneceu na SEE/SP entre 1991 e 2001, mantendo um modelo de avaliação baseado na competição e no estabelecimento de rankings de desempenho, culminando com a instituição do bônus por mérito.

A LC nº 891, de 28 de dezembro de 2000, instituiu o “Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério”. A lei trata da concessão de “vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no ano corrente” aos professores em exercício (SÃO PAULO, 2000).

Segundo Fernandes (2010) o valor do bônus está atrelado a critérios quantitativos como frequência dos docentes, realização de projetos, taxas de evasão, repetência e desempenho de alunos nas avaliações externas. Estes fatores permitem que haja diferenças consideráveis nos valores dos bônus recebidos pelos professores nas diferentes escolas e dentro da própria instituição. O que reforça e intensifica os mecanismos de competição no interior da escola.

Na gestão posterior de Gabriel Chalita que permaneceu no cargo de Secretário da Educação entre 2002 e 2006 os mecanismos de classificação foram deixados de lado e a avaliação ganhou caráter censitário, sendo resgatado nas gestões seguintes.

De acordo com Ramos (2013) durante a administração Serra de 2007 a 2010, o cargo de secretário da educação foi ocupado por três nomes principais, cuja gestão estava alinhada às políticas de avaliação com base na competição e bonificação por mérito: Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza.

Maria Lucia que permaneceu no cargo até meados de 2007 teve

[...] como uma de suas ações centrais a alteração do sistema de ciclos adotado pelo regime de progressão continuada do ensino fundamental, de dois ciclos de quatro séries para quatro ciclos de dois anos cada. Tal ação visava melhorar os baixos resultados que a política de progressão continuada havia legado ao Estado nos períodos anteriores, tornando os ciclos mais curtos para efetivação dos processos de avaliação sem, contudo, terminar com esta estratégia implantada na gestão Covas para o racionamento de verbas educacionais. (RAMOS, 2013, p.548)

Segundo o documento *Matrizes de Referência para a Avaliação Documento Básico – SARESP* (SÃO PAULO, 2009) em 2007 o sistema de avaliação do estado de São Paulo passou por diversas modificações técnicas com a finalidade de garantir o melhor acompanhamento da evolução da qualidade da educação pública no estado.

O documento ressalta que mesmo com as reformas educativas da década de 1990 no âmbito nacional, a promulgação da LDB de 1996 e a construção dos parâmetros e diretrizes nacionais para a Educação Básica faltava, ainda, a adequação destes documentos nacionais aos currículos paulistas. Assim, segundo o documento citado “A rede pública de ensino do estado de São Paulo, em 2007, não tinha um currículo claramente definido para a educação básica.”

(SÃO PAULO, 2009, p. 8). Todavia, já estava em andamento a experiência do projeto *Ler e Escrever*<sup>14</sup> para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries/atuais 1º ao 5º ano).

A preocupação com o estabelecimento de um currículo único para o Estado de São Paulo apresentava-se crescente na gestão educacional do período. Assim, "[...] o Saresp passa a contar, a partir de 2008, com uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica de seu sistema de ensino como apoio às referências da avaliação." (SÃO PAULO, 2009, p. 7).

Ainda segundo Ramos (2013) a gestão seguinte de Maria Helena Guimarães de Castro que permaneceu no cargo até início de 2009, concentrou o maior número de políticas educacionais do governo Serra. A autora destaca as *10 Metas da Qualidade da Educação Estadual* que entre outras medidas promoveu a

[...] redução da reprovação escolar; implantação de programas de recuperação escolar de alunos ao final dos ciclos; promoção da melhoria do desempenho discente aferido nas avaliações estaduais e nacionais; expansão da municipalização do ensino; capacitação de profissionais da educação para a implantação da política educacional da SEE (RAMOS, 2013, p. 548).

Durante a gestão Paulo Renato foram lançadas as *Matrizes de Referência para a Avaliação Documento Básico – SARESP* como projeto de articulação entre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e a avaliação, além de novos parâmetros de contratação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2011, durante a gestão Alckmin, foi nomeado como secretário da Educação Herman Voorwald, engenheiro mecânico, professor universitário e na época reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e continua na pasta para o início do novo mandato de Alckmin (2015-2018).

Segundo Calderón e Oliveira Junior (2002 p. 73) contrariando o que havia sido proposto em discurso “[...] os desígnios do secretário de educação foram mais na direção de aprimoramento, manutenção e confirmação das políticas já existentes do que de transformação mais radical delas (SÃO PAULO, 2011), mantendo a tendência de estabilidade já iniciada em 2008.”

Para o SARESP de 2014 foi publicada nova resolução, SE nº 41, de 31 de julho de 2014 que dispõe sobre a realização das provas e apresenta os procedimentos de aplicação. O

---

<sup>14</sup> Segundo nota do portal do governo do estado de São Paulo na internet o programa “Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.” (SÃO PAULO, 2010).

documento não apresentou significativas alterações e apontou para a realização da prova por todos os alunos matriculados na rede estadual nos anos/séries correspondentes ao final de ciclo, além da avaliação em caráter amostral para a prova de redação, como pode ser observado no Quadro 3 apresentado a seguir.

**Quadro 3** – SARESP 2014: Calendário de Provas

PROVAS	ANOS/SÉRIES
- Língua Portuguesa (Linguagens)	2º/3º ano EF
- Língua Portuguesa (Linguagens) - Redação (amostra)	5º ano EF
- Matemática	2º/3º e 5º ano EF

**Fonte:** Adaptado do ANEXO II da Resolução SE 41 de 31-7-2014: SARESP 2014 - Calendário de Provas - Ensinos Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2014), apresentação dos dados referentes aos anos iniciais do EF.

O histórico do surgimento e do desenvolvimento do SARESP permite a reflexão sobre as modificações ocorridas no sistema e no modelo da avaliação ao longo dos anos, principalmente em relação às gestões estaduais e suas diversas Secretarias de Educação.

O SARESP foi construído sob o argumento de que era necessário realizar a avaliação dos programas educacionais que passaram a ser implantados no estado a partir da década de 1990. A justificativa sobre a necessidade de outro mecanismo de avaliação, além do SAEB se estabeleceu também devido a não apresentação pelo SAEB de dados longitudinais, ou seja, de dados para o acompanhamento do progresso de turmas em particular. Assim, durante os três primeiros anos de criação do SARESP, a avaliação centrou-se no acompanhamento de um mesmo grupo de alunos. Todavia, este caráter foi abandonado no terceiro ano de aplicação da prova, aproximando o modelo de avaliação do SARESP às provas nacionais, especialmente a partir da adoção de matrizes de estudo com base nas habilidades e competências.

Os quase 20 anos de implementação da prova foram marcados por diversos pacotes e programas na área da educação que apresentaram continuidade no sentido de manter um conjunto de políticas com base na valorização de mecanismos de competição e ranqueamento, alteração da organização da carreira docente por meio de políticas meritocráticas e redução dos gastos com educação.

Para Ramos (2013) estas medidas culminaram na tentativa de se forjar uma identidade para escola e para docentes em consonância com os mecanismos de mercado. Apoiada na

melhoria da produtividade e da eficiência e eficácia na aplicação de recursos, esta identidade transferiu as responsabilidades pelas problemáticas educativas para os sujeitos.

Assim, o sistema de avaliação paulista tornou-se *carro chefe* de diversas políticas educativas. Pautado no pressuposto da mudança e nas propostas de grupos políticos e técnicos especialistas, com medidas políticas que foram tomadas de forma vertical, e estabelecendo pouca comunicação com os professores, o modelo do SARESP contribuiu para a construção de políticas de responsabilização de docentes<sup>15</sup>. Foram incorporadas práticas gerencialistas que incluem a bonificação e alterações sobre o modelo de contratação de professores; além de transformações estruturais sobre as práticas pedagógicas, com a implementação dos ciclos, da progressão continuada, de programas educacionais e material apostilado que reduziram a autonomia docente. Deste modo, não é sem motivo que a preocupação com o SARESP se apresentou como assunto corrente durante todas as entrevistas, revelando a preocupação das docentes com esta avaliação, inclusive de forma sobreposta às avaliações nacionais, tornando-se um debate necessário também neste trabalho.

## **2.5 O trabalho e a carreira docente no cenário das políticas de avaliação externa**

O trabalho docente tal como se configurou na atualidade brasileira é fruto de diversos processos históricos que tem como base o modo de produção capitalista. Neste sentido, considerando o contexto de transformações sociais ensejadas, principalmente, no final da década de 1980 e início da década de 1990 a reflexão se estabelece sobre aspectos históricos e político ideológicos que influenciaram a carreira docente no Brasil e no Estado de São Paulo nos últimos anos, além de apresentar reflexões acerca das políticas educacionais relacionadas às avaliações externas como processo de responsabilização dos professores. Assim, não é objetivo deste trabalho analisar a constituição da identidade docente, mas apresentar subsídios para a compreensão da dinâmica impulsionada pelas políticas públicas de cunho neoliberal, em especial no Estado de São Paulo.

Segundo Mello e Silva (1991) as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo crescimento quantitativo da Educação Básica brasileira. As baixas taxas de escolarização devido às poucas vagas nas escolas públicas refletiram-se na necessidade por expansão. A educação era um elemento necessário para a estruturação de uma sociedade urbano-industrial e

---

<sup>15</sup> Compreende responsabilização de docente como parte dos processos ligados ao accountability que segundo Afonso (2012, p. 472) “indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.”

fazia parte de um projeto maior de modernização do país. A expansão da escola pública alcançou metas quantitativas expressivas, mas a qualidade do ensino oferecido não acompanhou tal crescimento. Os resultados deste processo de expansão quantitativa da escola em detrimento das questões qualitativas tiveram efeitos expressivos sobre a carreira docente, visíveis até os dias atuais.

Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006) com o aumento da demanda de professores, a categoria dos professores que, nos *anos dourados* (década de 1950) era composta pelas filhas das elites intelectualizadas, passou a ter um novo perfil. O arrocho salarial do professorado, as duras condições de trabalho, juntamente com a preocupação, ainda incipiente, com a qualidade da formação inicial e continuada de professores e conseqüentemente com a qualidade do ensino nas escolas públicas, convergiu para desvalorização da carreira. Assim, a carreira de professor passaria por mudanças econômicas, sociais e culturais significativas.

De acordo com os autores a nova categoria dos professores resultou, principalmente, de duas vertentes da estrutura de classes sociais. Indivíduos provenientes da classe burguesa e/ou alta classe média que sofreram mobilidade social descendente e frações da classe média baixa e/ou trabalhadores que efetivaram uma mobilidade social ascendente. A partir desse momento houve uma nova construção da identidade do professor. Identidade essa que se aproximava em termos socioeconômicos à existência material do proletário.

A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p.1166).

O cenário de transformações na carreira docente impulsionou a mobilização sindical, especialmente na década de 1980. Sindicatos ganhavam mais adeptos e as greves eclodiam cada vez com mais frequência. Segundo Saviani (2010), neste período diversas entidades de professores mobilizaram-se, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apresentou crescimento expressivo do número de sindicalizados. Assim, as condições materiais e de trabalho dos professores contribuíram para o alinhamento do profissional em educação à luta sindical.

Para Saviani (2009) a questão salarial e a jornada de trabalho apresentam papel central para a carreira docente e conseqüentemente para a qualidade da educação, principalmente no que se refere a pouca atratividade da carreira. Esta problemática está ligada à formação docente, uma vez que o investimento dos futuros docentes no que se refere ao tempo empreendido nos

estudos e gastos financeiros, não apresentam retorno plausível para os que optam pela carreira de professor.

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Para Gatti, Barreto e André (2011, p.143) os salários dos professores “não podem ser considerados adequados aos esforços necessários, nem exigidos à docência na educação básica, nem em relação às exigências quanto à sua formação inicial ou continuada (ALVES; PINTO, 2011; BECKER, 2008; CNTE, 2009; DAVIS et al., 2011)”. A problemática, segundo as autoras, insere-se na formação de docentes que requer significativo investimento, além das questões relacionadas aos salários e à atratividade do trabalho docente, que não raramente perde bons profissionais para outras carreiras.

Em um processo muito semelhante ao que ocorria com o trabalhador de outros setores no mercado, a flexibilização e a precarização do trabalho chega às escolas modificando currículos e práticas pedagógicas. A questão da desvalorização da função docente também se apresenta como problemática que engloba fatores ligados aos determinantes econômicos, sociais e culturais da sociedade capitalista. Considera-se, assim, que o trabalho docente no contexto capitalista também está subjugado às exigências do mercado.

Deste modo, pode-se afirmar que as avaliações institucionais apresentam-se como meio para firmar as reformas educacionais, estabelecendo-se enquanto mecanismo de controle de estado. Sob o argumento de que seria necessário promover a valorização docente foram estabelecidas políticas públicas meritocráticas, a exemplo do que ocorreu no Estado de São Paulo com o estabelecimento da bonificação associada ao resultado no SARESP.

De acordo com Oliveira (2004) as reformas educacionais da década de 1990, têm provocado uma reestruturação do trabalho pedagógico na América Latina e no Brasil. Para a autora estas alterações chegaram à escola na forma de reformas, em que é possível identificar uma nova regulação das políticas educacionais destacando-se:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

A partir da flexibilização do trabalho, a atividade dos trabalhadores, aparentemente menos subjugada a atividades repetitivas, rompendo com o modelo fordista/taylorista passa a ser construído sobre uma nova função polivalente. O funcionário exerce diversas atividades, conhecendo diversas etapas do processo produtivo ou da organização da empresa. Entretanto, em muitos casos, esta flexibilização vem no sentido de intensificar ainda mais as relações de trabalho. Sob a justificativa da flexibilização, o trabalhador tem que cumprir a função de mais de um trabalhador, ou seja, onde antes havia dois funcionários a flexibilização abriu o precedente para se manter apenas um.

Na escola, a concepção de trabalho flexível se estabelece não somente sobre as relações de trabalho dos professores, mas também sobre a forma de atuação do docente, uma vez que o material didático e os conteúdos cobrados nas avaliações externas também são construídos com vistas para a formação do profissional flexível.

Neste contexto, a educação é pensada como meio para a modernização e melhoria da sociedade. A formação para o trabalho é priorizada. Tais mudanças geram transformações substantivas na organização e gestão das escolas públicas. Conforme apontado por Oliveira (2004, p. 1124)

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

As avaliações institucionais têm papel fundamental nestas transformações ocorridas mediante reformas educacionais. Notadamente os currículos, as práticas pedagógicas e os programas educacionais têm apresentado novos contornos, que devem estar articulados às propostas de avaliação externa. Neste contexto, a avaliação pode direcionar a prática pedagógica, estabelecendo prioridades para o trabalho do professor. No caso das avaliações externas este direcionamento é conduzido pelo sistema e não pelo docente. Assim, a escola passa a se organizar de forma a atender as demandas das avaliações externas, reduzindo a autonomia docente.

Segundo Afonso (2009) a avaliação tem papel importante nos processos pedagógicos. Para o autor, “as modalidades de avaliação externas (ou mais administrativas) tendem a

transformar-se em factores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais” (AFONSO, 2009, p. 40).

Deste modo, a relação da avaliação com a prática pedagógica sugere certa autonomia no trato com a questão pedagógica, apresentando-se como ferramenta de trabalho e de direcionamento das atividades do professor com vistas para a resolução dos problemas educativos identificados em sala de aula, ou seja, da sua função como avaliação formativa. Em geral, as políticas de avaliação externa, tais como se configuram atualmente, atuam na contramão desta compreensão de avaliação enquanto processo.

Neste contexto, de acordo com Hoenack; Monk (apud AFONSO, 2009, p. 41) a avaliação externa pode ser pensada como

[...] um corolário da pressão para a eficiência e a eficácia das escolas e, na medida em que a eficiência dos professores puder melhorar, a avaliação poderá também, potencialmente, elevar a *produtividade instrucional* em termos de aprendizagem por parte dos estudantes e conseqüentemente, aumentar as taxas de retorno da educação.

A problemática se estabelece, diante da prerrogativa de que todos os subsídios foram oferecidos aos professores, cabendo aos mesmos somente executar o programa. Deste modo, a avaliação dará os indicativos se o trabalho do professor está de acordo com o que é exigido pelos programas de avaliação. Na ponta do sistema está a responsabilização dos professores e alunos. Os resultados dos testes dos alunos passam a ser utilizados como meio de controle e forma de avaliar também a performance do docente.

No Estado de São Paulo esta mesma linha de pensamento tem se perpetuado, principalmente enquanto ideologia do partido que está no governo do Estado de São Paulo desde 1995.

As problemáticas vivenciadas pelos professores compreenderam ainda uma série de medidas que vigoraram durante certo período e foram posteriormente extintas.

Apesar da permanência de um mesmo partido político no poder e do predomínio do direcionamento neoliberal, diferentes secretários passaram pela pasta da Educação, que, de maneira geral, apresentou diferentes projetos às escolas, reafirmando a já conhecida descontinuidade política. (FERNANDES, 2010, p. 81)

Com a edificação de um currículo único para o estado, sistema apostilado e avaliação externa, as reformas educacionais no estado de São Paulo produziram um discurso pautado na prevalência de apoio didático-pedagógico e responsabilização de docentes pelos problemas educacionais, proporcionando a bonificação às escolas que apresentam melhor desempenho.

Assim, o SARESP, implementado em 1996, se estabeleceu como forma de garantir a manutenção de um sistema com base na meritocracia.

Ramos (2013) citando Comunicado oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), publicado em 1995, atenta para o novo perfil de cidadão requerido pelo governo do Estado de São Paulo, muito mais alinhado à sociedade moderna e com uma formação pautada na aquisição de habilidade e competências.

[...] o Estado assumiria o papel de “articulador e integrador de um novo projeto de Educação” e, para tal, a Secretaria da Educação formularia uma política educacional que integrasse “os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado” (SÃO PAULO apud RAMOS, 2013, p. 542).

Neste sentido, a produção acadêmica em gestão escolar apontava para o estabelecimento de medidas que visavam à gestão democrática e gestão participativa, como medida positiva e que colaboraria com a melhoria da qualidade da educação oferecida. Entretanto, apoiados neste discurso, o que se estabeleceu foi a transferência de responsabilidades sobre a Educação pública para a comunidade, uma vez que o objetivo das políticas públicas no período era a diminuição dos gastos públicos com o setor social. O sistema de parcerias também foi fomentado no período, com a introdução dos Planos de Gestão e projetos para participação da comunidade apoiados em ONG ou em campanhas amplas como os Amigos da Escola<sup>16</sup>.

Fernandes (2010) apresenta a problemática em torno da forma como tais reformas foram planejadas e implantadas nas escolas. Os profissionais diretamente envolvidos com as questões educacionais no cotidiano da escola, não foram consultados previamente.

“[...] a “Escola de Cara Nova” se impôs em uma lógica vertical, em que as medidas definidas por técnicos e especialistas nas esferas centrais do governo chegaram às escolas sem a participação efetiva dos professores.” (FERNANDES, 2010, p. 78). Não eram realizadas consultas aos docentes, que frequentemente só conheciam as decisões concernentes às reformas educacionais depois que as mesmas já estavam publicadas na imprensa oficial e chegavam à escola em materiais impressos, tais como guias, livretos, apostilas, para sua execução.

---

<sup>16</sup> O projeto *Amigos da Escola* tem como objetivo incentivar a participação de voluntários no desenvolvimento de ações na escola e na comunidade. A principal parceira é a Rede Globo de televisão e emissoras afiliadas, mas participam também empresas como a Petrobras, o Instituto Faça Parte, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a união Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre outras. (MATO GROSSO, 2014).

De acordo com Oliveira (2004, p.1140) “o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.”

Neste contexto, os docentes necessitam dominar pedagogias mais alinhadas às novas demandas da sociedade moderna, assimilando e aderindo às práticas educacionais inovadoras, que tem como vertente o ensino de habilidades e competências, a preparação para o mercado de trabalho e a formação do bom cidadão. A autora destaca a pedagogia de projetos, o tratamento das questões transversais, as tecnologias de ensino, além do domínio do conteúdo e da solução dos problemas sociais que reverberam na escola (OLIVEIRA, 2004).

Assim, a formação docente é questionada e a formação continuada insere-se como saída para a resolução da problemática. Na mesma medida é secundarizada a importância da formação inicial.

Como reflexo de um processo de precarização da carreira docente que já vinha ocorrendo em nível nacional, os problemas relacionados ao trabalho docente também são evidenciados no Estado de São Paulo. A profissão docente que vinha perdendo prestígio e poder aquisitivo significativo, devido ao arrocho salarial, apresentou também problemas quanto à atratividade da carreira. O pouco incentivo financeiro, a não realização de novos concursos e a precarização dos modelos de contratação resultaram na divisão do professorado em categorias com diferentes faixas salariais e um programa de evolução funcional e acadêmica que premia uma pequena parcela dos docentes.

Atualmente, no estado, as políticas que privilegiam a meritocracia e que têm sido implementadas desde a década de 1990, apresentam resultados pouco expressivos no sentido de melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública, uma vez que os resultados destas avaliações não têm se revertido em ações sobre as escolas que apresentaram piores notas e acabam por reforçar estereótipos de “escola boa” (que teve bom desempenho) e de “escola ruim” (que teve baixo desempenho) e que fomentam ainda a comparação e a competição, princípios alinhados às demandas do mercado de trabalho, porém pouco alinhados à construção de uma formação voltada à coletividade e à cooperação.

A atual configuração das avaliações externas e os processos a elas ligados, tais como o ranqueamento de escolas e a pequena participação direta dos docentes na avaliação, têm se convertido na perda da autonomia docente, intensificando ainda mais as problemáticas relacionadas à carreira. Considera-se que o estabelecimento de um sistema de avaliação educacional no Brasil, possa contribuir no sentido de realizar um levantamento de dados na

área, para o planejamento de ações pelos governos, no entanto, a problemática das condições salariais do professorado tem sido identificada em muitos estudos e pouco tem sido feito para sanar o problema.

As condições de carreira e de trabalho docente são pontuadas pelas docentes participantes da pesquisa e também analisadas na Seção 4, deste trabalho.

Apresentamos a seguir a opção metodológica adotada na pesquisa.

### **3 BALANÇO SOBRE AS BASES EMPÍRICAS DO TRABALHO DE CAMPO: OS LUGARES, OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS**

Esta seção tem como foco apresentar o percurso metodológico da pesquisa, explicitando-se a natureza qualitativa do estudo proposto, a seleção do local e dos participantes da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados obtidos.

A pesquisa se configurou como qualitativa por priorizar a interpretação detalhada dos dados e buscar o entendimento de processos sociais complexos e dinâmicos. A perspectiva de docentes em relação às avaliações externas, assim como os processos desencadeados por meio da mesma no interior da escola, se apresentam como elementos pouco quantificáveis, ganhando destaque sua realidade qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta como característica comum, a utilização de dados ricos em pormenores de difícil tratamento estatístico e que compreende pessoas, locais e conversas. “As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Segundo Martins (2004, p. 292) os métodos qualitativos tratam as unidades investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador, o desafio é a aproximação dos dados “de fazê-lo falar da forma mais completa possível”. Outra característica importante do método qualitativo é a flexibilidade, que segundo a autora garante a incorporação de técnicas mais adequadas à coleta de dados de acordo com as demandas emergentes no decorrer da pesquisa.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245)

De acordo com o objeto de pesquisa aqui proposto, a aproximação com os sujeitos da pesquisa se tornou significativa no sentido de olhar para as avaliações externas como parte de um todo que interfere no trabalho docente e, conseqüentemente, sobre o cotidiano escolar. Todavia, foi necessário também certo distanciamento para análise dos fatores implícitos, buscando-se o movimento, ora pela aproximação e ora pelo distanciamento do objeto de pesquisa.

### 3.1 Procedimentos de coleta e análise de dados

Com relação aos procedimentos de coleta dos dados, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas principais: a) levantamento bibliográfico e documental referente à avaliação institucional na Educação Básica com ênfase nos anos iniciais e em avaliações nacionais (Prova Brasil e a Provinha Brasil) e estadual (SARESP); b) pesquisa de campo com a aplicação de questionário fechado com questões sobre a formação profissional, perfil socioeconômico e o posicionamento de vinte e uma professoras em questões pontuais referentes à Prova Brasil e a Provinha Brasil; c) realização de entrevistas semiestruturadas com docentes para aprofundamento da coleta de dados de campo qualitativos.

Assim, visando contemplar os diversos processos que permeiam o objeto de estudo, os procedimentos de coleta de dados foram pautados na técnica de triangulação de dados.

Segundo Triviños a técnica de triangulação abrange maior amplitude na coleta de dados ricos em aspectos descritivos e explicativos, pois “parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.” (TRIVIÑOS, 2011, p.138).

A técnica de triangulação dos dados está ancorada em três pontos de análise: a) “Processos e produtos centrados no sujeito”; b) “Elementos produzidos pelo meio do sujeito”; c) “Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito”. (TRIVIÑOS, 2011, p. 138).

O questionário estruturado, assim como a entrevista semiestruturada constituem-se, nesta pesquisa, como ferramentas para a reflexão sobre “os processos que estão centrados no sujeito”, averiguando-se a percepção dos participantes do estudo sobre o tema de pesquisa.

A análise sobre os “elementos produzidos pelo meio do sujeito” inclui o estudo dos documentos oficiais publicados pelo INEP correspondentes aos anos iniciais do Ensino Básico que compõe as bases da Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP assim como de sua ligação aos principais dispositivos legais que operacionalizam a aplicação de tais avaliações.

Na terceira frente de análise referente aos “processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social do sujeito” está a compreensão do contexto socioeconômico em que as avaliações externas foram implementadas. Destaca-se a relação das avaliações externas com as políticas econômicas vigentes no período de inserção e consolidação da Prova Brasil, da Provinha Brasil e SARESP.

Com base em tais pressupostos de coleta de dados, na primeira etapa, de levantamento bibliográfico e documental, iniciada na fase de planejamento do projeto, e desenvolvida durante todo o processo de pesquisa, procedeu-se ao levantamento de artigos mais recentes (2005-2013) que abordam as questões relativas às avaliações supracitadas, no site de buscas *Scielo* e, posteriormente, foram agregadas as discussões sobre o SARESP, que estiveram mais evidentes na página da SEE/SP e em teses, dissertações e relatórios de pós-doutoramento como nos trabalhos de Freire (2008), Bauer (2009) e Santana (2013).

Em tais trabalho, verificou-se a prevalência de livros que fundamentam a crítica sobre as políticas de avaliação externa como apresentado nas obras de Barreto; Pinto (2001), L.C. Freitas (2002), Bonamino (2002), D. N. Freitas (2007) e Afonso (2009). Foram selecionadas publicações oficiais sobre o SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil na página da internet do INEP/ MEC, além de documentos e parte da legislação que institui e regula estas avaliações.

Com base em tais publicações foi desenvolvida uma contextualização crítica do cenário educacional, subsidiada também por outras leituras que compreendem questões relacionadas ao contexto histórico e ao cenário político e econômico no Brasil e no mundo. Estes apontamentos tiveram como fio condutor a influência para o estabelecimento do SAEB em nível nacional e do SARESP em nível estadual.

Durante todo o processo de pesquisa, mas especialmente para a análise dos dados da pesquisa de campo foram incorporadas outras obras que se fizeram necessárias.

A segunda etapa da pesquisa compreendeu a coleta de dados em campo com a aplicação de questionário com questões fechadas dirigidas a docentes, seguido da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas.

A opção pela utilização do questionário estruturado juntamente com a entrevista semiestruturada se constituiu devido à complexidade do objeto de pesquisa. Acredita-se que para investigar o posicionamento de docentes sobre as avaliações externas, especialmente sobre a Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP e traduzir a pesquisa em dados passíveis de análise, seja necessário utilizar uma ferramenta que contribua com dados mais gerais e outra que possibilite o contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Deste modo, o questionário foi subdividido em quatro eixos temáticos: a) itens de identificação; b) perfil socioeconômico; c) perfil profissional e d) questões sobre a Prova Brasil e Provinha Brasil. Nesta fase de coleta de dados, ainda não estava prevista a coleta de dados sobre o SARESP que se iniciou paralelamente à realização das entrevistas. As questões abordaram a condição socioeconômica, formação profissional, tempo de trabalho, carga horária

semanal, situação empregatícia, série/ano de atuação, redes de ensino em que atua ou atuou, entre outras questões que contribuíram para delimitar o perfil socioeconômico e profissional dos participantes da pesquisa. O último item do questionário, de aprofundamento do tema, teve como foco o posicionamento dos docentes sobre o SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil. Para tal, as questões se pautaram nos meios de acesso, análise e utilização dos dados das avaliações segundo as docentes. Um segundo ponto de discussão esteve centrado na receptividade e motivação da docente em particular e do grupo diante do desempenho no SAEB. Outro eixo de discussão buscou considerar o julgamento das docentes em relação às informações as quais tiveram acesso, o nível de dificuldade das provas, a representatividade dos resultados para a escola e a contribuição ou não da Prova Brasil e da Provinha Brasil para o trabalho docente.

O questionário foi disponibilizado em encontros pessoais nas duas instituições de ensino e pela internet. Todos os professores de Ensino Fundamental, anos iniciais, das duas instituições foram convidados a responder o questionário e a taxa média de devolução foi de cerca de 60%. Responderam ao questionário 15 professoras do total de 27 professoras da escola A, ou seja, 55% das docentes atuantes e seis professoras do total de nove professoras da escola B, ou seja, 66% das docentes.

Foram convidadas a participar da entrevista semiestruturada as docentes que responderam ao questionário e aplicaram a Prova Brasil e/ou a Provinha Brasil, nas últimas três edições, 2009, 2011 ou 2013. Cinco professoras da escola A e duas professoras da escola B participaram da entrevista.

A entrevista semiestruturada tem como característica a elaboração de questionamentos básicos que orientam a conversa, e apresenta maior abertura para inclusão de novos elementos pelo entrevistado. Nesta etapa as questões orientadoras da entrevista tiveram como eixo central o ponto de vista dos entrevistados, o posicionamento ideológico e pedagógico dos mesmos, as formas como estes profissionais se apropriam dos dados e os utilizam, ou não, em ações coletivas dentro da escola e na sala de aula individualmente. Foram discutidas, também, formas de melhoria dos mecanismos de avaliação e da qualidade do ensino como um todo.

As cinco professoras da Escola A concederam a entrevista na própria escola, em sala de aula, no intervalo entre o período da manhã e o período da tarde (entre 11h30 min e 12h30min), ou seja, durante o horário de almoço. O horário e local foram de escolha das docentes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e apresentam duração, entre 20 e 45 minutos. As entrevistas da escola B foram realizadas durante o período de aula de artes e educação física dos alunos, a primeira foi realizada na sala de leitura e a segunda na sala de aula, com duração

média de 30 minutos cada. Dos assuntos que emergiram das docentes entrevistadas, destacam-se as problemáticas sociais que permeiam a escola na atualidade (reestruturação familiar, trabalho feminino, violência etc.) e estabelecem novos desafios para a docência, questões referentes ao SARESP, exame aplicado pelo governo do Estado de São Paulo, além da questão da qualidade do ensino público.

Os procedimentos de análise dos dados foram orientados pela perspectiva de análise de conteúdo de acordo com Bardin (1979). A autora define análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42)

Assim, a partir de indicadores, a análise de conteúdo compreende a inferência sobre as condições de produção e recepção dos conhecimentos relacionados ao objeto de pesquisa. Cabe ao pesquisador, desempenhar um papel de “detetive” observando índices postos em evidência por procedimentos organizados, analisando a mensagem e buscando interpretá-la, a partir de uma lógica dedutiva. (BARDIN, 1979, p.39)

Neste contexto, de acordo com o método de análise de conteúdo destaca-se, a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial dos dados como etapas essenciais desta metodologia.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1979, p.39)

Assim, a primeira etapa de análise dos dados da pesquisa consistiu em uma pré-análise em que as respostas obtidas através do questionário estruturado foram descritas e dispostas em gráficos e tabelas. O conteúdo das entrevistas também foi transcrito e tabulado de acordo com o tema apresentado. Posteriormente, o trabalho se concentrou sobre o estabelecimento de eixos de investigação, formulados a partir dos pontos que apresentaram maior relevo durante as entrevistas.

Segundo Triviños (2011, p. 159) “qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise do conteúdo não foge a este enunciado geral.” O autor ressalta que o método de análise do conteúdo apresenta uma natureza técnica, mas que a base da inferência está nos conceitos teóricos que iluminam a hipótese.

Neste sentido, a proposta de coleta e análise de dados buscou o entendimento do fenômeno como parte de um todo, compreendendo seus determinantes políticos e sociais dentro de um contexto histórico que têm como base um sistema econômico de produção capitalista, assim como o aprofundamento do conhecimento sobre algo que se mostra em constante mudança e sobre suas contradições.

### **3.2 Local e participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo com pouco mais de 230.000 habitantes, segundo dados do IBGE (2013). O município possui quinze escolas estaduais de Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), com municipalização parcial desta etapa de ensino, e oito escolas administradas pelo município. Deste modo, a cidade possui vinte e três escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais.

A opção pelas duas escolas investigadas teve como critério de seleção o bom desempenho no SAEB/Prova Brasil nas edições de 2007, 2009, 2011 e 2013. A escolha das duas instituições se constituiu por tratar-se de duas realidades distintas, sendo uma escola de área central e tradicional, aqui denominada *Escola A* e outra escola periférica, denominada neste trabalho, *Escola B*.

Como apontado na introdução deste trabalho, a proposta inicial da pesquisa concentrava-se sobre a análise do posicionamento docente em relação às questões referentes à Prova Brasil e Provinha Brasil, assim como do sistema nacional de avaliação o SAEB e seu indicador, o IDEB. Todavia, durante as entrevistas as questões referentes ao SARESP emergiram tornando-se necessário, mesmo que de forma geral, trazer à luz, as questões referentes à prova estadual. Assim, cabe ressaltar que as escolas pesquisadas apresentaram bom desempenho nas últimas três edições do SARESP, constituindo-se uma amostra relevante, no que tange a reflexão sobre os fatores que favorecem este bom desempenho.

Segundo relatório de desempenho 2009 a Prova Brasil apresenta os níveis de aprendizagem a partir de uma escala de proficiência distribuída em dez níveis para Língua Portuguesa e treze níveis para habilidades matemáticas (BRASIL, 2009).

O rendimento das escolas investigadas nas edições 2007, 2009, 2011 e 2013, pode ser observado na Tabela 1.

**Tabela 1** - Resultados SAEB/Prova Brasil 2007, 2009, 2011 e 2013.

	2007		2009		2011		2013	
	Língua Portuguesa	Matemática						
Escola A	206,7	219,6	224,7	248,7	225,4	243,4	240,3	260,7
Escola B	196,2	215,6	206,9	233,0	214,8	228,7	227,5	250,7
Média municipal	193,8	213,0	207,8	235,4	201,3	220,6	218,4	238,1
Média estadual	180,4	198,8	190,7	214,1	200,0	221,5	204,2	222,8
Média nacional	171,4	189,1	179,5	199,5	190,6	209,6	189,7	205,1

Fonte: Adaptação de Brasil (2007, 2009, 2011 e 2013). Tabela elaborada pela pesquisadora, 2014.

As notas das escolas no IDEB também superaram a meta de 6.0 pontos, média dos países desenvolvidos que compõem a OCDE e meta a ser alcançada pelo Brasil até 2020. As duas escolas superaram as metas de 2009, 2011 e 2013, não havia metas na avaliação de 2007.

Na avaliação do SARESP o nível de proficiência médio<sup>17</sup> das escolas investigadas entre 2011 e 2013 em Língua Portuguesa é considerado *Adequado* e em Matemática apresentam-se entre o *Básico* e o *Adequado*. A Tabela 2, a seguir, indica as notas das Escolas A e B no SARESP e suas respectivas metas.<sup>18</sup>

**Tabela 2** – Dados de proficiência dos alunos das escolas pesquisadas nas disciplinas avaliadas pelo SARESP 2011, 2012 e 2013.

	2011		2012		2013	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
<b>Escola A</b>	222	232	219	220	231	241

<sup>17</sup> Os níveis de proficiência no SARESP são calculados em uma escala dividida em quatro subcategorias. A escala apresenta valores diferentes para cada subcategoria em Língua Portuguesa e em Matemática. Segundo documento SARESP 2013 resultados gerais da rede estadual (SÃO PAULO, 2013) para alunos dos 5º anos do EF, as médias em Língua Portuguesa são distribuídas do seguinte modo: abaixo do básico (menor que 150), básico (de 150 a 200, não incluso), adequado (de 200 a 250, não incluso) e avançado (acima de 250). Em Matemática as médias são divididas em: abaixo do básico (menor que 175), básico (de 175 a 225, não incluso), adequado (de 225 a 275, não incluso) e avançado (acima de 275).

<sup>18</sup> As metas esperadas referem-se ao nível adequado em Língua Portuguesa (acima de 200) e Matemática (acima de 225)

<b>Escola B</b>	210	240	210	231	219	224
<b>Meta</b>	200	225	200	225	200	225

**Fonte:** Adaptação de Boletim da Escola/SARESP 2013, (SÃO PAULO, 2013). Tabela elaborada pela pesquisadora, 2014.

As metas foram atingidas na maioria dos anos, com exceção da meta de matemática proposta em 2012 para a Escola A e também da meta de matemática proposta em 2013 para Escola B. De todo modo, ambas apresentaram o cumprimento máximo do Índice de Cumprimento de Meta para o IDESP de 2013, que é de 120%, como pode ser observado na Tabela 3.

**Tabela 3** – Notas dos 5º anos no IDESP 2013 em comparação à 2012, às metas propostas e aos respectivos Índices de Cumprimentos de Metas.

	<b>Nota 2012</b>	<b>Nota 2013</b>	<b>Meta</b>	<b>Índice de cumprimento de Meta em 2013</b>
<b>Escola A</b>	5.37	6.47	5.45	120%
<b>Escola B</b>	5.36	5.47	5.44	120%

**Fonte:** Adaptação de Boletim das Escolas/IDESP 2013, (SÃO PAULO, 2013). Tabela elaborada pela pesquisadora, 2014.

Em relação às características das escolas, a *Escola A* está localizada na área central da cidade. É um colégio tradicional com arquitetura dos antigos *Grupos Escolares*, atende somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, possui cerca de 30 professores, sendo 27 Professoras de Educação Básica – I (PEB-I) e 756 alunos. Segundo informações da secretaria da escola, a instituição recebe alunos oriundos dos bairros adjacentes e alunos de bairros distantes que, em geral, pagam transporte especializado para chegar à escola.

A *Escola B* está localizada em uma área urbana, periférica e recebe alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio do bairro, além de alunos de áreas rurais próximas. A escola foi fundada no início da década de 1990 e o prédio é organizado em camadas, uma vez que a escola está localizada em um terreno com declive. Possui 222 alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, de um total de 743 alunos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e totaliza nove professores do Ensino Fundamental anos iniciais.

Responderam ao questionário um total de vinte e uma professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais. Quinze professoras da *Escola A* e seis professoras da *Escola B*. A

quantidade de professoras que responderam ao questionário na Escola A e na Escola B, apresentam diferenças em números absolutos, no entanto é similar quanto ao percentual, já que a Escola A apresenta maior números de professoras dos anos iniciais se comparado à escola B.

Participaram da entrevista cinco professoras da Escola A e duas professoras da Escola B. O perfil das professoras que participaram da pesquisa é detalhado a seguir.

### **3.3 Caracterização das professoras participantes da pesquisa**

A caracterização do perfil das docentes resultou da coleta de dados realizada por meio do questionário aplicado a 21 professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais, das duas escolas estaduais do município do estado de São Paulo selecionado para a pesquisa, que participaram voluntariamente do estudo.

O corpo docente da Escola A é composto exclusivamente por mulheres. Destaca-se, que a escola atende apenas os anos iniciais do EF. A Escola B apresenta professores do sexo masculino e feminino, porém todos os professores do sexo masculino que atuam na escola são dos anos finais do EF e do EM. Assim, todas as participantes da pesquisados são do sexo feminino.

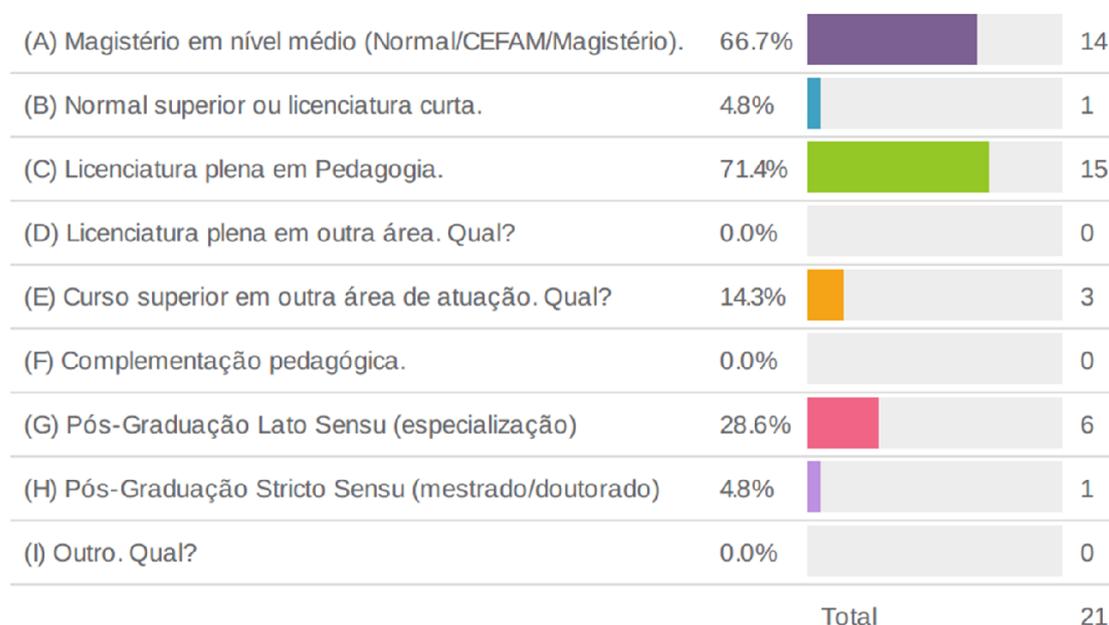
Tal composição do corpo docente das escolas estudadas confirma dados apresentados pelo *Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007* (BRASIL, 2009, p. 21) em que se observa que 91,2% dos professores do Ensino Fundamental anos iniciais são do sexo feminino, o que aponta para questões históricas sobre a prevalência do gênero na educação das crianças brasileiras.

A maioria das professoras participantes da pesquisa, ou seja, 38,1% possuem experiência de 21 a 25 anos de docência no ensino fundamental anos iniciais. Somados ao número de professoras que apresentam 26 a 30 anos e mais de 31 anos de experiência há um total de 47,7% das docentes que vivenciaram a implementação do SAEB, desde seu início na década de 1990, quando ainda era denominado SAEP. Efetivamente, apenas 9,8% da amostra de docentes atuou no Ensino Fundamental no período que antecede a implementação das avaliações externas nacionais.

Das vinte e uma docentes que participaram da pesquisa 47,7% conheceram o processo de implementação do SAEB em seu início e 52,3 % ingressaram na docência após 1998, com o SAEB já consolidado. Apenas uma professora possui menos de cinco anos de experiência, o que corresponde a 4,8% da amostra.

Um dado a ser destacado refere-se à presença de professoras na iminência da aposentadoria com 26 a 30 anos e 31 anos ou mais de docência, que correspondeu a 9,8% da amostra. Atualmente, o período mínimo de contribuição previdenciária de docentes é de 25 anos para professoras (do sexo feminino) que permaneceram todo o período em sala de aula e idade mínima de 50 anos conforme informações do manual do professor 2013, publicado pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2013).

Quanto à formação profissional a amostra compreende docentes com diferentes percursos formativos. Em geral, a formação das participantes está distribuída entre magistério em nível médio com 66,6% e o curso de Pedagogia com 76,1%, podendo ambos os cursos ser concomitantes como ocorre em 42,8% dos casos. Das professoras com especialização lato sensu e stricto sensu soma-se 33,3% e a formação de 9,5% das professoras é composta apenas pelo magistério em nível médio. Nesta questão as professoras puderam optar por mais de uma alternativa. As opções apresentadas e o percentual das respostas dadas podem ser observados na Figura 2.



**Figura 2** - Distribuição das professoras participantes da pesquisa de acordo com a formação profissional.  
**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Segundo resumo técnico do censo escolar de 2012 (BRASIL, 2013a), 25% das professoras que lecionam no Ensino Fundamental anos iniciais, possui formação em nível médio. Na amostra estudada este índice corresponde a 9,8%. A Lei nº 9424, de 24 de dezembro

de 1996, apresenta em seu artigo 9º um plano de capacitação docente que exige a formação de "professores leigos" em até cinco anos.

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração. (BRASIL, 1996)

Entretanto, não há profissionais habilitados para substituir esse número de professores que atuam na Educação Básica.

O uso do termo "leigo" também aparece de modo ambíguo. Segundo o dicionário Michaelis (2009) leigo é uma "Pessoa não pertencente a determinada profissão ou não versada em algum ramo de conhecimento ou arte". A utilização do termo leigo em detrimento da exigência explícita do curso superior abre precedentes de interpretação e não apresenta claramente o nível de escolaridade necessária para ocupar o cargo.

O caminho encontrado para resolução do problema no Estado de São Paulo foi a extinção do magistério em nível médio, para uma gradativa substituição dos docentes. Outra medida está ligada a expansão do ensino superior privado que deu origem a diversos centros de ensino superior que oferecem cursos de pedagogia na modalidade presencial e a distância, em tempo reduzido ou como complementação pedagógica.

Das professoras que participaram da investigação, atualmente 14,3% lecionam no 1º ano, 19,1% no 2º ano, 23,8% no 3º ano, 14,3% no 4º ano, 23,8% no 5º ano e uma docente atua como Professora Auxiliar (PA)<sup>19</sup>, um regime de contratação especial iniciado no ano de 2012 que tem como objetivo admitir professores para auxiliar os docentes da sala e realizar atividade de recuperação. Segundo publicação na página oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Educadores atuarão nas aulas regulares, simultaneamente ao docente titular, na assistência aos alunos dos ensinos Fundamental e Médio que necessitarem de reforço de aprendizagem. Serão criadas também classes de até 20 estudantes para recuperação intensiva. (SÃO PAULO, 2012a)

---

<sup>19</sup> O regime de contratação de professor auxiliar passou a vigorar a partir da Resolução SE nº 02, de 12 de janeiro de 2012. A contratação deste docente no Ensino Fundamental prevê uma atuação mínima de 10 horas semanais para desenvolver atividades de apoio escolar para alunos com "resultados insatisfatórios de aprendizagem" que poderão ser desenvolvidas em até três aulas semanais. (SÃO PAULO, 2012c)

O programa prevê ainda, a recuperação contínua em que o PA atuará em conjunto com o professor responsável pela sala cujo número de alunos seja superior a 25 alunos e a recuperação intensiva, que consiste na criação de salas com até 20 alunos em que serão realizados diagnósticos periódicos e terão acompanhamento especial.

A professora que se declarou Professora Auxiliar (PA) possui vínculo empregatício como estável<sup>20</sup> e apresenta entre 26 e 30 anos de experiência na docência.

Quanto ao regime de contratação 61,9% das professoras são efetivas, 28,6% estáveis e 9,5% temporárias.

O regime de contratação de professores temporários está estabelecido na Constituição Federal no Art. 37, inciso IX e prevê a contratação de trabalhadores em caráter excepcional. Este regime de contratação não garante estabilidade aos servidores e não oferece aos contratados nem os direitos previstos no estatuto do servidor público, nem alguns direitos previstos pela CLT, uma vez que a vigência dos contratos é inferior a um ano não dando direito ao professor ao seguro desemprego.

Da amostra de participantes da pesquisa, 67% das professoras atuam apenas na rede estadual de ensino e 33% em outras redes, sendo 23,8% atuantes na rede municipal de ensino.

A maioria das docentes (52,4%) afirmou trabalhar 30 horas semanais e 23,8% possuir carga horária de 25 horas semanais. Para as professoras que trabalham 40 horas semanais a porcentagem foi de 19,1%. Um dado de destaque refere-se a uma professora, que corresponde a 4,8% da amostra e que afirma trabalhar 62 horas semanais. Esta carga horária é possível devido ao acúmulo de cargo. É importante ressaltar que a legislação trabalhista prevê o máximo de 8 horas diárias e 44 horas semanais de trabalho, salvaguardado casos de regimes especiais de trabalho. O dado aponta a problemática do acúmulo de cargo, que está ligada à remuneração dos docentes. Com a perda do poder aquisitivo muitos educadores necessitam duplicar a jornada de trabalho para garantir o sustento da família.

---

<sup>20</sup> Excetuando-se os professores que ingressaram por concurso público a estabilidade de docentes no estado de São Paulo foi instituída em dois momentos por força da lei:

- 1) Foram considerados estáveis por meio de disposição transitória da Constituição Federal de 1988, os servidores públicos que na data da promulgação, 05 de outubro de 1988, contassem com no mínimo cinco anos de pleno exercício (BRASIL, 1988).
- 2) Em 02 de junho de 2007, a Lei Complementar número 1010/2007 garantiu estabilidade aos professores admitidos até a presente data com fundamento na Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974 (SÃO PAULO, 2007).

Questionadas a respeito de trabalhar em outra rede de ensino ou em outro cargo, função ou atividade, 38,1% das professoras afirmaram trabalhar como professoras em outra rede ou nível de ensino.

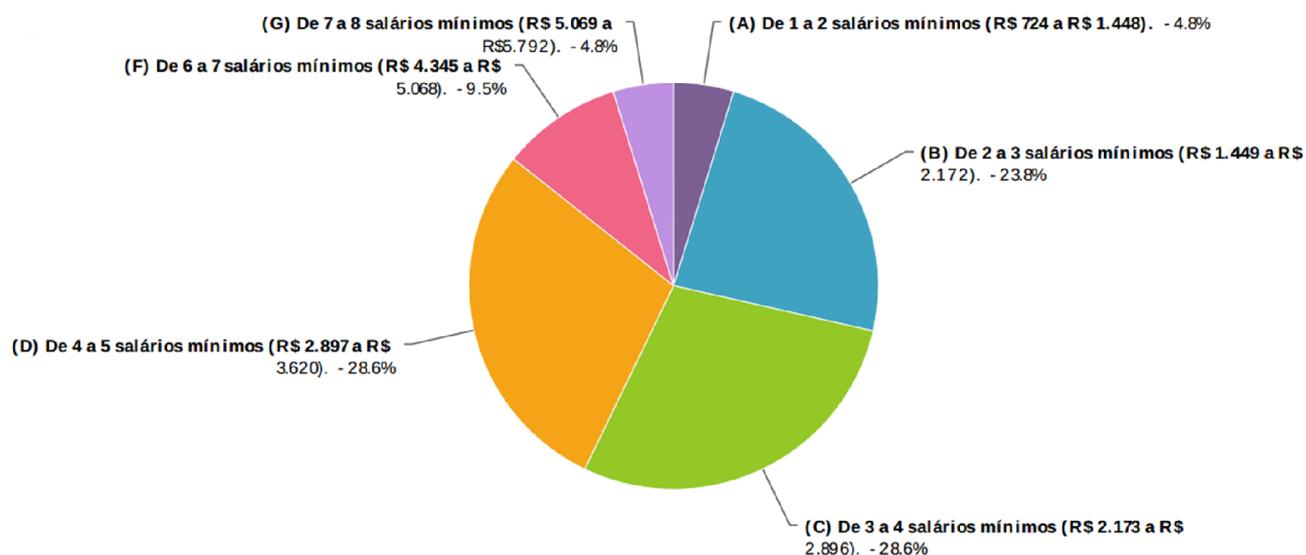
Uma parcela expressiva das docentes é responsável pelo sustento da família. 38,1% afirmaram ser a responsável principal pelo sustento da família. 33,3% atribuíram este papel ao cônjuge/companheiro, 9,5% dividem a mesma posição de responsável principal pelo sustento da família com o cônjuge/companheiro e 4,8% afirmaram que os pais são responsáveis pelo sustento da família.

Assim, a porcentagem de professoras responsáveis pela manutenção da família é de 47,8% (seja a professora como a única mantenedora ou compartilhando tal responsabilidade com o cônjuge/companheiro). Destas professoras 61,5%, ou seja mais da metade das professoras trabalham em outras escolas. Este dado era esperado, uma vez que professoras responsáveis por garantir o sustento da família, em geral, necessitam de outra atividade para complementar a renda.

Como é possível visualizar na Figura 3, a maior parte das professoras declarou que sua renda média, incluindo outro cargo, está acima de três salários mínimos<sup>21</sup> até cinco salários mínimos, ou seja, apresentam vencimentos entre R\$2.117 até R\$ 3.620 totalizando 57,2% das docentes. 23,8% declararam receber entre dois e três salários mínimos, entre R\$1449 e R\$2.172. 14,3% recebem mais de seis salários mínimos, ou mais de R\$4.344 e apenas uma professora, que representa 4,8% da amostra, recebe até dois salários mínimos ou seja até R\$1.448. Esta professora possui em torno de cinco anos de experiência na carreira docente o que representa uma professora em início de carreira.

---

<sup>21</sup> Segundo dados divulgados na página da internet do Ministério do Trabalho e Emprego, em março de 2014, o valor estabelecido para o salário mínimo nacional no ano de 2014 era de R\$724,00. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/sal\\_min/](http://portal.mte.gov.br/sal_min/)>. Acesso em: 07 mar. 2014.



**Figura 3-** Distribuição da renda mensal das docentes participantes da pesquisa.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

A discrepância entre os salários das docentes está relacionada às diferentes categorias de contratação e acúmulo de cargo, como já apontado no tópico 2.5 deste trabalho, além de tempo de serviço e do estabelecimento de dois sistemas de evolução funcional: pela via acadêmica e pela via não acadêmica.

O artigo 18 da L.C. nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação e dá outras providências correlatas apresenta a definição de evolução funcional como “[...] a passagem do integrante do Quadro do Magistério para nível retributivo superior da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério.” (SÃO PAULO, 1997)

A evolução funcional pela via acadêmica apresenta uma tabela de vencimentos fixas, sendo dividida em faixas de remuneração de acordo com a formação profissional do docente.

O artigo 20 da mesma lei pontua que o objetivo da evolução funcional pela via acadêmica visa reconhecer a formação acadêmica do profissional do magistério como fator da melhoria da qualidade do trabalho do professor. Em parágrafo único apresenta a evolução para professores de Educação Básica I (PEB-I):

Fica assegurada a Evolução Funcional pela via acadêmica por enquadramento automático em níveis retributivos superiores da respectiva classe, dispensados quaisquer interstícios, na seguinte conformidade:

1 - Professor Educação Básica I: mediante a apresentação de diploma ou certificado de curso de grau superior de ensino, de graduação correspondente

à licenciatura plena, será enquadrado no Nível IV; e, mediante apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado, no Nível V; (SÃO PAULO, 1997).

Os docentes que não possuem graduação são remunerados de acordo com a Faixa 1- Nível I. No entanto, a maior diferenciação sobre os salários das docentes, se faz a partir da evolução por via não acadêmica, por tempo de serviço e a partir da prova de mérito.

Para o tempo de efetivo exercício profissional, o professor PEB-I é classificado nos seguintes níveis: “a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos; b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos; c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos; d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos.” (SÃO PAULO, 1997).

A prova de mérito, só pode ser atribuída a professores que apresentarem os seguintes quesitos, concomitantemente:

- 1.1 Encontrar-se em efetivo exercício na data base;
- 1.2 Ser titular de cargo efetivo ou servidor abrigado pelo § 2º, do artigo 2º, da LC nº 1.010/2007, em um dos seguintes cargos: a) Professor Educação Básica I; b) Professor Educação Básica II; c) Professor II; d) Diretor de Escola; e) Supervisor de Ensino; f) Assistente de Diretor de Escola.
- 1.3 Ter cumprido o interstício mínimo de 4 (quatro) anos (1.460 dias), por período contínuo ou não no exercício do cargo/ função;
- 1.4. Estar classificado numa mesma unidade de ensino ou administrativa há pelo menos 1.168 (um mil, cento e sessenta e oito) dias, nos termos do artigo 6º, do Decreto nº 55.217/2009; 1.5. Computar, observado o artigo 8º, do Decreto nº 55.217/2009, o mínimo de 2.304 (dois mil, trezentos e quatro) pontos de assiduidade. (SÃO PAULO, 2012b).

Considera-se que as limitações na atribuição da prova de mérito dos professores não compreendam diversos fatores pertinentes ao cargo e a vida dos docentes. Por exemplo, o fato do professor mudar de escola por falta de vaga na própria escola. Há certa variação de matrículas de um ano para outro considerando os diferentes bairros da cidade, o que faz com que docentes efetivos fiquem excedentes, ou adidos em dada escola. O procedimento padrão é a transferência do professor para outra escola. Estes professores, obrigados a mudar não podem realizar a prova de mérito. O sistema não prevê também questões pessoais dos docentes que necessitam mudar de bairro e de escola.

A melhoria salarial de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental está condicionada ao rendimento em provas meritocráticas, em que apenas uma porcentagem dos participantes obterá êxito, mesmo que superem a nota mínima de aprovação. Deste modo, se estabelecem diferenças salariais expressivas no interior da escola. Considera-se que as medidas além de dividir a categoria, contribuem para a desarticulação de movimentos do professorado e da organização sindical.

Sobre a questão de identidade racial 76,2% das professoras se dizem brancas, 14,3% negras, 4,8% pardas e 4,8% de origem oriental (amarela). Este índice apresenta discrepância se comparado ao índice médio da cor da pele dos professores na região sudeste, de acordo com estudo do Censo 2007 divulgado pelo INEP (BRASIL, 2009) em que cerca de 50,1 % dos professores se definem como brancos. O estudo do Censo apresenta ainda um índice de 10% de pardos, em oposição aos 4,8% desta pesquisa. A grande divergência está no número de negros (equivalente a pretos no estudo do Censo). No documento do MEC eles representam 2,58% enquanto nesta pesquisa ocupam a segunda maior indicação, com 14,3%.

Assim, tanto nos dados de nossa pesquisa quanto no estudo do Censo é possível observar a prevalência feminina e de etnia branca na profissão, questão histórica no contexto brasileiro que remete ao cuidado da criança pela mulher<sup>22</sup> e das questões raciais no país. Conforme detalhado nos dados do estudo sobre o perfil da docência Censo 2007 (BRASIL, 2009), a educação infantil mantém o maior número de docentes mulheres, seguido dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco de estudo deste trabalho. O documento também assinala o aumento da presença masculina na área para os anos finais do EF, EM e com ligeira vantagem masculina para o Ensino Técnico.<sup>23</sup>

Em síntese, podemos afirmar que a partir dos dados coletados por meio do questionário foi possível estabelecer o perfil das docentes participantes da pesquisa. Todas as docentes da amostra são mulheres, com idade média de 46,7 anos e a maioria apresenta entre 21 e 25 anos de experiência na docência no EF anos iniciais. Três quartos das docentes investigadas se declaram brancas. A formação das docentes concentra-se entre Magistério de nível médio e curso de Pedagogia e em muitos casos as duas formações são concomitantes. Pouco mais da metade das docentes são efetivas e trabalham 30 horas semanais. Destaca-se que 38,1% das docentes acumulam cargo, trabalhando como professora em outro nível de ensino.

Uma vez estabelecido o perfil das participantes da pesquisa, a seção 4, a seguir, visa apresentar os resultados da pesquisa de campo, discutindo o posicionamento das docentes sobre as avaliações externas e seus desdobramentos no trabalho docente.

---

<sup>22</sup> Sobre a prevalência da mulher na função docente conferir o capítulo “As Reformas Educacionais no Regime Militar e o Novo Perfil do Professorado Brasileiro” do livro de Ferreira e Bittar (2006, p. 65-84).

<sup>23</sup> Análise com base no gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007. Fonte: MEC/INEP/Deed (BRASIL, 2009, p.21)

#### **4 A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR**

A presente seção apresenta a análise dos dados de campo coletados por meio de questionários e entrevistas realizadas em duas escolas estaduais de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, conforme apresentado na Seção 3 deste trabalho. A reflexão se estabelece sobre as respostas apresentadas no questionário acerca das avaliações externas e na análise de conteúdo das entrevistas, organizadas em quatro categorias para a apresentação dos resultados: A representatividade da nota e o posicionamento de docentes sobre as avaliações externas; Contribuição dos dados das avaliações externas para o trabalho docente; O SARESP e a política de bonificação do Estado de São Paulo; As avaliações externas como meio de promoção da melhoria da qualidade da educação pública.

Como é amplamente difundido pelos canais de comunicação do governo federal, o objetivo principal do SAEB é

[...] avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. (BRASIL, 2013d)

Neste sentido, o posicionamento de docentes sobre o mecanismo de avaliação, apresenta significativa relevância, uma vez que os professores estão diretamente relacionados ao processo de coleta de tal informação. Bauer e Silva (2005) ressaltam a importância da consulta a docentes sobre os dados do SAEB

[...] se uma das pretensões da avaliação [Saeb] é subsidiar a formulação de programas para a melhoria da qualidade de ensino, seria de se esperar que professores fossem, de alguma forma, chamados ao debate sobre a qualidade do ensino. Será possível melhorar a qualidade do ensino sem discutir com os sujeitos que são responsáveis por ela, no cotidiano escolar, os resultados das avaliações? Os professores têm clareza dos parâmetros de qualidade que norteiam o Saeb? Sabem como ela está sendo aferida e quais são os resultados dessa aferição? (BAUER; SILVA, 2005, p. 144)

Diante de tais questões apresentadas pelos autores, que influenciam a formação básica de grande parte dos brasileiros, uma vez que as avaliações externas são elementos norteadores das políticas educacionais e da tomada de decisão para melhoria da qualidade da educação brasileira, considera-se importante ouvir os profissionais que estão diretamente ligados às problemáticas destas avaliações. Assim, apresenta-se a seguir, os resultados desta pesquisa através dos apontamentos de docentes sobre o SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e o SARESP.

#### **4.1 A representatividade da nota e o posicionamento de docentes sobre as avaliações externas**

Neste item de análise, discute-se a representatividade do desempenho na Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP para a escola e o trabalho do professor, apresentando o posicionamento das docentes sobre estas avaliações. Para tal, estabelecem-se reflexões a partir das respostas apresentadas no questionário (item IV – Sobre o SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil) e nas entrevistas.

Como citado anteriormente, o fio condutor do diálogo tinha como base o SAEB, a Prova Brasil e a Provinha Brasil (APÊNDICE D). Todavia, em muitos momentos, as docentes respondiam às questões da Prova Brasil fazendo referência ao SARESP. Assim, as discussões transitaram entre o SAEB, Prova Brasil e o SARESP.

De modo geral, foram abordadas questões acerca do acesso aos dados do SAEB e SARESP, tipo de informação a que tiveram acesso, em que medida os resultados nas avaliações representam ou não o desempenho dos alunos e da escola e qual o ponto de vista das docentes em relação a essas avaliações.

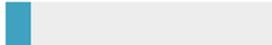
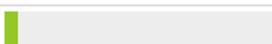
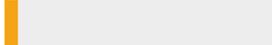
Segundo dados do questionário, todas as professoras participantes da pesquisa afirmaram conhecer o SAEB, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, assim como o SARESP. Entretanto 9,5% das docentes afirmaram conhecer outro tipo de avaliação e registraram no campo outros: ANA.

Como já mencionado anteriormente, a ANA foi incorporada ao SAEB em junho de 2013 e tem como objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento, além das competências matemáticas dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. A implementação desta avaliação compreende ainda o estabelecimento de uma plataforma na internet para realização da análise de dados pela escola. (BRASIL, 2013d)

Quando questionadas em relação ao acesso aos resultados das avaliações, 95,2% dos docentes afirmaram ter acesso aos resultados do SAEB/Prova Brasil. Em contrapartida, 100% das docentes afirmaram ter acesso ao IDESP/SARESP. No campo outros 4,8% das professoras afirmaram ter tido acesso ao ANA.

Na questão referente à forma de acesso às informações do SAEB, 100% das docentes que responderam o questionário afirmaram ter tido acesso através de informativo oficial.

A Figura 4 apresenta os percentuais de resposta das docentes participantes da pesquisa.

(A) Informativo oficial via escola.	100.0%		21
(B) Pesquisou na internet em site oficial.	9.5%		2
(C) Por meio de divulgação na mídia (jornais, revistas, televisão ou internet).	4.8%		1
(D) Por redes sociais na internet.	4.8%		1
(E) Comentários de professores em encontros informais.	23.8%		5
(F) Outros. Quais?	0.0%		0
Total			21

**Figura 4** - Distribuição das docentes por meio de acesso às informações do SAEB.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Nesta questão, as professoras puderam optar por mais de uma alternativa. Deste modo, 23,3% das professoras optaram também pela alternativa através de *Comentários de professoras em encontros informais*. 9,5 % afirmaram ter pesquisado na internet em site oficial. 4,8% escolheram a opção *Por meio de divulgação na mídia (jornais, revistas, televisão ou internet)* e 4,8% *Por redes sociais*.

Destaca-se, que os dados do SAEB têm chegado às escolas, pelo menos no contexto da pesquisa, por meios oficiais de divulgação.

Um fator de relevo compreende o papel das mídias na divulgação dos resultados do SAEB, em especial nos últimos anos com a proliferação das redes sociais e as representações de docentes e da comunidade escolar sobre estes dados.

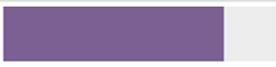
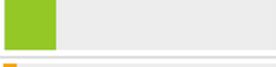
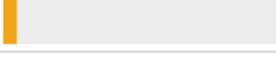
Segundo Bauer e Silva (2005, p.145) os dados do SAEB são comumente apresentados por grandes veículos de comunicação como medida da qualidade da educação pública brasileira.

Não deixa de ser interessante apontar como a divulgação e a discussão dos dados desse sistema de avaliação costumam aparecer em veículos de grande divulgação: “Qualidade de ensino caiu entre 1995 e 2001” (Leale, 2002); a respeito da metodologia do exame, outro jornal diz: “O Saeb, realizado a cada dois anos, visa avaliar a qualidade da educação e verificar que fatores interferem no desempenho dos estudantes” e na mesma edição afirma-se que: “Quando são analisados os resultados desde 1995, há uma queda na qualidade do ensino em todas as séries.” (Góis, 2002).

Assim, o valor atribuído às avaliações externas para além de uma medida sobre alguns componentes de Língua Portuguesa e Matemática são apresentados como parâmetros de qualidade. Deste modo, o papel da avaliação, cumpre também com as pretensões apresentadas

pelo governo, que pontuam que o SAEB é uma ferramenta para a avaliação da qualidade da educação pública brasileira. (BAUER; SILVA, 2005) Considera-se relevante analisar mais a fundo quais aspectos a ferramenta se propõe a avaliar e qual seu real alcance. Assim, para além da observação de alguns elementos mensuráveis as avaliações externas têm se projetado como padrão de qualidade da educação pública brasileira.

Em relação ao espaço em que foram debatidos os dados do SAEB, 81% das docentes afirmaram que a análise ocorreu no ATPC<sup>24</sup>, 61,9% no planejamento anual, 19,1% nos intervalos de aulas de maneira informal e 4,8% afirmaram que os resultados do SAEB não foram discutidos. Nessa questão as professoras também puderam optar por mais de uma alternativa como é possível observar na Figura 5.

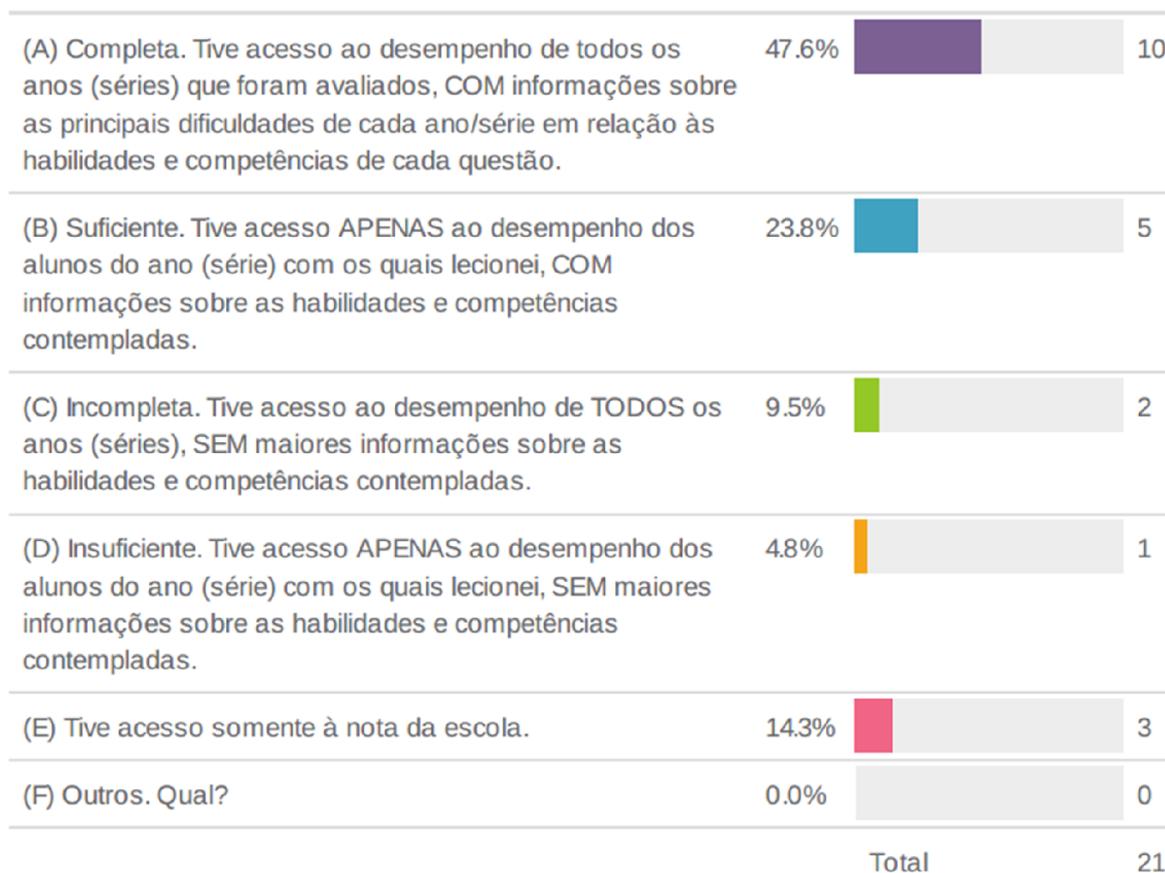
(A) ATPC.	81.0%		17
(B) Planejamento anual.	61.9%		13
(C) Intervalos das aulas, de maneira informal.	19.1%		4
(D) Não foram discutidos.	4.8%		1
		Total	21

**Figura 5** – Espaço em que foram debatidos os dados do SAEB.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Para a questão sobre como as docentes julgam as informações do SAEB a que tiveram acesso, a maioria das professoras, ou seja, 47,6% optaram pela alternativa A que indica completo acesso às informações. As alternativas desta questão são apresentadas a seguir, na Figura 6.

<sup>24</sup> ATPC ou Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo trata-se de parte da carga horária docente que deve ser realizada na escola em reuniões coletivas de estudos pedagógicos. Denominada anteriormente HTPC Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo o espaço de discussão coletiva e formação continuada. A nomenclatura foi alterada, na tentativa do cumprimento pela SEE – SP da Lei do Piso, lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o salário e a carga horária docente. Pautado na orientação que os docentes deveriam cumprir 2/3 da carga horária de trabalho em sala de aula, restando 1/3 de trabalho extraclasse, a mudança compreende o termo horário (60 minutos) para aula (50 minutos).



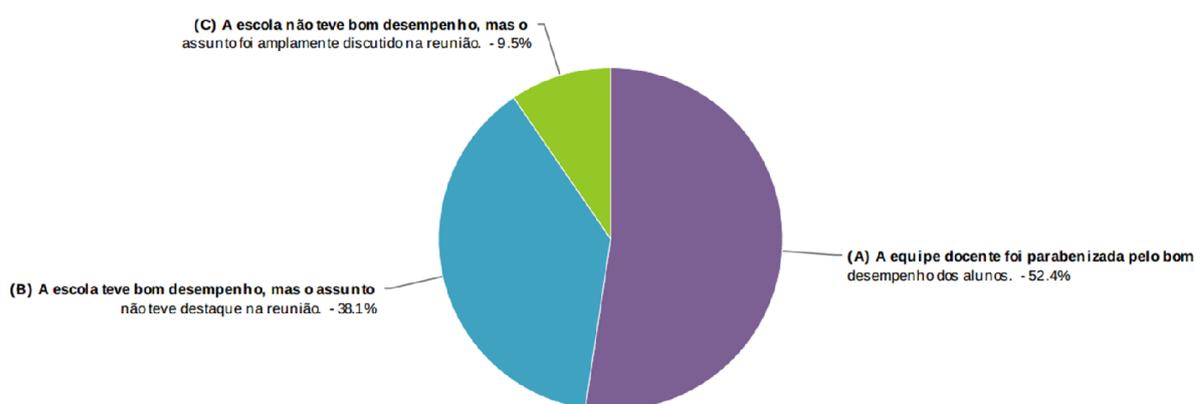
**Figura 6** – Opinião das docentes sobre as informações do SAEB a que tiveram acesso.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

O percentual de professoras que acreditam que a informação foi suficiente é de 23,8%; as docentes que optaram pela alternativa sobre acesso a informações incompletas somam 9,5%; para a alternativa de acesso insuficiente obteve-se 4,8% de respostas e 14,3 % das professoras afirmaram ter tido acesso somente à nota da escola.

As respostas das docentes vão de encontro à discussão realizada em seminário realizado em 2001, na UNICAMP, em que houve amplo debate sobre as questões referentes à avaliação de sistemas. Um dos grandes problemas apontado por Vianna e ressaltado por Soares no início da década passada era que os resultados do SAEB não chegavam à escola e nem aos professores naquilo que é importante para a prática pedagógica, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino. Soares (2002, p. 151) ressaltava, ainda, que “Embora o interlocutor privilegiado do Saeb não seja o professor, seus resultados têm que chegar mais à escola”. Catorze anos depois dessas colocações vemos que, finalmente, os dados têm chegado às escolas, porém ainda há muitos questionamentos quanto às formas de utilização e desdobramentos desses resultados no currículo, nas das práticas pedagógicas e no cotidiano das escolas.

Na questão sobre a receptividade da equipe docente sobre as informações do SAEB, 52,4% apontaram que a equipe docente foi parabenizada pelo bom desempenho dos alunos. 38,1% das participantes da pesquisa optaram pela alternativa que afirmava que a escola teve bom desempenho, mas o assunto não teve destaque na reunião. 9,5% afirmaram que a escola não teve bom desempenho. A distribuição das respostas fornecidas pelas professoras pode ser observada na Figura 7.



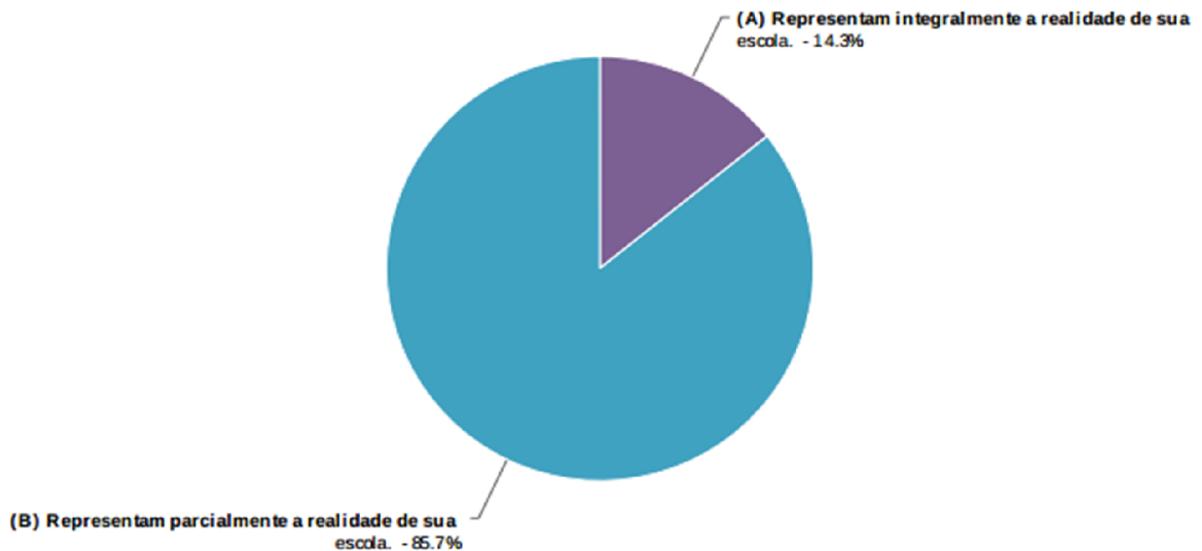
**Figura 7** - Distribuição das respostas de professoras sobre a maneira como a equipe docente recebeu as informações do SAEB.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Como pontuado anteriormente (Seção 3, Tabela 1), ambas as escolas tiveram bom desempenho no SAEB nas últimas quatro edições 2007, 2009, 2011 e 2013 e nas três últimas edições do SARESP 2011, 2012 e 2013 (Seção 3, Tabela 2). O fato de 9,5% das professoras terem optado pela alternativa de que a escola não teve bom desempenho, ocorreu devido à Escola B comportar também os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio que não tiveram bom desempenho, diferentemente dos anos iniciais. O campo de observação desta questão foi preenchido por três professoras, que justificaram esta diferença de rendimento entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Uma docente da Escola B complementou a resposta escrevendo no campo de observações que “A equipe teve bom desempenho e este assunto foi discutido em reuniões”. (PROFESSORA VIII)

Ao responderem o questionário uma maioria expressiva das professoras, 85,7% optou pela alternativa que afirma que as avaliações externas *Representam parcialmente a realidade da escola*. Apenas 14,3% das professoras acreditam que a avaliação expressa integralmente a realidade da escola. No questionário, nenhuma docente optou pela alternativa C que afirmava

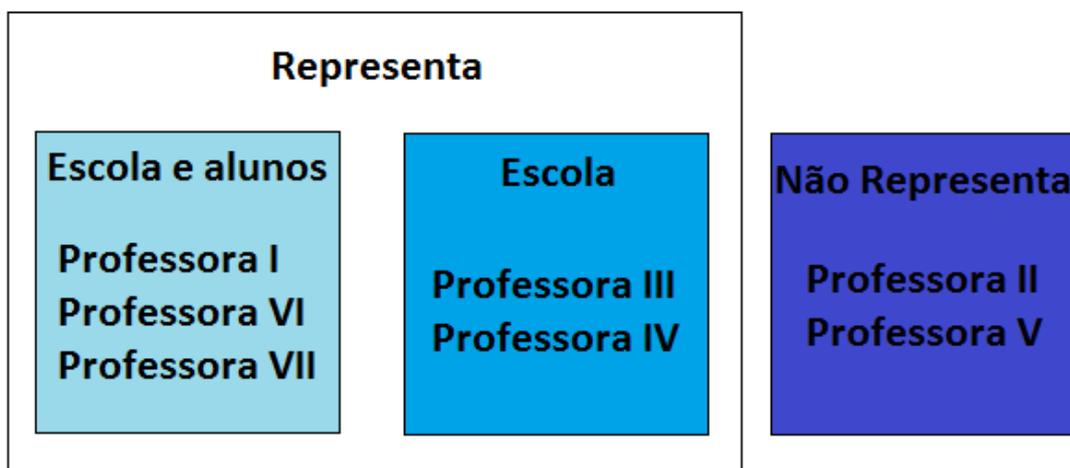
que o resultado da avaliação não representa a realidade da escola, como pode ser observado na Figura 8. Todavia este dado não é o mesmo para as entrevistas.



**Figura 8** – Distribuição das respostas das docentes para a questão da representatividade dos dados do SAEB para a escola.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

As entrevistas realizadas com o mesmo grupo de docentes nas Escolas A e B apontaram dados divergentes se comparados aos questionários. Quando indagadas sobre a representatividade da nota da escola no SAEB, as professoras apresentaram diferentes posições que, para sistematização da análise, foram organizadas em três subcategorias principais (Representa a escola e os alunos; Representa a escola; Não representa) como pode ser observado na Figura 9.



**Figura 9-** Representatividade dos dados do SAEB segundo as docentes participantes da pesquisa.

**Fonte:** Figura elaborada pela pesquisadora em 2014 (Entrevistas).

As Professoras VI e VII afirmaram que a nota representa os alunos e a escola.

Eu acho que sim, eu acho que a gente consegue olhar para aquele aluno individualmente e a gente consegue olhar para aquela turma no geral. Eu acho que a gente consegue saber daquele aluno, o que foi que prejudicou o aprendizado dele, o que precisa ser retomado com ele e dá para gente ter ideia também do geral da sala, não só do individual, mas da turma como um todo. (PROFESSORA VI)

Sim, eu acho que sim, porque a gente faz os simulados antes e a gente percebe aqueles alunos que têm dificuldade e eu acho importante porque, com o resultado do SAEB, você prepara as propostas para o ano seguinte. Eu acho que bate bem com o que está sendo trabalhado. (PROFESSORA VII)

Apesar da Professora I afirmar a princípio que a nota do SAEB não representa os alunos individualmente e/ou a escola, no transcorrer da fala a docente pontua que os resultados do SAEB acabam por refletir a realidade social dos alunos, representando também a escola.

Eu acho que não. Dizem que tem muita diferença dessa escola para outras escolas aqui em [município]. E tem mesmo, por exemplo, eu dei aula no [Escola situada em região periférica] e lá a gente sente a diferença nos alunos que, em muitos casos, falta da família. Algumas crianças não têm estrutura familiar, não têm a mesma condição econômica que os daqui têm. E a nota deles é mais baixa mesmo. (PROFESSORA I)

Em face do exposto pelas docentes e considerando o limite da amostra nesta pesquisa, é possível observar que no contexto da Escola B os resultados oferecidos pelo SAEB se apresentam como ferramenta de trabalho, influenciando o currículo e as práticas pedagógicas das docentes.

Bauer e Silva (2005) abordam as questões referentes aos interlocutores das avaliações. Se por um lado, a avaliação é vislumbrada como ferramenta para melhoria das políticas educacionais, por outro, também seu uso pelos docentes é fomentado. Tais assertivas estão presentes em documentos oficiais e nos canais de comunicação do MEC, como ressaltado por Bauer e Silva (2005, p. 143)

[...] teremos de enfrentar uma certa contradição interna ao Saeb (ou falta de clareza de seus reais objetivos por parte dos responsáveis pela divulgação dos resultados da avaliação), quando se pensa nos objetivos explicitados, correlacionando-os ao consumo dos resultados. Isso porque, em vez de se limitar a fazer o controle externo, alguns documentos oficiais sugerem que o Saeb é útil para o trabalho em sala de aula.

Considera-se que as avaliações externas têm interferido de algum modo nas práticas educativas nas escolas pesquisadas, seja orientando o planejamento, a construção do currículo escolar e as práticas pedagógicas, seja pelo estabelecimento de atividades extras para melhoria

do desempenho. Entretanto, é preciso assinalar que em muitos casos tais mudanças são edificadas sob a forma de treinamento para testes, que não resultam, necessariamente, em melhoria da qualidade da educação.

Mesmo pontuando que as avaliações representam os alunos individualmente e a escola no todo, as Professoras I, VI e VII apresentam perspectivas diferentes desta representatividade em relação ao papel que desempenham. Para as Professoras VI e VII os dados se configuram como apoio pedagógico, as docentes destacam o uso dos dados como fator positivo. Já a Professora I aponta para uma avaliação como meio de legitimação das desigualdades sociais.

Para Vianna (2002, p.68), o principal problema do SAEB “está na disseminação dos resultados que não atente a diversidade dos interesses e necessidades das várias clientelas educacionais.” O autor ressalta ainda que o impacto destes resultados no sistema de ensino é muito restrito.

Também as problemáticas de classe se expressam nas avaliações externas e considera-se que o modelo das provas com base na comparação de resultados entre escolas pode endossar as problemáticas vivenciadas no interior da escola.

Em estudo realizado por Rodrigues, Guimarães e Rios-Neto (2011, p.87) os pesquisadores observaram a influência de fatores socioeconômicos e familiares no desempenho médio de alunos nas avaliações externas.

Os resultados mostram que os efeitos das origens sociais dos estudantes explicam uma parte considerável dos baixos resultados educacionais encontrados nesse período (proficiência e igualdade nas oportunidades) e sugerem a existência de uma forte interrelação entre a proficiência e o fluxo escolar.

A problemática da influência dos fatores sociais, econômicos e das questões relacionadas à família também é ressaltado pelas Professoras, II, IV, V e VI. Neste sentido destaca-se a fala da Professora VI que afirma

[...] eu já trabalhei em escolas que são escolas de periferia, em que a gente tinha muitos casos de dificuldade de aprendizagem; muitos casos em que a família não tem aquele acompanhamento, que não acompanha o rendimento da criança, não acompanha uma tarefa de casa, muitas vezes nem tem a figura do pai e da mãe. Tinha muitas crianças que eram de orfanato nesta escola em que eu trabalhei, que viviam com a avó, por exemplo, que era a avó materna ou paterna que criava. Então, você vê que a criança não tem aquela estrutura que é necessária para acompanhar este desenvolvimento escolar dela. (PROFESSORA VI)

Apesar das professoras apontarem as questões familiares como tema importante para discussão sobre as aprendizagens dos alunos e conseqüentemente sobre os resultados das

avaliações externas, entende-se que o estudo da temática está imerso em diversas questões, que envolvem o estudo da formação da identidade e da subjetividade dos sujeitos, que fogem ao escopo deste trabalho. Neste sentido, apenas, destaca-se o fator socioeconômico e familiar de acordo com o que foi apontado pelas docentes, ressaltando-se a importância de estudos sobre o tema.

A questão do fomento a competição insere-se neste contexto, como meio complicador dos mecanismos de comparação de desempenho entre escolas. Se determinada escola está imersa em problemáticas sociais e estes fatores acabam por se refletirem no desempenho nas avaliações, a publicação destes dados, sem o planejamento de um conjunto de ações articuladas, para a melhoria destas questões, parece apenas endossar as diferenças. Premia-se o sucesso de grupos que historicamente se mantiveram em melhores condições, segregando e reduzindo o trabalho realizado nas escolas de baixo desempenho.

A Professora III disse apresentar dúvidas sobre a representatividade dos dados oferecidos pelo SAEB enquanto meio de avaliar uma classe ou os alunos individualmente e afirmou que os dados apresentados são muito gerais. Além disso, pontuou também que os dados demoram a chegar nas escolas.

Não sei dizer para você, eu fico em dúvida, por que assim, como é que foi o 5º ano A? A gente não tem essa visão. A gente tem a visão do todo. Se representa, eu não sei se naquela sala teve cinco ou seis que foram 10 e superou esses que estavam aqui em baixo [...] Em relação ao aluno, eu acho que existe esta dificuldade. Existe sim, porque eu não posso falar daquele aluno X, que para mim é um aluno com dificuldade, como é que ele se saiu no SARESP? Eu não tenho a nota dele. Entendeu? Quais foram as habilidades que ele deixou de atingir? Também não tenho esta visão. Entendeu? Uma porque não somos nós que aplicamos, né? Outra que nós não temos o retorno. Disso daí no momento que eles mandam as notas, quando chega os alunos estão até casados, aí pronto. (PROFESSORA III)

As Professoras III e IV pontuaram ainda que houve um ano em que as docentes fizeram um trabalho mais aprofundado sobre os resultados das avaliações externas<sup>25</sup>, fizeram um levantamento e trabalharam em cima destes dados.

A gente faz a análise do geral, dos 3º anos dos 5º, legal. Atingimos a média 120%<sup>26</sup>, eu adorei. Mas é difícil dizer sala por sala, se fosse a média como saiu um ano, deu um trabalho danado, mas nós fizemos levantamento, aí sim, aí você pode, mas assim no geral, você pega a média. (PROFESSORA III).

---

<sup>25</sup> A Professora III começou sua exposição falando sobre o SAEB, no entanto, no meio do discurso fez referência ao SARESP quando descreveu a forma como ocorre o tratamento dos dados.

<sup>26</sup> A professora se refere ao modelo de cálculo do SARESP 2013, divulgado como parte do “Programa de Qualidade da Escola: nota técnica março/2013” (SÃO PAULO, 2013)

Faz tempo eles mandaram por aluno. Agora não. Não dá para saber. Porque a média é como um todo, não dá para ter certeza. (PROFESSORA IV).

Segundo Nota Explicativa da Prova Brasil 2013, os resultados foram disponibilizados no portal do INEP através de nota sobre o desempenho da escola contendo as médias da escola e a distribuição dos alunos na escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2013b). O relatório apresenta ainda o número de alunos que fez a prova, nível social e econômico, as notas médias das escolas de todo o país, estado e município e a novidade para esta edição está na apresentação do perfil de Escolas Similares<sup>27</sup>. Segundo o documento

De posse das informações e dados relativos aos resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível das escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática e analisar pedagogicamente os resultados, com base na descrição das habilidades referentes a esses níveis descritos em cada escala. (BRASIL, 2013b, p.6).

De acordo com a mesma nota explicativa (BRASIL, 2013e) “Os resultados finais da Prova Brasil 2013 foram divulgados em novembro de 2014 e estão disponíveis para as escolas por meio de boletins eletrônicos”, caracterizando a demora na chegada dos resultados às escolas, conforme pontuado pela Professora III. Assim, os dados da Prova Brasil 2013 estão chegando nas escolas, praticamente em 2015, o que implica o intervalo de um ano entre as problemáticas apresentadas por determinada turma, que na maioria das vezes, já não está na mesma escola (uma vez que as provas são realizadas no 5º ano), assim os dados parecem exercer um papel mais reflexivo que significativo do ponto de vista de tomada de decisões pelos docentes. Talvez, os dados possam ser mais expressivos para as escolas que recebem estes alunos.

Outro ponto que merece destaque está no uso da tecnologia para a disseminação dos resultados. Considerando que grande número de docentes tem mais de 40 anos é necessário pensar a acessibilidade aos dados. Não se trata de fazer uma crítica à modernização na disponibilização dos dados, mas, é importante questionar em que medida o acesso aos dados está, efetivamente ocorrendo.

Nossa pesquisa permite inferir que não são todas as escolas que têm amplo acesso aos dados da Prova Brasil e conseguem fazer uso dele. Enquanto na Escola A os resultados da Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP não são objeto de estudo permanente, na Escola B os dados

---

<sup>27</sup> Segundo relatório individual da escola investigada, a análise pode ter como referência as *Escolas Similares*, expressa pelos “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.” (BRASIL, 2013b).

destas avaliações são objeto de estudo contínuo. Cabe pontuar novamente, que as duas escolas apresentaram resultados expressivos na Prova Brasil e no SARESP e a Escola A apresentou um desempenho ligeiramente melhor se comparada a Escola B. Assim, considera-se que a utilização ou não dos dados das avaliações externas não se constitui como fator determinante para a qualidade do trabalho docente, todavia os processos competitivos por elas desencadeados podem resultar em distorções sobre a prática docente como o treinamento para testes, entre outras práticas de mascaramento dos dados.

Neste sentido, se estabelece a seguinte questão: Em que medida seguir as orientações e programas de estudos expressos por meio das avaliações externas garante aprendizagens significativas no interior da escola e, conseqüentemente, a tão almejada melhoria na qualidade da educação pública brasileira?

Embora esta questão não possa ser respondida através deste estudo, é necessário pontuar que, não só os professores e a escola podem “melhorar” as estatísticas a partir de práticas pouco significativas, mas também outros níveis de organização da gestão podem utilizar os dados mais convenientes de acordo com seus propósitos.

Para as Professoras II e V a nota do SAEB não representa o que é ensinado na escola. A Professora V indicou que as avaliações apresentam conteúdos pouco expressivos e se estabelece como meio de apresentar dados positivos para a sociedade.

Não, não. Eu acho que o que eles cobram é fácil demais pelo que a gente ensina. Porque a gente ensina muito mais, faz com que o aluno aprenda muito mais coisas, e vem aquela cobrançinha de contar quanto tem aquilo, quanto tem ali. Coisinhas que eu acho muito fraco para se avaliar. Então já vem com coisas fáceis para ter bom resultado [...] Para dizer que está tudo ótimo. Que não tem problema nenhum, que está todo mundo sendo alfabetizado mesmo, que está sendo solucionado com as atitudes que eles tomam. (PROFESSORA V)

De acordo com a Professora II além dos resultados das avaliações não representarem os alunos, acabam desencadeando condutas problemáticas como mecanismo interno de mascaramento dos dados, como ocorre quando professores ou gestores solicitam aos alunos com baixo desempenho que falem no dia das avaliações externas.

Eu acho que acaba não representando. Os professores comentam que em muitas escolas quando tem essas provas, os professores pedem para os alunos que não estão alfabetizados ficarem em casa. Isso é consenso em muitas escolas. Então acaba não mostrando a realidade. Porque aqueles alunos fazem parte da escola e no dia da prova são excluídos. (PROFESSORA II)

Acerca da exclusão de alunos nos dias de prova, a Professora I também pontuou que esta é uma prática comum em muitas escolas.

Inclusive até em dia de prova, alguns pedem para os alunos com dificuldades não virem para a escola, que é para não aparecer. Isso é realidade da escola. Com esse monte de treino que se faz, é a realidade da escola! Não é? (PROFESSORA I)

A problemática que se estabelece no interior da escola está relacionada ao objetivo intrínseco das políticas avaliativas, “passar no teste”. Neste contexto, para além da dimensão humana dos processos educativos, o objetivo de obter uma boa nota é priorizado e pode gerar certas anomalias como citado pelas docentes, os alunos com dificuldades são convidados a não participar da avaliação, constituindo-se como mais um meio excludente no interior da escola. Assim, utilizando as palavras da docente, a avaliação externa se constitui como uma forma “de mostrar índices. Metas. Estamos conseguindo. Mas tem aluno sendo excluído. Então não mostra a realidade. A realidade era realmente mostrar aquilo que você tem. Todos. Do bom até aquele que está com muita dificuldade, ou excluído até.” (PROFESSORA II).

Tendo observado a representatividade da nota no contexto da pesquisa é possível inferir que a forma como os resultados são divulgados apresenta impactos sobre o cotidiano escolar, descaracterizando as diversas aprendizagens e vivências constituídas no interior da escola. A própria prática avaliativa, em muitos momentos é deformada, pressionando professores a utilizar de subterfúgios para alcançar bons resultados.

Para Oliveira e Sousa (2010) o controle educacional proporcionado pelas avaliações externas, apresenta objetivos educacionais que implicam em uma ordem social. Assim, o ponto mais importante não está na imposição de metas, mas nos procedimentos que se estabelecem no interior da escola como medida de garantir o controle.

Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 799)

Citando Madaus (apud SOUSA; OLIVEIRA, 2010) os autores afirmam que a influência dos exames sobre a comunidade escolar é perceptível, independentemente dos conhecimentos avaliados ou das necessidades da comunidade escolar os testes passam a apresentar acentuada relevância.

Quando questionadas sobre o posicionamento em relação às avaliações externas as professoras apresentaram diferentes pontos de vista. A Figura 10 apresenta as subcategorias evidenciadas na análise de conteúdo das entrevistas com as docentes: Favorável às avaliações externas; Favorável às avaliações externas com ressalvas; Contrárias às avaliações externas.



**Figura 10-** Posicionamento das docentes participantes da entrevista sobre as avaliações externas. .  
**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Entrevista).

A Professora VI afirmou concordar com as avaliações e completou observando que a proposta pode ser positiva quando os resultados são utilizados pelos docentes.

Eu concordo, eu acho que ela é sim viável para o nosso trabalho e que ela é uma medida, para a gente ter uma ideia de quanto a gente está conseguindo alcançar em relação ao que é proposto no trabalho. [...] eu concordo com ela quando é feito um trabalho em cima dela (PROFESSORA VI).

A Professora VII considerou que a avaliação externa é positiva no sentido de apresentar um panorama geral do trabalho das escolas.

Eu concordo, porque é uma forma de você ver como está a educação, de uma forma geral e não assim, só dentro de uma unidade escolar. Ela é mais ampla. Eu concordo (PROFESSORA VII).

As docentes apontam ainda que os dados do SAEB têm chegado à escola e ressaltam a importância do trabalho da equipe gestora e das atividades coletivas.

Acho que é o uso que a escola propõe destes resultados, porque para a gente chega, mas o resultado por si só, sozinho, ele não mostra nada, tem que ser feito todo um trabalho em cima dele e eu acho que a gente tem conseguido isso aqui na escola. Chegou o resultado a gente se debruça sobre ele e vamos olhar, qual foi a sala que teve um índice que não foi favorável, qual sala que a gente precisa estar retomando alguns conteúdos (PROFESSORA VI).

[...] chegam e no planejamento tem um dia que é só para discutir isso. E, principalmente, a nossa coordenadora do fundamental, nós trabalhamos em cima destes dados, em vários HTPC. Para ver quando é que o aluno... Para ver a falha, onde é que está (PROFESSORA VII).

No contexto da pesquisa, as professoras da Escola B parecem utilizar os dados oferecidos pelo SAEB de forma a ressignificá-los e garantir um uso positivo para o trabalho docente. Todavia é importante ressaltar a necessidade de mais estudos na área para compreender o alcance dos dados e as atividades por eles desencadeadas.

Ainda de acordo com Vianna (2002) dentre as diversas avaliações realizadas em todo o Brasil, há modelos de avaliações mais condizentes com as demandas das escolas, mas o autor alerta para as problemáticas de se atender um público tão diverso e gerar relatórios úteis.

“Há avaliações que podem ser consideradas boas, mas temo que não procurem atender à diversidade da clientela interessada nos seus relatórios, que geralmente são demasiadamente técnicos e restritos a uma elite, que nem sempre atua no dia a dia da educação.” (VIANNA 2002, p.137).

A Professora II também abordou questões sobre a abrangência das avaliações externas. Para a docente há diferenças significativas entre as escolas da mesma cidade, do mesmo município. “[...] as realidades das escolas são diferentes. Eu acho que uma prova externa, que abrange todo mundo, é muito difícil. Você tem que pedir o mínimo mesmo.” (PROFESSORA II). A Professora II completou sugerindo a possibilidade de se estruturar um modelo de avaliação externa mais descentralizado.

As Professoras II, III e V disseram concordar com as avaliações externas em parte.

A Professora II ressaltou que muitos dos conteúdos cobrados nas avaliações externas, não são integrados ao currículo da escola, interferindo no trabalho docente.

Em parte. Porque muitas coisas que são cobradas na avaliação externa não é o que a gente trabalha em sala de aula. Então acaba que a gente trabalha com as crianças, dá o simulado, preparando para a prova, mas não é realmente aquilo que a gente está trabalhando no dia-a-dia, o conteúdo que a gente tem no nosso plano anual, então fica meio fora. [...] Para que as crianças consigam fazer essas provas, a gente acaba meio que trabalhando sistematicamente, mas não é aquilo que a gente gostaria de trabalhar no dia-a-dia, entendeu? Fica um trabalho meio que à parte. (PROFESSORA II)

A professora II afirma ainda, aplicar o simulado como forma de preparar os alunos para as avaliações externas. Entretanto, ressalta que este trabalho é um trabalho extra e que o central está no que foi definido no planejamento.

Em análise realizada por Apple e Jungck (apud AFONSO, 2009) no contexto norte-americano, sobre o efeito das avaliações estaduais para as práticas docentes, os autores abordam como um dos principais efeitos das avaliações a pressão sobre os professores para ensinar somente para testes, o que provoca mudanças fundamentais sobre o currículo reduzindo a autonomia profissional dos professores e as aprendizagens.

Ao refletir sobre a influência do SAEB sobre as práticas escolares, Sousa (2003, p.180) destaca que a intencionalidade da avaliação está muito mais ligada com o fortalecimento da função reguladora do Estado possibilitando a descentralização das responsabilidades educacionais do que enquanto meio que contribua para melhoria do trabalho docente.

Se com o Saeb o que se provoca é a competição entre unidades federadas, no caso de sistemas criados pelas próprias unidades federadas, com desenho censitário, esta lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares externas à escola. (SOUSA, 2003, p. 181)

A Professora I afirmou discordar do modelo de avaliação externa tal como ele é constituído atualmente. Entre os motivos apontados como negativo neste tipo de avaliação está a problemática do currículo escolar. A docente ressaltou que não há relação direta entre o que elas construíram enquanto currículo, nas propostas de trabalho da escola e nas avaliações externas. Ao justificar sua discordância em relação às avaliações externas a professora I afirmou, “[...] é injusta, é fora da realidade, nem sei em que eles se baseiam para fazer estas avaliações, provavelmente nos próprios materiais que eles fabricam. Por exemplo, o SARESP eu nem sei de onde eles tiram aquelas questões. E vem para a gente ficar treinando”. (PROFESSORA I)

A mesma docente afirma ainda que as avaliações estão distantes da realidade da escola, do trabalho que é realizado no cotidiano escolar e chegam à escola como forma de imposição do que deve ser trabalhado.

“Não concordo, não concordo porque é muito fora da realidade, eles não têm nem noção do que é trabalhado. Eu acho que as avaliações vêm para impor o que a gente tem que trabalhar.” (PROFESSORA I).

Quando a docente afirma que o que é exigido nas avaliações externas não é trabalhado em sala de aula, nota-se certa discrepância entre os conteúdos que a docente considera prioritário e o que as provas exigem. Neste ponto, a fala da Professora I diverge da Professora VI que vê na avaliação uma forma de orientar seu trabalho.

A fala da Professora I denota também, preocupação com o estabelecimento de políticas educacionais verticais e como forma de controle de Estado.

De acordo com Afonso (2009) as políticas públicas em gestão educacional surgiram como forma de reestabelecer o controle do Estado, principalmente diante do crescimento das políticas com base na ideologia neoliberal,

[...] a avaliação foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e das responsabilidades do Estado. Neste

segundo sentido, a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e na educação pública. (AFONSO, 2009, p. 50)

Quanto às práticas pedagógicas, relatadas pelas docentes participantes da pesquisa, é possível pontuar dois movimentos principais: o primeiro no uso dos resultados como orientador do trabalho docente; o segundo como atividade extra, realizada à parte do trabalho. Nestes dois contextos observa-se como fator problemático certo grau de subsunção do currículo escolar à avaliação externa. Em ambos, o currículo é reduzido, ou por estar orientado para o exame, ou por ser comprimido garantindo o treinamento para testes.

A discussão perpassa também a questão do grau de autonomia que os professores possuem sobre o trabalho nas escolas. Se por um lado a equipe docente é responsável por elaborar um currículo articulado à realidade da comunidade escolar, visando atender a peculiaridade daquele grupo, com a avaliação externa este currículo deve abordar os itens requeridos pelas avaliações externas. Para Rosales (1992, apud AFONSO, 2009, p.41) o docente “de algum modo, deixa de ser dono dos seus próprios atos, perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objetivos e normas impostas de fora para dentro.”

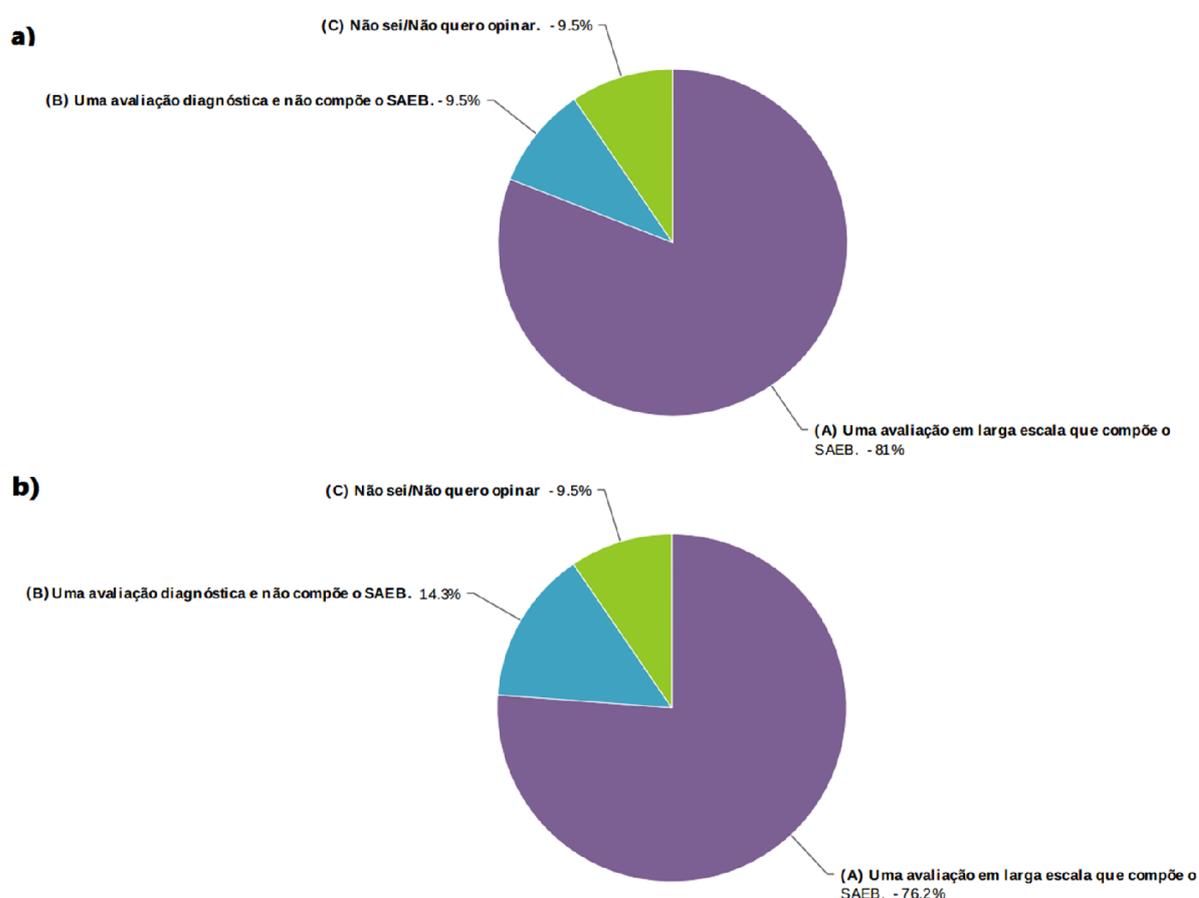
Neste sentido, considera-se relevante repensar o papel que as avaliações externas têm exercido nas escolas públicas enquanto ferramenta que promove subsídios para o trabalho docente, ao mesmo tempo em que limita a autonomia do trabalho do professor.

#### **4.2 Contribuição dos dados das avaliações externas para o trabalho docente**

Apresenta-se a seguir as relações que tem se edificado no interior da escola entre as avaliações externas e as práticas pedagógicas do professor, segundo os próprios docentes. Como apontado anteriormente os dados do SAEB/Prova Brasil e SARESP, têm chegado às escolas. Todavia, considera-se que o tipo de informação que chega às escolas e o uso dos dados para o planejamento de ações no interior da instituição é uma questão que necessita de uma análise mais aprofundada. Assim, são abordados a seguir aspectos gerais sobre o tipo de informação que está chegando às escolas pesquisadas, assim como o posicionamento das docentes sobre estas informações. Destaca-se que as informações apresentadas no questionário e entrevistas são divergentes em alguns pontos, porém apresentam diversas reflexões em comum.

Sobre os objetivos da Prova Brasil, 81% das professoras participantes da pesquisa afirmaram que é uma avaliação em larga escala que compõe o SAEB. 9,5% apontaram que é uma avaliação diagnóstica e não compõe o SAEB. 9,5% não sabem ou não quiseram opinar.

Quando questionados sobre a Provinha Brasil 76,2% dos docentes optaram pela alternativa é *Uma avaliação em larga escala que compõe o SAEB* e 14,3% por é *Uma avaliação diagnóstica e não compõe o SAEB*, 9,5% dos docentes optaram por *Não sei/Não quero opinar*. Na Figura 11 (a e b) é possível observar a distribuição das respostas das docentes quanto à natureza da Prova Brasil (a) e da Provinha Brasil (b).



**Figura 11** - Comparação entre gráficos referentes as respostas apresentadas por docentes quanto à natureza da Prova Brasil e Provinha Brasil.

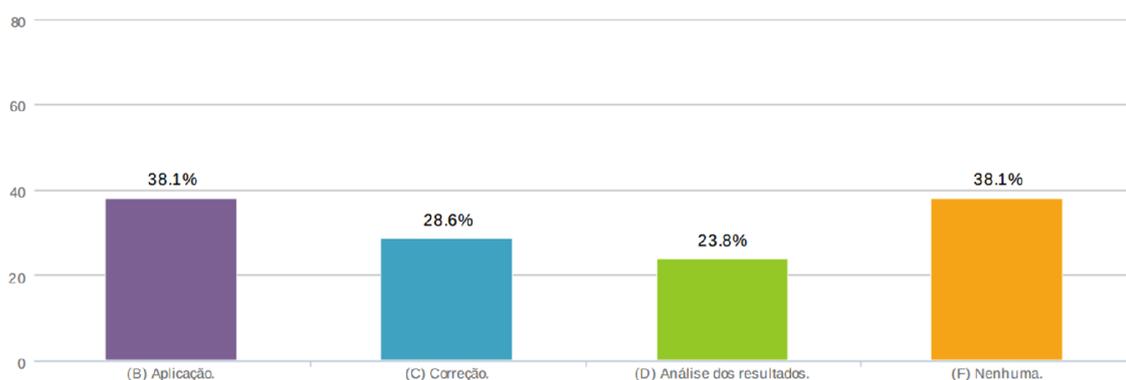
**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Como apontado na Seção 2, a ANRESC conhecida popularmente como Prova Brasil é uma das três avaliações que integram o SAEB e apresenta como objetivo principal oferecer subsídios para análise, reformulação e monitoramento da qualidade da Educação Básica brasileira e das políticas públicas voltadas para este nível de ensino.

Já a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica direcionada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e tem como objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades de alfabetização e letramento e Matemática.

Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a **Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática**, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. (BRASIL, 2013c, *grifo nosso*)

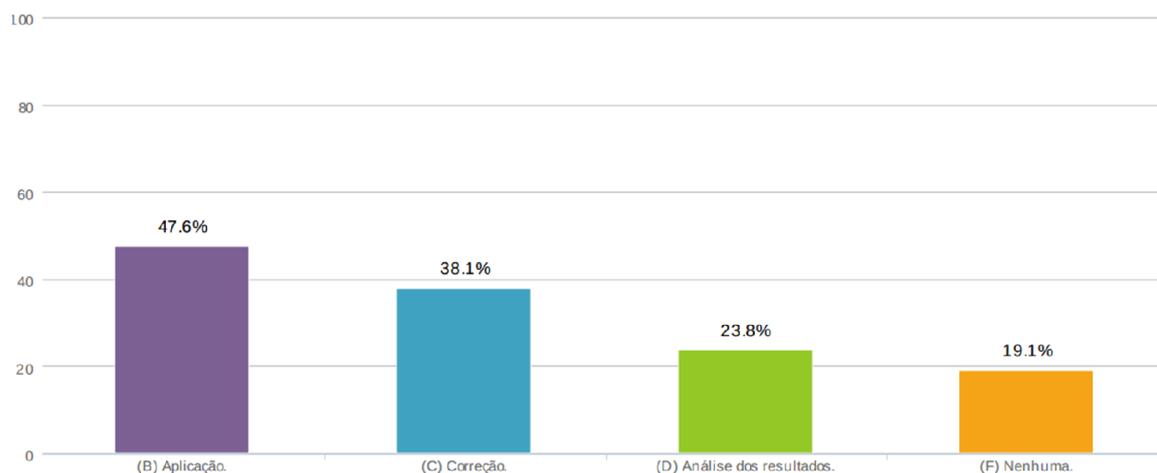
Em relação à participação em uma das etapas da Prova Brasil, 38,1% dos docentes entrevistados afirmaram ter participado da aplicação, 28,6% da correção, 23,8% da análise de resultados e 38,1% afirmam não ter participado de nenhuma etapa. Para esta questão as docentes podiam assinalar mais de uma alternativa. Nenhuma docente assinalou as alternativas “Elaboração” e “Aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação”. Tais dados podem ser observados na Figura 12.



**Figura 12** – Gráfico da distribuição das professoras segundo etapa da Prova Brasil que participaram.  
**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Este dado demonstra que a participação das docentes nas avaliações ocorre de modo parcial. Sobre a elaboração da avaliação, nem os dados da pesquisa nem as publicações oficiais do INEP apontam a possibilidade de participação docente na construção das ferramentas de avaliação. Entretanto, considera-se que a participação do professor nesta fase seria de grande relevância, uma vez que ampliaria a compreensão dos professores sobre os processos de avaliação institucional, seu alcance e pretensões, possibilitando também o melhoramento da ferramenta por meio de um processo de troca de informação e construção coletiva de parâmetros avaliativos mais próximos da realidade escolar.

Para a Provinha Brasil 47,6% das docentes afirmam ter participado da *Aplicação*, 38,1% da *Correção*, 23,8% da *Análise dos resultados* e 19,1% de *Nenhuma* fase. Novamente nenhum docente afirmou ter participado da *Elaboração e Aperfeiçoamento do mecanismo de avaliação*. A Figura 13 permite visualizar essas informações.



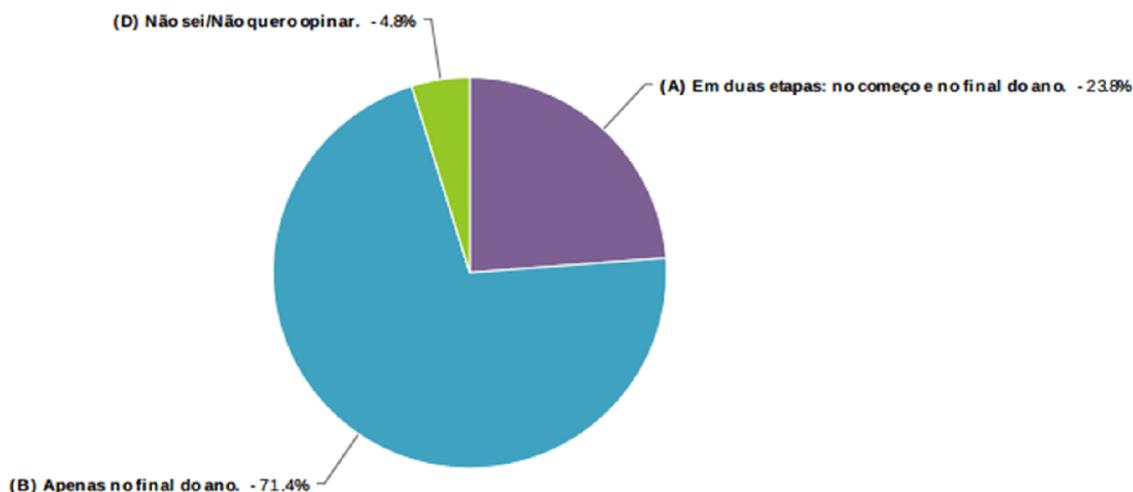
**Figura 13** – Gráfico da distribuição das respostas das professoras sobre etapa da Provinha Brasil de que participaram.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Segundo página na internet do INEP a Provinha Brasil tem caráter diagnóstico e deve oferecer subsídios para os professores, mas como tal prática pode ocorrer se dos 47,6% das professoras que participaram da aplicação somente 23,8% participou da análise dos resultados?

Considera-se que a não participação de docentes na elaboração da avaliação que caracteriza também a centralização do processo avaliativo, reduz a autonomia docente perante o processo educativo. Questões referentes às singularidades de cada região, de cada escola são desconsideradas neste processo e o trabalho do professor passa a ser orientado por um conjunto de técnicas com a finalidade de se obter um bom desempenho nos exames.

No caso da aplicação da Provinha Brasil que deveria ocorrer em duas etapas e com ampla participação das professoras, 71,4% afirmaram ter ocorrido *Apenas no final do ano*, 23,8% das docentes afirmaram ter ocorrido *Em duas etapas: no começo e final do ano* e 4,8% optaram por *Não sei/Não quero opinar*, como pode ser observado na Figura 14.



**Figura 14** - Gráfico da distribuição das docentes segundo o período de realização da Provinha Brasil.  
**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

A proposta da Provinha Brasil é de que ela seja realizada em dois períodos do ano, a fim de contribuir para a construção de um diagnóstico sobre o desenvolvimento de habilidade matemáticas e a alfabetização e letramento em Língua Portuguesa.

Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. **A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.** (BRASIL, 2013c, grifo nosso)

A recomendação do INEP é de que a prova seja realizada preferencialmente no início e final do ano. Entretanto, “A adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas” (BRASIL, 2013c), o que permite maior liberdade para a aplicação da avaliação.

Os dados da pesquisa demonstram que nas escolas investigadas a avaliação foi realizada em apenas um período do ano, no final do ano. Este dado, aponta para a implementação parcial da avaliação e para a segmentação da ferramenta enquanto possibilidade de realizar um diagnóstico dos alunos. Compreende-se que o diagnóstico realizado no começo do ano oferece subsídios para o planejamento e articulação do trabalho no interior da escola com o público alvo de acordo com suas peculiaridades. A avaliação realizada apenas no final do período, ainda apresenta-se como mecanismo classificatório e não como orientador do trabalho docente.

No contexto da pesquisa, a maioria das docentes demonstrou não conhecer estas características próprias da Provinha Brasil, assim como seu caráter diagnóstico e interno à escola. Deste modo, cabe questionar como tem sido feito o tratamento dos resultados desta

avaliação, uma vez que sua aplicação deveria ocorrer em dois períodos do ano e sua correção deveria ser compartilhada com a equipe docente. Seria necessária uma análise mais profunda para o entendimento dos fatores que impedem a participação docente. Entretanto, podemos pontuar neste trabalho, algumas reflexões sobre o tema.

Dentre elas é possível citar questões político-partidárias que envolvem as disputas entre governo estadual e federal. Estas esferas apresentam programas e pacotes políticos de intervenção sobre a educação, próprios de cada ente e que, em muitos casos, não dialogam entre si, este fator pode sobrecarregar os docentes com medidas políticas com objetivos e propostas pedagógicas divergentes.

No caso do ensino público estadual, priorizado nesta análise, as intervenções do governo de São Paulo têm interferência mais expressiva sobre o trabalho dos professores. Como exemplo, pode-se citar a incorporação de apostilas e a preparação para o SARESP que apresenta mecanismos de bonificação por resultados estabelecendo maior pressão para o bom desempenho nas avaliações, questão esta, presente também nos comentários das professoras nas entrevistas e que será discutido no item 4.5 desta seção.

O momento de estudo dos resultados da Prova Brasil e Provinha Brasil ocorre como apontado pelas docentes, no planejamento, replanejamento e ATPC. Nestes momentos de trabalho coletivo, a escola pode apresentar outras demandas de discussão mais emergenciais, dependendo da instituição, questões internas ganham mais relevo e necessitam ser debatidas coletivamente. Muitas destas problemáticas envolvem questões referentes à comunidade, problemas encontrados no cotidiano escolar dos professores, que extrapolam esta análise e que não permitem que professores e membros da gestão aprofundem os estudos nos resultados da Provinha Brasil.

Outra questão está relacionada à distância entre o governo federal e estadual e as escolas, e a constituição de políticas públicas verticais, em que os professores dificilmente são chamados a participar. Quase sempre os estudos e as decisões mais impactantes sobre os sistemas são pensados por técnicos especialistas e os professores pouco contribuem para a tomada de decisão.

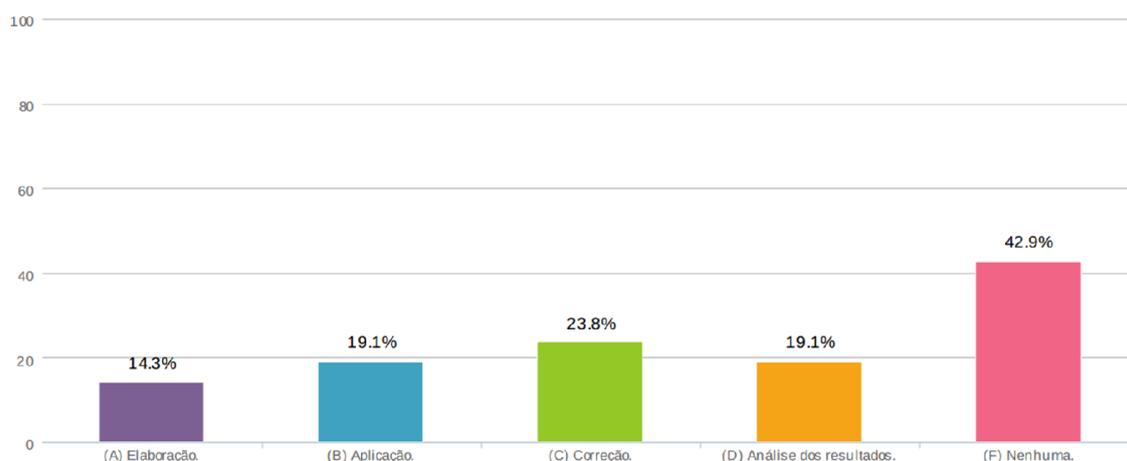
A Provinha Brasil é fundamentada numa determinada corrente de pensamento pedagógico. Com base nos PCN's a avaliação prioriza a aprendizagem de competências e habilidades. Todavia, esta forma de pensar a educação não é um consenso entre os educadores brasileiros, muitos professores são adeptos de metodologias que priorizam os conteúdos, metodologias tradicionais de ensino, além dos métodos mistos. Assim, a questão da não

efetivação da Provinha Brasil, em duas etapas, como proposto pelos técnicos e especialistas em educação do INEP, pode preceder a opção pedagógica dos docentes em relação aos conteúdos abordados pela avaliação, perpassando questões como formação inicial e continuada de docentes.

Não é objetivo do trabalho discutir qual metodologia de ensino é mais eficiente. Entretanto, algumas questões emergem desta problemática: Quais as opções metodológicas dos docentes? Como os alunos vêm sendo alfabetizados no Brasil? Como desenvolver políticas públicas mais condizentes com as formas de trabalho dos professores? Como desenvolver modelos de avaliação mais significativos para a escola?

Considera-se importante assinalar que a média de idade das docentes participantes da pesquisa, de 46,7 anos está acima da média apresentada no estudo do Censo (BRASIL, 2009) que é de 39 anos. Assim a formação da maioria das professoras, possivelmente se constituiu no final da década de 1980 e início da década de 1990. Esta peculiaridade deve ser pontuada no fazer pedagógico e em formas efetivas de discussão de metodologias pedagógicas. O número de docentes em início de carreira também é pequeno na amostra, tendo apenas uma docente com até cinco anos de experiência como professora, com regime de contratação temporária. Este quadro demonstra a prevalência de docentes mais experientes no cargo. Ressalta-se que até o momento da coleta de dados de campo, o último concurso para Professor de Educação Básica – I (PEB-I) tinha sido realizado em 2005, assim foram nove anos sem concurso, até o final de 2014, ano em que foi realizado novo concurso.

Quando questionadas sobre as etapas das avaliações que as professoras gostariam de participar, 23,8% marcaram a opção *Correção*, 19,1% *Análise dos resultados e Aplicação*, 14,3% optaram por *Elaboração*. O dado de destaque neste item foi que 42,9% optaram pela alternativa *Nenhuma*. Tal informação pode ser observada na Figura 15.



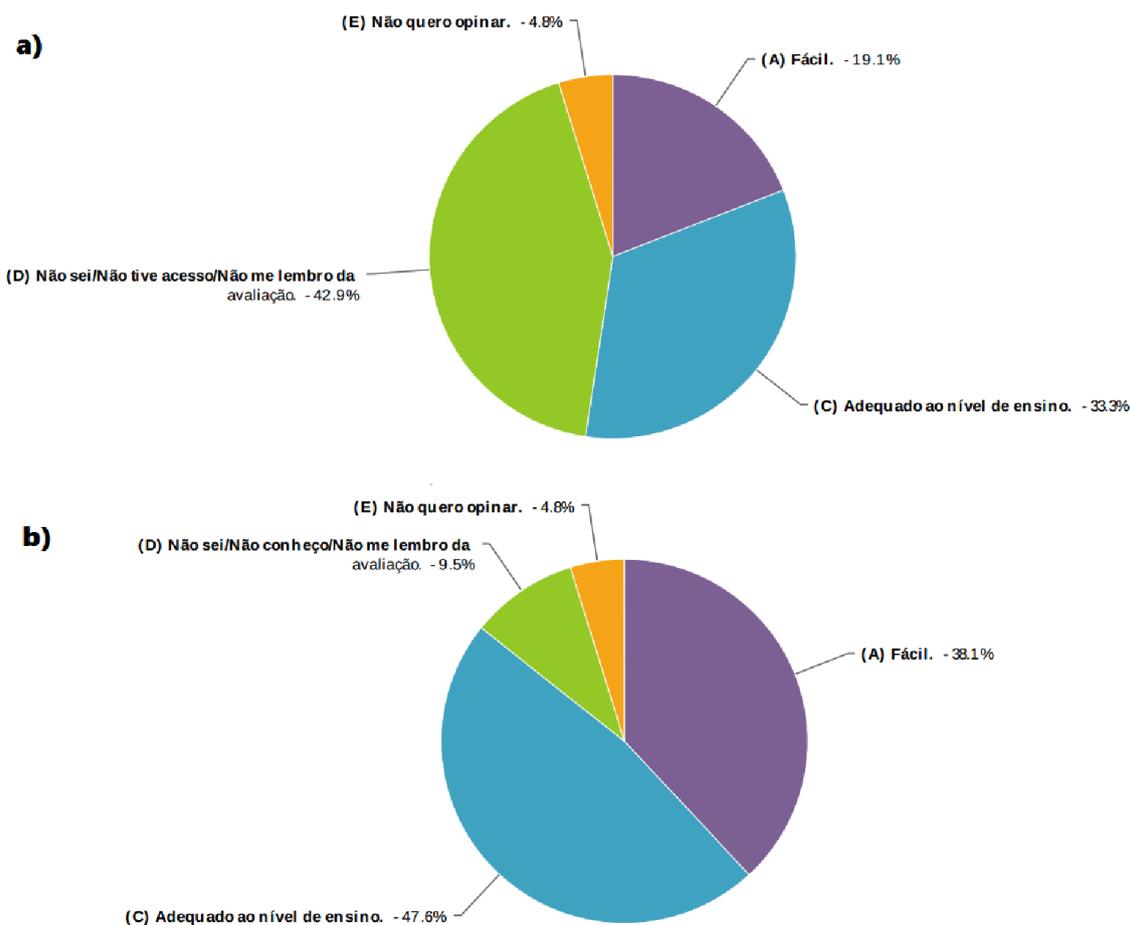
**Figura 15** – Distribuição das professoras segundo etapas das avaliações que gostariam de participar.  
**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

As motivações das docentes para esta resposta merecem mais atenção. Pode-se inferir por meio da análise das entrevistas, que as avaliações externas têm se apresentado, como uma etapa à parte do processo educacional, gerando dados externos ao trabalho docente ou, como assinalado pela Professora II e V, dados para “fora”, para integrar estatísticas, além da problemática da imposição de pacotes e programas educacionais sem prévia consulta a docentes e sem o esclarecimento de seus objetivos.

Quando questionados sobre o nível de dificuldade da Prova Brasil, a porcentagem de docentes que optou por *Adequado ao nível* foi de 33,3%, consideraram *Fácil* 19,1%, nenhuma professora considerou *Difícil*. Entretanto a maior parte das docentes optou por *Não sei/Não tive acesso/ Não me lembro da avaliação* totalizando 42,9%. Não quiseram opinar 4,8% dos participantes da pesquisa.

Em relação ao nível de dificuldade da Provinha Brasil, o índice foi bem diferente. 47,6% das professoras consideraram *Adequada ao nível*, 38,1% consideraram *Fácil*, 9,5% optaram pela alternativa *Não sei/Não tive acesso/Não me lembro da avaliação* e 4,8% não quiseram opinar.

A Figura 16 (a e b) – permite comparar a opinião dos docentes em relação ao grau de dificuldade da Prova Brasil e Provinha Brasil.



**Figura 16** - Distribuição da opinião das docentes em relação ao nível de dificuldade da Prova Brasil e da Provinha Brasil.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

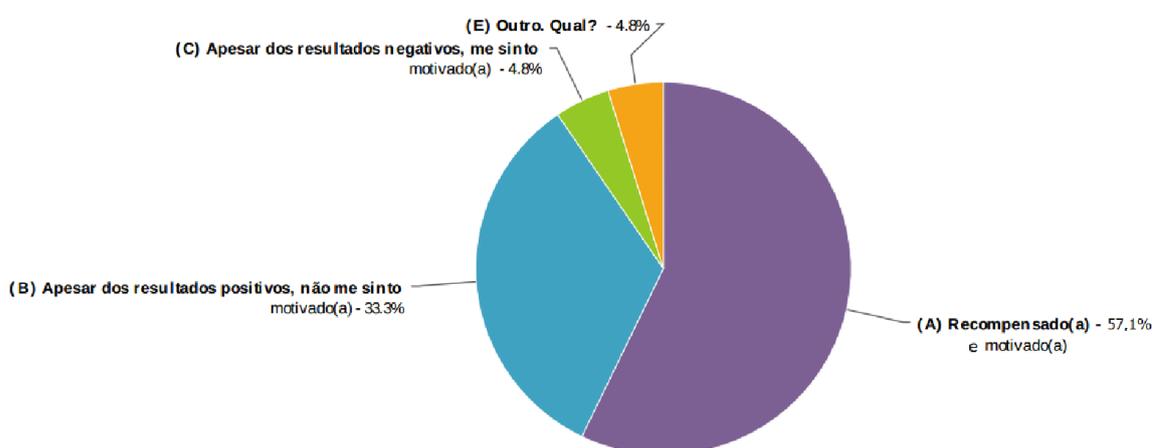
O dado de maior relevo está no grande percentual de docentes que não sabem, não tiveram acesso ou não lembram da Prova Brasil (42,9%) em relação ao baixo percentual da Provinha Brasil (9,5%). Além disso, nenhuma docente assinalou *Difícil* para nenhum dos dois casos - Prova Brasil e a Provinha Brasil.

Destaca-se que a Prova Brasil é realizada a cada dois anos, o que pode refletir no menor contato das docentes diretamente com esta avaliação. O material de apoio tem como base os descritores e nem sempre os modelos das avaliações chegam ao conhecimento dos professores.

Na entrevista a Professora II afirmou que em muitos momentos, o que é exigido na prova, não condiz com que é ensinado em sala de aula. Para a docente em alguns momentos a exigência está abaixo, em outros está acima do que se espera dos alunos. A professora levanta ainda a questão da avaliação ser aplicada em todo território nacional no caso da Provinha e da

Prova Brasil e em todo o estado no caso do SARESP, ressaltando que em algumas localidades as provas podem até ser compatíveis, mas que estas avaliações exigem o mínimo. A Professora II aponta a Provinha Brasil como sendo “muito fraca”.

Apesar da maioria das docentes apontar para o desconhecimento sobre os componentes da avaliação e mesmo diante de afirmações como da Professora II em relação ao nível da prova estar fora da realidade da escola, quando questionadas sobre o sentimento ao receber os resultados do SAEB. 57,1% das docentes afirmam se sentir recompensadas e motivadas. 33,3% assumiram que apesar dos resultados positivos, não se sentem motivadas a desenvolver seu trabalho. 4,8% afirmam que apesar dos resultados negativos sentem-se motivadas. A distribuição das respostas para questão pode ser observada na Figura 17.



**Figura 17** – Distribuição das respostas das docentes para a questão da motivação em relação aos resultados apresentados pelas avaliações externas.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

No campo observações uma docente da Escola A afirmou que "Todos os professores devem ser parabenizados, pois todos fazem um bom trabalho, as turmas não são homogêneas". (PROFESSORA XI)

Na entrevista, quando questionadas sobre qual o sentimento que as docentes tiveram ao receber a nota positiva do SAEB, as Professoras I e II demonstraram indiferença.

“É o esperado. [...] E a nossa escola aqui central, a gente sabe que as crianças têm uma condição melhor, uma estrutura familiar melhor, que ajuda... então a gente sabe que eles vão melhor nessas provas. A gente fica no topo.” (PROFESSORA II)

Em relação à equipe docente, a Professora I afirmou que as docentes ficaram felizes; em contraposição a Professora II afirmou que os docentes não ficaram felizes com o resultado.

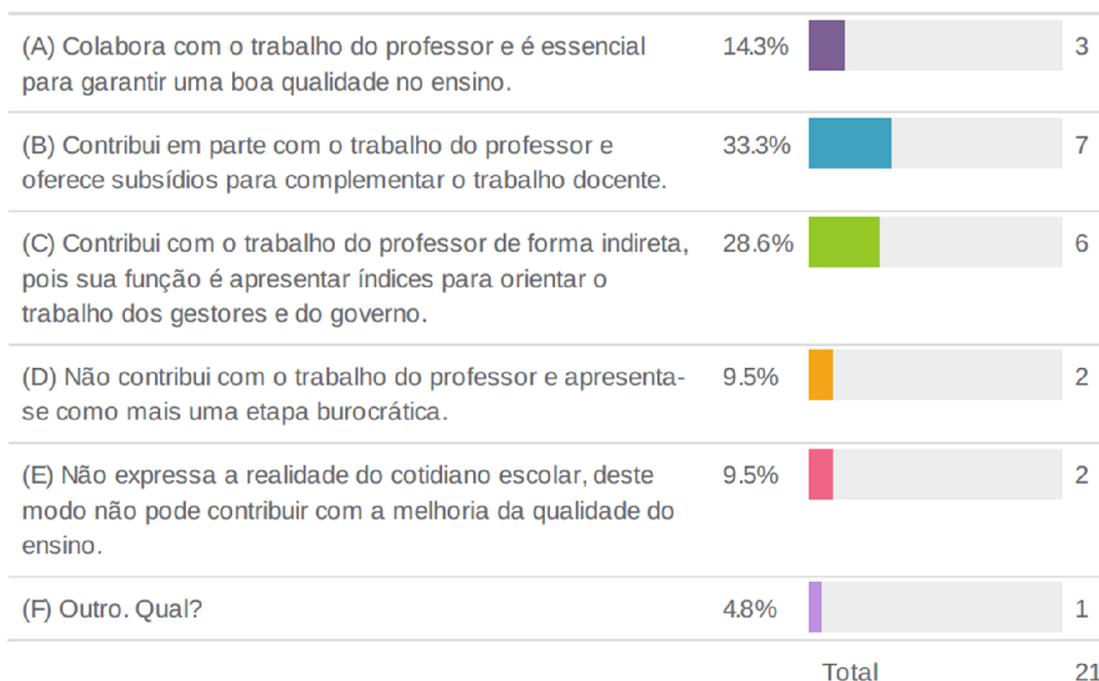
Acho que sim, ficam sempre felizes. No geral, ficam sim. (PROFESSORA I)

Eu acho que não. Quando deram os parabéns, que a gente ficou em primeiro lugar, eu me senti como... uma coisa externa mesmo, que não faz parte da minha vida, da minha realidade na escola. Por que a gente sabe que é bem diferente a nossa realidade. (PROFESSORA II).

Segundo Bauer (2010, p.319) a avaliação de programas e as avaliações de aprendizagem, ao longo de seu desenvolvimento, foram ganhando diferentes formatos “[...] e tendem a ser vistas de modo distinto, sendo que as avaliações em larga escala, não raro, são consideradas incompatíveis com a rotina escolar.” Deste ponto emerge, a visão da docente em relação à Prova Brasil e ao SARESP como algo totalmente externo a sua prática e ao trabalho realizado pela comunidade escolar. Também os objetivos e proposta de uso dos resultados das avaliações de aprendizagem e das avaliações sistêmicas são diferentes.

Sobre a contribuição dos dados do SAEB/Prova Brasil, Provinha Brasil para melhoria da prática docente foi possível observar a prevalência da opção *contribui em parte*, para os questionários e *não contribui ou interfere* para as entrevistas, que incluiu também as questões referentes ao SARESP. Entretanto, as respostas estão bem distribuídas e, como evidenciado, o posicionamento das docentes é diverso.

A Figura 18 apresenta a distribuição de respostas e as alternativas para questão sobre a contribuição ou a não contribuição da Prova Brasil para o trabalho docente.

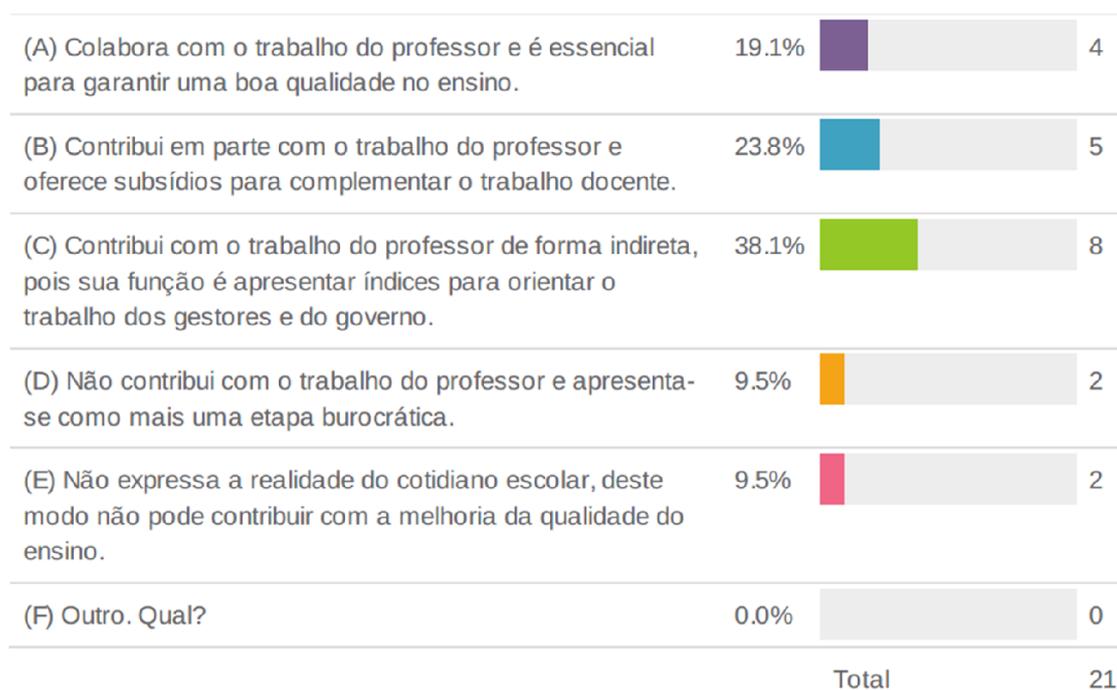


**Figura 18** – Distribuição das respostas apresentadas pelas professoras sobre a contribuição da Prova Brasil para o trabalho docente.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Com base em tais dados é possível verificar que para 19% das professoras a Prova Brasil não contribui com o trabalho docente, esta média é maior do que os 14,3% que acreditam que a avaliação é essencial para garantir a boa qualidade do ensino. Entretanto, não supera os 61,9% das docentes que acreditam que a avaliação contribui de alguma forma com o trabalho docente (oferecendo subsídios para os docentes como foi escolhido por 38,1 % das professoras ou contribuindo de forma indireta por meio de ações de gestores e dos governos como pontuado por 23,8% das docentes).

Quando questionadas sobre a contribuição da Provinha Brasil para o trabalho docente a distribuição de respostas foi muito similar às respostas apresentadas para a Prova Brasil. A diferença de percentual ocorreu apenas para o item *Colabora com o trabalho e é essencial para garantir a boa qualidade do ensino* que apresentou percentual de 19,1%. A distribuição das respostas apresentadas nesta questão pode ser observada na Figura 19.



**Figura 19** - Distribuição das respostas apresentadas pelas professoras sobre a contribuição da Provinha Brasil para o trabalho docente.

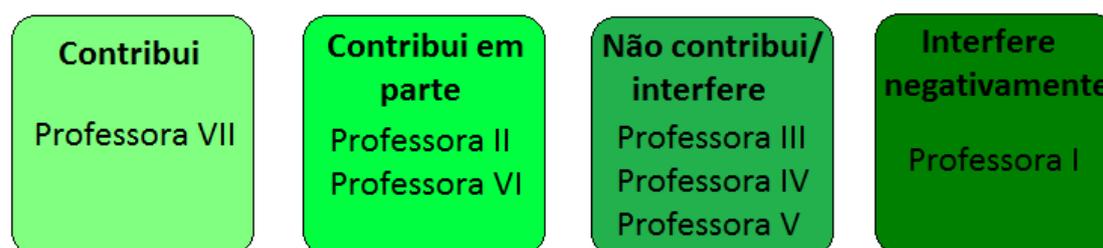
**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Questionário).

Com base na assertiva de que a Prova Brasil remete ao levantamento de dados para o planejamento, gestão e avaliação dos programas e políticas públicas em educação e que a Provinha Brasil oferece subsídios para as ações dos professores e gestores dentro da escola (em especial, para direcionar o trabalho docente no período de alfabetização, de acordo com seu

caráter diagnóstico e de auxílio às práticas pedagógicas), esperava-se que o posicionamento das docentes sobre a Prova Brasil se estabelecesse em relação à alternativa (c) “*Contribui com o trabalho do professor de forma indireta, pois sua função é apresentar índices para orientar o trabalho dos gestores e dos governos*” e, para a Provinha Brasil se estabelecesse sobre a alternativa (b) “*Contribui em parte com o trabalho do professor e oferece subsídios para o trabalho docente*”. No entanto, as respostas apresentadas foram na contramão do esperado evidenciando a divergência entre a visão dos docentes sobre as provas e os discursos dos técnicos e especialistas na área.

Destaca-se que ao responderem o questionário, a maioria das docentes optou pelas alternativas que afirmam que a Prova Brasil e a Provinha Brasil<sup>28</sup> contribuem com o trabalho docente de algum modo, caracterizando a não oposição em relação a estas avaliações externas. Este dado se contrapõe aos resultados das entrevistas, em que as respostas das docentes estão bem distribuídas. Das sete professoras entrevistadas, três afirmam que as avaliações externas contribuem com o trabalho do professor (direta ou indiretamente), três que não contribui ou interfere e uma que interfere negativamente. Considera-se que o questionário, por seu caráter fechado, não permite o exame das considerações das docentes sobre estas avaliações externas como pôde ser observado nas entrevistas.

As respostas das docentes nas entrevistas realizadas na segunda fase de coleta de dados foram distribuídas em quatro subcategorias principais como pode ser observado na Figura 20.



**Figura 20** - Distribuição das respostas das participantes da pesquisa sobre a contribuição dos dados das avaliações externas para o trabalho docente.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo desenvolvida pela pesquisadora em 2014 (Entrevista).

A Professora VII afirmou que os resultados do SAEB/Prova Brasil e da Provinha Brasil contribuem para a prática docente por direcionar o trabalho.

<sup>28</sup> Na primeira fase da pesquisa de campo, que corresponde aos questionários, as questões relacionadas ao SARESP ainda não estavam previstas, o que não nos permite inferir o mesmo para a avaliação estadual.

Sim, contribui porque você vê onde é que está a dificuldade do aluno, o que você precisa trabalhar mais [...] Orienta, te dá uma direção! Direciona mais o trabalho do professor. (PROFESSORA VII).

Este dado se contrapõe a análise realizada por Bonamino em 2002. A autora afirma que o SAEB, por sua natureza técnica e com vistas para melhor eficiência e eficácia, não possui influência suficiente para atuar sobre a aprendizagem dos alunos e sobre as formas de trabalho dos docentes.

O SAEB ainda não pode ser considerado como uma avaliação reguladora da aprendizagem, nem como avaliação formativa, baseada na constante explicitação dos elementos a considerar, das estratégias a adotar, dos problemas a resolver. Ele tampouco visa dar ciência aos alunos e professores sobre os conteúdos e as modalidades de aprendizagens valorizadas na vida social e no mundo do trabalho. Por enquanto, as autoridades educacionais centrais esperam que o SAEB traga uma contribuição mais efetiva em termos de um ensino mais eficaz e de uma maior rentabilidade dos recursos financeiros (BONAMINO, 2002, p. 181).

A crítica da autora<sup>29</sup> se estabelece sobre o pressuposto de que as avaliações externas poderiam proporcionar uma prática reflexiva sobre o trabalho docente, influenciando sobre todo o sistema e sobre a qualidade da educação pública. Se efetivamente as avaliações externas podem proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, é importante observar em qual direção estas mudanças se fundamentam, ou seja, observar quais os propósitos destas avaliações. Se a orientação a qual se refere a docente pode proporcionar a ampliação das aprendizagens e melhoria do trabalho ou limitar e reduzir o trabalho do docente.

De acordo com a Professora VI os dados podem ou não fazer diferença para prática docente a partir do uso que a equipe docente e gestora faz destes dados. Ela afirmou que naquela escola os dados têm chegado pelas vias oficiais e que a equipe se debruça sobre os resultados, analisando os dados e organizando o trabalho.

Interfere a partir do momento em que você faz um uso daquele resultado, em que você analisa, em que você planeja ações a partir dele, eu acho que faz a diferença no currículo da escola, na prática do professor a partir disso, a partir do momento em que se torna um rumo para o professor. A partir do momento que chega à escola e fica engavetado e ninguém tem acesso a isso, eu acho que não faz diferença nenhuma, nem no currículo da escola, nem na prática do professor. Interfere de modo positivo, desde que todo esse trabalho seja desenvolvido. (PROFESSORA VI).

---

<sup>29</sup> A crítica de Bonamino (2002) está fundamentada na assertiva de que mudando os modelos de avaliação seria possível mudar todos os aspectos da aprendizagem escolar como pontuado por Perronoud (1999) e Laurillard (1985).

Para a Professora VI a influência exercida pela avaliação é positiva, mas depende das docentes. Assim, a professora destaca a importância do entendimento dos objetivos da avaliação, do acesso aos dados e atribuiu papel central ao fazer pedagógico dos docentes.

Já a Professora II ressaltou que cada avaliação é diferente. Ela comparou a Prova Brasil com o SARESP pontuando que o que vem sendo trabalhado na escola está mais próximo da avaliação estadual.

Dependendo da prova, tem prova que é do estado, então é mais de acordo com aquilo que a gente trabalha. A prova que é do governo federal já é bem diferente. Eu falo sobre alfabetização, a gente trabalhava com letra bastão e na prova pedia letra manuscrita no segundo ano, então fica uma coisa meio fora, entendeu?<sup>30</sup> Você não trabalha e depois é cobrado. Eu acho que acaba interferindo, porque você acaba tendo que dar aquilo. Trabalhar com as crianças, não que seja... não é parte do nosso trabalho, mas acaba tendo que trabalhar. (PROFESSORA II)

Ao abordar o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas, a Professora II destacou a interferência da avaliação externa no currículo, indicando a necessidade de se trabalhar conteúdos que não estavam previstos no Plano de ensino para atender as demandas de tais avaliações.

Para as Professoras III, IV e V as avaliações externas não interferem nas práticas pedagógicas. As docentes falam a partir de suas próprias práticas e apontam que boa parte do conteúdo cobrado nas avaliações externas já faz parte daquilo que seria trabalhado em sala de aula.

“Na minha nunca interferiu não. Porque eu trabalho, naquilo que eu vejo que meus alunos têm necessidade, entendeu? Língua Portuguesa, para mim, é o aluno saber ler, interpretar entre linhas, ele sabendo ele faz qualquer prova, não precisa ser SARESP nem Prova Brasil [...]” (PROFESSORA III)

A Professora III afirmou ainda que a avaliação é um elemento externo que não contribui com seu trabalho. A docente atenta para a importância de observar o ritmo de aprendizagem dos alunos, ressaltando o trabalho realizado pelos docentes em sala de aula em detrimento dos conteúdos cobrados pelas avaliações externas. A Professora IV destaca que além de se respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, é importante realizar também, o trabalho com a autoestima

---

<sup>30</sup> A crítica da docente refere-se a uma questão da Provinha Brasil aplicada em 2012 em que foi requerida a leitura de palavras em letra cursiva por alunos ainda em fase de alfabetização o que vai de encontro ao trabalho com letra bastão requerido nos primeiros anos de alfabetização de acordo com a teoria construtivista e suas variantes mais recentes. A Provinha Brasil 2012 pode ser acessada no link: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Documentos/PROVINHA%20BRASIL/2012/TESTE%201/Cad%20Aluno%20Leitura.pdf>>. Para maiores informações sobre o construtivismo consultar *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

dos alunos, aspectos não contemplados por avaliações como a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o SARESP.

Eu trabalho nas dificuldades deles, a gente tem um planejamento a seguir. De repente você sente que não está dentro, todo aquele conteúdo... Nós tivemos um caso aqui nesta escola, que a criança não está totalmente alfabetizada, de repente vai aquele livro que está com todas aquelas outras atividades, textos longos, não dá! Você tem que parar e falar “não, isso eu vou deixar”, garantir mesmo a alfabetização. (PROFESSORA IV).

A Professora V ressaltou que o trabalho que desempenha não está ligado às avaliações externas e que o bom resultado nestas provas está ligado ao trabalho que comumente desenvolve em sala de aula a partir do planejamento feito no interior da escola, não está ligado à análise dos dados de avaliação externa, ou de proposta do governo.

Eu trabalho, trabalho, e o aluno consegue fazer a prova porque eu ensino realmente, e para mim, não faz sentido prova, avaliação que vêm de fora; eu que estou aqui dentro [...] A gente dá isso, natural, que eles cobram mesmo, é uma matéria que você realmente dá, trabalha, mas não contribui nem para mais, nem para menos. Está aí para avaliar o aluno, só. (PROFESSORA V)

Durante a entrevista as três docentes ressaltaram a questão do ritmo de aprendizagem dos alunos, elemento este contemplado através da introdução da progressão continua no sistema educacional do Estado de São Paulo.

Neste sentido, a progressão continuada vislumbrava mudanças expressivas sobre as práticas de trabalho docente. Passou-se

a incentivar uma prática docente mais “flexível”, com um “padrão metodológico” que mobilizasse o interesse, a participação, o desafio, o pensamento e o entusiasmo nos alunos, agindo em suas autoestimas e tornando o ensino supostamente mais “significativo”, prazeroso e atrativo (SÃO PAULO, 2000, p.12, grifo meu). Para isto, foram privilegiadas as pedagogias de cunho cognitivistas, centradas no aluno, no lema “aprender a aprender”, bem como no desenvolvimento de competências e habilidades, na resolução de problemas e no uso de novas tecnologias, especialmente nos cursos de formação docente. (RAMOS, 2013, p. 543).

A implementação da progressão continuada teve como pano de fundo a necessidade de correção de fluxo<sup>31</sup>, elemento este, que apresentava forte impacto sobre as avaliações externas, em especial para os rankings educacionais internacionais.

A problemática está na contradição entre a proposta de uma educação flexível que respeite o ritmo de aprendizagem dos alunos, a partir de uma avaliação formativa, realizada durante o processo de aprendizagem e o modelo das avaliações externas apoiado em questões

---

<sup>31</sup> Refere-se à defasagem entre idade e série/ano dos alunos.

de múltipla escolha e de uma avaliação única, que define, entre outras coisas, a qualidade do ensino oferecido por uma dada escola.

As professoras III e IV são professoras mais experientes e destacam a inserção da progressão continuada na rede como fator problemático. Para as docentes a partir da implementação da progressão continuada os alunos perderam o estímulo aos estudos, além disso, a Professora IV pontuou que a medida serve também para segurar os resultados das avaliações externas. “A possibilidade de reprovar assim, como foi agora de 3º e 5º, para mim seria todos os anos, porque tem aluno que você leva e vai continuar perpetuando sem saber ler e escrever até a universidade”. (PROFESSORA III).

Com quase duas décadas de implementação da progressão continuada, as professoras, pelo menos no contexto da pesquisa, ainda se referem negativamente à medida. Acredita-se que a questão central, neste contexto, estabelece-se sob a falta de diálogo com professores e na imposição de políticas verticais. Compreende-se, que pelo escopo do trabalho, não cabe aqui valorar a base do conhecimento em que está fundamentada a progressão continuada, mas a maneira pela qual ela foi implementada. Atualmente, a medida tem sido repensada, o período dos ciclos foi reduzido e reorganizado.

Ainda sobre a contribuição/interferência das avaliações externas sobre a prática docente a Professora I afirmou que há uma influência negativa. Para a docente o problema se estabelece sobre a cobrança de alguns conteúdos, selecionados a partir de critérios desconhecidos, em detrimento de outros, que a docente considera importantes. “Para mim só atrapalha. Só atrapalha porque é só cobrança em cima destes conteúdos da prova e os outros ficam de lado. Ou melhor, não ficam de lado porque eu não deixo, mas tem a cobrança do mesmo jeito.” (PROFESSORA I).

Neste sentido, a Professora I destacou ainda a questão do treinamento para as provas. A docente criticou o procedimento pontuando que após a inserção das avaliações externas nos sistemas educacionais houve certa valorização das questões objetivas em detrimento da aprendizagem substancial da leitura e da escrita que só pode ser verificada, segundo a docente, através de questões dissertativas.

[...] a gente tem que ensinar a fazer X e preencher gabarito é isso que se quer, ninguém quer mais que a criança leia, entenda, por exemplo um texto e uma interpretação escrita, dissertativa, não vale mais nada [questão] dissertativa, tudo tem que ser X, e eu sou totalmente contra [...] por isso que eles escrevem mal, porque estão sendo treinados desde o segundo ano a fazer X.  
(PROFESSORA I)

A crítica da docente sobre o modelo de avaliação se edifica na forma como as avaliações com questões fechadas podem se expressar de modo negativo no processo de ensino aprendizagem dos alunos, produzindo práticas educativas mecânicas e pragmáticas: se o mais importante é passar nos testes, então os professores podem acabar gerando práticas pedagógicas para este fim. A priorização da utilização de questões objetivas pode, dentro deste contexto, negligenciar a atenção dos alunos e garantir a aprendizagem do gabarito e do “chute”, estabelecendo-se um ensino pouco significativo, mas que garanta o sucesso na prova.

Vianna (2002, p. 74) ao realizar uma avaliação da avaliação, ou seja, uma meta-avaliação ressalta que os instrumentos utilizados muitas vezes priorizam aspectos ligados à memorização não sendo capazes de avaliar o domínio de conhecimentos e a capacidade de aplicação.

Isso gera de certa forma uma cadeia de responsabilidades – os instrumentos não são capazes de determinar com êxito capacidades significativas, e a própria escola não as desenvolve conforme seria desejável. Assim por via de consequência a avaliação seria prejudicada.

Segundo o autor, diante da validade questionável das avaliações que valorizam o ensino mnemônico é compreensível que os professores orientem suas práticas pedagógicas para a preparação para exames. Outro aspecto importante se refere à utilização destas provas como avaliação do trabalho do professor o que impulsiona ainda mais práticas ligadas ao treinamento para testes, como apontado pela Professora I. De acordo com Vianna:

[...] **o ensinar para a prova** acaba por comprometer o processo de avaliação no que tange à sua validade preditiva. É preciso levar em conta que não faz sentido **preparar para o exame**, tendo em vista os objetivos do processo instrucional. A idéia de ensinar para teste, apesar de partir do pressuposto de que as provas determinariam o que os professores ensinam e os alunos estudam, não é defensável, se for considerado que os instrumentos de avaliação nem sempre avaliam o relevante e desejável; desse modo, estaria sendo dada ênfase a atributos menores, em detrimento de capacidades mais importantes que, porém, não foram desenvolvidas face à relação ensino-teste-avaliação. (VIANNA, 2002, p.74, grifos do autor)

A questão levantada pelo autor está relacionada à dificuldade de se estabelecer instrumentos de avaliação significativos, uma vez que a construção da ferramenta coloca em evidência a avaliação de princípios e conceitos intrínsecos ao currículo. Assim, pensar em mecanismos de avaliação é pensar também o currículo e os processos de ensino aprendizagem no interior da escola. Tal processo, necessita de estudos de diversas naturezas, não sendo por conseguinte, uma tarefa fácil.

A Prova Brasil está fundamentada nas *Matrizes de Referência*<sup>32</sup> para o SAEB com base nas habilidades e competências a serem atingidas pelos alunos e sistematizadas na forma de descritores. Mesmo com o estabelecimento destes requisitos não é incomum o estabelecimento de práticas de treino para as avaliações como apontado pelas docentes nas entrevistas o que reduz a dimensão da aprendizagem escolar a aspectos mensuráveis.

Estas problemáticas também foram levantadas recentemente no contexto internacional. Em carta aberta publicada em abril de 2014, assinada por mais de uma centena de professores e acadêmicos de diversas universidades do mundo, em especial da Europa e América do Norte, foi explicitada a preocupação com os impactos das avaliações externas como o PISA e do poder político exercido pela OCDE como meio de influência da educação pública em todo o mundo. Entre as diversas inquietações sobre as avaliações externas está a prática de ensino para teste, que segundo Meyer et al. (2014) enfatiza

[...] uma estreita faixa de aspectos mensuráveis da educação, o PISA desvia a atenção dos objetivos educacionais menos mensuráveis ou imensuráveis como o desenvolvimento físico, moral, cívico e artístico, assim, perigosamente estreitando nossa imaginação coletiva sobre o que a educação é e deve ser<sup>33</sup>

O mesmo documento afirma ainda que o regime de avaliação proposto pelo PISA “empobrece” o trabalho realizado nas salas de aula porque inevitavelmente envolve baterias de testes de múltipla escolha ligados a roteiros pré-determinados que reduzem a autonomia docente e completa

Desta forma, o PISA aumentou mais o já alto nível de estresse em nossas escolas, o que põe em perigo o bem-estar dos nossos alunos e professores. Estes desenvolvimentos estão em conflito aberto com princípios amplamente aceitos de boas práticas educativas e democráticas.<sup>34</sup> (MEYER et al, 2014, p. x).

No contexto da pesquisa, a Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP se estabelecem no mesmo sentido de avaliações como PISA, proporcionando práticas pedagógicas direcionadas a

---

<sup>32</sup> “Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.” (BRASIL, 2011, p. 17).

<sup>33</sup> Do original: “[...] a narrow range of measurable aspects of education, PISA takes attention away from the less measurable or immeasurable educational objectives like physical, moral, civic, and artistic development, thereby dangerously narrowing our collective imagination regarding what education is and ought to be about;” (MEYER et al, 2014).

<sup>34</sup> Do original: “In this way PISA has further increased the already high stress-level in our schools, which endangers the well-being of our students and teachers. These developments are in overt conflict with widely accepted principles of good educational and democratic practice” (MEYER et al, 2014).

preparação para testes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se que a imposição de políticas públicas verticais e a construção de aparatos de controle sobre o trabalho dos professores tem apresentado, como resultado, a perda da autonomia docente sobre o currículo. Medidas como o estabelecimento de um currículo único, sistema apostilado, trabalho com projetos, progressão continuada entre outras que têm como foco a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas, têm forçado mudanças significativas sobre o trabalho pedagógico. Todavia, questões como formação inicial pública e de qualidade para docentes, plano de carreira e salário, ainda são secundarizadas pelas políticas públicas em Educação.

Neste contexto, o próximo item visa debater as questões relacionadas à bonificação por resultados no estado de São Paulo, ressaltando a perspectiva das docentes sobre as questões relacionadas ao formato de “valorização” docente proposto pelo governo do estado.

### **4.3 O SARESP e a política de bonificação do estado de São Paulo**

Conforme já assinalado anteriormente, inicialmente a pesquisa não previa o debate sobre o sistema de avaliação paulista, todavia o assunto apresentou destaque em todas as entrevistas principalmente devido as questões referentes ao sistema de bonificação. No Estado de São Paulo, o SARESP foi implementado como meio de avaliação do sistema e como meio de acompanhamento longitudinal dos dados no Estado, logo incorporou mecanismos de premiação associados aos resultados das avaliações.

Para Santana (2013, p.56) as políticas de avaliação externa no Estado de São Paulo com base na meritocracia foram implementadas de modo excessivo no estado e

[...] envolvem a responsabilização da escola e dos profissionais que nela atuam, como se estes fossem os únicos responsáveis pelos problemas educacionais e devessem resolver todos estes problemas e, por isso, uma vez que não conseguem, se julga legítimo o não pagamento de bônus e outras premiações.

Esta problemática esteve presente nas falas de praticamente todas as entrevistadas como elemento desestimulador do trabalho docente.

Quando questionada a respeito da interferência da Prova Brasil e da Provinha Brasil no currículo, a Professora I afirmou que esta avaliação é secundarizada em relação ao SARESP. “[...] a Prova Brasil, mal se fala em Prova Brasil, porque o que importa é o bônus, não é nem nota de MEC, é o bônus do estado de São Paulo.” (PROFESSORA I)

A fala da docente evidencia um processo de valorização do SARESP em detrimento da Prova Brasil e Provinha Brasil. Em relação à Prova Brasil, a Professora I complementou afirmando que seu impacto não é tão significativo quanto o SARESP, que não é habitual o treinamento para a Prova Brasil como ocorre nas avaliações estaduais e não há discussão dos resultados do SAEB nas reuniões pedagógicas.

Para Pinto (2011) a defasagem salarial dos professores do Estado de São Paulo promove a dependência do bônus como forma de complementação da renda. Deste ponto emerge o valor expresso na fala da docente sobre o SARESP, que por estar atrelada a bonificação, produz maior impacto nas escolas paulistas.

A Professora I enfatizou também que a avaliação do SARESP apresenta uma relação mais forte com o currículo escolar das escolas paulistas. A crítica da docente se estabeleceu sobre os conteúdos priorizados pela avaliação de acordo com um currículo pré-determinado e que acaba reduzindo a importância de outros conteúdos.

Porque as professoras ficam todas preocupadas em ter nota, em ter média boa no SARESP, principalmente porque tem o bônus, e então tudo é em função do SARESP, se aquilo não cai no SARESP não precisa dar. ‘Aquilo não é do SARESP, ah vou dar uma pincelada’, é isso que elas falam, ‘ah vou pincelar isso, vou pincelar aquilo’ e conteúdos importantes, que ficam para trás.  
(PROFESSORA I)

A fala da docente denota a forte influência que o SARESP exerce sobre o currículo no Estado de São Paulo. A presença de um currículo unificado, parte do programa “São Paulo faz escola” e da “Rede do Saber” que dá suporte às avaliações garante assim o controle do Estado sobre os conteúdos que vão ser trabalhados na sala de aula. Para o ensino Fundamental anos iniciais, o programa apresenta um caderno de Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática que está articulado às apostilas dos programas “Ler e escrever” e Educação Matemática nos Anos Iniciais, o “EMAI”.

Para Sousa (2003, p.187), os princípios centrais das avaliações externas apresentam uma dinâmica organizacional expressa sob a forma de currículo e dos meios de gestão.

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios.

Assim, compete então ao currículo, com base nas avaliações, delimitar os conteúdos e garantir a inserção dos mecanismos de competição como meio de “estímulo” ao trabalho

docente. A competição também é uma característica almejada pelo mercado de trabalho e alinhada aos princípios do neoliberalismo econômico.

Segundo Afonso (1999), o controle exercido pela avaliação por meio do currículo está alinhado aos valores de mercado. De acordo com o autor, em relação às políticas educativas estabelece-se a tentativa de “[...] conciliar o Estado-avaliador –preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) –e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas.” (AFONSO, 1999, p.147)

A avaliação se constitui, portanto, como elemento essencial para que o estado possa avaliar a eficiência das políticas implementadas e tem como base um currículo determinado que valoriza conceitos e valores, subordinados aos valores de mercado.

No contexto da pesquisa é possível observar o estímulo à competição como um elemento de destaque. A Professora II aponta que a questão do bônus e das metas gera a competição entre escolas o que desvia o objetivo principal do trabalho docente como meio de formação dos alunos.

É a competição de escola para escola, de índice, de meta, de bônus, de tudo. É a competição. [...] Agora, para mim, mostrar meta, alcançar meta, alcançar índice, para mim isso é coisa de governo, que não faz parte da minha vida. Por que não faz mesmo, eu quero que eles todos aprendam. (PROFESSORA II)

A fala da docente ressalta a problemática do bônus, mas também dos índices e da corrida por metas. Considera-se que todos estes mecanismos emergem no interior da escola, a partir da busca desenfreada por resultados em testes, estabelecendo o que Santos (2004) define como cultura do desempenho<sup>35</sup>. Cabe destacar a resistência da professora para seguir as tendências promovidas pelo currículo alinhado à avaliação externa, o que denota a permanência de certo grau de autonomia sobre a prática do professor, mas que evidencia também, que todo o processo se desenrola dentro de um contexto de precarização da função e de redução de sua autonomia.

Em nota publicada na 37ª reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Oliveira (2013) destacou que a demanda presente na Constituição Federal de 1998 e na LDB de 1996, com vistas para a determinação de conteúdos mínimos a serem trabalhados pelos currículos escolares culminou no estabelecimento de diretrizes que orientam a construção do currículo, todavia mantendo a flexibilidade curricular. Esta

---

<sup>35</sup> Santos (2004) define o termo conforme Ball (2003) como uma cultura com base na performatividade, desempenhabilidade, promovida com fins para o controle e a regulação e que congrega julgamentos, comparações promovendo desgaste e a demanda por mudança. Tal concepção parte de medidas de qualidade que expõe o desempenho dos sujeitos, responsabilizando-os.

flexibilidade, segundo a autora, é fruto da discussão de diversos setores sociais e de grupos que durante muito tempo, foram privados do direito à educação.

É com a liberdade de cada escola elaborar seu projeto pedagógico, acolhendo os sujeitos que dela participam, que a educação vai se tornando ato de liberdade e instrumento da democracia. Essa é uma orientação que tem possibilitado ao sistema educacional brasileiro ser mais inclusivo e justo com os que mais necessitam da escola pública. (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Afonso (2009), embora não seja possível estabelecer os mesmos objetivos para sistemas de ensino diferentes a OCDE tem proposto metas a serem alcançadas pelos países em desenvolvimento em âmbito internacional. Esta avaliação normativa está relacionada à ideologia de mercado. “A avaliação normativa parece ser, portanto, a modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação”. (AFONSO, 2009, p. 34).

De acordo com Vianna (2002) a problemática se estabelece sobre a comparação do que não é comparável. Citando Kellaghan<sup>36</sup> e Nuttal<sup>37</sup> o autor ressalta que comparações somente podem ser feitas quando há identidades sociais, econômicas e culturais entre as partes comparadas e que a prática da comparação sem estes quesitos acaba por gerar comparações esdrúxulas e sem sentido.

A forma de divulgação dos resultados imprime sobre as escolas notas que resumem "o padrão de qualidade" da instituição. De acordo com os dados coletados é possível afirmar que a publicação do conceito, da forma como ocorre na atualidade, gera o ranqueamento das escolas. Assim, as políticas promovidas pelo Estado de São Paulo que delimitam o currículo por meio da avaliação, apresentam um discurso pautado nos ideais democráticos e de ampliação dos direitos educacionais, entretanto, têm caminhado no sentido oposto. Para legitimar suas ações, reduziram a discussão ao posicionamento de seus técnicos e especialistas com medidas que preveem a manutenção do controle em detrimento das demandas que emergiram da escola e da sociedade. O resultado é a deslegitimação do processo educativo em seu sentido mais amplo e o estímulo ao consumo e à plena participação no mercado.

Para Casassus é ilusão pensar que a avaliação externa possa melhorar a qualidade da educação. Para o autor estas provas não são úteis para professores e gestores, “[...] apenas serve para identificar posições e rankings, ou dito de outra forma: segregar e desintegrar; gerando,

---

<sup>36</sup> Vianna (2002) ressalta análise realizada por Thomas Kellaghan durante a 27ª International Association for Assessment in Education em maio de 2001, sobre as avaliações internacionais.

<sup>37</sup> Vianna (2002) cita artigo de Desmond Nuttal sobre o *Mito da Comparabilidade*. A análise compreende a prática da comparação de resultados de avaliações na Inglaterra no período em que Margareth Thatcher foi primeira ministra.

em consequência e a todos os níveis do sistema, muito sofrimento inútil e injusto”. (CASASSUS, 2009, p. 71).

Sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas, a Professora III afirmou estar muito satisfeita com os resultados, mas enfatizou que o sistema de bonificação não se apresenta como uma maneira justa de premiação do trabalho dos professores. Para a docente, o baixo desempenho de algumas escolas não está ligado ao trabalho do professor, mas às características da clientela.

Os professores não trabalham? Trabalham muito! Só que não conseguem. Então é justo que escola X que tem uma clientela um pouco melhor, tá lá no topo ganhando dinheiro e os coitados que estão lá, se matando com as crianças mais carentes e a maioria das escolas são assim, não ganham um centavo? É injustiça! (PROFESSORA II)

A Professora IV criticou a falta de critérios claros para a realização do cálculo do bônus. De acordo com a docente, o sistema de bonificação seria mais justo se todas as escolas recebessem uma quantia. “Tem que ir uma quantia para cada escola. É triste ficar sem nada, porque não tem critério<sup>38</sup>. Um professor que tem afastamento, às vezes recebe e o professor que trabalhou o ano, não faltou, não existe. A gente não entende.” (PROFESSORA IV).

Segundo Nota Técnica (SÃO PAULO, 2013) que aborda os critérios de cálculo do IDESP, atualmente, o bônus é computado com base no Índice de Cumprimento de meta (IC). De modo geral, o cumprimento da meta é calculado em uma escala de 0% a 120% e apresenta um adicional ligado ao cumprimento da meta denominado Índice Agregado de Cumprimento de meta. É importante destacar que a nota técnica refere-se à edição 2013 do SARESP, uma vez que para anos anteriores prevaleceram diferentes critérios para a concessão do bônus.

A parcela cumprida da meta é limitada ao intervalo de 0% a 120%, ou seja, se a parcela cumprida da meta for negativa, considera-se que a escola cumpriu 0% da meta estabelecida. Isso ocorre quando a escola piora ou mantém o valor do IDESP de um ano para outro. Por outro lado, se a parcela cumprida da meta for maior do que 120% considera-se que a escola cumpriu 120% da meta. Os valores intermediários são válidos: se a escola cumpre 50% do que estava previsto pela meta, possui IC igual a 50% e se a escola atinge exatamente a meta, o IC é 100%, e assim sucessivamente. Ou seja, qualquer avanço no

---

<sup>38</sup> A docente aborda a questão presente na Lei Complementar nº1078, de 17 de dezembro de 2008 que instituiu a bonificação por desempenho e apresenta critérios para o pagamento à docente como os dias trabalhados, calculado pelo o índice de dias de efetivo exercício. A falta de critérios claros como enfatiza a docente está ligada ao parágrafo único do artigo 5º que ressalta que os indicadores referidos neste artigo “[...] serão definidos para períodos determinados observados os critérios de: 1- alinhamento com os objetivos estratégicos da Secretaria da Educação ;2- comparabilidade ao longo do tempo; 3- mensuração objetiva e apuração a partir de informações previamente existentes;4- publicidade e transparência na apuração.” (SÃO PAULO, 2008), o que abre precedentes para alterações anuais nos critérios de bonificação e modificações nas regras para recebimentos.

IDESP de um ano para outro é bonificado, mas o quanto se bonifica depende do quanto a escola cumpre da meta estipulada. (SÃO PAULO, 2013, p.11)

Deste modo, as escolas que não atingiram a meta, mas tiveram resultados positivos têm direito a uma parcela reduzida do bônus. As escolas que tiveram resultado muito acima do esperado, como é o caso das duas escolas pesquisadas serão enquadradas no grupo de escola com 120% de aproveitamento, que devem receber o valor correspondente a esta porcentagem. Destaca-se que a forma como o cálculo é feito, têm sofrido diversas modificações desde seu surgimento em 2000 e que o procedimento acima descrito passou a ser utilizado em 2013.

Para a Professora V o bônus acaba por induzir o mascaramento dos resultados não expressando o cotidiano escolar.

Se maquia o resultado. A gente acaba fingindo que está tudo bem, para não ficar exposto, para não ter problema com bônus. E tudo, é uma política. Por isso eu falo para você que esse tipo de prova que eles fazem, para mim não funciona, porque é resultado para ver para fora só. Só resultado para mostrar, é falso. (PROFESSORA V).

A questão levantada pela docente expõe as problemáticas de uma avaliação externa desagregada do trabalho realizado pelos docentes no interior da escola e distante da sua realidade. Talvez a partir de um modelo de avaliação mais participativo em que docentes possam opinar sobre o sistema e participar dos mecanismos de avaliação, a adesão seja maior e a avaliação ganhe um novo significado.

Mesmo concordando com o atual modelo de avaliação externa, quando se trata da bonificação as professoras VI e VII, deixam claro sua oposição.

Esta questão é a que a gente não concorda. Porque, eu já trabalhei em escolas que são escolas de periferia, que a gente tinha muitos casos de dificuldade de aprendizagem, muitos casos em que a família não tem aquele acompanhamento, que não acompanha o rendimento da criança, não acompanha uma tarefa de casa, muitas vezes nem tem a figura do pai e da mãe [...] Mas por outro lado, é uma escola onde as professoras arregaçam as mangas e trabalham muito, só que o resultado vem a longo prazo e muito longo mesmo, a gente não consegue ver um resultado imediato e nem por isso elas deixaram de trabalhar, não foi porque as crianças não chegaram lá que elas deixaram de trabalhar e muitas vezes essas escolas não tem a bonificação, vários anos que estas escolas ficam sem bonificação. (PROFESSORA VI)

Eu acho errado. Porque é muito mais fácil você trabalhar com aluno que tem facilidade para aprender, com aluno bom. Você percebe que estas escolas mais carentes trabalham, mas as crianças têm mais dificuldade. As vezes o trabalho é até dobrado. Porque eu percebo aqui, nas salas, se tem um aluno com dificuldade, o trabalho com ele é duplicado, é um trabalho mais individualizado, e o resultado dele, às vezes, não acompanha o resultado dos outros, eu acho injusto. (PROFESSORA VII)

O argumento mais corrente nas falas das docentes refere-se ao trabalho realizado em escolas com baixo desempenho nas avaliações externas em contraposição ao trabalho realizado em escolas com bom desempenho. As docentes afirmam que há um trabalho sendo realizado nestas escolas, que apesar deste trabalho não apresentar resultados imediatos, ele tem sido desenvolvido e em muitos casos de forma mais intensificada. Ora, se a escola apresenta resultados bem abaixo da média, é necessário compreender o que ocorre naquele contexto, a fim de solucionar ou pelo menos buscar a solução para estes problemas. Todavia o sistema de bonificação apenas endossa as diferenças. Avaliar o trabalho do professor pelo resultado destas avaliações parece não representar a realidade do trabalho realizado.

A lógica destas políticas apresenta como ponto relevante o estímulo à competição. Se a escola X apresenta bom desempenho e ganha bônus é de se esperar que a escola Y também o faça. O problema desta linha de raciocínio está na base de sua compreensão, igualam-se as realidades objetivas dos contextos, como se todos os sujeitos partissem do mesmo ponto de saída. Esquece-se que cada escola tem características próprias, está inserida numa comunidade diferente que possui meios econômicos e de pessoal variado. O resultado é uma política que não estimula a competição, mas que garante a manutenção do status quo.

Deste modo, considera-se que as políticas de bonificação no Estado de São Paulo precisam ser repensadas, assim como a estrutura da carreira docente e sua remuneração.

#### **4.4 As avaliações externas como meio de promoção da qualidade da educação pública**

Considerando-se que o principal objetivo do SAEB é avaliar a educação básica brasileira para melhorar as políticas públicas educacionais e promover a melhoria da qualidade da educação, como apontado na página oficial do INEP na internet (BRASIL, 2013d), as docentes foram convidadas a opinar em relação ao alcance deste objetivo.

As Professoras I e II afirmaram que o objetivo não está sendo alcançado.

Eu acho que eles não estão melhorando a educação. Que nem você me perguntou da escola lá do [escola da área rural], o que eles fazem? Lá a nota é baixa, o que eles fazem para ajudar esta escola a melhorar? Um projetinho da [universidade]<sup>39</sup>? Cobrança do *Ler e Escrever*, não vai melhorar, nunca vai ter nota melhor, não tem nem biblioteca lá direito. (PROFESSORA I)

---

<sup>39</sup> A docente referiu-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A crítica da docente não está nos méritos do programa enquanto meio de formação de docentes e como colaboração nos processos educativos, mas como medida paliativa para a solução de problemas estruturais de comunidades que necessitam de suporte profissional e recursos financeiros.

Não. Nem um pouco. Eu acho que não é por aí. Eu acho que teria que mudar todo o sistema, porque fica muito distante da realidade do que a gente vive, das nossas necessidades, dos nossos objetivos. Fica muito distante. Então, uma escola não é igual a outra. Eu acho que essas avaliações acabam que é só para mostrar mesmo para o governo [...] eu acho que é furado. (PROFESSORA II)

Enquanto medidas necessárias para a melhoria da qualidade da educação, as duas docentes (Professora I e Professora II) levantaram em primeiro lugar a questão do salário dos professores e a desvalorização social da carreira docente. De acordo com o exposto pelas professoras, é a partir da constituição de um plano de carreira bem organizado, claro em suas exigências, com dedicação exclusiva, 1/3 de atividades extraclasse, como dispõe a lei do piso, além da oferta de cursos acessíveis em período de trabalho, que a educação poderá alcançar melhores patamares.

A lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, apresenta em seu Artigo 2º, o piso salarial docente de R\$ 950,00<sup>40</sup>, corrigível todos os anos no mês de janeiro de acordo com a arrecadação destinada ao FUNDEB, além de instituir outras importantes medidas para a melhoria da carreira docente. O parágrafo 4º do mesmo artigo propõe:

“§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008).

Se a jornada de trabalho deve ser composta de 2/3 (dois terços) de atividade com alunos, seria de se esperar que 1/3 (um terço) da carga horária docente pudesse ser utilizada para outras atividades, tais como, reuniões pedagógicas e atividades extraclasse, que incluem preparação de aula e correção de atividade entre outras. Entretanto, passados mais de seis anos desde sua vigência, o Estado de São Paulo, ainda não instituiu a lei corretamente.

Segundo dados publicados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em março de 2014, a porcentagem de horas-atividades, ou seja, de atividades extraclasse remuneradas, no estado de São Paulo, é a menor do país com 17%. A lei do piso, no estado de São Paulo é cumprida apenas enquanto remuneração.

Para as professoras VI e VII, a qualidade do trabalho do professor está mais ligada às iniciativas locais da própria equipe que das propostas de avaliação externa em si. A Professora

---

<sup>40</sup> De acordo com o Art. 2º da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 o piso salarial para 40 horas semanais, dos profissionais do magistério que possuem formação em nível médio, normal, não pode ser inferior a R\$950,00 mensais. A lei foi afixada em 2008, prevendo atualização salarial anual.

VI destaca a questão da não utilização dos dados das avaliações em programas ou ações diretas por parte dos diversos níveis de governo.

Eu acho que não, porque de fora, pelo menos que eu tenha conhecimento a gente não vê nenhuma política em relação a isso, é aquela direção que a escola dá mesmo, porque se você ficar esperando algo que venha externamente não vem [...] a gente não vê também, nenhuma política. Eu pelo menos não tenho conhecimento. (PROFESSORA VI).

A Professora VII foi a única docente que apontou que os objetivos do SAEB, de melhoria da qualidade da educação, estão se constituindo, todavia enquanto prática pedagógica.

Eu acho que sim. Todo ano se avalia esse resultado. Então se a qualidade não tá boa, o que é que você precisa mudar? Então, com a avaliação você vai mudando, todo ano. Eu acho que cada ano vai melhorando um pouco. A partir do momento que você avalia um ano e a qualidade não está boa, você tenta melhorar no ano seguinte, já sanar aquelas dificuldades, então eu acho que está caminhando. Que é importante, esta avaliação. Eu acho que sim, principalmente para você ver o nível em que estão as escolas. (PROFESSORA VII)

Para as Professoras III e IV as avaliações externas não têm apresentado impacto relevante sobre a qualidade da educação. Na opinião das profissionais para que haja uma melhoria qualitativa da educação as mudanças necessárias perpassam a carreira docente e as questões referentes à imposição de políticas educacionais verticais.

A Professora II também ressalta a problemática do estabelecimento de políticas e programas em educação sem a prévia consulta dos docentes. Segundo a docente, para se pensar a realidade da sala de aula é necessário consultar os docentes que convivem diretamente com a realidade da escola. Medidas impostas, muitas vezes não suprem a necessidade da escola e não acrescentam ao trabalho docente. A docente completa “Venha conhecer a realidade da escola, o que nós estamos precisando, e depois ofereça aquilo que a gente está precisando. E não fazer essa coisa ao contrário como acontece.” (PROFESSORA II)

O estabelecimento de um modelo de avaliação externa construído sem a participação efetiva dos docentes se apresenta, no contexto estudado, como meio de imposição de políticas e programas educativos pelo governo, com pouco significado para as práticas educativas cotidianas da escola. A pouca relação entre o currículo da escola e as avaliações externas demonstram o esvaziamento proporcionado pelas avaliações externas. Em muitos momentos, estes exames se apresentam como tarefa à mais, à parte no processo educativo, gerando práticas mais ligadas ao treinamento dos discentes para as provas, do que enquanto meio para um aprendizado significativo.

Acredita-se que um sistema de avaliação que compreenda de modo mais amplo os processos educacionais necessite da maior participação dos docentes, não somente na aplicação da avaliação, mas também em sua formulação e na análise dos resultados. Os resultados deveriam chegar às escolas não somente como meio de comparação com outras escolas, a partir de uma nota *bruta* que não demonstra os processos vivenciados pelas instituições, mas como indicativo de que a escola necessita de maior atenção dos órgãos administradores, das secretarias e diretorias de ensino. Diferentemente do que ocorre na prática, segundo relato das professoras, a atenção que estas escolas necessitam não deve estabelecer-se diante de cobranças e responsabilização que pouco contribuem para avanços, mas em forma de apoio, com investimentos em recursos financeiros e humanos.

Os dados coletados neste trabalho apontam que a maioria das professoras não são contrárias às avaliações externas. Entretanto, as docentes entrevistadas apresentam críticas à forma como as avaliações externas foram implementadas e aos processos por elas gerados, como a questão da diminuição da autonomia docente, a imposição de currículos, as problemáticas da precarização da carreira docente.

A crítica ao sistema de bonificação por resultado esteve presente nas falas de todas as entrevistadas que apresentaram como argumento quase que unânime que as escolas apresentam diferenças culturais e sociais marcantes em cada contexto e que a comparação de contextos diferentes não propicia melhorias, muito pelo contrário, agem no sentido de manter marginalizadas as escolas que já se encontram em situação difícil. As docentes ressaltaram também que é nas escolas que apresentam piores resultados que o trabalho é mais intenso.

Quando se trata da discussão sobre a qualidade do ensino atrelada à avaliação externa a maioria das docentes não vê nestas provas o canal para as mudanças necessárias. Assim, as sugestões de ações para melhoria da qualidade da educação compreenderam as questões referentes à carreira docente, melhor remuneração, plano de carreira coerente e bem estruturado, melhoria das condições de trabalho, resgate da autonomia dos professores, combate ao assédio moral e construção de políticas públicas democráticas pautadas no diálogo com docentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou analisar o posicionamento de docentes dos anos iniciais do EF sobre as avaliações externas, Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP. Para tal, compreendeu a análise do contexto histórico e político de inserção das avaliações externas no Brasil. Esta análise, aponta para dois processos importantes para a construção e consolidação do SAEB no Brasil, que posteriormente iria influenciar a implementação do sistema de avaliação paulista.

Como aspecto histórico deve-se destacar que a concepção de um sistema nacional de avaliação emergiu diante da demanda crescente por uma *Medida-Avaliação-Informação* a partir da década de 1930, como pontuado por Freitas (2007) e observado em diversos documentos oficiais. Assim, a ideia de construir mecanismos de avaliação para reunir informações sobre o sistema educacional brasileiro já estava na pauta de discussão de institutos de pesquisa brasileiros, em especial o INEP, antes de sua concepção, além de estar presente nos discursos de diversos grupos políticos.

Por outro lado, a constituição do SAEB, só iria se iniciar no final da década de 1980, ou seja, em um período em que a política brasileira passava por um processo de transformação. Considera-se que a construção de um sistema nacional de avaliação, para além das questões históricas, ganhou força como parte do pacote de medidas neoliberais, contando também com a influência de agências internacionais que ofereceram financiamento educacional condicionado a medidas e programas pré-estabelecidos. Estes pacotes políticos apresentaram um discurso que apontava para a colaboração internacional, todavia apresentaram empréstimos com os mesmo encargos e tributos dos empréstimos convencionais.

Dentre as medidas previstas, a melhoria na gestão dos recursos, ganhou destaque a partir da adoção de procedimentos de administração de empresas de cunho gerencialistas. A gestão de resultados buscava assim, eficiência e eficácia na aplicação dos recursos financeiros.

No Estado de São Paulo, estas políticas, que estavam alinhadas às políticas neoliberais em âmbito nacional na década de 1990, foram colocadas em prática, proporcionando o estabelecimento do SARESP, uma avaliação externa com propósitos similares ao SAEB e que se constituiu de maneira intensificada em relação às exigências da prova e do estabelecimento de um sistema de bonificação por resultados.

Neste sentido, a partir da pesquisa sobre o contexto histórico e político das avaliações externas foi possível observar que a preocupação do governo federal e estadual com a melhoria da qualidade da educação centrou-se na construção de aparatos de mensuração que acabaram

por se constituir como forma de controle de estado e contribuiu para o estabelecimento do Estado avaliador (AFONSO, 2009), tanto no âmbito federal quanto estadual.

Um estado alinhado à lógica de mercado, que importa da administração de empresas técnicas e procedimentos para a gestão de serviços públicos garantindo a inculcação de valores como a competição, performatividade, responsabilização docente e meritocracia nas escolas. Estes valores apresentam influências importantes no interior da escola, comprometendo o trabalho e a autonomia docente.

Também o trabalho docente passa a ser orientado pela ótica produtivista. Se a avaliação externa surge como valor fundamental dentro da escola, não somente no sentido de analisar o trabalho que vem sendo realizado pelos professores, mas como forma de direcionar os conhecimentos que serão trabalhados em sala de aula, acaba por definir também o currículo. O controle do Estado se edifica, deste modo, sob a redução do currículo escolar a um conjunto de conhecimentos tidos como prioritários por grupos de técnicos e especialistas de institutos nacionais e agências internacionais em detrimento do debate democrático entre comunidade científica, sociedade e comunidade escolar.

Se no contexto nacional, o SAEB se apresentou como meio de monitoramento de políticas públicas, em alguns estados estes mecanismos foram maximizados, apresentando características ainda mais próximas da gestão empresarial com a implementação de mecanismos meritocráticos de “valorização” docente.

Nas escolas estaduais paulistas, objeto de estudo deste trabalho, é possível observar, através deste e de outros estudos (BAUER, 2010; FERNANDES, 2010; FREIRE, 2008; GATTI, 2009; RAMOS, 2013) a forte influência do SARESP no trabalho dos professores. A necessidade de se discutir a avaliação paulista reverberou também sobre este trabalho que apresentava como objetivo inicial a análise do posicionamento de docentes sobre o SAEB, mas que se apresentou como assunto preponderante nas entrevistas.

Implementado sob a justificativa de que o SAEB não gerava dados suficientes, como os dados de acompanhamento do progresso de turmas em particular, o SARESP foi criado, abandonando logo em seguida o caráter que o diferenciava do SAEB, ou seja, a apresentação de dados longitudinais, dando espaço para a construção de aparatos de avaliação cada vez mais complexos que culminaram na implementação da bonificação por resultado.

O trabalho do professor, neste contexto, foi impregnado por diversos mecanismos de controle. A carreira no estado segue quadros de evolução funcional com provas meritocráticas periódicas e precarização dos modelos de contratação. Os concursos para efetivação de

docentes são realizados em intervalos espaçados e a admissão de professores por contratos precários tem crescido significativamente. As políticas gerencialistas operam através da manutenção de mecanismos de desigualdade e competitividade, valores essenciais para a lógica mercadológica.

No contexto da pesquisa de campo, o posicionamento das professoras em relação à Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP se apresentou dividido em alguns momentos. Em um grupo de docentes foi observada a prática do uso dos resultados como orientador do trabalho e no outro como meio complementar. Entretanto, foi possível observar alguns dos reflexos das avaliações externas no cotidiano escolar nos dois casos.

Os professores, em sua maioria, não apresentaram oposição à realização das provas em si. Todavia, as críticas se estabeleceram sobre os processos por elas ensejados. A corrida por resultados, além de gerar um ambiente de pressão e estresse, acaba por orientar o trabalho dos professores para o treinamento para testes. As aprendizagens são reduzidas a habilidade de se responder questões de múltipla escolha em detrimento dos demais instrumentos de avaliação. A avaliação formativa (AFONSO, 2009), que se apresenta pela utilização de diversos recursos avaliativos que vão desde a observação livre, sistemática, a análise da participação dos alunos, das atividades em grupo até a formulação de portfólios e também pela prova escrita, perdeu espaço, mesmo que de modo relativo, para o ensino da técnica dos testes. Assim, durante as entrevistas, as docentes expressaram esta preocupação, observando também que em muitos momentos a prova torna-se um aspecto externo e a parte do trabalho desenvolvido, o que apresenta reflexos sobre os currículos e acúmulo de atividades.

É possível inferir, de acordo com os dados desta pesquisa, que a divulgação dos resultados do SAEB tem levado as escolas à prática da comparação e à competição. Em diversos momentos, foram apontadas as problemáticas do baixo rendimento em escolas localizadas em áreas periféricas, algumas consideradas socialmente vulneráveis. Este processo altera as relações entre escolas e no interior delas. Os valores centrais pautam-se no individualismo em detrimento da colaboração. Mantém-se, assim, as desigualdades sociais, também no contexto escolar. Estes valores estão relacionados aos pressupostos de mercado e garantem a manutenção do status quo.

Neste contexto, as políticas educacionais, com base nas políticas neoliberais, parecem corroborar o processo que amplia as diferenças entre escolas mantendo o acesso restrito das classes menos abastadas aos conhecimentos historicamente construídos. Um aspecto observável, neste sentido, está na publicação das notas das instituições de forma irrestrita. Se

por um lado, é importante apresentar algum retorno do trabalho realizado no interior da escola para a comunidade escolar, por outro, uma mídia descompromissada tem apresentando estes dados de modo distorcido e, em muitos casos, de maneira sensacionalista. Imprime-se, assim, um selo de qualidade que valida escolas que apresentaram bom desempenho, ao mesmo tempo em que discriminam as que não tiveram. A complexidade da realidade educacional de cada país, região, estado, município e escola, assim como de todo o processo educativo, das diversas aprendizagens e processos que ocorrem dentro de uma escola especificamente, ou em um país como todo, é, no contexto das avaliações externas, reduzida a uma nota que demonstra um padrão de qualidade.

Deste modo, reconhecidos os limites das avaliações externas, entende-se ser necessário ressaltar seu caráter promotor de estudos e pesquisas em educação.

Para Soares (2002) os dados oferecidos pelo SAEB oportunizaram o desenvolvimento de diversos estudos importantes no sentido de observar as problemáticas da educação pública brasileira. A exclusão dos negros no interior da escola, as diferenças regionais, as problemáticas sociais entre outros fatores que, após identificados por meio dos dados do SAEB podem contribuir para proposição de políticas públicas. No entanto, diante dos dados coletados na pesquisa, observa-se a necessidade de se repensar o modelo de avaliação que vem se desenvolvendo no Brasil, tanto no que se refere às práticas pedagógicas por eles desencadeadas, quanto pelo uso que gestores, nos mais diversos níveis de organização do sistema educacional, têm feito dos resultados.

Se por um lado, estes dados têm possibilitado o desenvolvimento de estudos sobre as questões educacionais espera-se que ações sejam promovidas para a melhoria concreta no interior das escolas. Assim, pautados no pressuposto que a constituição de sistemas de avaliação está fundamentada na construção de estatísticas e estudos para apontar as demandas mais emergentes da educação, ou seja, as demandas que necessitariam maior atenção e investimentos do governo emerge a questão de como têm sido sistematizadas as ações dos governos, das secretarias e diretorias de ensino para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Na presente pesquisa, as professoras sinalizaram que pouco tem sido realizado no sentido de melhorar as condições de trabalho nas escolas que mais necessitam. Não há políticas especialmente destinadas ao auxílio do trabalho em escolas que apresentam problemas sociais e econômicos latentes. A implementação de programas para recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem, quando implementadas, foram realizadas em curto prazo com políticas descontinuadas, a exemplo do que ocorre atualmente com o Professor Auxiliar, projeto

este iniciado em 2012 e que será extinto em 2015. O que tem sido feito para as escolas de baixo desempenho, envolve pouco investimento econômico e quase sempre resulta na ampliação da responsabilização de professores e da cobrança por resultados.

Em relação à carreira docente, um primeiro passo se constituiu enquanto lei, como destacada pelas professoras durante as entrevistas, por meio da lei do piso. Todavia, não esteve respaldada por meios concretos para que tal objetivo fosse alcançado, operando no discurso, mas não na prática. O cumprimento desta lei, que foi instituída em 2008, não teve a adesão de grande parte dos estados e municípios e poderia representar um importante avanço, no sentido de ampliar o tempo de estudo e formação continuada de docentes. Considera-se que a melhoria nas condições de trabalho e na carreira do professor pode ampliar a atratividade da profissão, impulsionando a inserção de profissionais melhor qualificados no ensino público.

Deste modo, a falta de uma remuneração digna, plano de carreira, apoio de profissionais capacitados para lidar com as novas demandas da escola, são questões emergenciais que as avaliações externas não conseguem compreender. A questão da imposição de políticas educacionais sem prévia consulta a docentes também é uma prática recorrente que gera muito descrédito sobre os pacotes educacionais e pouca adesão dos professores às novas medidas. Entende-se que, para além da melhoria da gestão de recursos, é necessária a ampliação de investimentos financeiros para que a educação possa apresentar melhoria qualitativa expressiva.

Uma avaliação pautada na consulta aos docentes e visando o planejamento de ações concretas no interior das escolas que apresentam baixo desempenho ou estão situadas em regiões onde a presença de crianças em situação de risco social é eminente, poderia ser uma opção válida. Em lugar de uma avaliação que rotula escolas, como boas e ruins, ampliando a cobrança por uma nota, a avaliação externa poderia alargar o papel que exerce como fonte de pesquisa e estudos educacionais para identificar problemas e principalmente atuar sobre eles. Um método de avaliação verdadeiramente pensado para a melhoria das estruturas e não para a competição e ranqueamento de escolas que inclua em seus indicadores as considerações de docentes e as necessidades apontadas pelos profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p.139-164, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma concetualização alternativa de accountability. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.

APEOESP. **Manual do Professor 2013**. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/print/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/>> Acesso em: 20 jun. 2014.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979, 225 pp.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim (Coord.). **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped: Fundação Carlos Chagas, 2001. 220 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 4).

BAUER, Adriana; SILVA, Vandré Gomes da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 133-152, jan./jun. 2005.

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP**: o papel da Avaliação nas políticas de formação docente. São Paulo: USP, 2006. 173 f. Dissertação (Faculdade de Educação). Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-110423/pt-br.php>>. Acesso em: 03 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BITAR, Hélia de Freitas et al. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Centro de Referência em Educação Mário Covas: Avaliação Externa. 2014. **Série Idéias**, n. 30. São Paulo: FDE, 1998, p. 9-20. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_30\\_p009-020\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf)>. Acesso em: 01 dez.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia Catalano de. O processo de institucionalização do SAEB. In: \_\_\_\_\_. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. p. 89-116.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília, 1973. 40 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **II Plano Setorial de Educação e Cultura: 1975/1979**. Brasília, 1976. 58 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto - 1980/1985**. Brasília, 1982. 52 p.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm)>. Acesso em: 31 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB – 2005, Primeiros resultados**: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007. 62 p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/SAEB1995\\_2005.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009. 63 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil - Resultados 2005, 2007 e 2009**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. Brasília, 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 02 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb 2011: Brasil continua a avançar**. Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Entendendo o Pacto**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2012 – resumo técnico**. Brasília, 2013a. 41 p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Explicativa: resultados Prova Brasil 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota\\_explicativa\\_prova\\_brasil\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil – Apresentação**. Brasília, 2013c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Brasília, 2013d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Semelhanças e diferenças: Aneb e Anresc (Prova Brasil)**. Brasília, 2013e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e-diferencas>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_inep\\_saeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2013f.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. OLIVEIRA JR. Rafael Gabriel de. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Pesquisa e debate em Educação: Responsabilização na Educação**. v.2, n.2, p. 62 - 77, 2002. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/23>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 9, p. 71-78, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20PTG.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Saiba quais estados brasileiros cumprem a lei do piso. **Tabela de salário do magistério público da educação básica**: referência março de 2014. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-2.html>>. Acesso em: 13 maio 2014.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.1, n.7, p.1-16, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

DELEGACIAS DE ENSINO. In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=262>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília, UNESCO, 2010, 43pp.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Freitas, Luis Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

ESTANDARDIZADO. In: **MICHAELIS** dicionário online de português. Ed. Melhoramentos, 1998-2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=estandardizado>>. Acesso em: 23 out 2013.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300005>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2006. 108p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 85-121.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. São Paulo, 2008, 98 f. Dissertação (Faculdade de Educação). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-115903/en.php>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. 264 p.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007. 224 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em 15 out. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

GALVÃO, Andréia. O neoliberalismo na perspectiva marxista. **Crítica Marxista**, n.27, p.149-156, 2008. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/Revista\\_critica%20marxista\\_27.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/Revista_critica%20marxista_27.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 9, p. 7-18, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Ensaio**, n.40, v.11, p.283-296, jul./set. 2003.

LEIGO. In: **MICHAELIS** dicionário online de português. Ed. Melhoramentos, 1998-2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=leigo>>. Acesso em: 23 mar 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. A Importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Azilde. LOMBARDE, José Claudinei. MINTO, Lalo Watanabe. (orgs). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Editora Alínea. Campinas, 2012, p.15-28.

LOURENÇO Filho, Manoel Bergström. Tendências da educação brasileira. 2 ed. Brasília: MEC/Inep, 2002. 92p. Disponível em: <[https://www.inesul.edu.br/site/documentos/tendencias\\_educacao\\_brasileira.pdf](https://www.inesul.edu.br/site/documentos/tendencias_educacao_brasileira.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2013.

MATO GROSSO. Governo do Mato Grosso Mais por Você. **Amigos da Escola**. 2014. Disponível em: < <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=478&parent=475>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. SILVA, Rose Neubauer da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, S. Paulo, v.5 n.12, p.45 – 60, Maio/Ago. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 dez. 2014.

MEYER, Heinz-Dieter et al. Open letter to Andreas Schleicher, OECD, Paris, abril, 2014. Disponível em: <http://oecdpsaletter.org/2014/04/28/open-letter-to-andreas-schleicher-oecd-paris/#comments>>. Acesso em 30 maio 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Dalila Andrade. Currículo Nacional único para a Educação Básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 37, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/curriculo-nacional-unico-para-a-educacao-basica-artigo-da-anped-na-folha-de-sao-paulo--2>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PÉREZ, Juan Carlos Pardo; TOBÍO, Alfonso García. Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. **Educativo**, n. 20-21, p. 39 – 85, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/134/118>>. Acesso em: 22 out. 2014.

PINTO, Márcio Alexandre Ravagnani. **Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente**. Franca, 2011, 167 f. Dissertação (Mestrado Serviço Social – Educação e Sociedade) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/marcio.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

RAMOS, Géssica Priscila. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n.3, p. 537-556, set/dez. 2013.

RIBEIRO, Vanda Mendes; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Potencialidades e limites do Ideb: analisando o que pensam gestores educacionais de municípios com melhores resultados no estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 34, 2011, Natal – RN. Educação e justiça social. Natal-RN: ANPED, 2011. 17 p. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-528%20int.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

RISCAL, Sandra Aparecida. Política Educacional de Avaliação de Resultados. In: SILVA, Flavio Caetano da. **Políticas Públicas em Educação: gestão educacional e democratização em Hortolândia**. São Paulo: Editora e gráfica Rettec, 2012, p.73- 86.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; GUIMARÃES, Raquel Rangel de Meireles; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. O papel das origens sociais sobre a proficiência escolar e a probabilidade de progressão por série no Brasil: evidência de persistência. **RBPG: Políticas, Sociedade e Educação**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 87 - 116, dezembro 2011.

SANFELICE, José Luis. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-94.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. Relatório técnico de pós-doutoramento. **O IDESP e a melhoria da Escola Pública: um diálogo necessário**. São Carlos, 2013, 185f. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/139878/o-idesp-e-a-melhoria-da-escola-publica-um-dialogo-necessario/>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução se nº 27**, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. SIAU Secretaria de Estado da Educação, 1996. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Deliberação do Conselho Estadual de Escola, nº 09/1997**. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. SIAU Secretaria de Estado da Educação, 1997. Disponível em:

<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9\\_97.HTML](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9_97.HTML)>. Acesso: 05 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

Disponível em:

<[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocp/Arq/L.C.%20N%C2%BA%20836\\_97.doc](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocp/Arq/L.C.%20N%C2%BA%20836_97.doc)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 891**, de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências. Disponível em: <

<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/e5258f7faf54b90703256d28006b69f5?OpenDocument>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.010**, de 01 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas. Disponível em:

<<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/894c6d86f3f517dd032572f000529157?OpenDocument>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em:

<<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/a2898744a65659d903257523004bf8c1?OpenDocument>>. Acesso em: 27 dez. 2014

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Matrizes Curriculares do SARESP**, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009, 174 p. v. 1. Disponível em:

<[http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008\\_MatrizRefAvaliacao\\_DocBasico\\_Completo.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Portal do governo. **Programa Ler e Escrever**. 2010. Disponível em:

<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkkljaslkA=260&manudjsns=0>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Escolas estaduais terão professor-auxiliar e novos modelos de recuperação**. São Paulo 13 jan. 2012a. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-terao-professor-auxiliar-e-novos-modelos-de-recuperacao>>. Acesso em: 26 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de gestão de recursos humanos. **Processo de promoção / 2012**: Edital de abertura de pré-inscrição para prova. 2012b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/35.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE n.2** de 12 jan. 2012. Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. SIAU Secretaria de Estado da Educação. 2012c. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02\\_12.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM)>. Acesso em: 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Qualidade da Escola**: nota técnica. Março/2013. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 36** de 01 jul 2014. Dispõe sobre a Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério. SIAU Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36\\_14.HTM?Time=12/12/2014%2017:35:52](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_14.HTM?Time=12/12/2014%2017:35:52)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. 475 pp.

SOARES, José Francisco et al. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: Freitas, Luis Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p.99-214.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e Gestão da Educação Básica: da competição aos incentivos. In: Dourado, Luiz Fernando (org.). **Políticas e Gestão da Administração no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009, p.31-48.

\_\_\_\_\_. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2013.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.24, n.84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/6411>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

STANDARD. In: **MICHAELIS** dicionário online de inglês - português. Ed. Melhoramentos, 1998-2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=standard>>. Acesso em: 23 out 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>>. Acesso em: 11 maio 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

ULIAM, Priscila de Paulo; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. As contribuições de Bourdieu e Weber na discussão sobre o papel dos exames e diplomas na sociedade. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 9, p. 40-50, jan-jun. 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. Questões de avaliação educacional. In: Freitas, Luis Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-88.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

## APÊNDICE A - Autorização de pesquisa

LOCAL, \_\_\_\_\_ de maio de 2014.

Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a) \_\_\_\_\_

Venho solicitar-lhe autorização para que PRISCILA DE PAULO ULIAM MARTINS, RG 40.087.685-1, aluna regular do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob minha orientação, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, possa realizar, nesta unidade de ensino, a coleta de dados referente à pesquisa intitulada: **“O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como norteador do trabalho docente nos anos iniciais: uma análise crítica”**.

A referida pesquisa tem como objetivo investigar o posicionamento de docentes e do gestor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a) em relação à Prova Brasil e a Provinha Brasil.

Com o intuito de fazer um levantamento acerca das percepções dos professores sobre a Prova Brasil e a Provinha Brasil utilizaremos um questionário estruturado e entrevistas semiestruturadas. O questionário compreenderá questões de ordem socioeconômica relacionadas ao perfil do profissional, a formação docente e do gestor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a) e questões pontuais sobre o tema. A entrevista semiestruturada será composta por questões que envolvam as formas de acesso aos resultados do SAEB, a percepção destes profissionais sobre a avaliação, os meios oferecidos pelo governo federal, tais como oferta de cursos de aperfeiçoamento e inclusão do debate na pauta das reuniões de trabalho pedagógico coletivo para que ocorra a participação dos docentes em todas as etapas da avaliação. Outras questões que se mostrarem pertinentes durante as entrevistas, também poderão ser inseridas no trabalho.

Acredita-se que a pesquisa possa pontuar as contribuições da análise de professores e gestor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a) sobre os indicadores de avaliações externas como a Prova Brasil e a Provinha Brasil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial para o período de alfabetização.

Espera-se, adesão de cerca de 60% dos professores para responder ao questionário, ou seja, mais da metade dos professores que trabalham na escola, o que totaliza cerca de 20 professores.

A seleção da amostra para entrevista prevê a participação de professores do Ensino Fundamental, ciclo I que atuaram em no mínimo uma das três últimas edições da Prova Brasil e Provinha Brasil que ocorreram nos anos de 2013, 2011 ou 2009, com resultados divulgados respectivamente em 2014, 2012 e 2010. Para a entrevista, será selecionado um docente representante de cada período, matutino e vespertino. A pesquisa compreenderá a participação de um membro do corpo administrativo ou pedagógico, ou seja, coordenador(a) pedagógico, vice-diretor(a) ou diretor(a) de escola, totalizando cinco entrevistados.

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo na atividade docente e nem utilizando qualquer dado em sua pesquisa que possa vir a prejudicar a Instituição, seus estudantes, professores e gestor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a).

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
 Departamento de Educação – DEd/ Sala 17/ Tel: (16) 3351-8364  
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.  
 E-mail: [cristinagfer@ufscar.br](mailto:cristinagfer@ufscar.br)

Assinatura do (a) diretor (a): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (questionário)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "**O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como Norteador do Trabalho Docente nos Anos iniciais: uma análise crítica**".

O trabalho tem como objetivo investigar o posicionamento de docentes de escolas públicas de [NOME DA CIDADE] sobre a "Provinha Brasil" e a "Prova Brasil" para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa pode proporcionar benefícios para os participantes na medida que contribui para a reflexão sobre as avaliações externas e as práticas pedagógicas a elas ligadas, além de propiciar a reflexão, inclusive para o aperfeiçoamento da Prova Brasil e da Provinha Brasil.

Deste modo, estão convidados a participar da pesquisa, professores de escolas públicas da cidade de [NOME DA CIDADE] que atuem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A sua participação nesse estudo envolve o preenchimento individual de um questionário, não havendo qualquer necessidade de gastos financeiros de sua parte. Será estritamente voluntária e desde já esclareço que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

A Resolução CNS 466/12 indica que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, podendo gerar algum desconforto ou, ainda, danos à saúde do sujeito participante da pesquisa.

Nesta pesquisa o instrumento de coleta de dados utilizados será o questionário. Esta ferramenta proporciona riscos mínimos para os participantes. Entretanto, pode oferecer o risco de constrangimento, caso alguma questão possa revelar uma lembrança pessoal ou profissional ligada a uma situação que ofereça sofrimento psíquico. Caso isso ocorra, asseguramos sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Esta pesquisa está sendo realizada pela aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos, Priscila de Paulo Uliam Martins e supervisionada pela Prof. Dr. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes. Todos os dados divulgados serão disponibilizados previamente aos participantes da pesquisa.

Se você concordar em participar do estudo, por favor, não hesite em nos procurar caso sinta necessidade de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Cordialmente,

---

Priscila de Paulo Uliam Martins  
Aluna de mestrado do Programa de Pós-  
Graduação em Educação - UFSCar  
Telefone: (16) 3361-1564  
Telefone: (16) 98186-5994  
Email: priscilauliam@gmail.com

---

Maria Cristina da S. G. Fernandes  
Professora Doutora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação - UFSCar  
Departamento de Educação – UFSCar/  
Sala 17/ Tel: (16) 3351-8364  
E-mail: cristinagfer@ufscar.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Nome do(a) docente participante da pesquisa

---

Assinatura do(a) docente participante da pesquisa

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como Norteador do Trabalho Docente nos Anos iniciais: uma análise crítica".

O trabalho tem como objetivo investigar o posicionamento de docentes de escolas públicas de [NOME DA CIDADE] sobre a "Provinha Brasil" e a "Prova Brasil" para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa pode proporcionar benefícios para os participantes na medida que contribui para a reflexão sobre as avaliações externas e as práticas pedagógicas a elas ligadas, além de propiciar a reflexão, inclusive para o aperfeiçoamento da Prova Brasil e da Provinha Brasil.

Deste modo, estão convidados a participar da pesquisa, professores de escolas públicas da cidade de [NOME DA CIDADE] que atuem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A sua participação nesse estudo envolve a participação em uma entrevista semiestruturada, não havendo qualquer necessidade de gastos financeiros de sua parte. Será estritamente voluntária e desde já esclareço que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

A Resolução CNS 466/12 indica que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, podendo gerar algum desconforto ou, ainda, danos à saúde do sujeito participante da pesquisa.

Nesta pesquisa o instrumento de coleta de dados utilizados será a entrevista. Esta ferramenta proporciona riscos mínimos para os participantes. Entretanto, pode oferecer o risco de constrangimento, caso alguma questão possa revelar uma lembrança pessoal ou profissional ligada a uma situação que ofereça sofrimento psíquico. Caso isso ocorra, asseguramos sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Esta pesquisa está sendo realizada pela aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Carlos, Priscila de Paulo Uliam Martins e supervisionada pela Prof. Dr. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes. Todos os dados divulgados serão disponibilizados previamente aos participantes da pesquisa.

Se você concordar em participar do estudo, por favor, não hesite em nos procurar caso sinta necessidade de maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras, se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco nos endereços abaixo citados.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Cordialmente,

---

Priscila de Paulo Uliam Martins  
Aluna de mestrado do Programa de Pós-  
Graduação em Educação - UFSCar  
Telefone: (16) 3361-1564  
Telefone: (16) 98186-5994  
Email: priscilauliam@gmail.com

---

Maria Cristina da S. G. Fernandes  
Professora Doutora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação - UFSCar  
Departamento de Educação – UFSCar/  
Sala 17/ Tel: (16) 3351-8364  
E-mail: cristinagfer@ufscar.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Nome do(a) docente participante da pesquisa

---

Assinatura do(a) docente participante da pesquisa

## APÊNDICE C - Questionário para docentes

### I- Identificação

Nome (em nenhum momento, seu nome será divulgado nesta pesquisa):

---

Nome referenciado na pesquisa (a fim de manter o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, você pode escolher um nome ou apelido que será utilizado neste trabalho):

---

Instituição de Ensino que atua (em nenhum momento, o nome da instituição de ensino será divulgado nesta pesquisa):

---

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Cidade que reside: \_\_\_\_\_

Cidade que trabalha: \_\_\_\_\_

### II- Informações profissionais

1- Há quanto tempo você atua como professor(a)?

(A) Há menos de 5 anos.

(B) De 6 a 10 anos.

(C) De 11 a 15 anos.

(D) De 16 a 20 anos.

(E) De 21 a 25 anos

(F) De 26 a 30 anos.

(G) Mais de 31 anos.

2- Há quanto tempo você atua como professor(a) do Ensino Fundamental anos iniciais?

(A) Há menos de 5 anos.

(B) De 6 a 10 anos.

(C) De 11 a 15 anos.

(D) De 16 a 20 anos.

(E) De 21 a 25 anos

(F) De 26 a 30 anos.

(G) Mais de 31 anos.

3- Em qual ano do Ensino Fundamental, ciclo I, você leciona atualmente?

- (A) 1º ano
- (B) 2º ano
- (C) 3º ano
- (D) 4º ano
- (E) 5º ano
- (F) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4- Em quais redes de ensino você atua? (Marque mais de uma alternativa, se julgar necessário)

- (A) Rede Estadual (Ensino Fundamental ou Ensino Médio)
- (B) Rede Municipal de Ensino.
- (C) Rede privada de ensino.
- (D) Rede SESI
- (E) Tutoria em cursos de EaD
- (F) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

5- Qual sua formação profissional? (Marque mais de uma alternativa, se julgar necessário)

- (A) Magistério em nível médio (Normal/CEFAM/Magistério).
- (B) Normal superior ou licenciatura curta.
- (C) Licenciatura plena em Pedagogia.
- (D) Licenciatura plena em outra área. Qual? \_\_\_\_\_
- (E) Curso superior em outra área de atuação. Qual? \_\_\_\_\_
- (F) Complementação pedagógica.
- (G) Pós-Graduação Lato Sensu (especialização)
- (H) Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado/doutorado)
- (I) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

6- Qual seu vínculo empregatício para o cargo de professora da Educação Básica I (PEB-I)?

- (A) Efetivo, desde \_\_\_\_\_
- (B) Estável.
- (C) Temporário.
- (D) Substituto .
- (E) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

7- Qual sua carga horária semanal para o cargo de Professor(a) do Ensino Fundamental, ciclo I?

(Incluindo aula/horário de trabalho pedagógico coletivo e aula/horário de trabalho pedagógico em local de livre escolha)

- (A) 10 horas
- (B) 12 horas
- (C) 25 horas
- (D) 30 horas
- (E) 40 horas
- (F) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

8- Você trabalha em outra rede de ensino ou complementa a renda em outro cargo/função/atividade?

- (A) Sim, exercendo a função de professora em outro nível de ensino.
- (B) Sim, exercendo outra função/cargo. Qual? \_\_\_\_\_
- (C) Sim, exercendo outra atividade. Qual? \_\_\_\_\_
- (D) Sim, outro. Qual? \_\_\_\_\_
- (E) Não.

### **III – Informações Socioeconômicas**

1. Quem é o responsável principal pela renda da família?

- (A) O(A) próprio(a) professor(a)
- (B) Cônjuge/Companheiro(a)
- (C) Pais
- (D) Filhos
- (E) Outros

2. Qual sua renda mensal média, incluindo outra função/cargo/atividade, caso exerça? (apenas sua renda)

- (A) De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 724 a R\$ 1.448).
- (B) De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 1.449 a R\$ 2.172).
- (C) De 3 a 4 salários mínimos (R\$ 2.173 a R\$ 2.896).
- (D) De 4 a 5 salários mínimos (R\$ 2.897 a R\$ 3.620).
- (E) De 5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.621 a R\$ 4.344).
- (F) De 6 a 7 salários mínimos (R\$ 4.345 a R\$ 5.068).

- (G) De 7 a 8 salários mínimos (R\$ 5.069 a R\$5.792).
- (H) De 8 a 10 salários mínimos (R\$ 5.793 a R\$ 7.240)
- (I) De 10 a 12 salários mínimos (R\$ 7.241 a R\$ 8.688)
- (J) Mais de 12 salários mínimos (acima de R\$ 8.689)

3. Qual a renda mensal média da sua família, incluindo outros provedores, caso houver?

- (A) De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 724 a R\$ 1.448).
- (B) De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 1.449 a R\$ 2.172).
- (C) De 3 a 4 salários mínimos (R\$ 2.173 a R\$ 2.896).
- (D) De 4 a 5 salários mínimos (R\$ 2.897 a R\$ 3.620).
- (E) De 5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.621 a R\$ 4.344).
- (F) De 6 a 7 salários mínimos (R\$ 4.345 a R\$ 5.068).
- (G) De 7 a 8 salários mínimos (R\$ 5.069 a R\$5.792).
- (H) De 8 a 10 salários mínimos (R\$ 5.793 a R\$ 7.240)
- (I) De 10 a 12 salários mínimos (R\$ 7.241 a R\$ 8688)
- (J) De 12 a 16 salários mínimos (R\$ 8.689 a R\$ 11.584)
- (K) De 16 a 20 salários mínimos (R\$ 11.585 a R\$ 14.480)
- (L) Mais de 20 salários mínimos (Acima de R\$ 14.481).

4. Quantas pessoas moram com você? (marque o número total de pessoas contando com você, todos os parente e agregados)

- (A) 1 pessoa
- (B) 2 pessoas.
- (C) 3 pessoas.
- (D) 4 pessoas.
- (E) 5 pessoas.
- (F) Mais de 5 pessoas.

5. Qual é sua raça/cor?

- (A) Branca
- (B) Negra
- (C) Parda ou mulata
- (D) Amarela (de origem oriental)
- (E) Indígena
- (F) Não quero declarar.

**IV – Sobre o SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil**

1. Quais destas avaliações em larga escala, para o Ensino Fundamental I, você conhece? (Marque mais de uma alternativa se julgar necessário)

- (A) SAEB (Prova Brasil e Provinha Brasil).
- (B) IDESP (SARESP).
- (C) Nenhuma.
- (D) Outras. Qual? \_\_\_\_\_

2. Você teve acesso aos resultados de quais destas avaliações? (Marque mais de uma alternativa se julgar necessário)

- (A) SAEB (Prova Brasil e Provinha Brasil).
- (B) IDESP (SARESP).
- (C) Nenhuma.
- (D) Outras. Qual? \_\_\_\_\_

***Caso tenha assinalado a alternativa A nas questões 1 e 2, por favor, responda as questões a seguir.***

3. Como você teve acesso aos resultados do SAEB? (Marque mais de uma alternativa se julgar necessário)

- (A) Informativo oficial via escola.
- (B) Pesquisou na internet em site oficial.
- (C) Por meio de divulgação na mídia (jornais, revistas, televisão ou internet).
- (D) Por redes sociais na internet.
- (E) Comentários de professores em encontros informais.
- (F) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

4. Na escola em que você atua os resultados do SAEB foram discutidos no(s): (Marque mais de uma alternativa se julgar necessário)

- (A) ATPC.
- (B) Planejamento anual.
- (C) Intervalos das aulas, de maneira informal.
- (D) Não foram discutidos.

5. Como você julga as informações do SAEB a que você teve acesso?

(A) Completa. Tive acesso ao desempenho de todos os anos (séries) que foram avaliados, COM informações sobre as principais dificuldades de cada ano/série em relação às habilidades e competências de cada questão.

(B) Suficiente. Tive acesso APENAS ao desempenho dos alunos do ano (série) com os quais lecionei, COM informações sobre as habilidades e competências contempladas.

(C) Incompleta. Tive acesso ao desempenho de TODOS os anos (séries), SEM maiores informações sobre as habilidades e competências contempladas.

(D) Insuficiente. Tive acesso APENAS ao desempenho dos alunos do ano (série) com os quais lecionei, SEM maiores informações sobre as habilidades e competências contempladas.

(E) Tive acesso somente à nota da escola.

(F) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

6. Como a equipe de professores recebeu as informações do SAEB de sua escola?

(A) A equipe docente foi parabenizada pelo bom desempenho dos alunos.

(B) A escola teve bom desempenho, mas o assunto não teve destaque na reunião.

(C) A escola não teve bom desempenho, mas o assunto foi amplamente discutido na reunião.

(D) A escola não teve bom desempenho e o assunto não teve destaque na reunião.

(E) A escola não teve bom desempenho e a equipe foi estigmatizada devido ao resultado.

(F) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Observações (caso julgar necessário, utilize o espaço abaixo para complementar sua resposta): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Escolha a opção que expressa de maneira mais próxima o que você sentiu ao receber os resultados do SAEB:

(A) Recompensado(a) por realizar um bom trabalho e motivado(a) a desenvolver meu trabalho neste ano.

(B) Apesar dos resultados positivos, não me sinto motivado(a) a desenvolver meu trabalho este ano.

(C) Apesar dos resultados negativos, me sinto motivado(a) a desenvolver meu trabalho este ano.

(D) Não concordo com os resultados da avaliação e não me sinto motivado(a) a desenvolver meu trabalho este ano.

(E) Outros? Quais? \_\_\_\_\_

Observações (caso julgar necessário, utilize este espaço para complementar sua resposta): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Em sua opinião os resultados do SAEB:

- (A) Representam integralmente a realidade de sua escola.
- (B) Representam parcialmente a realidade de sua escola.
- (C) Não representam a realidade de sua escola.
- (D) Não sei/Não quero opinar.

9. Em algum momento houve comparação da nota de sua escola com a nota de outras escolas de sua cidade? (marque mais de uma opção se julgar necessário)

- (A) Sim, no ATPC ou planejamento anual.
- (B) Sim, em conversas informais na sala dos professores ou nos intervalos de aula.
- (C) Sim, em conversas informais com pais de alunos ou membros da comunidade.
- (D) Não.
- (E) Não sei/Não quero opinar.

***Atenção às questões a seguir, algumas se referem a Provinha Brasil (para o 3º ano do Ensino Fundamental) e outras a Prova Brasil (para o 5º ano do Ensino Fundamental).***

10. Em quais etapas da PROVA BRASIL você já participou? (marque mais de uma opção se julgar necessário)

- (A) Elaboração.
- (B) Aplicação.
- (C) Correção.
- (D) Análise dos resultados.
- (E) Aperfeiçoamento do mecanismo de avaliação.
- (F) Nenhuma.
- (G) Todas.

11. Em quais etapas da PROVINHA BRASIL você já participou?

- (A) Elaboração.
- (B) Aplicação.
- (C) Correção.
- (D) Análise dos resultados.
- (E) Aperfeiçoamento do mecanismo de avaliação.
- (F) Nenhuma.
- (G) Todas.

12. Em quais etapas você gostaria de participar?

- (A) Elaboração.
- (B) Aplicação.
- (C) Correção.
- (D) Análise dos resultados.
- (E) Aperfeiçoamento do mecanismo de avaliação.
- (F) Nenhuma.
- (G) Todas.

13. Escolha a alternativa que, na sua opinião, melhor completa a afirmação.

A Prova Brasil é

- (A) Uma avaliação em larga escala que compõe o SAEB.
- (B) Uma avaliação diagnóstica e não compõe o SAEB.
- (C) Não sei/Não quero opinar.

14. Escolha a alternativa que, na sua opinião, melhor completa a afirmação.

A Provinha Brasil é

- (A) Uma avaliação em larga escala que compõe o SAEB.
- (B) Uma avaliação diagnóstica e não compõe o SAEB.
- (C) Não sei/Não quero opinar.

15. Como foi realizada a Provinha Brasil para o 3º ano do Ensino Fundamental em sua escola?

- (A) Em duas etapas: no começo e no final do ano.
- (B) Apenas no final do ano.
- (C) Não foi realizada.
- (D) Não sei/Não quero opinar.

16. Você considera a Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental:

- (A) Fácil.
- (B) Difícil.
- (C) Adequado ao nível de ensino.
- (D) Não sei/Não tive acesso/Não me lembro da avaliação.
- (E) Não quero opinar.

17. Você considera a Provinha Brasil para o 3º ano do Ensino Fundamental:

- (A) Fácil.
- (B) Difícil.
- (C) Adequado ao nível de ensino.
- (D) Não sei/Não conheço, não me lembro da avaliação.
- (E) Não quero opinar.

18. Escolha a alternativa que melhor expressa sua opinião.

A Prova Brasil:

- (A) Colabora com o trabalho do professor e é essencial para garantir uma boa qualidade no ensino.
- (B) Contribui em parte com o trabalho do professor e oferece subsídios para complementar o trabalho docente.
- (C) Contribui com o trabalho do professor de forma indireta, pois sua função é apresentar índices para orientar o trabalho dos gestores e do governo.
- (D) Não contribui com o trabalho do professor e apresenta-se como mais uma etapa burocrática.
- (E) Não expressa a realidade do cotidiano escolar, deste modo não pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino.
- (F) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

Observações (caso julgar necessário, utilize este espaço para complementar sua resposta):

---

---

---

19. Escolha a alternativa que melhor expressa sua opinião.

A Provinha Brasil:

- (A) Colabora com o trabalho do professor e é essencial para garantir uma boa qualidade no ensino.
- (B) Contribui em parte com o trabalho do professor e oferece subsídios para complementar o trabalho docente.
- (C) Contribui com o trabalho do professor de forma indireta, pois sua função é apresentar índices para orientar o trabalho dos gestores e do governo.
- (D) Não contribui com o trabalho do professor e apresenta-se como mais uma etapa burocrática.
- (E) Não expressa a realidade do cotidiano escolar, deste modo não pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino.
- (F) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

Observações (caso julgar necessário, utilize este espaço para complementar sua resposta):

---

---

Caso julgar necessário, utilize este espaço para emitir sua opinião sobre a Prova Brasil e Provinha Brasil.

---

---

---

***Obrigada por sua participação!***

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevista**

1. Você concorda com a política de avaliação externa? Por quê?
2. Em sua opinião, a partir dos dados oferecidos pelo SAEB é possível avaliar seu aluno, sua classe ou sua escola?
3. Como ocorre o debate dos dados do SAEB na sua escola? Em qual período do ano? Em qual ambiente?
4. Você já participou de cursos ou capacitações para participar da prova (aplicar, corrigir, analisar resultados)? Onde? Quando?
5. Em sua opinião, a Prova Brasil e Provinha Brasil contribuem para seu trabalho?
6. O que você sentiu quando teve acesso aos resultados do SAEB? Qual o sentimento geral dos professores captado por você?
7. Os resultados da Prova Brasil ou da Provinha Brasil orientam de alguma forma seu trabalho?
8. Você acredita que a Prova Brasil e a Provinha Brasil interferem no currículo escolar e nas práticas pedagógicas?
9. Em sua opinião, como deve ser a avaliação externa?
10. Pensando no sistema de avaliação externa que temos hoje, você consegue imaginar uma forma de melhorar esta avaliação?
11. Segundo o INEP, o SAEB tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira, para melhorar as políticas públicas educacionais e promover a melhoria da qualidade da educação. Você acha que esse objetivo tem sido alcançado nos últimos anos através das avaliações?