

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

ROZEMEIRY DOS SANTOS MARQUES MOREIRA

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE SISTEMA E A GESTÃO DO RESULTADO DA
PROVA BRASIL NA ESCOLA**

**SÃO CARLOS-SP
2018**

ROZEMEIRY DOS SANTOS MARQUES MOREIRA

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Área de concentração em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

**SÃO CARLOS-SP
2018**

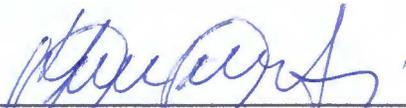


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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 Tese de Doutorado da candidata Rozemeiry dos Santos Marques Moreira, realizada em 27/02/2018:



Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti
UFSCar



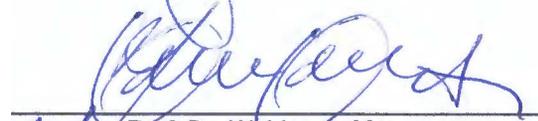
Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
UFSCar



Prof. Dr. José Carlos Rothen
UFSCar



Profa. Dra. Joyce Mary Adam
UNESP



Prof. Dr. Waldemar Marques
US

AGRADECIMENTOS

Encerramos e abrimos novos ciclos todos os dias. No percurso de um ciclo de estudos, do ponto de vista do pesquisador, prevalecem a orientação, o apoio, a amizade e o aprendizado obtidos nos contextos percorridos.

Às mãos que me ajudaram a construir e mentes que iluminaram essa trajetória, o meu mais profundo agradecimento.

Ao Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, meu orientador, pelo conhecimento e por orientar-me e conduzir-me no caminho do ciclo.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação, por ter possibilitado a realização do ciclo.

Ao José Thadeu Filho e Thalitta, pela compreensão e respeito pela minha decisão de percorrer esse caminho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, em especial Dr^a. Emilia Freitas de Lima, Dr^a. Roseli Rodrigues de Mello e Dr^a. Tatiane Cosentino Rodrigues, por terem mostrado as rotatórias do ciclo.

Aos professores Dr^a. Emilia Freitas de Lima, Joyce Mary Adam, José Carlos Rothen e Waldemar Marques, por indicarem caminhos alternativos para a trajetória do ciclo.

À Prof^a. Dr^a. Marlene Durigan, pela incansável lapidação ao mapa do ciclo.

Às gestoras e professoras da Escola Estadual FC, por terem apresentado os contextos do ciclo.

Às amigas Ana Carolina Schirmer, Ana Cristina Schirmer, Ednéia Pinheiro, Inez Reppton, Lucrecia Mello, Maria do Carmo Martinho, Neusa Maria Sousa, Regina Maria Santos e Waléria Martins e ao amigo Eduardo Figueiredo, por terem percorrido comigo os contextos do ciclo.

E quando um ciclo se fecha, é o momento de pegar novamente a nossa bússola interior e assumir uma nova direção em nossa vida...

Não estou utilizando fronteiras e definição do campo precisas e fixas em minha discussão; devo introduzir certa imprecisão e um caráter vago, mas isso é provavelmente inevitável. Vou explorar minhas concepções usando um modelo meta-analítico e vou cruzar questões teóricas, epistemológicas e metodológicas.

Stephen J. Ball

RESUMO

Este estudo tematizou a construção do processo teórico e prático da avaliação educacional quanto ao uso dos resultados na tomada de decisões em relação ao que se propôs avaliar, tendo em vista a qualidade do sistema de ensino, da escola e da aprendizagem. Como referencial teórico, a pesquisa recorreu aos estudos de Stephen Ball e seus seguidores, que nos permitiram investigar a política nacional de avaliação de sistema, aqui concebida como um conjunto de ações políticas, normativas, pedagógicas e organizacionais. O olhar pesquisador focalizou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, implantada desde 2005 pelo governo federal, por intermédio do Mec/Inep, para avaliar estudantes de escolas públicas do 5º e do 9º ano do ensino fundamental da educação básica, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo geral da pesquisa foi analisar empiricamente uma escola estadual de Mato Grosso do Sul para compreender a sua micropolítica em face dos resultados da Prova Brasil. Para tanto, recorreu-se a um estudo de caso, mediado por procedimentos da pesquisa qualitativa, com análise documental, observação, aplicação de questionários e entrevistas para a obtenção dos dados junto a 11 sujeitos, sendo dois gestores de escola (diretor, diretor adjunto), três gestores pedagógicos e seis professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados levantados foram tratados para atender aos objetivos específicos da tese: Estudar o processo de tradução das políticas em ações concretas; Descrever os contextos do ciclo da política da Prova Brasil; Recontextualizar os resultados da Prova Brasil na escola pesquisada. O foco de análise foi a materialização do texto político no contexto da escola, a fim de identificar elementos expressos pela macropolítica e as aparentes convergências com a micropolítica da escola na “tradução” dos textos da política em prática. Constatou-se que a escola pesquisada possui uma política local, distinta, construída ao longo de sua história na performatividade de sua estrutura e clima organizacional, encorajando gestores e professores a pensar sobre sua produtividade e a performance de alunos. Pela perspectiva da gestão, essas características permitem que a escola seja administrada sem que haja perfeita convergência com o texto da política nacional, em especial o texto da Prova Brasil, e com a utilização das informações e resultados por ela produzidos.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas Educacionais. Política de avaliação de sistema. Prova Brasil.

ABSTRACT

This study thematized the construction of the theoretical and practical process of the educational evaluation regarding the use of the results in the decision making in relation to what was proposed to evaluate, considering the quality of the education system, the school and the learning. The objective was to study the general context of “Prova Brasil” in a Public School in Brazil. Ball’s studies allow for the investigation of the National Policies for System Evaluation, which is to be understood as a set of political, pedagogical, regulatory and organizational actions. This research studied the National Evaluation of School Assessment (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANERSC), also known as “Prova Brasil”. The Federal Government first started this National Evaluation through MEC/INEP in the year of 2005, with the objective of assessing the basic education in the areas of Portuguese Language and Mathematics for students from 5th to 9th grade. Analyze empirically a state school in Mato Grosso do Sul to understand its micropolitics in the face of the results of Prova Brasil. In order to assess those questions, the study was structured through qualitative research, case studies, documental analysis, observation techniques, questionnaires and interviews. The interviews were conducted with 11 different subjects: Principal and assistant Principal; 3 pedagogical professionals and 6 teachers. The data was collected and analyzed in 2 perspectives: Study the process of translating policies into concrete actions; Describe the contexts of the Brazil Proof politics cycle; Recontextualize the results of Prova Brasil in the researched school. The main objective of the analysis was to identify the elements actually expressed in the macro policies and regulations and the possible influence in the micro regulation and policy of the school, effectively translating political practices and texts into practice. The results showed that the school does have its own local politics, formed through its own history in a way that is somewhat distinct from its organizational structure. The school has effectively encouraged administrators and teachers to think about their own productivity and the performance of the students. This culture and strategy has made it possible for the school to administer its work without a perfect alignment to the text of the National Policies and Regulations, specifically in relation to the actual text of “Prova Brasil” and the way its information and results are actually used.

Keywords: Educational Policies Cycle. Politics of System Assessment. Prova Brasil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Contextos do processo de formulação de uma política.....	91
Figura 2 Contextos do processo de formulação da política de avaliação da Prova Brasil	95
Figura 3 SAEB.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação das avaliações ANEB e ANRESC	101
Quadro 2 - Matriz de Referência	115
Quadro 3 - Níveis de avaliação por área.....	118
Quadro 4 - Número de alunos e a respectiva taxa de participação da escola na Prova Brasil, 2015	136
Quadro 5 - Nível de desempenho em Matemática	142
Quadro 6 - Nível de desempenho de Língua Portuguesa	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Nível de Proficiência – Língua Portuguesa	140
Gráfico 2 Nível de Proficiência – Matemática	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BM – Banco Mundial
- CF – Constituição Federal
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
- EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro.
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura
- MS – Mato Grosso do Sul
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PAR – Plano de Ações Articuladas
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
- PROGED – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública
- PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação

SAEMS– Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1 Grau

SED – Secretaria de Estado de Educação

SESI – Serviço Social da Indústria (Sesi)

TPE – Todos pela Educação

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

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

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2 APORTES TEÓRICOS PARA SE ANALISAR A POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE SISTEMA.....	23
2.1 Aportes teóricos para análise de políticas educacionais.....	23
2.2 Interpretação e tradução de políticas educacionais em práticas e em locais distintos	30
2.3 Aportes influenciadores da política nacional de avaliação de sistema	37
2.3.1 Política nacional de avaliação de sistema e neoliberalismo	37
2.3.2 Política nacional de avaliação de sistema no contexto do Estado avaliador	42
2.3.3 Globalização	46
2.3.3 Performatividade	49
2.3.4 Gerenciamento.....	55
CAPÍTULO 3 OS CONTEXTOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	61
3.1. Construção do referencial teórico metodológico	61
3.2 O percurso metodológico em um contexto de pesquisa.....	69
3.3 Contextualizando a gestão da Escola Estadual FC.....	73
3.4 Ciclo de Políticas (<i>Policy cycle approach</i>) de Stephen J. Ball.....	89
CAPÍTULO 4 O MÉTODO DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PROVA BRASIL	94
4.1 O contexto de influência: do SAEB à Prova Brasil	95
(Fonte: portal INEP/MEC)	102
4.2 O contexto da produção do texto no ciclo de política da Prova Brasil	103
CAPÍTULO 5 O CONTEXTO DA PRÁTICA DA PROVA BRASIL 2015 NO CICLO DE POLÍTICAS	121
5.1 Sinais da materialização da Prova Brasil na escola.....	126
5.2 A Prova Brasil na escola	131
5.3 A divulgação e a prática dos resultados na escola	137
NO PERCURSO DO CICLO: ENTRE FECHAMENTOS E ABERTURAS	159
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS.....	179
Anexo I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	180
Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	184

Anexo III – Carta de Autorização.....	188
Anexo IV – Boletim de Desempenho Prova Brasil	190
APENDICES	200
Apêndice I – Roteiro para Entrevista	201
Apêndice II - Questionário Aplicado	203
Apêndice III – Questionário aplicado 2.....	205

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tematizou a construção do processo teórico e prático da avaliação educacional quanto ao uso dos resultados na tomada de decisões em relação ao que se propôs avaliar, tendo em vista a qualidade do sistema de ensino, da escola e da aprendizagem.

Assim, a avaliação é aqui compreendida como uma atividade processual que exige a participação ativa de professores e gestores de escolas na avaliação e, a partir de seu resultado, implica investimentos no redirecionamento do fazer pedagógico, nas condições da estrutura organizacional da escola, no currículo, na prática docente e na aprendizagem dos alunos.

A avaliação concebida nesses princípios orientou nossa proximidade com a área e fez-nos enveredar por entre conceitos, autores, estudos e pesquisas em diferentes momentos da nossa trajetória acadêmica, culminando na dissertação de mestrado (MOREIRA, 2004)¹ defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP. Nesse trabalho, analisamos uma experiência em avaliação externa realizada pela Secretaria de Educação em todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Três Lagoas-MS. Como professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando no ensino, pesquisa e extensão, também é esse conceito de avaliação que tem subsidiado nosso exercício da docência e a relação com o campo teórico da política e gestão educacional, como uma das ações para promover mudanças na qualidade da organização e do desempenho escolar.

Nesse percurso, a avaliação de sistema, também conhecida como avaliação externa sempre suscitou em nós desafios e indagações relacionados à gestão dessa avaliação no contexto escolar, motivando a continuidade dos estudos para compreender o uso dos resultados como instrumento gerador de análise para mudança daquilo que se avalia. Um tema sobre o qual ainda poucos estudos e pesquisas lançaram seu olhar, seja no Brasil, seja em outras terras.

Conforme indicam os trabalhos de Souza e Oliveira (2010, p. 813), o “uso dos resultados por parte dos gestores é escasso e inexistente”. Manuela Terrasêca (2012, p.134) também questiona “se os objetivos da avaliação externa são conhecidos” nas escolas de Portugal e, “se conhecidos, se são todos valorizados em si mesmos, ou apenas são merecedores de destaque e consideração [...]”, o que sugere a falta ou escassez de investigações ou práticas com foco nos resultados.

¹ Dissertação intitulada *Avaliação Externa como instrumento da Gestão Educacional: a adesão e os impasses de sua realização*. (UNICAMP, 2004).

Na escola, a ausência dessa prática tem gerado a (falsa) concepção de que o resultado não lhe diz respeito. Portanto, é possível identificar, no espaço escolar, a existência de uma cultura de avaliação de sistema sem questionamentos quanto à sua origem e finalidade para além de “um número maior de variáveis que não apenas aquela gerada pela boa aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer [...]”. (MINHOTO, 2013, p.141).

Tal condição pode apontar para uma cultura escolar que não traduz o texto de políticas de avaliação em práticas concretas na escola, embora se saiba que é na prática de gestores e professores que a política pode ser interpretada ou recriada, e, ao fazerem isso, esses atores podem produzir mudanças significativas no texto original da política, ajustando-o à circunstância local. (BALL, 2002).

Assim, entendemos ser necessário aprofundar conceitos da avaliação de sistema a partir de uma política pública de educação. A avaliação de sistema, um dos níveis da avaliação educacional no Brasil, é definida como um instrumento gerador de explicações e correções da ação educativa, da qualidade de ensino e da aprendizagem de todas as escolas de um determinado sistema de ensino.

Já o foco da avaliação de sistema em larga escala é mais abrangente, por ser “um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. (FREITAS et al., 2009, p. 47).

É preciso mencionar que geralmente a avaliação de larga escala é avaliação de sistema, mas nem toda avaliação de sistema é avaliação de larga escala. Nessa perspectiva, as informações geradas pela avaliação de sistema de larga escala possibilitam interferir em políticas públicas para a educação e reorientá-las a partir do contexto macropolítico – sistemas de ensino– até o contexto micropolítico – escolas e salas de aula. Daí a delimitação deste estudo, que se propôs analisar possíveis usos das informações geradas pela avaliação de sistema de larga escala no contexto de uma escola pública estadual de um município sul-mato-grossense.

Uma melhor compreensão dessas informações pode ocorrer quando se analisa o crescente interesse pela avaliação de sistema no Brasil, a partir de 1980, tendo em vista os fatores externos e internos que serviram de estratégias para o desenvolvimento da política nacional de avaliação de sistema. Entre os fatores externos, foram considerados: “[...] divulgação de experiências de avaliação de vários países; recomendações das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) relativas à melhoria da qualidade do ensino; aumento de pesquisas no efeito escola e na eficácia escolar”. Dentre os internos, destacou-se o “[...] quadro crítico de expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos 1970, que colocou em

tela o problema de ‘baixa qualidade’ do ensino fundamental” (FREITAS, 2013, p.71), causada, sobretudo, pela evasão e repetência de alunos na educação básica.

Com isso, ocorreu uma multiplicação de experiências de avaliação externa na educação básica (1980-2011), elaboradas pelos sistemas de ensino de instância nacional, estadual e municipal, delineando um aparelho avaliativo para a educação, com objetivos definidos pela política educacional em diferentes momentos e contextos. Para Freitas (2013, p. 79), o aparelho avaliativo é resultante de “um processo de construção incremental, reagente aos seus próprios desdobramentos práticos, suscetíveis a balizamentos de pesquisas, experiências e recomendações internacionais”. Mais do que outras áreas da política educacional, a avaliação externa tornou-se, para os sistemas educacionais, um instrumento centralizador de informações e definições de metas e estratégias para intervenção nas respectivas escolas, visando à qualidade da aprendizagem dos alunos e à melhoria da educação.

Nesse entendimento, o estudo de Bonamino e Sousa (2012) apontou a existência de diferentes gerações de avaliação de sistema na educação básica, caracterizadas por distintos desenhos, formas e desdobramentos, seja do ponto de vista conceitual, seja pelos procedimentos de coleta de dados, seja ainda pelos modos de comunicação dos resultados.

As gerações de avaliação de sistema, de iniciativa do governo federal, marcaram mais de 25 anos (1980-2017) na educação básica no Brasil. Sua evolução histórica teve papel relevante na reforma educacional dos anos 1990, sendo concebidas como respostas às pressões da política, orientando ações e metas dos sistemas de ensino para impulsionar o desempenho global da escola. Entre tais ações e metas, citamos reestruturação do ensino, organização escolar, padronização dos currículos, centralização da avaliação, gestão democrática da educação e financiamento da educação básica, entre outras. (OLIVEIRA, 2009a).

Coerente com a assunção do papel político, legal e normativo da política nacional de avaliação de sistema no controle a distância sobre o contexto avaliado e sobre os resultados alcançados pela escola, a avaliação de sistema também exerceu significativa influência na definição de padrões de qualidade estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (CF/88). Esse tipo de avaliação viria a ser contemplado no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e instituído no Plano Nacional de Educação (2001). Também é desse período a efetivação de convergência das avaliações nacionais com a avaliação internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), bem como a ampliação e centralização de componentes curriculares avaliados, a fim de assegurar um padrão de qualidade de educação por meio da avaliação.

A partir desse período, ocorreu a tramitação e aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), legitimando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um instrumento de política de Estado para definição de metas de qualidade a serem alcançadas pelas escolas públicas.

Esse cenário impôs novos desafios à escola para administrar uma grande quantidade de modalidades de avaliação, visto que seus resultados posicionavam a pontuação da escola no ranqueamento da qualidade de educação. Desse modo, a apropriação e os consequentes usos dos resultados no âmbito da gestão escolar e das salas de aula têm assumido, por meio de uma cultura de avaliação na escola, uma lógica de gerenciamento da educação para intensificar sistemas de controle de metas que favoreçam a sua eficácia.

Diante desse quadro, passamos a olhar as ações decorrentes da política nacional de avaliação de sistema da educação básica e de políticas existentes na escola à luz dos estudos teóricos de políticas educacionais e de pesquisas de práticas políticas desenvolvidas por Stephen J. Ball. Para ele, na implantação de uma política é necessária a articulação entre o texto e o contexto da prática numa perspectiva de “pensar sobre as políticas e o discurso das políticas” como construções que podem ser mudadas “pela ação política”. (BALL, 2009, p. 306).

Esse olhar produziu a sensação inquietante de que “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto [...]” de sua realização, tendo em vista que uma “resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa” (BALL, 2011, p. 45, 46) para dar sentido ao texto.

Mesmo não sendo um pesquisador de avaliação educacional, Ball articula estudos que favorecem a investigação da política nacional de avaliação de sistema como um conjunto de ações políticas, normativas e pedagógicas, nas quais a lógica do desempenho envolve aspectos históricos e organizacionais da escola. Ainda com Ball, é possível entender que a política da avaliação de sistema é intervencionista num determinado contexto, período e local, configurando-se a avaliação, por sua natureza teórica e prática, como uma atividade-meio para gerar novas formas de pensar e agir sobre os processos de ensino e de aprendizagem existentes na escola.

Ball (2013) recomenda que não só se observem e se cumpram as diretrizes estabelecidas nos textos das políticas educacionais, mas também que se promova o diálogo com o coletivo da escola sobre suas interpretações a respeito dos ordenamentos legais a fim de entender como as políticas tornam-se “vivas” e atuantes (ou não) nas escolas.

Em muitas escolas, “há um silêncio surdo no coração desses textos”, visto que pôr as políticas em cena implica o “envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas” (BALL, 2013, p. 458), por meio de uma abordagem dinâmica e flexível entre os contextos: sistema de ensino e escola, de um lado; escola e salas de aula, de outro.

Também há espaços nas escolas aonde alguns tipos de políticas não chegam; em outros, estas causam interações entre as políticas oficiais, histórias institucionais e compromissos na negociação de qualidade da educação. Essas interações são coerentes com os modos de exercício do poder, por meio de uma mudança estrutural atravessada pela valorização de uma política de responsabilização pelos resultados. E, associadas a uma política de bonificação com incentivos financeiros e materiais, favorecem a constituição da performatividade (BALL, 2001a, 2002, 2005a, 2006, 2010a, 2010b) das escolas na busca de melhores resultados.

Foi nesse contexto de consolidação de uma política nacional de avaliação de sistema mais abrangente para os diversos níveis e modalidades da educação básica, por meio de aportes conceituais, técnicos e sociopolíticos, com provas padronizadas e metas estabelecidas, que germinou este estudo e seu problema de pesquisa:

- Como gestores e professores de uma escola pública de alta pontuação no IDEB utilizam os resultados da avaliação externa?

Essa questão pareceu determinante para discutir e problematizar a validação da avaliação externa na escola a partir do recorte temporal deste estudo, o ano de 2005, quando foi implantada, pelo governo federal, a Prova Brasil. Com a finalidade de avaliar a qualidade do aprendizado na escola pública, essa prova é aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a cada dois anos, de forma censitária, aos alunos do 5º e do 9º anos do ensino fundamental. A partir de 2007, os resultados da Prova passaram a compor o cálculo do IDEB², de modo que o desempenho dos alunos influencia a pontuação da escola.

Nessa direção, este estudo buscou testar a hipótese de que o uso dos resultados da Prova Brasil é reativo à interpretação e tradução do texto da política nacional de avaliação de sistema na escola conforme o contexto de cada unidade escolar, que envolve diferentes motivos condutores da prática.

²O IDEB é resultante dos dados da aprovação escolar disponibilizados pelo Censo Escolar e a média de desempenho nas avaliações (Saeb e Prova Brasil) do INEP (2014).

Sustentada e movida pelo desafio de conhecer o contexto da pesquisa, a decisão foi fazer um estudo de caso para pesquisar uma escola com qualidade de educação reconhecida pela boa pontuação no *ranking* de resultados da avaliação de sistema. Em decorrência disso, para entender os possíveis efeitos dos resultados, uma caracterização do contexto tornou-se imprescindível.

A opção pela Escola Estadual FC, no município de Três Lagoas - MS, deveu-se à sua pontuação no IDEB, em constante elevação, bem como demais resultados das avaliações externas das quais participa: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil; Prova Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A esses dados, acrescentam-se os expressivos índices de aprovação de seus alunos do ensino médio no vestibular, o alto nível de formação docente, a significativa procura (e disputa) de pais e alunos por vagas para matrícula no início do ano letivo e o reconhecimento da escola pela comunidade escolar, entre outros.

Seguindo essa perspectiva, este estudo teve os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral:

- Analisar empiricamente uma escola estadual de Mato Grosso do Sul para compreender a sua micropolítica em face dos resultados da Prova Brasil.

Desse objetivo, derivaram os objetivos específicos:

- Estudar o processo de tradução das políticas em ações concretas;
- Descrever os contextos do ciclo da política da Prova Brasil;
- Recontextualizar os resultados da Prova Brasil na escola pesquisada

A pesquisa foi orientada pelas perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas (cf. BALL, 2011), ou seja, orientada por uma concepção crítica e não linear da política de avaliação de sistema no contexto institucional, destacando as circunstâncias para se pôr a política em prática, as decisões sobre o que fazer com os resultados, as disputas e as resistências entre pessoas em ambientes de constantes mudanças, permeados por relações de poder. É importante dizer que o trabalho com a política não propõe uma interpretação fechada; é uma construção por entre “pilares inacabados e pontilhados”. (FOUCAULT, 1997).

Por essas razões e para interpretar o trabalho com políticas nas escolas, recorreremos às explicações da sociologia segundo o referencial teórico do pesquisador e sociólogo britânico Stephen J. Ball e outros pesquisadores. Quanto ao enfrentamento do objeto de estudo, envolveu a análise do texto oficial da política nacional de avaliação de sistema, com

destaque ao que acontece dentro e em torno da escola. Também foram realizadas observações e aplicados questionários e entrevistas com 11 sujeitos, sendo dois gestores de escola (diretor, diretor adjunto), três gestores pedagógicos que coordenam o trabalho pedagógico dos turnos matutino e vespertino do 5º ano do Ensino Fundamental (série avaliada pela Prova Brasil e pesquisada neste estudo) e seis professores das disciplinas avaliadas pela Prova Brasil atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental, sendo três de Língua Portuguesa e três de Matemática.

A importância atribuída ao uso dos resultados da Prova Brasil neste estudo surgiu do entendimento de que “[...] não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja ‘reconhecido’ como ‘pertencendo’ à escola”. (FREITAS et al., 2009, p.48). Quando os dados das avaliações são reconhecidos como pertencendo à escola, isso tende a gerar uma cultura de avaliação externa que tenha “validade consequencial” (VIANNA, 2003), ou seja, o uso que se faz dos resultados pode promover efeitos de mudanças em todos os aspectos (organizacional, pedagógico e social) da realidade escolar.

Para cumprir os delineamentos até então relatados, estruturamos o estudo em cinco capítulos, descritos na sequência.

O **primeiro capítulo** introduziu e problematizou a avaliação de sistema no contexto da política educacional.

No **segundo capítulo**, buscamos as contribuições de análise de políticas educacionais, sobretudo a de Stephen J. Ball, para interpretar, numa perspectiva crítica, as influências da globalização, regulação, performatividade de escolas, gerenciamento da educação na formulação e prática da política nacional de avaliação de sistema na educação básica.

No **terceiro**, descrevemos a metodologia da pesquisa, tendo como referência o método de ciclo de políticas (BOWE et al., 1992; BALL, 1994, MAINARDES, 2006), bem como apresentamos a revisão de trabalhos acadêmicos e livros publicados entre 2010 e 2015 sobre a temática.

No **quarto capítulo**, a ênfase principal foi a construção dos contextos do ciclo de política da Prova Brasil analisando os contextos da influência e do texto na sua formulação. Para isso, buscou-se a fundamentação teórica da avaliação externa de larga escala em autores como Vianna (2000; 2003) e outros.

No **quinto capítulo**, o foco foi o contexto da prática da Prova Brasil, edição 2015, desde orientações normativas para o uso dos resultados na escola até o contexto da prática da gestão dos resultados na escola pesquisada, buscando identificar convergências entre os

textos da macropolítica e as ações executadas pelos gestores escolares e professores do 5º ano do Ensino Fundamental para identificação e caracterização da micropolítica da escola.

Foi assim que este estudo, de natureza qualitativa e inscrito no campo da política nacional de avaliação de sistema, ganhou forma e pretende contribuir com as discussões, ainda tão necessárias, sobre princípios e parâmetros para o uso dos resultados da Prova Brasil e seus reflexos na prática em escolas de educação básica.

Apesar da sensação de realização desse estudo, também há o sentimento de não ter investido mais na interpretação das interpretações do uso dos resultados da política de avaliação de sistema na escola e, assim, ampliar a teoria de atuação de política, de modo a romper com a “tradicional” implementação de políticas na escola. Ou seja: entendemos que, para além da implementação, a política precisa ser interpretada e traduzida a partir do texto para ação e posta em prática no local da produção dos dados e com recursos disponíveis.

Por fim, na linha de Ball et al. (2016b, p. 10), “[] queremos provocar questionamentos e problemas, gerar um novo espaço, talvez, algumas ferramentas para mais exploração” de como a escola faz uso dos resultados da política nacional de avaliação de sistema.

CAPÍTULO 2

APORTES TEÓRICOS PARA SE ANALISAR A POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE SISTEMA

Há uma tensão, que percorre todas as variedades e análise de políticas, entre, de um lado, a necessidade de atender as particularidades locais do processo de elaboração e de execução de políticas e, de outro, a necessidade de se levar em conta os padrões gerais e as aparentes convergências entre localidades ou aquilo que elas têm em comum.

Stephen J. Ball

A intenção deste capítulo é discutir os referenciais teóricos que fundamentam a análise de políticas educacionais, segundo reflexões do pesquisador e sociólogo britânico Stephen J. Ball e demais pesquisadores, em especial os que se apropriam de suas ideias como aportes para pensar a política nacional de avaliação de sistema e o uso que se faz dos resultados na educação básica no Brasil.

Assim, apresentamos suas reflexões sobre o processo de políticas em torno das particularidades locais, focalizando suas discussões acerca de como pôr uma política em prática e, especialmente, de como essas mudanças ocorrem (ou não) na escola: como tudo se opera na escola e como esta reage e responde à intensificação de controle de qualidade à distância por meio da avaliação.

Em face da densidade da temática e por razões didáticas, estruturamos o capítulo em três partes. Na primeira, apresentamos aportes teóricos para análise de políticas educacionais; na segunda, interpretamos as interpretações de políticas educacionais em locais distintos; na terceira, analisamos as concepções e mudanças na política educacional a partir de 2005, focalizando globalização, regulação, gerenciamento, performatividade e suas implicações no campo da política de avaliação de sistema na escola. Ou seja: estamos interessados na agenda de padrões e regulações em um conjunto de práticas de uso dos resultados da avaliação externa, tanto suscitada quanto especificada pela política de educação básica.

2.1 Aportes teóricos para análise de políticas educacionais

Nossos estudos anteriores sobre avaliação educacional permitiram um enveredar pelo campo da política educacional e, concomitante a esse percurso, tivemos acesso à leitura de

obras e história de autores que contribuíram para análise do movimento que se faz entre o texto oficial da política e a prática que se realiza em contexto local (escola).

Assim foi nosso encontro com as produções de Stephen J. Ball, um dos mais importantes pesquisadores sobre políticas educacionais da atualidade. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres emembro do *Centre for Critical Education Policy Studies* (Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais) do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Nesse Instituto, ele é também um dos diretores associados que pesquisam o contexto histórico das políticas educacionais, desde a formulação até o contexto da prática, posicionando-se criticamente sobre as direções traçadas e as consequências de sua materialização para a inclusão e justiça social.

Nosso ponto de partida neste estudo foi entender, com Ball e colaboradores, o processo da apropriação de teoria e métodos sociológicos para analisar a política educacional e seus efeitos na escola. Para o pensador britânico, o papel da teoria é conduzir pessoas a pensar diferente por meio de linguagens teóricas e, assim, formular “hipóteses audaciosas” e “análises provocantes”. (LOPES; MACEDO, 2011).

Ball (2011, p.93) considera que os pensamentos diferentes dos dominantes podem abrir “espaços para a invenção de novas formas de experiências”, concorrendo, assim, para mudanças da realidade no contexto local. O autor compreende ser demasiadamente simples e perigoso pensar na materialização da política de modo linear entre os contextos global e local, tendo em vista que o “desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”. (BALL, 2011, p. 33).

Ainda que essa relação tenda a ser conflituosa entre os contextos global e local, possivelmente haverá convergência no que elas têm em comum para análise das políticas educacionais. Essa convergência é resultante de diferentes fatores – linguagem, conhecimento, comportamento, legislação e desejo, entre outros –, considerados importantes para entender como os sujeitos (gestores e professores) constroem significados e sentidos na política e como agem em relação a estes na escola. Mesmo que ocorra o confronto de lógicas sobre os efeitos do poder, das noções de responsabilização, da concorrência entre escolas, o sentido convergente da política dependerá do grau de resistência, conhecimento e autonomia da escola.

No âmbito da política pública, identificamos convergência teórica, política e social entre estudiosos e pesquisadores em avaliação educacional quando se trata de considerar informações e resultados como necessários para a melhoria do desempenho escolar. Com isso, atribuímos à escola o pertencimento dos resultados da avaliação.

Por essa perspectiva, podemos dizer que a ausência dessas convergências nos efeitos da política no contexto escolar tende a denunciar a pouca compreensão sobre a natureza teórica da política de avaliação de sistema em função da competitividade por melhores pontuações entre escolas. Tal fato tem conduzido a gestão escolar e professores a dar sentido ao processo avaliativo apenas pela posição das escolas nos *rankings* de indicadores de qualidade.

Procurando mapear as perspectivas teóricas da política educacional, Barreto (2009, p.8) reconhece, nos trabalhos de Ball, a importância do enquadramento das políticas de educação “no conjunto das políticas sociais contemporâneas”, por apontar “a necessidade de apropriação de conceitos e teorias do campo das ciências políticas” para novas interpretações sobre os processos e efeitos das políticas sobre determinadas práticas. A autora acrescenta que Ball fundamenta um modelo de teoria educacional que oferece possibilidades de mudanças e novas perspectivas sobre o que está proposto.

A propósito do pensamento de Ball, Barreto (2009, p. 8-9) pondera:

Sem advogar a licença eclética quanto ao uso de teorias, Ball admite, contudo, que o entrelaçamento de perspectivas, como as do neomarxismo e as pós-estruturalistas, alarga as possibilidades de interpretação dos processos e efeitos das políticas. As tensões internas e externas desses veios de análise auxiliam os pesquisadores a lidarem com paradoxos e a resistirem ao fechamento teórico, que pode isolá-los e esterilizar as suas interpretações [...].

Em relação a essas preocupações na escola, Ball (2011, p. 94) esclarece que “o problema não é apenas o caráter crítico da teoria [...]; é necessário partir de outra posição e começar do que normalmente não é considerado”. Importa mencionar que o autor incentiva pesquisadores, professores e gestores a pensar sobre essa oportunidade no contexto local e, para isso, considera imprescindível uma desidentificação, isto é “o efeito de trabalhar ‘sobre e contra’ as práticas predominantes de sujeição ideológica”. O autor entende que a desidentificação também possibilita uma “transformação dos intelectuais e de suas relações com os ‘negócios da verdade’”, de modo que é fundamental considerar como e porque empregar as teorias, além de “pensar sobre como teorizamos”. (BALL, 2011, p. 95).

Destacamos, nas pesquisas desenvolvidas por Ball, que tudo depende do contexto que caracteriza a teoria no âmbito das políticas, pois a “política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”. (BALL et al., 2016b, p. 36). Daí a importância dada pelo autor a situar os contextos para compreender que as políticas são moldadas e influenciadas por fatores contextuais específicos, tais como restrições, pressões e facilitadores da política.

Assim, os aportes teóricos para análise de políticas educacionais derivam sistematicamente de diferentes aspectos do contexto – o material, o estrutural e o relacional –. O contexto material refere-se aos aspectos da estrutura predial, infraestrutura e funcionários; o relacional é constituído por culturas profissionais, valores e envolvimento destes com a política; o estrutural é influenciado pelos contextos externos, que se caracterizam pelas pressões e expectativas geradas pelas políticas mais amplas, como a política nacional de avaliação de sistema. (BALL et al., 2016b).

Esses aspectos são relevantes em muitos escritos de Ball, que destaca a interpenetração de teorias que são postas em ação e, portanto, são geradoras de influências e tensões entre contextos micro e macro, levando o pesquisador a comparar o contexto escolar com o de uma arena. Para o autor, existem diferentes tipos de teorização que sinalizam a maneira como pensamos a teoria na escola. Uma delas é a teorização convencida de sua validade e, portanto, fechada às críticas e questionamentos; outra é aquela que “repousa sobre a incerteza e a dúvida, além de basear-se na flexibilidade sobre a própria produção e sobre suas pretensões de conhecimento do social”. (BALL, 2011, p.97).

Alguns dados históricos podem ser úteis aqui. Em muitas escolas, trabalha-se com a repetição da teoria sem a devida reflexão sobre as reais condições de sua apropriação; em outras, a rigidez quanto ao cumprimento impede a análise sobre o que está acontecendo na escola; também há escolas em que repousam dúvidas e incertezas sobre a teoria e, por consequência, esta é emudecida ou, por vezes, ignorada.

Pelas questões já postas, Ball (2011, p. 97) ao:

Assumir a desidentificação como uma prática para os estudos educacionais provavelmente envolverá perda da identidade, perda do prestígio universal. Ameaçará nossas certezas e nosso senso de utilidade. Mas, talvez, essas coisas fossem jogadas fora, de qualquer forma. As seguintes questões se colocam: repetir nossas teorias cansativas, precedentes, mânticas? Fazer o que temos de fazer para nos tornar úteis como técnicos do gerenciamento social? Reinventar a nós mesmos como intelectuais e críticos culturais?

Reinventar a nós mesmos como intelectuais e críticos culturais é um fator relevante para a prática teórica na educação porque permite a reflexão, no entanto o autor enfatiza a teoria e o esforço intelectual nas ciências sociais como questão desafiadora à sua realização, por ser difícil a superação dos modos de intervenção postos pela política.

Para isso, Ball, inspirado no pensamento foucaultiano, recomenda “minar o poder” para conhecer “o que é mais invisível e insidioso nas práticas dominantes” (BALL,

2011, p.95) para o alcance de princípios e finalidades da política. A exemplo do que podemos tornar visível nas práticas dominantes, podemos citar a reflexão sobre a expressão diversificada e variável da linguagem teórica – às vezes irônica; em outras, técnica; e em outras, criativa – que a política produz e reproduz, considerada a excessiva produção normativa para provisão de recursos, de procedimentos e de controle em diferentes circunstâncias na escola.

Contra essa possibilidade, Ball (2011, p.95) orienta que se busque “um modelo de teoria educacional equivalente a uma crítica cultural, o qual em vez da verdade ofereça novas perspectivas”.

O modelo de teoria defendido por Ball fundamenta-se em perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas, com destaque às ideias de alguns autores, entre eles Michel Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, Barthes, na orientação de sua interlocução teórica sobre a leitura dos textos políticos e o contexto educacional.

O pós-estruturalismo e escritos de Michel Foucault constituem objetos de debates significativos nos trabalhos de Ball ao analisar a denúncia das tecnologias da dominação e de poder sobre a educação como campo político e de produção de sentido. Sob influência de Foucault, Ball et al. (2016b) entendem o poder como uma forma relacional e situada, em um campo de possibilidades, e não como um fenômeno linear de cima para baixo.

Os referenciais pós-estruturalistas são muito utilizados nos trabalhos de Ball, particularmente em suas pesquisas empíricas para analisar a produção de poder e como foram construídos socialmente os sistemas formadores de teias que delimitam as relações de grupos e organizações.

O interesse do sociólogo recai sobre “[...] a maneira como as teorias se relacionam”, e não sobre “as coisas que as separam”. Acrescenta o pesquisador que nos é possível “contar diferentes histórias teóricas, [...] contar histórias sobre quão diferentes as pessoas são”, mas também “contar histórias de como elas podem estar dizendo coisas semelhantes ou relacionadas”. (BALL, 2009, p.314).

Por essas razões, entendemos que Ball relaciona teorias por uma autoconsciência reflexiva sobre as relações ou contradições ontológicas e epistemológicas para conhecer a originalidade, a crítica e as novas descobertas. O autor mantém, desse modo, a ênfase na abordagem pluralista de análise de política educacional por cruzar referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos, embora ele afirme ser “epistemologicamente instável [...]” e usar “métodos modernistas” para depois sujeitá-los à “teorização pós-estrutural”. E justifica:

[...] não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. (BALL, 2016a, p.3).

Para Ball, tudo isso faz muito sentido para explicar o posicionamento crítico em sua análise de políticas. Ele concebe política como um conjunto de conceitos discursivos, estruturais e interpretativos que permitam identificar poder, conhecimentos, disputas, tensões, concessões, críticas e criatividades, devendo ser analisados tanto no contexto de formulação, quanto nos de produção e de prática da política.

Mainardes e Marcondes (2009, p. 303-304) esclarecem que, em virtude desses conceitos, “os trabalhos de Ball possuem, em geral, uma perspectiva desconstrucionista e as análises usualmente são críticas e fortemente articuladas ao contexto macrossocial”. Nessa perspectiva, a leitura de seus trabalhos leva em conta questões como justiça social, desigualdades sociais, classes sociais, poder e discurso.

Essas questões são consideradas facetas da política que não podem ser separadas para sua análise porque, ao serem tomadas em conjunto, abrem possibilidades e limites na teorização do processo da política, além de direcionar novos trabalhos que buscam interrogar, analisar ou avaliar a maneira como pensamos sobre o mundo social e seu funcionamento. Consideramos serem esses os pontos iniciais para circunscrever políticas e práticas nas escolas.

Com esse foco de análise, passamos a observar a política nacional de avaliação de sistema em outro contexto, que não fosse apenas o contexto histórico de sua formulação (MOREIRA, 2004). Durante o processo, identificamos as limitações de nosso conhecimento sobre a dimensão teórica da política, da influência do poder, de valores dos sujeitos, da linguagem exclusivamente técnica dos relatórios, fatores capazes de neutralizar o processo teórico da avaliação sem qualquer contestação à sua verdade.

Relacionamos, pois, o pensamento de Ball à busca de novas perspectivas da política na escola. Ou seja: busca de uma política “tipicamente investida de valores locais e pessoais”, que, como tal, “envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (BALL, 2009, p.305) para tornar os resultados da avaliação externa e a prática de gestores da escola e professores (em particular, os das disciplinas avaliadas) políticas legíveis.

Por isso, entendemos que a análise dos resultados da avaliação externa, no âmbito da política, é um desafio (ainda) a ser superado na escola³. A política de avaliação de

³ Apontamentos acerca dos desafios são objeto de análise no capítulo 3.

sistema não se traduz apenas como etapa de normatização, como aplicação de uma determinada regulamentação, como expressão de futuro ou corretivo para situações do tempo passado. Ela é, sobretudo, um dos instrumentos para mudar o tempo presente do contexto escolar, refletido por uma variedade de contextos: estatais, econômicos, sociais, legais, políticos, culturais, entre outros.

No dizer de Ball (2009, p.307):

Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço.

Atualmente, entendemos ser necessário refletir sobre a velocidade da política nacional de avaliação de sistema na escola para que possamos compreender ou contestar a multiplicação de experiências de avaliação externa ocorridas em diferentes níveis e modalidades na educação básica. Daí a importância de pensar sobre o contexto da prática como espaço de atuação de políticas e apreender a dimensão do que está sendo proposto e sua execução. Independente da importância de sua finalidade, a política de avaliação de sistema tem produzido “interpretações de interpretações” por parte de gestores e professores no contexto da prática (BALL, 2009) e indícios que subestimamos fato de que seus resultados também têm o seu tempo, bem como o seu lugar para produzir efeitos dentro e em torno das escolas.

Concordamos com Ball: política é o texto (legislação e estratégias) cujo efeito depende da dinâmica da prática por implicar “o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas”. (BALL, 2013, p. 458). Assim, as políticas começam por diferentes finalidades e têm diferentes trajetórias e expectativas, por vezes obrigatórias, recomendadas ou sugeridas.

Por isso, é relevante pensar a política de avaliação de sistema equacionando o que pretende e quais seus efeitos na prática escolar, num contexto mais abrangente de interpretações e traduções da política educacional.

2.2 Interpretação e tradução de políticas educacionais em práticas e em locais distintos

Stephen J. Ball considera extremamente complexo o processo de interpretar e traduzir políticas em práticas. Tal consideração é resultado de sua produção, com início na década de 1980, com relevantes contribuições para o desenvolvimento de pesquisas e análises da trajetória histórica de políticas educacionais relacionadas a vários temas e em diferentes contextos. (MAINARDES, 2006; LOPES, 2005; LOPES; MACEDO, 2011).

Estudos e pesquisas de Ball sobre políticas educacionais focalizam as articulações entre os níveis macro e micro (BALL, 1994, 2009) e discussões teóricas e metodológicas sobre os impactos, as influências, discursos e interações ocorridas entre o contexto global e o contexto local no processo da materialização da política.

Esses fatores contribuíram para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que “as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias [...]” (BALL, 2013, p. 45) para serem realizadas. Portanto, no caso da política de avaliação de sistema, são necessárias interpretações acerca do presente (inadequado) do desempenho escolar para projetar um futuro estado de perfeição definido como qualidade de educação.

Assim como Ball (2016a, p. 7), consideramos política um conceito iluminador que, em face das “suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo”, não se reduz a uma simples implantação na prática. Política “precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto” e “isto é massivamente subestimado por legisladores [...]”, por desprezarem o modo como as políticas se materializam em locais distintos e por pessoas diferentes.

Nessa linha de pensamento, Ball (2011) compreende que não pode existir uma relação rígida e fechada entre o texto político e sua prática, como se em política houvesse um binarismo (positivo ou negativo) entre os beneficiários de primeira ordem (os que formulam políticas) e os beneficiários de segunda ordem (os executores e atingidos pelas políticas). Em relação aos beneficiários de segunda ordem, em muitas escolas existem alguns fatores a serem superados para que gestores e professores interajam com o texto político, tais como: falta de organização do tempo escolar para leitura, falta de uma cultura da escola que se disponha à discussão e assuma a dificuldade de interpretação do texto na realidade escolar.

Essas situações silenciam a leitura diferencial na tradução do texto político na escola porque, diante da particularidade do contexto local (escolas), impedem uma interpretação distinta do texto original proveniente do contexto macro (sistemas de ensino). Além disso, Ball reconhece serem os textos de políticas de difícil compreensão para aqueles

que precisam traduzi-los em prática e sugere a criatividade como um recurso sensato para produzir novas realidades e novas oportunidades, com envolvimento de todos da escola para o desenvolvimento da prática. Assim, é possível criar novas ações pedagógicas a partir dos resultados de uma avaliação educacional.

Ball, em entrevista concedida a Marina Avelar⁴, esclarece o que entende por interpretação e tradução do texto político. Diz o autor: o “processo de interpretar a política é perguntar ‘o que essa política espera de nós?’, ‘o que ela está exigindo que nós façamos se é que ele exige algo?’” E acrescenta:

Então interpretação é: “o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade – diretores, inspetores, coordenadores – eles preveem significados e também peneiram detritos da política. (BALL, 2016a, p.7).

Quando o autor fala em tradução, ele quer fazer referência à:

[...] série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível. (BALL, 2016a, p.7).

Em sua concepção, traduzir o texto da política é um processo simples, a começar

[...] por aquilo que acontece de fato em locais reais, com pessoas reais, ao invés de adotarmos a linearidade simples de implementação como tal, de uma forma que extingue e apaga a criatividade dos atores políticos e o “desenvolvimento” destes atores. E nós também sugerimos aqui uma tensão entre competência e conformidade. (BALL, 2016a, p.7).

Em alguns casos, devido à particularidade do dia a dia de cada escola, a tensão se instaura no momento de traduzir o texto em prática porque abrange questões que dizem respeito tanto à competência quanto ao “conformismo” dos sujeitos durante o processo de tradução do texto político. Competência para interpretar e se apropriar do texto adequando-o às

⁴Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional, concedida a Marina Avelar (UCL Institute of Education – University of London), realizada em Londres em maio de 2015 e publicada em fevereiro de 2016.

necessidades locais; conformismo quando se constata a passividade dos sujeitos diante do texto, “lendo-o” horizontalmente, o que pode resultar em uma falsa prática ou na inexistência de prática.

É nesse sentido que Bowe et al. (1992) esclarecem a noção de representação da política nos contextos de produção do texto e da prática. A política, enquanto texto, é a representação do documento oficial, e sua complexidade refere-se ao acesso a ele de grande número de sujeitos leitores, o que resulta em interpretações e reinterpretações diversas, decorrentes, por sua vez, da diversidade de histórias e experiências desses sujeitos.

Pensando assim, a representação política no contexto da prática, isto é, a realizada pelos sujeitos da escola, tem relação com o poder sobre diversos procedimentos que limitam e controlam o discurso local. Ball apropria-se da teoria de Roland Barthes, dentre outros, para análise de algumas situações que podem circunstanciar a leitura do texto político. Este pode ser estático, rígido, e, por isso, oferecer uma leitura (*readerly*) limitada, prescritiva, ao leitor. Também pode ser um texto que permita ao leitor interpretar, agir e intervir a partir da proposição desse texto (*writerly*). (MAINARDES, 2006). Ou seja: não é tão fácil recriar espaços no contexto escolar porque neles aparecem a resistência, a conformidade e muitas vezes a omissão sobre o que mostram os dados da avaliação.

Por mais prescritivo que possa ser o texto de uma política pública, especialmente para um país pluricultural e de tanta diversidade como o Brasil, nunca poderá ser monofônico, isto é, nunca poderá ser constituído de uma única voz. No caso em análise nesta tese (como veremos no próximo capítulo), o texto é tecido por várias vozes, que ora confluem ora divergem entre si, remetendo ao que ensina Barthes (1992), citado por Ribeiro (2004, p.89):

[...] o texto único não é acesso (indutivo) a um Modelo, mas entrada de uma rede de mil entradas; penetrar por esta entrada é visar, ao longe, não uma estrutura legal de normas e desvios, uma Lei narrativa ou poética, mas uma perspectiva (de fragmentos, de vozes vindas de outros textos, de outros códigos), cujo ponto de fuga é sempre transladado, misteriosamente aberto.

Desse ângulo de análise, acreditamos que a influência do pensamento de Barthes apreendido por Ball enfatiza os aspectos da dinâmica do texto da política no contexto da prática, que se faz tanto pela linguagem fora dos textos quanto pelo discurso como poder de que se pretende apossar. O discurso como poder na escola é formado em constante movimento, com funções de controle, limitação e de validação das regras de poder intrínseco de reprodução e dominação de gestores e professores.

Maguire e Ball (2011, p. 176) sinalizam que, comumente, “políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos que são eles mesmos conjuntos de práticas que sistematicamente produzem os objetos dos quais falam [...]” e também podem impedir a reflexão sobre o texto político na dimensão do que “pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade”. Isso pode remeter ao modo (em geral, perverso) como a representação política se efetiva em uma escola. Explicamos: pela dupla constituição do discurso como poder e como linguagem, muitas vezes pela “mediação” de uma ordem externa aceita como inevitável (naturalizada, portanto), a decisão política e pedagógica prescrita como corretas e cumpre sem os devidos (re)conhecimentos da(s) cultura(s), valores, conhecimentos e dificuldades existentes na escola. Tais circunstâncias podem dificultar ou até impedir a construção de uma política local assumida socialmente por todos da escola.

É nessa condição que o discurso produz relações de poder, de desejo criador de verdades e de conhecimentos no sujeito, que, por conseguinte, em face do poder das dinâmicas do contexto, privilegiam-se ou excluem-se formas e práticas organizacionais, relações e tipos de interação.

A questão do poder é amplamente discutida por Foucault (1997) e tem grandes repercussões nos estudos e análises de políticas educacionais em Ball. Segundo a tese foucaultiana, não há uma teoria geral de poder que esclareça, do ponto de vista conceitual, os mecanismos de controle na sociedade, pois esta é fundada em um poder normalizador, disciplinador, no seu sentido tradicional, inserido na esfera estatal ou institucional e inscrito em um discurso político positivista.

Para analisar o poder a que professores e gestores estão sujeitos, Ball utiliza o conceito de poder disciplinador na linha de Foucault (1997, p.133): “uma sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘disciplinas’”.

Entender isso é identificar o poder a partir de uma perspectiva micro e analisar como as instituições formam seus discursos de poder. É também diferenciar linguagem e discurso, visto que a linguagem reconhece a si mesma como mundo; o discurso, ao contrário, vê a si mesmo como representação do mundo. (FOUCAULT, 1997; 2012). Nesse sentido, se tomarmos o sujeito como objeto do conhecimento, sua linguagem resultará em mudança na formulação do texto de uma política, pois seu discurso será uma representação transparente de coisas e ideias situadas fora do texto, ou seja, na prática em um contexto real.

A percepção de que o saber está, inescapavelmente, ligado ao poder, em decorrência de sua vinculação ao discurso, remete ao conceito de "formação discursiva" de Foucault. Para ele, as práticas produzidas na escola são condicionadas à fabricação ou fixação da verdade como um sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulamentação e circulação de afirmações.

Assim, a representação da política também pode ser produzida de acordo com o desejo de poder, seja para quem elabora o texto, seja para aquele que o põe em prática, razão por que a implementação do texto político diverge conforme o contexto em que é transformado em prática porque inclui a atuação dos sujeitos na (re)construção do(s) sentido(s) do texto para o exercício da prática.

A implementação é uma abordagem utilizada por Ball et al. (2016b, p. 16) para descrever o “fazer” da política “colocada dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com políticas na escola”. Concordamos com Ball (2011, 2016b): a política só é vista pela implementação (no sentido de fabricação dos processos de política em todos os momentos), enquanto as políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizadas ou passam despercebidas.

Este estudo emprega o conceito de implementação de Ball para a análise investigativa que se propôs fazer, por entender que muitos dos estudos “que exploram como as políticas são colocadas em práticas falam da ‘implementação’ que é geralmente vista tanto como um processo ‘de cima para baixo’ ou ‘de baixo para cima’ de fazer política funcionar” (BALL, 2016b, p.18), sem a devida atenção a como a escola interage com o texto ou a como as escolas fazem políticas.

Em contraposição a “implementação de política”, Ball emprega a expressão “atuação de políticas”, por considerar que se trata de “um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte.” (BALL et al., 2016b, p. 18-19). Assim, Ball (2016a) propõe que se substitua o processo de implementação de política pelo processo de encenação ou atuação da política no contexto local, onde os sujeitos se apropriam de um processo criativo⁵ sobre o que está escrito no texto. O termo “atuação” (ou “encenação”) emerge do campo da dramaturgia e remete a uma peça teatral sobre como os sujeitos (gestores e professores) atuam com o texto da política educacional, visto que a política “produz posições específicas dos sujeitos”. (BALL et al., 2016b).

⁵Entendemos que Ball usa o termo “criativo” no sentido imaginativo da operacionalidade do que está sendo proposto pelo texto à realidade local.

A atuação de políticas, ou seja, a relação do sujeito com o texto e com a ação, para sustentar o movimento dinâmico de pôr política em prática, recorre à criatividade como “uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação”. (BALL, 2016a, p.18). Por isso, o autor confessa: “eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política [...] por entender que “a política é ‘*implementada*’ ou a ‘*implementação*’ falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a ‘*implementa*’, ou não”. (BALL, 2016a, p.6, grifos do autor).

A esse respeito, o autor considera que muitos estudos têm dado importância a pesquisar como as políticas são implementadas e poucos se destinam a discutir e analisar como as escolas atuam com as políticas; como as políticas são postas “em cena” (sobretudo a partir do conceito de *policy enactment*).⁶ Daí a motivação deste estudo para identificar a atuação dos sujeitos de uma determinada escola na interpretação de políticas que resultem em práticas voltadas às necessidades do contexto.

Segundo Ball, as políticas são representadas e os efeitos dependem dos aspectos sociais, pessoais e materiais para a sua efetivação. E isso depende do envolvimento dos sujeitos, da estrutura e clima organizacional e demais fatores do contexto escolar. A ausência desses fatores pode resultar em uma produção discursiva limitada, conformista, na materialização de políticas.

É nessa possibilidade que se abre “uma distância (*gap*) entre os textos legais e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades atravessadas pelo discurso oficial” na escola. (BALL, 2013, p.2). O discurso “é sempre parcial, um ponto de vista entre vários. No entanto, algumas bases para interpretação ou definição se tornam mais dominantes do que outras; poder e conhecimento são redistribuídos”. (BALL, 2011, p.185) no contexto local.

Tais características estão presentes no discurso dominante em políticas e, de modo muito expressivo, nas políticas de avaliação de sistema, que produzem procedimentos ordenados e “posições subjetivas, relações sociais e oportunidades, cuja eficácia reside na produção de consensos que, transformados em ‘obviedades’ – em parte pelo trabalho da mídia – dificilmente são contestados”. (BALL, 2012, p.228, destaques do autor) na e pela escola e sociedade.

⁶O termo *enactment* é usado para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos no contexto legislativo. Em entrevista concedida a Sanny Rosa (2016, p.6), Ball “usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuir um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas [...]”.

Nesse sentido, as constatações de Ball (2012) também podem ser analisadas, nas tramas discursivas da política de avaliação de sistema, como a grande verdade para a melhoria da qualidade do desempenho escolar, pois este é o discurso que institui a necessidade de reforma educacional e dá condições para a multiplicação de experiências em avaliações externas à escola. Essa compreensão permite pensar sobre o envolvimento dos gestores e professores no trabalho de política de avaliação de sistema na escola por prevalecerem as subjetividades na reconstrução do texto político em práticas. Esse movimento implica traduzir palavras escritas expressas por outros, que se pronunciam de outro lugar enunciativo (um lugar institucional, oficial, de poder), para serem transformadas em ações dos sujeitos em diferentes lugares da escola.

Trata-se de um momento vivenciado entre os sujeitos da escola (gestores e professores), geralmente em meio a conflitos e tensões, quando não há consenso acerca das finalidades da avaliação ou nem mesmo sobre a fidedignidade ou validade dos dados resultantes da avaliação externa. Nessa perspectiva, a tensão ocorrida na escola é resultante de duas situações: uma pertence à escola; a outra diz respeito ao saber dos sujeitos da escola para aplicar esses resultados na prática pedagógica. Em ambas, não se pode esperar que todas as escolas tenham os mesmos procedimentos e interpretações sobre o uso dos resultados das avaliações e, conseqüentemente, o mesmo referencial para traduzir políticas em práticas.

Em outras palavras, essas situações envolvem tanto os sujeitos que atuam na escola, com seus valores, suas práticas, quanto o conhecimento sobre a finalidade do que está sendo proposto, bem como sobre a natureza do que está sendo avaliado.

Pode acontecer de a escola não ter, muitas vezes, acesso à política, aos resultados da avaliação ou estudos pertinentes sobre o processo avaliativo, o que impossibilita o seu uso. E, quando se tem acesso, mas não se compreendem as informações produzidas, podem ocorrer interpretações equivocadas, levando os gestores e os professores da escola a não tomar decisões sobre o que os dados dizem, mas sobre o que entendem que os dados dizem. É este, portanto, o foco inquietador que tem inspirado nossa leitura em Stephen J. Ball para contextualizar as dinâmicas da interpretação e tradução da política de avaliação de sistema na escola.

Para tanto, pensamos ser necessário interpretar as concepções e mudanças presentes na educação para analisar quais influências têm orientado a política de avaliação de sistema.

2.3 Aportes influenciadores da política nacional de avaliação de sistema

Ball (2014) compreende políticas como processos sociais, relacionais, temporais e discursivos que se efetivam no contexto educacional. Para ele, a política apresenta interpretações e efeitos nem sempre significativos em face do seu propósito original.

Dessa dinâmica, pode-se considerar que a consequência da política educacional em um país, a exemplo do Brasil, é intrínseca ao contexto da escola e, por isso, geradora de tensões, conflitos – e, por vezes, parcialmente manipulada. É nesse tempo e espaço que se manifestam diferentes posicionamentos ou concepções sobre homem, escola e sociedade, que são reveladores de como os sujeitos da escola pensam e entendem ser a educação.

Pensar e entender a educação para um país resulta em ações, programas e políticas advindas do Estado e outras organizações. Para Ball, a “criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos [...]”. Por essas razões, conforme o mesmo autor, muitas políticas são aperfeiçoadas “[...] através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001a, p.102). Em virtude disso, Ball et al. (2016b, p. 15) esclarecem que “entender e documentar as inúmeras formas na qual política é colocada em ação nas escolas, é um processo um pouco evasivo e complicado”.

Então, abarcando as dimensões desses processos, é relevante refletir acerca de alguns conceitos presentes nas reformas educacionais no Brasil – como são postos em cena e como têm influenciado a política nacional de avaliação de sistema –, a partir do ano de 2005 (marco temporal inicial deste estudo), tendo em vista que foi nesse período que se observou uma expressiva quantidade de avaliações externas com periodicidade e características distintas sobre o desempenho escolar. A delimitação também se justifica por se tratar de reformas conduzidas para a manutenção do sistema capitalista sob os contornos do neoliberalismo, da globalização, da regulação do Estado, de um novo gerenciamento e de performatividade das escolas.

2.3.1 Política nacional de avaliação de sistema e neoliberalismo

Procuramos integrar este estudo na dimensão política do neoliberalismo para situar o lugar que a avaliação externa vem ocupando na escola e apreender o novo ou dar voz ao silêncio, ou ainda questionar as críticas já existentes, segundo as quais a avaliação tem

deixado de ter seu valor como instrumento de diagnóstico da aprendizagem para tornar-se um instrumento de medida a favor da política neoliberal.

Atualmente, estamos presenciando, na educação brasileira, a mesma situação da educação na Inglaterra descrita por Ball et al. (2016b). A qualidade da educação é medida por “meio de um mecanismo nacional muito eficaz de gestão de desempenho, com indicadores específicos, com base nos resultados dos alunos, para gerar tabelas de classificação de produção (*output*) da escola e estabelecer padrões de referência nacionais”. (BALL et al., 2016b, p.106).

No Brasil, muitas pesquisas evidenciam a educação no contexto neoliberal, onde predomina o modelo de ideologias de mercado. Também já se confirmou que as mudanças ocorridas na educação e suas consequências ganharam novas formas de pensar a educação escolar sob o enfoque de quase mercado⁷.

Percebemos que um “novo” discurso de qualidade da educação, utilizado no âmbito da economia, tem definido novas estruturas de funcionamento na escola, tanto administrativas quanto pedagógicas, assim como a utilização de novas tecnologias de controle da educação, adequando o currículo à avaliação conforme exigências do mercado.

Muito já se discutiu e analisou a política nacional de avaliação de sistema, e a evidência mais recente é a ideia da responsabilização e da meritocracia na educação. Também podemos pensar que, nesse processo, as “melhores” escolas nem sempre são “aquelas que conseguem o máximo em termos de aprendizagem discente, mas aquelas que são capazes de filtrar e selecionar sua clientela mais convenientemente”. (BALL, 1998, p. 209). Assim, “o estudante é posicionado e avaliado de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma ‘economia de valor do/a estudante’”. (BALL, 2001a, p.108, destaque do autor).

Buscando compreender esse contexto além das circunstâncias que já foram apontadas, Grimm; Sossai; Segabinazzi (2016a) consideram que as ideias de Ball (2014)⁸ avançam na perspectiva de um mundo globalizado pelo neoliberalismo. Para ele, neoliberalismo é “um termo vago e que precisa ser contextualizado quando empregado” por ser “[...] um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um ‘mercado’, com penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, ou seja, vai muito além de uma doutrina econômica ou de um conjunto de projetos políticos”. (BALL, 2016a, p. 3).

⁷ Em observância ao que se definiu no Acordo Ortográfico aprovado em 2008, a expressão “quase mercado” será grafada sem hífen, exceto quando em citações diretas, em que manteremos a forma original: “quase-mercado”.

⁸ *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.*

Por essas razões, o sociólogo entende que o neoliberalismo não é um sistema estático e, pois, evoca, entre as formas e as racionalidades de poder e os processos de subjetivação, o conceito foucaultiano de governamentalidade: “[...] governo das populações por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos’, ‘autogovernáveis’” (BALL, 2016a, p.4).

Esses princípios atingem diferentes setores, como educação, saúde e outros, minimizando a intervenção do Estado, subordinado a uma lógica econômica global, produtora de novas formas de atuar “a partir de redes políticas transnacionais”, como a da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, Organizações não governamentais (ONGs) e empresas internacionais de venda de “pacotes prontos” para ser implementados no contexto educacional.

Ball acusa a existência de redes políticas, que emergem como “uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente”, e “colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade”, uma vez que “há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...]”. (BALL, 2016a, p. 4).

Além disso:

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas.⁹

Para Ball, o neoliberalismo não se vincula apenas ao Estado e à economia, mas à sociedade como um todo, abrangendo as relações e comportamentos dos sujeitos, entre outros aspectos, quais sejam:

[...] econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229).

⁹ Id. *ibid.*

No que se refere a novas formas de governar, a política neoliberal pode ser caracterizada como um conjunto de texto e estratégia que leva a um modo de ser e de pensar “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” a partir de alguns princípios neoliberais, como desregulamentação, competitividade e privatização. (BALL, 2014, p.224).

Outra observação sobre o pensamento de Ball diz respeito à ideologia do neoliberalismo baseada no mercado por um projeto hegemônico na constituição de um Estado mínimo e de amplas relações mercantis, o que tem gerado reformas do Estado para pôr a política neoliberal em prática.

Nogueira (2005, p. 88) salienta ser “impossível pensar em Estado e reforma do Estado sem considerar a face gerencial da crise atual”. O autor justifica que, seja qual for a reforma, esta implica avançar na mudança das mentalidades e dos comportamentos. Trata-se de mudanças no novo modelo de Estado, ou seja: “o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 29).

Nessa dimensão, a reforma do Estado no Brasil, dominada pela racionalidade neoliberal, deve-se à crise fiscal vivida pelos países da América Latina nos anos 1980 e 1990. Segundo Bresser Pereira (2000), a crise fiscal caracterizou-se pela perda de crédito do poder público em vários setores e atribuiu formas de intervenção, protecionismo e regulação da economia do Estado Social, enfatizando a burocratização, ineficiência e rigidez do poder público, dando forma ao ideário de autorregulação, que prega o neoliberalismo, assentado na ideia de mercado.

A partir dessas condições, a passagem da Reforma do Estado à Reforma Educacional tem configurado, na América Latina e no Brasil, uma nova regulação, por meio de três eixos que se articulam na política educacional atual: a gestão/administração escolar – tendo a escola como núcleo –, o financiamento e a avaliação. (OLIVEIRA, 2009a). Assim, as reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990 efetivaram os elos entre o caráter regulador do Estado Brasileiro e o sistema nacional de avaliação em larga escala, de modo a compreender o papel do Estado na educação: a quem serve, como, onde e com que finalidade.

Nesse período, a reforma da educação, uma das principais reformas do Estado, definiu como pressupostos a diferenciação, a diversificação institucional e a performatividade, por meio da circulação de discursos da qualidade, responsabilidade, eficiência e competitividade. (BALL, 2004).

O entendimento da política nacional de avaliação de sistema como sendo o recurso argumentativo principal das reformas educacionais permitiu que a ela fosse transferida boa parte dos encargos de indução de qualidade da educação, de modo que a regulação elaborada pelo Estado passa por diferentes influências, que não são de exclusividade dele.

Com isso, as redes políticas transnacionais são decorrentes de reformas implantadas na educação brasileira nas últimas décadas do século XX, cuja regulação é usada como uma estratégia construída no interior das políticas neoliberais, mediante um conjunto de normas e discursos que legitimam o funcionamento dos sistemas de ensino e de escolas.

Quanto à centralidade da qualidade da educação vinculada à regulação pelo Estado, o processo e a viabilidade exigem um sistema de informações educacionais, como é o caso dos índices internacionais sobre metas, indicadores de desempenho de qualidade da educação. E estes cada vez mais ganham legitimidade a partir das representações nos âmbitos regulatórios, prevalecendo suas ideias por meio da legislação educacional.

O caráter competitivo da política neoliberal criou um modelo de apelo ao compromisso social para melhoria da educação básica, evocando práticas de envolvimento e responsabilização da família e demais sujeitos ou instituições a fim de propagar que a educação é responsabilidade de todos e, portanto, o apoio é fundamental para que se cumpram suas finalidades.

A questão que devemos examinar na atual Reforma Educacional é se as políticas neoliberais conseguiram mudanças significativas na educação com a implantação da política nacional de avaliação da educação básica, cuja existência se estende por mais de 25 anos no Brasil, a partir de experiências em avaliação de larga escala de iniciativas do MEC/INEP e de alguns estados. Talvez a avaliação tenha cumprido o papel de ser o principal instrumento da lógica neoliberal; então, o novo não é o papel da avaliação na educação, mas o que se espera dela.

A avaliação, na política neoliberal, é mediada por instrumento de informações educacionais e tem um lugar de poder que não é exercido por ela, à medida que atribui às escolas o poder (imenso) na legitimação de seus resultados. Nesse contexto, a política de avaliação de sistema transformou-se em peça-chave dos processos de reformas educacionais, imprimindo um modelo de gestão educacional vinculado à necessidade de melhorar a eficiência dos sistemas educativos e escolas pelos resultados da avaliação sob o domínio do Estado avaliador.

2.3.2 Política nacional de avaliação de sistema no contexto do Estado avaliador

Em muitos escritos sobre política nacional de avaliação de sistema, geralmente a análise se faz para assegurar um referencial de qualidade de educação nas escolas públicas em decorrência dos desdobramentos do papel do “Estado Avaliador”.

Assim, importa uma incursão no papel do Estado para refletir sobre os espaços de negociação e de contestação dos padrões de desempenho escolar, que têm levado à excessiva centralidade de dados da avaliação externa no contexto escolar.

A política nacional de avaliação de sistema, ao longo de sua existência, é fortemente carregada de características do “novo modelo” de Estado, apontadas em diferentes estudos, dentre eles o de Afonso (2013), que apresenta fases do Estado Avaliador.

Na primeira, ocorrida por volta dos anos 1980, a avaliação externa é marcada pela

adoção de políticas de avaliação (incluindo a avaliação em larga escala no interior de um mesmo país) dependeu, em grande medida, de uma (ainda) expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais ou, mesmo, da autonomia relativa de Estados enquanto unidades de uma Federação (como no caso brasileiro). (AFONSO, 2013, p. 274)

Nessa fase, observa-se o início das avaliações de sistema articuladas com o controle social do Estado e a introdução de mecanismos de *accountability* baseados em “testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos”. (AFONSO, 2009).

Os testes estandardizados visam ao desempenho individual dos alunos e, por isso, os alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento tendem a não participar dos testes porque afetam a imagem social e pontuação da escola, numa perspectiva equivocada de competição entre escolas. Diferente da avaliação em larga escala, que avalia alunos conforme a lista de matrículas da escola devidamente registradas pelo censo escolar.

Nesse período, a educação brasileira

ganha força a mentalidade de privatização, ainda que branda quando se trata de educação, e da satisfação do consumidor. Enfim, o que passa a prevalecer é a exigência de que a educação internalize em suas instituições a racionalidade econômica que as torne mais estreitamente vinculadas e útil à indústria e ao mercado de modo geral. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.3).

O discurso da privatização ganhou força com novas formas e modalidades de privatização do setor educacional público, envolvendo a participação do setor privado para melhoria da educação, o tratamento da avaliação educacional ao lado da qualidade do ensino e a reivindicação da descentralização com vistas a sua modernização.

Oliveira (2001a) constatou um processo de privatização referente à gestão educacional e à oferta de materiais apostilados. Citando Michael Apple (1996), afirma o autor: “as apostilas são um pacote. Com elas se vende além da apostila, vende-se também a formação de professor e avaliação” (OLIVEIRA, 2001a, p. 103). Outra questão são os efeitos da privatização observados na transferência de responsabilidades do Estado pela excessiva publicização de resultados da avaliação externa sob o novo discurso de organização de trabalho da escola. (Cf. AFONSO, 2013).

A segunda fase do Estado avaliador na década de 1990 aponta indícios de multiplicação das avaliações externas:

[...] com a presença crescente e incontornável no campo educacional de organizações internacionais como a OCDE, entramos numa nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador. Várias dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação. (AFONSO, 2013, p. 274).

Nessa perspectiva, o Estado, ao utilizar-se da avaliação como instrumento de regulação de suas políticas educacionais, torna-se avaliador porque usa a avaliação como regulador das ações educativas. Nesse contexto, os testes standardizados revelam uma política avaliativa caracterizada pela lógica de um mercado regulador, competitivo, sempre amparado no discurso da qualidade de educação a ser definida por ele.

Prevalece, então, a lógica do controle, da racionalidade econômica e da implantação de uma cultura gerencialista e fiscalizadora, com a presença crescente e incontornável, no campo educacional, de organizações internacionais como a OCDE. Assim, a avaliação se transformou em uma “tecnologia de vigilância e de controle sobre os rendimentos das escolas e dos professores”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 29).

Cabe lembrar que a avaliação de sistema adquiriu centralidade na gestão escolar como forma de o Estado se manter no exercício do controle sobre a qualidade de educação ofertada por ele. É por meio desse controle que o Estado atua, visando à reversão de possíveis

índices de qualidade considerados insatisfatórios, como o da repetência, desempenho escolar, formação de professores e estrutura organizacional dos sistemas de ensino e escolas.

Ainda que o Estado, agora, não esteja mais à frente do acompanhamento do processo, atendo-se basicamente aos resultados dessas avaliações, tem fortalecido o conceito de *accountability* entre oferta e desempenho escolar, reforçando o pressuposto de que a avaliação externa e de larga escala mantém, na atualidade, um lugar central no contexto das políticas de Estado.

A *accountability*, expressão geralmente traduzida como ‘prestação de contas’, deve ser “globalmente entendida nas suas dimensões de política pública, de gestão e administração” (TERRASÊCA, 2012, p. 23) porque implicitamente impõe responsabilidades, como é o caso da responsabilidade da prestação de contas por parte das escolas em face dos resultados obtidos na avaliação. Desse modo, a escola passou a se responsabilizar cada vez mais pela qualidade da educação e sua democratização pelo viés da competitividade, afirmado sob um plano abstrato, sendo pouco discutida a qualidade dos resultados apresentados pelas políticas de avaliação de sistema.

Além disso, discutimos pouco, a relação da política de avaliação e os resultados de que as escolas têm que dar conta. Tal fato tem neutralizado, em alguns aspectos, o poder de mudança na educação, pois esta não depende exclusivamente da avaliação; por isso, em muitas situações da divulgação dos resultados, temos observado a permanência das mesmas dificuldades de aprendizagem dos alunos em várias edições das avaliações externas.

No ano de 2005, já se estimava a avaliação externa como instrumento de regulação da educação básica, bem como da ampliação do controle do Estado, na condição de executor, coordenador e financiador de políticas educacionais, para definição de metas de qualidade de educação. Um novo espaço de circulação de políticas na educação, influenciado pelas “mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si”, tem desenhado uma “arquitetura mutável das políticas” (BALL, 2004, p.1106) projetadas a partir de mudanças.

A primeira dessas mudanças mencionadas pelo sociólogo é a mudança das atividades do setor público:

[...] do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus resultados (Scott, 1995, p. 80), ou o que Neave (1988) chama de “*the new evaluative State*” (o novo Estado avaliador). (BALL, 2004, p.1106).

O Estado como auditor (ou novo Estado avaliador) é referência de análise neste estudo, por entendermos que o papel do Estado no controle da qualidade da educação das escolas públicas de hoje é o de “avalista, e não necessariamente provedor”. Segundo Ball (2004, p.1107) esclarece, na linha de White (1998), o Estado não é mais “financiador de ‘bens de oportunidade’ (*opportunity goods*)”, mas “usuário de mecanismos de avaliação” para “definição de alvos que lhe permitem dirigir as atividades do setor público ‘à distância’”. Entendemos que a política nacional de avaliação de sistema é um desses mecanismos usados pelo Estado auditor para o controle, à distância, da qualidade das escolas públicas.

Outra mudança a ser mencionada é referente ao capital, que considera “os serviços sociais uma área em expansão na qual lucros consideráveis podem ser obtidos”. (BALL, 2004, p. 1107). Trata-se da incorporação de novos valores e novas formas de relações sociais voltadas ao setor privado como modelo a ser reconhecido no setor público.

A mudança das instituições do setor público é a de “um quadro de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho – uma nova economia moral”¹⁰, que se processa pela instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva, fortemente vinculada ao desempenho das escolas em seus ambientes institucionais.

Em outra obra, o autor afirma que “[...] o trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado”. (BALL, 2014, p. 169).

Assim, efetiva-se a terceirização da educação, mantida sob o efeito do discurso da existência de uma crise política do Estado, que se configura por um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas”. (BALL, 2016a, p.4).

Desse modo, a escola contemporânea é impulsionada pela “cultura do novo capitalismo”, sob mecanismos de regulação cada vez mais abrangentes, tanto das políticas quanto das práticas escolares, com modelos padronizados, tendo como finalidade a eficiência e a qualidade. Esse é o modelo de Educação Empreendedora, “hoje um fenômeno global generalizado, conectado pelos textos e políticas governamentais à competitividade internacional da economia do conhecimento”. (BALL, 2010b, p.492). É a confirmação da globalização, intensificando um conjunto de políticas neoliberais na educação como meio de transmissão da ideologia dominante e forma de assegurar a reprodução desses valores na escola.

¹⁰ Id. *ibid.*

2.3.3 Globalização

Stephen J. Ball assevera existir, na educação contemporânea, uma relação entre globalização econômica e política educacional, a partir da qual vários governos, em diferentes lugares no mundo, aplicam medidas legais para solução de problemas e melhoria da educação:

Essas soluções, baseadas num conjunto de reformas da educação pública “tomadas de empréstimo” do mundo empresarial, estão começando a transformar não apenas a forma da oferta de educação, mas também seu significado, bem como a experiência da aprendizagem e a natureza da cidadania. Está em ação um novo “currículo oculto” da escolarização. (BALL, 2001b, p. 121).

Uma questão-chave para o entendimento do novo “currículo oculto” no cenário educacional advém do valor de troca das teorias do mercado, conforme explica Ball (1998, p. 211), citando Jonathan (1990):

Uma vez que a educação tem um valor de troca, assim como um valor intrínseco, e uma vez que seu valor-na-troca, como o de qualquer outra moeda, depende não da quantidade do bem do indivíduo possui em termos absolutos, mas, antes, da quantidade que possui *em relação a outros*, então uma experiência favorável – em termos de valor de troca - para uma criança implica uma experiência menos favorável para outra criança ou para algumas outras crianças.

Nessa perspectiva, procuramos mapear as transformações ocorridas na educação brasileira até a “emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança e de novas distribuições funcionais e graduais/hierárquicas de responsabilidades”, pelas quais tratam os problemas e as soluções educacionais com estratégias tomadas por “empréstimo do mundo empresarial”. (BALL, 2004, p.204).

Se o conjunto dessas relações está de fato alterando o modo pelo qual acontece a oferta de educação, também tem promovido mudanças no modelo de escola ou de gestão escolar e nas experiências da aprendizagem, que devem ser entendidas a partir das relações de governança e responsabilidades. Isso porque essas relações acontecem “ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, ou seja, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial”.

Esse fato tem conduzido à formulação de políticas educacionais “na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na

gestão dos sistemas e das instituições educacionais” (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p.874), formulando estratégias que alteram as suas relações administrativas e pedagógicas.

Portanto, as reformas da educação pública em países como o Brasil incorporam-se aos processos da globalização conduzidos “[...] pela cooperação entre as nações dominantes e os principais agentes de formação de capital” (BALL, 2001b, p.121), os quais geram impactos nos nossos sistemas educacionais. Esses impactos são decorrentes da reconfiguração de responsabilidades de organizações não governamentais, fundações, empresas, privatizações e terceirização, bem como de parcerias, colaborações, voluntariados, entre outros.

A globalização é, no entanto, um fenômeno que não existe apenas “lá fora”, como se fosse um processo de “emergência de sistemas mundiais de larga escala”; é um processo de transformações “que ocorre na própria textura da vida cotidiana”. A globalização “invade os contextos locais, mas não os destrói”; ao contrário, tais contextos se reestruturam por meio de “[...] novas formas de identidade cultural e de autoexpressão local [que] estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes”. (BALL, 2001b, p.121).

Com Ball, constatamos que os efeitos dessa reestruturação fazem da globalização um complexo conjunto de processos que se reconfiguram e, em geral, intensificam as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos Estados Nacionais em uma lógica tipicamente empresarial na educação.

Portanto, a globalização

[...] repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente a transformação econômica, política, cultural e social. (BALL, 2001a, p. 101).

Nessa perspectiva, a globalização criou novas conexões internacionais entre os Estados Nacionais e o processo de acumulação capitalista global para a definição de macropolíticas, na base das quais se encontram racionalidades técnicas, a internacionalização de novas obrigações, novas funções e modelos de comportamento, que levam à recontextualização de políticas educacionais, em especial no contexto da prática.

Ball (2001a, p. 103) cita Michael Apple (1996) para explicar que o problema da globalização é “[...] simultaneamente pensar tanto sobre a especificidade das diferentes práticas, quanto nas formas de unidade articulada que elas constituem”. Assim, entendemos que a unidade articulada na educação constitui meios disponíveis de reformas dispostas em um

conjunto de tecnologias políticas com novos valores, relações e subjetividades no contexto da prática.

Para Ball (2005a, p. 545):

As tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais. Vários elementos discrepantes estão inter-relacionados nessas tecnologias: incluindo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia.

As tecnologias de políticas são constituídas por “um esboço dos elementos-chave do ‘novo paradigma’ difundido pela OCDE” para obtenção de informações a partir de três tecnologias políticas: “[...] a forma do mercado, gestão e performatividade [...], para superar as velhas tecnologias do profissionalismo e burocracia e claramente opõe-se a elas”. (BALL, 2001a, p. 105).

Segundo o autor, a tecnologia política na forma de mercado oferece “oportunidades para a ‘escolha’ e critérios para a ‘competição’, seja no interior dos serviços públicos já estabelecidos ou introduzindo a concorrência de fornecedores privados de serviços públicos”. A tecnologia de gestão é um meio para o “fortalecimento do poder de controle dos gestores, que fazem as instituições funcionarem de modo *eficaz e eficiente* de acordo com o modelo das organizações empresariais”, a fim de “incentivar o engajamento de todos nesse processo de competição”. E a tecnologia de performatividade “consiste no desenvolvimento de medidas, de indicadores baseados em ‘sinais de mercado’”, que funcionam também como meio de o Estado “controlar e definir metas para o gerenciamento e monitoramento do setor público”. (BALL, 2001a, p. 105).

Desse modo, na educação, os efeitos dessas tecnologias podem ser identificados tanto no nível macro (sistema de ensino) quanto no nível micro (escola), permitindo julgamentos de qualidade de acordo com sua eficácia. Quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias oferecem “uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público centralizado no Estado”. (BALL, 2005a, p.545).

Atualmente, no cenário educacional, sob influência das tecnologias, criam-se metas e ações entre política, governo e educação, para obter um controle mais direto sobre o conteúdo do currículo e sua avaliação.

Nesse controle, a avaliação na política da educação nacional é a “mão invisível” no valor de troca da teoria de mercado na educação (SORDI, 2012), pois o conteúdo a ser

avaliado será o conteúdo ensinado na escola, ou o conteúdo a ser ensinado é o conteúdo a ser avaliado.

Desse modo, são criados pelo Estado metas e indicadores, como os do IDEB, ou bancos de dados, por meio de políticas de avaliação e definição de currículo padronizado, que têm permitido ao Estado, sob o ímpeto de uma política de auditoria, tomar decisões centralizadas e governar à distância, atribuindo à escola e seus professores a responsabilidade de cumprir metas determinadas por ele.

O que se observa é que as mudanças ocorridas no sistema de ensino, nos últimos anos, são determinadas por uma dinâmica global de ordem econômica, social e cultural, constituindo um conjunto de influências sobre a política nacional de avaliação de sistema para monitorar a qualidade global da educação. Trata-se de uma qualidade negociável (BONDIOLI, 2004) com todos os sujeitos da escola, mediante o cumprimento de metas e modelos, incidindo sobre como a escola deveria ser, sobre qual referencial deve orientar a prática dos professores e sobre qual base curricular deve transcorrer o ensino a fim de determinar qual pontuação o desempenho escolar deve alcançar.

Nesse sentido, a avaliação externa é geradora de um contrato com a escola mediante duas condições: a condição real da escola (objeto da avaliação) e a condição idealizada de escola segundo o modelo referenciado pela política por meio de mecanismos que permitam comparatividade, homogeneização e, sobretudo, competição entre escolas.

São (im)postas à escola novas exigências do saber e do saber fazer, mediante pressões decorrentes de uma nova cultura organizacional e advindas do poder que as políticas de indicadores de qualidade priorizam como estratégias. Dentre elas, a da seletividade de alunos e professores em prol de melhores posições no ranqueamento das escolas.

A centralidade na avaliação passou a gerir o currículo e a orientar a elaboração e acompanhamento das propostas pedagógicas, coordenando ações, pessoas, materiais e recursos para a consecução das tarefas que constituem a performatividade das instituições escolares.

2.3.3 Performatividade

Segundo Ball (2002, p.4), performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudanças”, que se configura em novos papéis nas organizações de serviço público sob a lógica da regulação para o mercado.

Assim, faz-se necessário compreender quais fatores poderiam estar explícitos nas mudanças das práticas realizadas na escola a partir da performatividade, tendo em vista que sua disseminação é estabelecida em nível macro, por meio de políticas, dentre as quais a política nacional de avaliação de sistema em larga escala, atingindo em nível micro as ações da escola e as práticas em salas de aula. (BALL, 2004).

Para Ball (2004, p. 7), “as organizações educacionais reformadas estão agora ‘povoadas’ de recursos humanos que necessitam de ser geridos”. Nesse caso, a aprendizagem é recompensada como “resultado de uma política de custo-efetivo: a consecução é um conjunto de ‘metas de produtividade’, etc.”.

Na perspectiva da performatividade, as reformas desenvolvem mudanças nas organizações educacionais criando novos papéis, novas identidades e novos valores performativos das práticas pedagógicas, que são contrários aos princípios formativos da educação, cujo desempenho é regulado pela avaliação. Dessa maneira, as mudanças são decorrentes de metas e critérios de qualidade de educação fixados de modo externo à escola, cultivando nesse espaço uma cultura competitiva, seletiva e de visibilidade sobre sua produtividade.

A cultura da performatividade é propagada com base em contratos de produtividade entre sistema de ensino e suas respectivas escolas, contrato entre a direção de escola e seus respectivos professores, entre outros. Esses contratos são constituídos de informações, metas e incentivos, a partir de um planejamento com modelos de práticas de mercado. As informações emergem em face da necessidade de dizer algo em substituição aos valores de ensino e de aprendizagem por meio do desenvolvimento de técnicas de gestão, de valorização da educação e de viabilização do acesso ao mercado trabalho.

Nessa perspectiva, a tecnologia da performatividade utiliza-se de mecanismos de controle, de mudanças e de exposição da escola. Isso se realiza por meio de linguagem, pensamento e atitude “uniformes”, hegemônicos, a fim de legitimar em grande parte a perspectiva neoliberal de âmbito internacional, como a OCDE e outras. (cf. BALL, 2010a). Desse modo, a tecnologia da performatividade busca valorizar a transparência, a classificação para a obtenção da *performance* da qualidade de escola, do desempenho escolar e demais “critérios”, que envolvem gestores e professores.

Nesse entendimento, *performance* refere-se à produtividade do sujeito e da organização “como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção” (BALL, 2010a, p.38), por meio de um processo que envolve o poder da racionalidade política, administrativa e social mediante propostas de foco na igualdade, qualidade e equidade

na educação. A busca da *performance* desejada produz tanto motivação quanto desafios aos sujeitos e organizações que participam da mesma competição, na perspectiva de alcançar a excelência a partir de sua produtividade.

Importante ressaltar que a performatividade na educação indica um modelo de organização escolar a ser planejado e estruturado para o alcance da *performance* da excelência do desempenho escolar, que geralmente acontece mediante determinações externas à escola. Isso resulta em comparações, concorrências e exposições entre escolas, tendo a avaliação externa no centro desse cenário, seja pelo controle do Estado sobre a educação e o currículo, seja pela ampliação da regulação dos sistemas de ensino sobre as respectivas escolas.

Para isso, o Estado vale-se de iniciativas e estratégias que enaltecem conceitos de descentralização, de autonomia e de responsabilização na construção de modelos de “gestão baseada no local” (identificados por Ball como *site-based management*). Esses modelos são amplamente propagados e creditados em textos exemplificadores de experiências bem-sucedidas, a exemplo de “A escola em autogestão” e “O progresso da Escola”. Esses textos¹¹ exemplificam modelos expressos em uma nova linguagem organizacional na educação escolar, fundamentada no pragmatismo e no autointeresse, apresentando dados e relatos de experiências de escolas no mercado educacional. (BALL, 2002).

Um dos efeitos identificados nos textos mencionados é o incentivo ao desenvolvimento de autointeresse dos sujeitos nas escolas por meio de atitudes de competição e desafios incentivadores à busca da excelência e, conseqüentemente, à construção de uma cultura de desempenho sob a lógica de mercado.

Segundo destaca Ball (2002, p. 8), citando Willmott (1993), esses mecanismos usados para elevação da produtividade exigem dos “empregados, individual e colectivamente, que reconheçam e tomem a responsabilidade pela relação entre a segurança de seu emprego e a sua contribuição para a competitividade dos produtos e serviços que produzem”. Para Ball, essa relação representa a garantia de qualidade, ou seja, “a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento”.

Daí Ball (2010a, p.38) considerar, na esteira de Lyotard (1984), a performatividade como um sistema de “terror” porque “implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. Além disso, há claras evidências de que a responsabilidade pela qualidade da educação é atribuída aos gestores e professores da escola na forma de “uma equação entre riqueza, eficiência e a

¹¹ Trata-se de uma reinvenção institucional convertida em textos em torno de um objetivo comum.

verdade é então estabelecida”¹², por mecanismos estratégicos, sob o discurso de excelência e de gestão de qualidade. Tais estratégias são orientadas por princípios técnicos de caráter empresarial sobre escolas e seus respectivos profissionais, agora remodelados pelo *marketing*, de incentivos à concorrência, comparações, *ranking* e exposições de sua produtividade.

Nesse sentido, o sucesso da performatividade no contexto escolar está no papel e ação do gestor, considerados fundamentais para se obter a *performance* da qualidade da educação escolar.

Segundo Ball (2005, p. 544), “A questão de quem controla a área a ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores”.

Pensando sobre essa possibilidade, bem como sobre os novos valores disseminados pela performatividade escolar, identificamos também nesse contexto uma cultura de regulação social e moral que afeta “[...] imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando e *re-formando* sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais”. Ou seja: há “um deslocamento das ‘sociedades disciplinares’ para ‘as sociedades de controle’”. (BALL, 2010a, p. 39, destaque do autor). Para tal, o deslocamento da vigilância das sociedades disciplinares para a de controle se faz em âmbito local, mediante uma autodeformação de perfis de sujeito e de organização, a ser moldada continuamente ou transformada de um momento ou situação a outro.

Olhando para o controle de qualidade no contexto da escola atual, cabe afirmar que se trata de efeitos de uma concepção meritocrática na educação, moldada pela regulação do tempo e espaço escolar, com base em um currículo centralizado, cujo desempenho é monitorado pela avaliação externa. A configuração dessa realidade é amplamente discutida por Ball (2002, 2005a, 2010a) e de grande relevância para novas reflexões sobre o efeito do controle de qualidade causado pela performatividade dos profissionais, que parece não ser a de trabalhar “sobre a possível certeza de ser sempre vigiado [...]”. (BALL, 2010a, p.38).

O efeito do controle de qualidade pela performatividade nos profissionais tem causado:

¹² Id. *ibid.*

[...] instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados [...]. (BALL, 2010a, p.39).

Seguindo esse pensamento, podemos reconhecer as demandas causadas pela performatividade e atribuídas à gestão escolar, notadamente configurada por tendências conflituosas, tensas, de responsabilidades que causam incerteza e inevitabilidade, constantemente revisadas por um receituário que exalta a “[...] insegurança ontológica, que coloca questões tais como: *Estamos fazendo o suficiente?*” *Estamos fazendo a coisa certa?* *Nosso desempenho será satisfatório?* (BALL, 2010a, p. 39, grifos do autor)

Tais inseguranças são a segurança de melhoria da *performance* escolar, porque, ao ser confrontada com a insegurança sobre saber fazer, a insegurança em tomar decisões sobre os processos e métodos de ensino, de aprendizagem, do currículo e da estrutura organizacional, a escola possivelmente reage. Essa realidade tem criado novos cenários de escolas, envolvendo sujeitos, práticas e “relações inautênticas”, que, segundo o mesmo autor, têm promovido “a alienação do eu relacionada à incipiente ‘loucura’ das demandas da performatividade”. (BALL, 2010a, p.43). Assim se tem configurado o cotidiano da escola e, sobretudo, da gestão escolar em busca de melhores posições no ranqueamento do desempenho escolar. É essa “loucura” de controle escolar e da atomização das intervenções educativas ocorridas na escola uma tendência produzida por atos de fabricações. (cf. BALL, 2002).

A esse respeito, Ball (2010a, p.44), parafraseando Michel Foucault (1997), esclarece: “Fabricações são versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão ‘fora da verdade’, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para ‘serem responsabilizáveis.’” (grifo do autor)

Dessa maneira, consideramos que fabricações organizacionais ou de pessoas têm como foco a efetividade do mercado, para a “inspeção ou apreciação”, ou ainda a “ação que elas exercem sobre e dentro da organização – seu impacto transformador”¹³. Segundo Ball, uma organização, para tornar-se auditável, passa ativamente por transformações de si própria, por um processo moldado de fabricações. Daí Ball citar Buttler (1990) para interpretar fabricações como performativas em diferentes contextos, atos, gestos, encenações, no sentido “de que a essência ou a identidade que eles de outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por meio de signos corpóreos e outros significados discursivos”.

¹³ Id. *ibid.*

Ou seja: tanto as ações de fabricação quanto as próprias fabricações são de caráter performativo, refletindo-se nas práticas que as representam. A fabricação “implanta-se e é reproduzida por sistema de registro e relatório da prática”. Esta prática pode, também “exclui(r) coisas que não se adequem ao que se pretende que seja representado ou transmitido” sob o rigor da performatividade. (BALL, 2010a, p. 44).

O propósito da fabricação é uma estratégia de gerenciamento porque se fabrica o sujeito (e a organização) para que seja “apaixonado pela excelência” e empenhe-se em “conquistar o pico da performance”. (BALL, 2002, p.16).

Com efeito, as escolas têm tomado elementos e modos de funcionamento fabricados para legitimar sua qualidade, tornando-se uma organização auditável por meio de mecanismos da performatividade expressos em documentos comprobatórios. Entre esses documentos estão “a base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares”. (BALL, 2005a, p. 548).

Portanto, parece ser assim que a gestão escolar tem administrado tantos dados da avaliação externa sob a lógica da performatividade, o que nos leva a questionar se a escola sabe ou não administrar esses dados a favor da aprendizagem dos alunos. Para Ball (2002), gestores e professores discutem e fazem leituras da política na escola e, com isso, produzem interpretações mediante o contexto situado, os materiais, a cultura, as pressões e limites criados para a escola. Então, o que parece ser essencial para a escola é diferenciar o que é medida e o que é avaliação. Refletir sobre essa diferença é interrogar o que os dados dizem sobre a escola. Esse é o desafio. E parece claro que existem explicações e meios sobre a atual condução do processo educacional, mediados por novos termos e tendências teóricas, como mecanismos de um novo gerenciamento da educação.

A base para essa operacionalidade está no gerencialismo da eficácia e da avaliação porque concorrem para “localizar os indivíduos no espaço de uma organização hierárquica e eficientemente visível” (BALL, 2011, p. 88), ou para conseguir excelência das escolas, à medida que são elementos que permitem informar os consumidores quando vão fazer suas escolhas.

2.3.4 Gerenciamento

Procurando razões para entender governabilidade no trabalho de políticas na escola, buscamos explicações em Ball et al. (2016b, p. 172), ancorados nas palavras de Foucault (1993, p. 203-204), sobre o sentido de governar pessoas:

[...] governar pessoas não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governante quer; é sempre um equilíbrio versátil, com a complementariedade e os conflitos entre técnicas que asseguram a coerção e os processos por meio dos quais o eu é construído ou modificado por ele próprio.

As atuais configurações do modelo de governar gestores e professores na escola são quase sempre mantidas em constantes conflitos, por técnicas coercitivas e processuais de atribuições, responsabilidades e funções orientadas pela lógica da governabilidade. Ball (2011, p. 88), com base nos trabalhos de Foucault (1997), define governabilidade como um “conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas, que permitem o exercício desta muito específica, embora complexa forma de poder, que tem a população como alvo”.

Imbuída dessa acepção dentro das escolas, a governabilidade torna-se ferramentas e técnicas de mudanças impulsionadas pelos princípios e leis de mercado, observadas nas mudanças de cultura e de valores de escolarização como medidas de responsabilização e prestação de contas a favor da melhoria de qualidade da educação.

Para responder à qualidade da educação esperada, são introduzidos padrões gerenciais de gestão escolar com nova forma de organização administrativa, com novas propostas de liderança aos gestores e de controle contínuo sobre o fazer dos professores e desempenho de aprendizagem.

O gerenciamento na linha de Hartley (1999), afirma Ball (2005a, p.545), “busca inculcar performatividade na alma do trabalhador”, de modo que o local de trabalho seja “reencantado”, usando emocionalismo instrumental e o ressurgimento de liderança ‘carismática’ pré-moderna”.

O reencantamento e o emocionalismo instrumental “de que a escola vai bem” são as principais estratégias da governabilidade que se manifestam no trabalho de liderança de gestão das políticas nas escolas, realizadas mediante os “minúsculos mecanismos da vida cotidiana e da aplicação de ‘progressistas’ e eficientes soluções técnicas para problemas específicos”. (BALL, 2011, p.88).

É o gerencialismo na escola, em substituição ao controle burocrático da administração pública e aos valores do modelo de Estado do Bem-Estar Social, tais como as responsabilidades sociais e o status de prestador de serviços públicos essenciais, como a previdência, habitação e assistência social, incluindo saúde, saneamento básico e educação.

O contexto histórico da escola no modelo de Estado do Bem-Estar Social, durante os anos de 1960, 1970 e início de 1980, foi compreendido em muitos discursos, pensamentos e práticas educacionais como modelo de escola não seletiva. (BALL, 2011).

No final dos anos 1980, uma nova concepção de Estado, mais afeita à lógica de acumulação capitalista, passou a formular, por meio de novas identidades e novos modelos de organização dos sistemas de ensino, políticas públicas sob uma nova racionalidade, para o gerenciamento e eficácia escolar. Segundo Ball (2011), a ação gerencialista cumpre-se por meio desses mecanismos de objetivação, definindo/selecionando o perfil ideal de trabalhadores a serem administrados mediante o controle funcional, em que prevalece a autoridade da hierarquia.

A partir dos anos 1990, o modelo de escola agora moldada pelo discurso do empreendedorismo, de competição e de responsabilização da gestão escolar tem desenvolvido atitudes e culturas do gerenciamento por meio da avaliação para melhoria do desempenho dos estudantes.

Em face desse cenário, um dos efeitos do gerenciamento na escola atual é o encorajamento da gestão escolar para divulgar a imagem externa da escola aos clientes (pais, alunos, professores), a fim de convencê-los da qualidade dos serviços prestados por ela.

Em relação aos pais de alunos, estes passam a ter opção pela busca da melhor escola a partir da publicização do ranqueamento entre escolas. Quanto aos alunos, a incansável luta para se manter na escola é assegurada pelo desempenho e esforço próprios.

Aos professores, a responsabilidade de cumprir metas e indicadores de qualidade pré-definidos pelo sistema de ensino, pelo Estado ou outros organismos, como componentes para reverter a trajetória de fracasso escolar e de permanência no trabalho. Essas estratégias são utilizadas na competição entre professores e entre alunos, por meio de reforços aos valores, autointeresse e satisfação, a fim de que produzam mudanças adequadas para o alcance da excelência no quase mercado educacional.

Cabe lembrar que a definição de “quase-mercado educacional” utilizada por Ball (2011, p. 194) é a de Le Grand, citado por Afonso (1999), que envolve a substituição do “monopólio do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos”, que “são *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes”. Esses

aspectos são caracterizados como estratégias que assegurem eficiência a partir das condições de trabalho, isto é: “as organizações competem por clientes, mas não visam necessariamente à maximização de seus lucros [...]”, pois o controle de qualidade sobre escolas, professores e alunos são os elementos indutores do lucro. O lucro advém da satisfação dos clientes, resultante da seletividade, competição conveniente a eles.

Enfim, o gerencialismo ocorrerá com maior probabilidade em situações nas quais a escola e seus participantes, inclusive os pais de alunos, são considerados consumidores e dão sentido ao quase mercado pela livre escolha de escolas, mediante a publicação de seus indicadores de qualidade, supostamente indutores da escolha. Para isso, os “consumidores” se valem de informações disponibilizadas pela própria escola, de relatórios de ampla veiculação midiática dos respectivos indicadores de qualidade, materializados na posição no *ranking*. Daí o uso da palavra *ranking* para explicar a natureza técnica e planejada da pontuação dos indicadores de qualidade das escolas.

O incentivo ao quase mercado e ao *ranking* educacional faz da avaliação externa em larga escala um importante instrumento balizador do controle de qualidade da educação, pois supõe que as escolas, em busca de melhores resultados, farão as mudanças necessárias para alcançar êxito na avaliação. É nesse sentido que ocorre a perversidade conceitual da prática da avaliação educacional, que passa a ser concebida pela escola como instrumento de controle de qualidade determinado à escola.

Nesse contexto,

[...] o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha. (BALL, 2001a, p.108).

Dessa forma, gestores, professores e alunos são sujeitos a uma modalidade de avaliação cujo resultado fica exclusivamente sob sua responsabilidade, assim como a exigência da superação conforme indicadores de qualidade já estabelecidos. (BALL, 1997). Daí ser conveniente à escola buscar professores e alunos mais capazes, com condições de assegurar bons resultados e boa posição da escola no *ranking* entre escolas.

Ao novo gerente da educação é atribuída uma nova forma de poder para a efetivação de uma boa administração, em vez de controladores se tornam líderes envolvendo

ações e decisões que geram um compromisso coletivo, corporativo em “ser o melhor” e assim implementar políticas situadas fora da escola de modo eficiente, pois não é papel do novo gerente questionar ou criticar políticas, mas cumpri-las. (BALL, 2011). Essa forma de trabalhar políticas na escola é muito criticada por Ball, constituindo o foco de sua análise de políticas educacionais. Concordamos como o autor, pois dessa forma as políticas organizam as suas próprias racionalidades e especificam as ideias, tornando-as óbvias, verdadeiras e de senso comum.

Nas palavras de Ball (2001a, p.109), citando Du Gay (1996, p. 61), “através do cultivo da ‘cultura empresarial’ os gestores procuram delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins que elas postulam como desejáveis”.

Ball também descreve algumas posições da cultura empresarial na educação:

Por um lado, representam um afastamento dos métodos de controle baseados em uma postura de pouca confiança nos empregados. As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e automonitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. (BALL, 2001a, p.109).

Assim, o controle de qualidade da escola e adoção de autonomia para viabilizar práticas mercadológicas no contexto educacional ocorre sob o cultivo da cultura da performatividade competitiva, “reformando” professores e escola e, com isso, mudando os respectivos significados. (BALL, 2002). Presume-se uma reconfiguração da escola que selecione professores e alunos adequadamente para obter a eficácia. Nesse processo, o aspecto gerencial e performativo da gestão escolar atinge profundamente a prática do ensino, o professor e o efeito da aprendizagem.

Esses fatores ampliam o entendimento sobre eficácia escolar, pois o foco nos resultados do desempenho entre escolas tem reconceitualizado um modelo de gestão escolar no qual “[...] o discurso e a prática do gerenciamento funcionam e têm cumprido sua parte em fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional”. (BALL, 2011, p. 87).

Como afirma Ball (2011), a eficácia é uma tecnologia de normalização que toma medidas de previsibilidade e eficiência pelo grau de extensão das escolas, tornando-as lugares dramaticamente mais monótonos do que elas já são.

As medidas de desempenho identificam os fatores de uma escola eficaz mediante comparações sobre o progresso do aluno, valendo-se de tecnologias de controle que permitam aplicar “formas coerentes ou contraditórias de gerenciar e ativar uma população, as quais, como

no panóptico de Bentham, se prestam a três aplicações táticas específicas e polivalentes”. (BALL, 2011, p. 85):

- Aplicação tática específica recoloca a escola

[...] como fator causal em explicações sobre o desempenho dos estudantes e variações nos níveis de aproveitamento, substituindo ou emudecendo outras explicações relacionadas à inserção da educação nos contextos social e econômico.

Segundo o autor, a eficácia escolar implica práticas de responsabilização, avaliação e planejamento escolar observáveis pelos efeitos do poder e da dominação sobre os sujeitos e decisões sobre as estruturas da organização escolar.

A aplicação tática, por seu turno, oferece:

[...] sustentação científica à nova ênfase política na excelência, na diversidade e na seleção, além da tentativa de desenvolvimento de métodos de avaliação que possam ser usados para identificar (e punir) professores “fracos” ou “inadequados”, num processo que alimenta sistemas de incentivo e *performance* recompensada financeiramente. (BALL, 2011, p. 86).

Nesse contexto, Ball denuncia que os professores são apanhados em uma armadilha, assumindo a responsabilidade por sua própria “disciplinarização”. Nesse contexto, as políticas são implementadas mediante o discurso da autonomia na escola, da livre escolha de escolas pelos pais, de diversos procedimentos de avaliação e meios de prestação de contas. Também se implementam procedimentos variados de natureza política, técnica e pedagógica nem sempre reconhecidas pela escola.

Aplicação tática polivalente é:

[...] uma tecnologia de controle que permite o monitoramento e a “direção” de escolas pela utilização de indicadores “neutros”, eles também “grampeiam informações” continuamente e medem mais do que a escolarização, incluindo “as ‘estruturas profundas’ das atitudes e percepções dos alunos”. (BALL, 2011, p.86).

Concordamos com o sociólogo britânico em que o monitoramento do desempenho escolar, ao situar cada escola em um “campo de comparações”, favorece a incidência dos “julgamentos normalizadores” sobre a escola como um todo e permite que outros aspectos da política educacional se articulem no/para o processo avaliativo. Essas questões são de grande relevância para a análise pretendida nesta tese, que incide sobre o modo como a

escola faz uso dos resultados da avaliação externa e investiga se estes interferem na sua estrutura organizacional e pedagógica.

Posto isso, no próximo capítulo, destinado à descrição da metodologia da pesquisa, lançamos nosso olhar para os contextos em que a política germina e se articula. Entendemos que o conhecimento da política desde a sua formulação até a prática permite o aprofundamento da análise sobre os processos da Prova Brasil (2015), uma das avaliações da política nacional de avaliação de sistema.

O monitoramento do desempenho escolar é um modo de permitir que “julgamentos normalizadores voltam-se sobre a escola como um todo, e cada escola é colocada em um campo de comparações – que novamente se articula com outros aspectos da política educacional”. (BALL, 2011, p.87).

A apresentação de outros aspectos da política educacional é relevante para analisar como a escola fez uso dos resultados da Prova Brasil e se esses interferem na sua estrutura organizacional e pedagógica.

CAPÍTULO 3

OS CONTEXTOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa – o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física.

Stephen J. Ball

A discussão teórica realizada no capítulo anterior criou possibilidades para repensar o quanto é difícil e complexa a conversão de um texto de políticas educacionais em práticas no contexto escolar, com pessoas diferentes, valores diversos, porém com um espaço temporal comum para apresentar os efeitos prescritos, independente da realidade do contexto.

Para construir o referencial teórico-metodológico da pesquisa, retomamos as produções de Stephen J. Ball e demais estudiosos da área da avaliação educacional, procurando articulá-las nas seções anteriores. Neste capítulo, organizado em quatro partes, trazemos, primeiramente, um recorte da revisão bibliográfica de teses de doutorado e publicações em periódicos ou anais de congressos, construindo, assim, um referencial pertinente ao que se costuma chamar “estado da arte”. A segunda parte, por sua vez, descreve os procedimentos metodológicos propriamente ditos da pesquisa, enquanto a terceira tem seu foco voltado para o contexto da escola pesquisada e sua descrição. Na quarta parte, analisa-se especificamente o ciclo da política.

Pretende-se, neste capítulo, apresentar o(s) caminho(s) da investigação, procurando desvelar aquele “muito mais” existente em um processo de pesquisa e, na medida do possível, encontrar e trazer à luz a parte mais importante desse processo, que, na percepção de Ball et al. (2016b), é a parte que ainda não sabemos.

3.1. Construção do referencial teórico metodológico

Em um longo processo de germinação, iniciado durante o Mestrado e que tem acompanhado nossa trajetória em sala de aula, a ideia desta pesquisa começou a ganhar corpo e seus primeiros delineamentos em 2011, a partir da palestra “Avaliação e Qualidade da Educação” proferida pela Prof^a. Dr^a. Bernadete A. Gatti, no I Congresso Nacional de Formação de Professores e XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em Águas de Lindóia, SP. Na ocasião, Gatti problematizou se essas avaliações propiciavam informações

pertinentes ao trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, bem como enfatizou a necessidade de mais estudos e discussões sobre a quantidade de dados das avaliações externas à luz de uma gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

Tais fatos suscitaram em nós o interesse em saber como gestores e professores de uma escola pública de alta pontuação no IDEB utilizam os resultados da avaliação externa, o que viria a transformar-se na questão articulada nesta tese. Definida a questão de pesquisa, procuramos estruturar o projeto priorizando significados e inquietações resultantes de nossa experiência como professora universitária e de vivências e leituras sobre a situação atual das políticas de avaliação de sistema no Brasil.

Isso implicou desafios e critérios para a seleção do referencial teórico-metodológico. Com inspiração em Ball (2011, p. 29) e seus estudos de Foucault (1991), procuramos construir as estruturas da pesquisa “[...] entre as fundações de uma edificação e seus pontos de suspensão [...]”, isto é, buscar outros pontos em que ancorar nossa investigação.

Uma das orientações veio de Mainardes (2009), que, fundamentada em Ozga (2000, p. 20), deixa claro que uma análise como a que pretendemos “deve ser entendida como sendo parte do debate sobre políticas ‘oficiais’ e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico”, pois a “maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar”. (MAINARDES, 2009, p. 5).

Tal orientação foi essencial, assim como o foram as de Ball, seja impulsionando-nos a resolver limitações de abordagens descritivas de políticas educacionais (BALL, 2011), seja sugerindo investigações que incidam sobre aspectos microcontextuais (escola, salas de aula) e que posicionem “[...] o sujeito no centro do significado como um ator interpretativo [...]” (BALL, 2016a, p. 6). Foi esse conjunto de sugestões que guiou a definição de nossa perspectiva teórica pós-estruturalista (algumas vezes orientada pelo pluralismo), com posicionamento teórico-crítico.

A respeito desse posicionamento, vale mencionar as valiosas lições de Ball (2011) aos pesquisadores que precisam lidar com valores em suas investigações, como é o caso desta tese, em que um dos desafios é a compreensão de política de avaliação. Explica o sociólogo: o pesquisador deve “procurar evitar as armadilhas da ingênua neutralidade em relação aos valores e a potencial fraqueza de tomar partido irrefletido dentro da pesquisa”. (BALL, 2011, p. 120).

Mainardes e Tello (2016, p.3) assim comentam a questão da neutralidade em pesquisas:

Nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa (metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões, etc.), cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico.¹⁴

Por considerarmos, com Lopes (2013, p. 13), que a perspectiva pós-estruturalista “não se constitui como um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns”, porque sua análise destaca “a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final”, optamos por assumir tal perspectiva. Também entendemos, na linha de Ball, ser necessário abdicar da “ingênua neutralidade” ou do prescritivismo e assumir posicionamentos, o que, de certa maneira, já põe à mostra nosso “posicionamento epistemológico”, como ensinam Mainardes e Tello (2016).

Assim, julgamos relevante mencionar que noções como verdade, realidade social, sujeitos e registros teóricos abalam a compreensão da prática da avaliação externa quanto a sua finalidade e sua contribuição para a melhoria da educação oferecida na e pela escola, o que implica posicionamentos do pesquisador.

Quando falamos de posicionamento ou de não neutralidade, também estamos pensando em aspectos mencionados por Lopes (2016, p. 3): é certo que sempre há, sob o texto de uma política ou inscrito no discurso das políticas, “processos de regulação” (embora em geral velados) que tendem a “orientar as leituras dos textos políticos em certa direção”. Cabe ao leitor e interpretante desses textos e discursos não se deixar levar por pistas que lhe enviesem ou embotem o olhar. Ler a política como texto – e como prática – implica analisar também as formações discursivas em que os dizeres se inscrevem.

Portanto, a pesquisa na área da política de avaliação de sistema como discurso e como texto impõe uma metodologia dinâmica, que não se restrinja a olhar quantitativa e teoricamente para os dados, pois a avaliação não é um fim em si; ela avança à medida que se trabalham seus resultados e que se trabalha com eles ou a partir deles.

Na pesquisa qualitativa, o pós-estruturalismo permite que “as possíveis estruturas passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas”, e “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso”. (LOPES, 2013, p. 13).

É nessa direção que caminha nossa proposta de análise, que busca a recontextualização do texto da política de avaliação de sistema em uma escola, mediante

¹⁴Mainardes e Tello (2016, p. 3) esclarecem: Empregamos o termo “perspectiva teórica” para nos referirmos aos referenciais que o pesquisador utiliza e “perspectiva epistemológica” para a análise do processo que o pesquisador realiza com essa perspectiva teórica na trajetória da pesquisa. A epistemologia estuda a produção do conhecimento, ou seja, o uso das perspectivas teóricas.

interpretação do texto e sua tradução na prática. Conforme esclarecem Ball et al. (2016b, p. 72), “interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas”, pois constituem “diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às propriedades”.

Para o desenvolvimento de nossa proposta de pesquisa, diferentes procedimentos foram acionados. Princípios pela escolha do paradigma: como a pesquisa incidiria sobre “pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58), optamos pelo viés qualitativo.

Em face desse caráter, recorreremos à pesquisa bibliográfica, iniciada com levantamento de trabalhos pertinentes à temática da tese e seguida do correspondente processo de revisão de literatura para termos uma noção do estado atual da questão. Uma revisão de literatura, segundo Creswell (2010, p. 55), “significa localizar e resumir os estudos sobre um tópico”, também expressos em palestras, livros, artigos que proporcionem pensar teoricamente sobre o tema. Para o autor (2010), essa revisão cumpre vários propósitos, entre os quais o de compartilhar com o leitor os resultados de outros estudos relacionados àquele que está sendo realizado, permitindo que se relacione o estudo a um diálogo maior e contínuo, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores.

Para a base teórica da pesquisa, foram selecionados diferentes trabalhos de Stephen J. Ball e seus seguidores, além de obras ou publicações sobre avaliação, como as de Flávia Obino Corrêa Werle (2010 e 2011) e de Luiz Carlos de Freitas et al. (2012), além de dois volumes de **Ciclo de Debates**, ambos organizados por Adriana Bauer et al. (2013), e tantos outros.

Para o levantamento sobre esse estado da arte, foi realizada uma busca na base de dados do Scielo e do Google Acadêmico, usando as palavras-chave “política de avaliação de sistema”, “ciclo de políticas”, “avaliação externa” e “Prova Brasil”, de que resultou uma visão geral do que foi publicado na área de Educação acerca do tema a partir de 2005. As buscas incidiram sobre publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e teses de doutorado, para levantar dados sobre dimensões, formas e condições em que tem sido produzida a Prova Brasil como texto pela legislação e como prática.

Para Creswell (2010, p.52), “uma das principais razões para se conduzir um estudo qualitativo é o estudo exploratório” sobre o tema para desenvolver um novo entendimento do que já foi produzido. Assim, fizemos uso da pesquisa bibliográfica para levantamento e avaliação do conhecimento sobre o tema, movida pelo “desafio de conhecer o

já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]”. (FERREIRA, 2002, p. 259).

Nesse processo, consideramos duas direções possíveis de um trabalho científico: uma é referente à elaboração de teorias, metodologia(s) e resultados; a outra corresponde à liberdade do pesquisador para criar seu caminho, abandonando alguns percursos já realizados na perspectiva de criar outros que promovam novas reflexões sobre o objeto pesquisado. (MINAYO, 2002).

Nesse (novo) percurso, muitas mudanças ocorreram na pesquisa (e na pesquisadora), decorrentes, numa primeira instância, das valiosas contribuições dos professores das disciplinas que cursamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em especial dos professores da linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas. Num segundo momento, as mudanças resultaram das criteriosas sugestões dos professores que constituíram a banca do exame de qualificação, que, por sua vez, nos motivaram à busca do que já foi publicado sobre a construção teórica e prática sobre o tema.

Do nosso (re)encontro com essa produção, alguns trabalhos merecem menção aqui, como é o caso de *A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil*, de Maria Helena Guimarães de Castro (2009). A autora analisa o processo de institucionalização dos sistemas de avaliação, após quinze anos de implantação da política nacional de avaliação de sistema com a implantação da Prova Brasil e do IDEB, bem como o processo de reorganização do Sistema Estadual de Avaliação de Rendimento da Educação de São Paulo/ SARESP e seu papel estratégico na Nova Agenda da Educação Paulista, com destaque para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo/ IDESP e a política de bonificação por mérito como reconhecimento do trabalho das equipes das escolas.

Já o trabalho *Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira*, de Fernanda da Rosa Becker (2010), apresenta a experiência brasileira na área de avaliação educacional em larga escala, que, segundo a autora, ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais efetivos, visto que o diagnóstico por si só não é suficiente para mudar uma determinada situação.

Bernadete A. Gatti (2010), por seu turno, em *Avaliação de sistemas educacionais no Brasil*, registra experiências com avaliação educacional na educação básica e no ensino superior e discute a carência de especialistas no campo para uma formação mais adequada, argumentando que essa carência gera problemas teóricos, técnicos e sociais.

Eminentemente expositivo e teórico, o trabalho *Avaliações externas e seu uso na gestão educacional*, de João Luiz Horta Neto (2011), apresenta alguns dos principais conceitos

presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa de escolas e sistemas e discute sua relação com as políticas públicas.

Em *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*, Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012) apresentam três gerações de avaliação da educação em larga escala, focalizando os objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil.

Todas essas pesquisas proporcionaram ao nosso estudo contribuições à análise e identificação das variadas dimensões e dos diferentes sentidos que constituíram historicamente a avaliação externa, porém nenhuma delas teve como foco o processo de tradução da política de avaliação de sistema em ações concretas no contexto de uma escola, revelando, assim, a importância de uma pesquisa empírica.

Especificamente sobre nosso tema e objeto de estudo, a busca de publicações em anais de congressos foi realizada nos registros pertinentes à 36ª e à 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos respectivos anos 2013 e 2015, centrando-se na seção de trabalhos completos do GT-5 - Estado e Política. O resultado da busca foi um total de oito trabalhos, dos quais alguns abordam diretamente o tema e outros indiretamente (uso de pelo menos uma das palavras-chave da pesquisa). Desse conjunto, destacamos quatro trabalhos pelo grau de aproximação com a temática deste estudo: a) Maria Helena Augusto – FAE/UFMG, que discute política de resultados e avaliação de desempenho e os efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração; b) Maria de Fátima Magalhães de Lima et al., da PUC-Rio, que analisam as condições de gestão de escolas do sistema de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias no desempenho escolar; c) Iana Gomes de Lima et al.– PPGEdU/UFRGS, que abordam o conceito de ciclo de políticas no contexto da prática na análise de políticas educacionais; d) José Everaldo dos Santos – UFPE, que caracteriza o desafio da democratização da gestão escolar para os sujeitos que assumem a gestão das escolas num contexto marcado pela emergência de reformas orientadas pela desconcentração, monitoramento estatístico, avaliação reguladora e performática, *accountability* e responsabilização.

Esses trabalhos, além de deixarem patente a necessidade da criação de novos modelos de análise, tomam objetos e lugares de pesquisa bastante diversos dos que elegemos em nossa investigação, ratificando-se, assim, a originalidade desta tese, que se propõe recontextualizar resultados da Prova Brasil em uma escola pública do Sistema de Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul com elevada pontuação no *ranking* do IDEB, bem como refletir sobre avaliações da política de avaliação de sistema.

A revisão bibliográfica permitiu-nos também problematizar que, embora essas produções venham, por um lado, subsidiando o avanço qualitativo do campo de análise das políticas educacionais, por outro, os dados parecem naturalizados por um único procedimento: as ações macropolíticas prevalecem sobre as decisões na escola. Em relação à política de avaliação de sistema, as pesquisas mencionadas incidem sobre o processo avaliativo externo às decisões da escola, diferenciando-se da proposta aqui engendrada, que buscou “enxergar” o lado interno da questão, evidenciando e discutindo, *in loco*, como uma determinada escola procede diante dos resultados da avaliação de sistema.

Também foram realizadas leituras e catalogação de resumos publicados sobre o tema no banco de dados de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), para, posteriormente, retirar os que se associavam diretamente às categorias sob as quais a Prova Brasil passa a ser analisada. Essa busca ocorreu no período de 2014-2016 e obedeceu aos critérios de refinamento disponibilizados pelo Banco de Resumos de Teses da Capes, a saber: Tipo: Doutorado; Grande área do conhecimento: Ciências Humanas; Área do conhecimento: Educação.

Para a leitura dos resumos como fonte documental, foram considerados alguns critérios: se foi mencionado o problema que foi tratado; se foi declarado o objetivo central; se apresenta informações sobre a amostra e os indivíduos e se os resultados se relacionam ao estudo proposto.

Assim, o levantamento bibliográfico foi orientado pela análise do conteúdo dos resumos das obras que mais se aproximavam da categoria-chave da discussão: a gestão dos resultados da Prova Brasil na escola e, na ausência dessa categoria, foi considerado um dos descritores das palavras-chave: Ciclo de Políticas Educacionais; Política de Avaliação de Sistema; Uso dos resultados da Prova Brasil.

Entre os resumos, destacamos aqueles em que identificamos proximidade com pelo menos um dos fatores relacionados ao problema, ao tema central ou principais conclusões desta tese, totalizando nove.

Sonia Maria O. da Rosa (2014) analisou avaliação externa como estratégia de políticas municipais e de gestão dos processos educacionais no Rio Grande do Sul; Diana Gomes da S. Cerdeira investigou as apropriações de Políticas de Avaliação, usos e a responsabilização educacional pela gestão escolar; Leonice Matilde Richter (2015) estudou as novas configurações da avaliação em larga escala e suas repercussões de *accountability* no trabalho docente e na organização do trabalho escolar, tendo como campo empírico as realidades brasileira e lusitana. Alenis C. de Andrade (2015), por sua vez, investigou como

informações produzidas pelas Políticas de Avaliação em Larga Escala são interpretadas pela pesquisa científica, enquanto Vera Regina R. Pinto (2016) fez uma avaliação da liderança do diretor de escola a partir de microdados da Prova Brasil, e Cleire Maria do A. Rodrigues (2016) identificou, a partir dos dados da Prova Brasil, edição 2013, o nível de escolaridade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com as práticas pedagógicas. Cristiane B. Welter (2016) investigou a avaliação em larga escala e a posição ou a invisibilidade dos alunos na Prova Brasil; Juliana Fátima Serraglio (2016) analisou as políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do Estado do Paraná; e Gabriela Maia (2016) analisou a Prova Brasil sob a perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse levantamento permitiu-nos concluir que há pouca discussão dos resultados da Prova Brasil pela escola, visivelmente marcada por várias formas de apropriação da política de avaliação pelos profissionais da escola; entre estas, o pouco conhecimento de professores e gestores sobre a Prova Brasil, a falta de planejamento da escola para reflexão sobre os resultados e a discussão proporcionada exclusivamente pela Secretaria de Educação com os gestores de escola sobre os resultados relacionados diretamente ao currículo trabalhado.

Isso nos remeteu ao desafio de construir novos conhecimentos a partir dos dados amostrais e, por consequência, tornar inédito e original este trabalho por contribuir para a discussão do problema e estimular novas pesquisas.

Para Bicas (2008, p. 473): “todo trabalho que não seja de republicação, ou cópia de outro, é inédito”, e a originalidade “implica desvendamento de dúvidas, apresentação de perspectivas à abordagem de problemas, revelação de resoluções, explicitação de correlações importantes, enfim, descrição de novidades que enriqueçam o conhecimento sobre um assunto”.

Nessa perspectiva, a originalidade deste trabalho repousa não só no fato de ser o primeiro a deslocar-se do Sul ou do Sudeste e Nordeste para o Centro-Oeste, mas também por evidenciar, à luz das propostas teórico-metodológicas de Stephen Ball e seus seguidores (outro traço de originalidade), se ainda há espaços para a invenção de novas formas de experiências para a prática dos resultados da Prova Brasil em uma escola pública.

Além disso, diferente dos trabalhos mencionados, esta tese demonstra a estreita correlação entre as mudanças da realidade no contexto local e a dinâmica da prática, do envolvimento, das subjetividades dos professores e gestores, bem como de seus discursos de poder nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas. Isso implica o conhecimento da realidade e da apreensão de relações

e de conflitos de interesses imbricados na dinâmica social do contexto escolar para exploração e aberturas de caminho para rupturas e mudanças.

Para tanto, cabe-nos tratar do lado empírico da investigação, o que implica situar e descrever a escola pesquisada e os sujeitos da pesquisa, considerando que se trata de uma escola com histórico de qualidade de educação, com perspectivas e atitudes dinâmicas que têm evoluído ao longo do tempo de sua existência e sobre as quais incidem, de forma muito particular, (outras) ações políticas.

3.2 O percurso metodológico em um contexto de pesquisa

Esta seção descreve os procedimentos “de campo” da pesquisa qualitativa, o contexto e os sujeitos da pesquisa, visto que as dimensões contextuais são importantes para análise da política de avaliação de sistema.

Inicialmente mencionamos que, definidos os rumos da pesquisa e articulado o projeto, nós o submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que o aprovou por representar “uma pesquisa de relevância científica e social”.¹⁵

Assim concebida, a investigação operou com dados predominantemente qualitativos sobre a participação em momentos da vida dos sujeitos e consequente descrição de suas características no lócus da pesquisa, na intenção de compreender o fenômeno social pesquisado segundo a perspectiva desses sujeitos. (GIL, 2002).

A pesquisa qualitativa tem como procedimento próprio a investigação interpretativa, “em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimento anteriores”. (CRESWELL, 2010, p.209).

Portanto, em pesquisa educacional, o contexto é importante porque as escolas diferem umas das outras, seja na admissão de estudantes e professores ou na cultura escolar, seja na atuação da gestão escolar, no grau de envolvimento com as autoridades locais e no modo como experienciam pressões classificativas e julgamentos feitos por organismos nacionais. (BALL, 2011). Em suma: políticas são introduzidas em escolas com ambientes de recursos diferentes, “histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de

¹⁵Ver Anexo I: Parecer Consubstanciado do CEP de número 1.702.979; Anexo II: Carta de Autorização; Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem” igualmente específicos. (BALL et al., 2016b, p. 35).

Nesta pesquisa, o contexto é de indiscutível relevância porque o(s) olhar(es) “pesquisante(s)” incide(m) sobre uma prática específica no contexto do que é requerido pelas políticas de avaliação de sistema, ou seja, sobre o modo como a escola lida efetivamente com o processo avaliativo. Em outras palavras: o modo como a escola convive com a avaliação externa transcorre em diferentes manifestações, como adesão, rejeição ou dúvidas, a depender do contexto de cada escola.

A dinâmica de tomadas de decisões políticas é única para cada escola, visto que as decisões acerca de uma situação mudam o contexto, apesar da aparente semelhança com as decisões nas demais escolas. Daí a opção por fazer o estudo de caso da realidade de uma escola para investigar seus contextos situados, os materiais, suas culturas, desafios profissionais, as pressões e apoios externos.

O estudo de caso, segundo Triviños (1987, p. 133), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Essa unidade é parte de um todo e, portanto, não pode ser isolada do seu contexto, pois o estudo de caso deve ser “realizado com vistas a promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, considerando-se que o interesse do pesquisador deve ser com respeito à relação fenômeno-contexto”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

O estudo de caso abrange várias técnicas de investigação, entre as quais os históricos organizacionais, observações, história de uma comunidade, análise situacional, que podem ser combinadas conforme o propósito da pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador apoia-se nas proposições teóricas pré-estabelecidas para conduzir a coleta e a análise dos dados, o aprofundamento e a compreensão do objeto de estudo, caracterizando-se como estudo intensivo de uma situação ou de um contexto específico. (YIN, 2001).

A escola pesquisada está localizada em um bairro residencial de nível socioeconômico de classe média, associada à escolarização, tipos ocupacionais e prestígio social dos moradores do bairro. A edificação predial da escola é muito bem cuidada, com serviços de vigilância na portaria e tanto os funcionários quanto os alunos usam uniformes. O bairro é bem servido de transportes públicos, com fácil acesso a supermercados, livrarias e demais serviços.

Conforme o levantamento do censo escolar da educação básica de 2015 realizado pelo MEC e coordenado pelo INEP, a Escola Estadual FC possui 114 funcionários (corpo docente e corpo administrativo em situação de concursados e contratados), 19 salas de aulas,

sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado e pátio coberto.

A direção da escola é composta por uma (1) diretora, uma (1) diretora adjunta e coordenação pedagógica, que conta com cinco (5) coordenadores pedagógicos. O corpo docente do ensino fundamental e ensino médio é composto por 61 professores, em sua maioria concursados e com formação especializada na área de atuação. O corpo discente é formado por 1274 alunos matriculados na Educação Básica: no ensino fundamental - 245 alunos matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º ano), 584 alunos matriculados nos anos finais (6º ao 9º ano) e 445 alunos matriculados no ensino médio.

O estudo de caso também pode servir de estratégia para investigação de “um programa, um fato, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos.” (CRESWELL, 2010, p.38). O autor esclarece que os casos podem ser agrupados por tempo e atividade, e as informações são coletadas usando uma variedade de procedimentos durante um período.

As informações foram coletadas mediante autorização da gestão escolar e pedagógica da escola durante as atividades de pesquisa de campo, organizadas semanalmente, entre três ou mais dias da semana, conforme as necessidades para o desenvolvimento da pesquisa e a disponibilidade das atividades pedagógicas e administrativas estabelecidas pela escola. Desse modo, construiu-se um cronograma flexível de datas e horários autorizados pela gestora (GE) da unidade escolar, com início no mês de abril do ano de 2015, estendendo-se até o mês de novembro do ano de 2016, para observação do contexto da escola e demais procedimentos para o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

Reconhecendo a importância da análise do contexto nesta pesquisa, a seleção dos sujeitos obedeceu a alguns critérios, a saber: ter participado no período de aplicação e divulgação dos resultados da Prova Brasil, edição 2015, ter envolvimento nas atividades na escola, promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED), sobre a concepção da avaliação e dos resultados da Prova Brasil.

A coleta de dados durante as atividades de campo foi mediada por distintos procedimentos: aplicação de questionários, entrevistas, observação direta do cotidiano escolar e registros, ou seja: “anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa”. (CRESWELL, 2010, p. 214).

Foram entrevistados 11 sujeitos, sendo dois gestores de escola, três gestores pedagógicos e seis professores do 5º ano do Ensino Fundamental, assim referenciados nesta pesquisa: gestores de escola – diretor – GE; diretor adjunto – GE2; gestores pedagógicos – GP1, GP2, GP3; e professores –P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Os sujeitos da pesquisa responderam a um questionário com 16 questões objetivas (ver Apêndice) para fornecer o direcionamento da análise sobre como é realizada a gestão dos resultados da Prova Brasil. As respostas imprimiram novos rumos às observações no contexto escolar, como propósito de conhecer como foram utilizados os resultados da avaliação e o nível de conhecimento dos sujeitos acerca das orientações da SED/MS e MEC quanto aos princípios, abrangência e procedimentos da avaliação.

Para Creswell (2010, p. 214), a entrevista qualitativa “envolve questões não estruturadas e em geral abertas, que são em pequeno número e se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes”, estabelecendo uma relação de interação entre pesquisador e pesquisado, que, na condição de interação social, pode proporcionar proximidade entre eles. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As entrevistas foram realizadas face a face com os gestores e professores e tiveram como parâmetro de análise a recontextualização do texto na prática, ou seja, “como políticas adentram e são acomodadas em contextos particulares” (BALL et al., 2016b, p. 8), delineando elementos, características e posicionamentos relacionados ao uso dos resultados da Prova Brasil.

Para isso, utilizamos a pesquisa documental em “leis e regulamentos, normas, pareceres, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) e documentos públicos, como “jornais, minuta de reuniões, relatórios oficiais ou documentos privados como diários, cartas.” (CRESWELL, 2010, p. 214). Entre esses documentos, foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Portarias, Resoluções, Relatório e Boletim de Desempenho da Escola referentes à Prova Brasil elaborados pela SED, pelo INEP e MEC, entre outras fontes.

Também foram realizadas observações qualitativas, em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa. Nessas anotações, “o pesquisador registra, de uma maneira não estruturada ou semiestruturada (usando algumas questões anteriores que o investigador quer saber), as atividades no local de pesquisa”, podendo “se envolver em papéis que variam desde um não participante até um completo participante”. (CRESWELL, 2010, p. 214). Nesse caso, o objetivo é identificar os gotejamentos das táticas entre os profissionais da escola na “tradução de política, uma abertura

da prática para mudar, uma técnica de poder encenada pelos professores uma sobre o outro [...] e uma fonte de evidência de atividade política”. (BALL et al., 2016b, p. 71).

Dentro dessa expectativa, foi possível coletar dados sobre o histórico da escola e observar as mudanças ocorridas ao longo de sua existência, a partir de informações de ex-funcionários e pais de alunos, que, embora não sendo sujeitos desta pesquisa, contribuíram para a constituição dos dados. Por meio dessas técnicas e procedimentos, incorporamos as preocupações e valores atribuídos ao contexto pesquisado, tendo em vista que essa nuance pode, cumulativamente, fazer uma diferença considerável para os processos escolares no contexto local.

Dáí a importância de situar o contexto da Escola Estadual FC e o processo de sua gestão, visto que este nunca se assemelha ao modo como as escolas fazem as políticas.

3.3 Contextualizando a gestão da Escola Estadual FC

Muitas vezes, as políticas chegam à escola na expectativa de que gestores e professores estejam familiarizados com o texto e, pois, com a presunção de que a escola pode – e irá “[...] responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e outras expectativas”. (BALL et al., 2016b, p. 22). Também entendemos ser equivocada tal presunção, pois, como afirmam os autores, algumas escolas, “podem prestar atenção a uma política e ‘fabricar’ uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional”. (BALL et al., 2016b, p. 22).

Diante dessas circunstâncias, acreditamos que uma das ferramentas para entender como a escola faz política da avaliação de sistema é a da gestão escolar, que pode (e deve) desempenhar papel crucial junto aos professores, oferecendo condições de estudos e discussões relacionadas ao texto e sua tradução na efetivação no contexto da prática.

Iniciamos por caracterizar a Escola Estadual FC e situá-la em seu contexto, com o intuito de identificar os desdobramentos da organização e gestão escolar em atenção à observação feita por Ball et al. (2016b, p. 35): os “textos de pesquisa em política educacional raramente transmitem qualquer sentido do ambiente construído a partir do qual são extraídos os “dados” ou os recursos financeiros e humanos disponíveis – a política é desmaterializada”.

Nesta pesquisa, entendemos ser possível investigar o processo de materialização da política de avaliação de sistema pela gestão escolar quando esta transforma as metas,

objetivos e resultados “em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147).

Ao fazer isso, a gestão da escola deve “tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas, sobre onde as suas prioridades de políticas se assentam”. Essas decisões “depende(m) em certa medida, do grau em que certas políticas ‘encaixarão’ ou podem ser encaixadas no interior do *ethos* e da cultura existente da escola ou mudar o *ethos* e a cultura” da escola. (BALL et al., 2016b, p. 23).

Uma reflexão importante sobre esse cenário é a de que os “formuladores de políticas imaginam as melhores escolas de todas as escolas possíveis”, o que pode representar um obstáculo para sua efetivação na prática, visto que “algumas escolas têm mais recursos; as escolas têm diferentes consumos de estudantes e têm necessidades diferentes; as escolas são mais ou menos populares em suas comunidades locais; as escolas têm diferentes capacidades para recrutar e reter professores”. (BALL et al., 2016b, p. 9).

Essas diferenças, necessidades e dificuldades caracterizam uma escola e também constroem a história dessa escola, vivida por pessoas em torno de um objetivo único: aquisição de conhecimentos, por meio dos quais alunos, professores, gestores e demais funcionários podem definir uma escola, mas também se definem por ela. Isso implica considerar o conceito de qualidade, pressupondo parâmetros comparativos entre escolas, por meio do desempenho dos alunos, nível de formação do professor, localização geográfica, edifícios e infraestrutura. Enfim, lembramos, com Ball et al. (2016b, p. 48), que “as escolas não são de uma peça; igualmente, as ‘peças’ reais de uma escola podem funcionar, parecer e ser equipadas de formas muito diferentes”. E essas diferenças contextuais podem resultar em práticas políticas próprias.

A Escola Estadual FC foi inaugurada em 1954, como Grupo Escolar, e mais tarde Escola Estadual FC. Essa unidade seria como as demais 11 escolas que compõem o Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, na cidade de Três Lagoas, não fosse o fato de que, por determinação do Decreto nº 2.302, de 1983, foi estendida, exclusivamente para essa escola, a oferta de escolarização para os níveis de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e ensino médio), para atender ao direito à educação básica em uma época de pouca oferta para o ensino médio em escolas públicas.

A determinação legal para a ampliação da escolarização decorreu da reforma educacional na década de 1980, desencadeada pelos debates sobre a participação popular na defesa do direito à educação e sobre a democratização, com abertura de participação da comunidade na gestão escolar. Nesse período, já despontava a migração de alunos da escola

privada para a pública, em decorrência da perda do poder econômico das famílias, resultante de crise econômica nacional.

Para assegurar o direito à continuidade de escolarização na mesma escola, os pais matriculavam os filhos nos anos iniciais do ensino fundamental como garantia de permanência e de continuidade até o ensino médio. Ao transferirem os filhos para a escola pública, faziam-no, entretanto, com alguns critérios, entre os quais o de selecionar uma escola que tivesse uma estrutura predial, organizacional e de localização comparáveis ao modelo da escola privada.

Esses fatores definiram claramente a procura por matrículas na Escola Estadual FC, confirmando reflexões de Soares (2004, p. 85):

Para a maioria das escolas, o seu local de instalação determina o tipo de aluno que será atendido, já que os sistemas públicos, frequentemente, alocam o aluno à escola mais próxima de sua residência. Noutras palavras, para compreender uma escola deve-se começar por conhecer sua realidade “geográfica”.

A localização geográfica pode ser vista como oportunidade ou ameaça, vantagem ou desvantagem para uma escola, a depender das múltiplas dimensões associadas ao acesso a oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm da localização da escola.

Para ilustrar essa possibilidade, citamos uma pesquisa desenvolvida por Ball et al. (2016b) sobre a atuação de políticas em escolas secundárias da Inglaterra, em que os pesquisadores observaram uma natural inter-relação entre a localização da escola e as matrículas. Por exemplo, escola localizada em um bairro carente tem um corpo de estudantes que reflete o poder socioeconômico do bairro; escola localizada em um bairro de classe trabalhadora conta com a maioria de alunos filhos de operários e de alunos operários. Escolas localizadas em um bairro de vulnerabilidade social refletem a qualidade da educação e da cultura escolar, com efeitos sobre a escolaridade da população do bairro.

O fator localização geográfica e, sobretudo, a ampliação da oferta da educação básica foram fundamentais para os primeiros sinais de mudança na Escola Estadual FC ao ampliar o quadro do corpo docente com licenciatura especializada para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A mudança incidiu também sobre a *performance* de alunos (devido à padronização socioeconômica de classe média), que, em sua maioria, apenas estuda(va)m e almeja(va)m a continuidade dos estudos, e de pais que acompanha(va)m de perto a vida escolar dos filhos, de modo a efetivar a relação da escola com a família dos alunos (prática presente até os dias de hoje).

Estava sendo posto, naquele momento, como exigência à escola, um novo perfil de gestor: do até então técnico para o de um líder político com certo grau de autonomia (antes inexistente na escola) para atender a comunidade local, sobretudo a expectativa dos pais de alunos em relação à aprendizagem.

Ainda que a autonomia do gestor estivesse relacionada à sua responsabilidade em relação aos papéis designados pelo Estado, observou-se que o discurso da gestão democrática¹⁶ começou a refletir em decisões, como a implantação de eleição dos diretores de escolas, constituição de Conselho Escolar, gradualmente efetivadas em todas as escolas do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Com a eleição de diretor ocorrida no ano de 1983, assumiu a gestão da escola um professor de Educação Física, do quadro permanente de docentes, com perfil de liderança, carisma e vontade política de fazer a educação local acontecer.¹⁷ E, por consequência, as ações de autonomia do novo gestor na escola decorreram das tomadas de decisões sobre o processo ensino e aprendizagem tanto em atenção às políticas vigentes, quanto às características e necessidades dos estudantes e às especificidades da localização da escola.

A relação do novo gestor com os alunos e professores foi o destaque imediato, com efeitos no clima organizacional da escola. Ele representava uma liderança comunicativa, capaz de administrar a escola pública seguindo o modelo de instituição privada. Também já se destacava a padronização socioeconômica e cultural de alunos e professores da escola entre as demais escolas públicas no município.

Nesse sentido, podemos ratificar as reflexões de Clark; Nascimento; Silva (2010, p. 167): “[...] à medida que cresce o grau de autonomia da escola, o papel do diretor como mediador desloca-se das instâncias superiores para o contexto interno da unidade escolar, aparecendo o diretor como líder e principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários”.

A forma de atuar do gestor foi decisiva para a construção de uma cultura organizacional cujos valores, normas e condutas estavam assentados na ideia de parceria entre profissionais e alunos, com o objetivo de atingir um padrão de qualidade que diferenciase a escola das demais escolas públicas do município.¹⁸

¹⁶Gestão democrática estabelecida posteriormente no capítulo de educação da Constituição Federal de 1988 e Lei 9394/96-LDB/96.

¹⁷ Informações contidas no PPP da escola e depoimentos de funcionários na ativa e aposentados.

¹⁸ Idem.

As evidências empíricas começaram a repercutir pela centralidade de mecanismos performativos advindos da tomada de decisões e ações realizadas pela gestão escolar em diferentes segmentos: permanente formação continuada dos professores; melhorias na relação da gestão com o corpo docente e com os demais profissionais; seleção de materiais e recursos didáticos de boa qualidade; promoção de um ambiente agradável permanente para a realização do processo ensino e aprendizagem e demais aspectos administrativos, políticos e pedagógicos.

O discurso de qualidade mobilizou os pais na crescente busca de matrícula dos filhos, formando-se filas enormes em torno da escola a cada início do ano letivo, com muitos desses pais predispondo-se a dormir na fila para garantir a matrícula dos filhos. Esse momento mereceu o reconhecimento e valorização por um pai de aluno que estudou na escola no ano de 1984:

todo sacrifício valeu a pena, para garantir a matrícula [...] depois da matrícula eu ficava descansado porque sabia que ele (filho) teria bons professores, ia estudar e aprender [...], e foi o que aconteceu. Hoje ele é advogado, um bom advogado.

Também a procura dos pais por matrículas dos filhos na Escola Estadual FC é resultante de um trabalho de informações para a sociedade (ainda existente nos dias de hoje), coroado por conquistas e pela qualidade do trabalho escolar. Tal trabalho serve-se de ações estratégicas de *marketing* sobre as conquistas da escola estampadas em *outdoors* instalados nos melhores pontos de visualização da cidade. O resultado era positivo porque reforçava a qualidade da educação oferecida pela escola e informava a população sobre o índice de aprovação dos alunos, com fotografia, nome dos alunos e da instituição superior em cujos vestibulares foram aprovados e demais conquistas da escola.

E viria a mobilização e competição entre professores para pertencer ao corpo docente da Escola Estadual FC, pois o retorno seria a garantia de *status* e reconhecimento profissional. Nesse período, observou-se a constante reforma predial de iniciativa da gestão, revelando o permanente cuidado e zelo com escola. Outro efeito da qualidade da escola foi o da tradicional espera da população, mesmo sob fortíssimo calor, para prestigiar o desfile cívico, no aniversário de emancipação do município, em que estrategicamente a escola era a última a desfilar, com fogos de artifício anunciando sua presença.

Esse prestígio era resultado de ações amplamente discutidas em reuniões e planejadas com muita antecedência na escola e da mobilização dos profissionais da educação, alunos e pais em angariar verbas para a compra de instrumentos da fanfarra e confecção de

uniformes, além de intensivos ensaios em horários diferentes do de estudos. Destacou-se também o envolvimento e participação dinâmica da comunidade escolar em eventos, rifas, pedágios, uma iniciativa e mobilização nunca antes realizada por escola pública no município. Nesse aspecto, é possível afirmar que a melhoria de qualidade de uma escola depende do trabalho coletivo dos profissionais em constantes reflexões sobre a finalidade da escola.

Nesse cenário, entendemos ser pertinente incluir a gestão da Escola Estadual FC na descrição apresentada por Oliveira (2009b, p. 202): “Nesse modelo focado na gestão local, a escola passa a constituir-se de fato como núcleo do sistema e o diretor passa a ser seu principal ‘representante’, quem personifica os novos modelos de gestão”. Não há como evitar a influência de valores éticos e políticos do gestor escolar, assim como não há tomada de decisões isenta de valores e, portanto, neutra.

Importante ressaltar que essa gestão permaneceu, por dois mandatos consecutivos (1983-1991), resultantes do processo democrático da eleição pela comunidade escolar, identificando necessidades, problemas e priorizando ações para a superação de qualquer situação do contexto e manutenção da liderança de qualidade da escola.

Observou-se, nesse contexto, a inevitável ruptura com o modelo burocrático da gestão – que apenas implementa o texto político e gerencia as rotinas e recursos –, para assumir um modelo de gestão democrática (o que eles acreditavam, talvez, ser democrático), mediada pela autonomia, participação e melhoria do clima e da estrutura organizacional da escola, em busca de uma política local definida pelo desejo de mudança e valorização da escola pública. Daí o sentido do pacto da qualidade de educação firmado por todos os profissionais que participam da escola¹⁹.

Pode-se afirmar que o quadro produzido pela Escola Estadual FC é bem diverso do que Azanha (1993, p. 40) descreve:

É claro que a autonomia de cada Escola de uma Rede não exime a Administração do Sistema de Ensino da responsabilidade de fixar as diretrizes e as metas de uma política educacional. Mas, quando as escolas não têm sua autonomia e responsabilidades claramente definidas, a tendência da Administração é a de regulamentar em excesso e a das escolas, a de ficarem imobilizadas aguardando as ordens.

Nessa situação, aparecem duas circunstâncias distintas em gestão escolar. Uma diz respeito à existência de gestões escolares imobilizadas, “aguardando as ordens” da Secretaria de Educação sobre o que e como fazer; a outra é referente à existência de uma política

¹⁹ Fonte: o PPP da escola, dos sujeitos entrevistados e demais funcionários e funcionários aposentados.

local para definir ações conformadas às necessidades da realidade como expressão de uma materialidade específica e de um tempo histórico determinado. É nesta situação que se enquadra a Escola Estadual FC ao definir uma política local para cumprir a natureza do trabalho da gestão escolar no âmbito da escola como organização, considerando que:

As diferenças entre as escolas estão sistematicamente associadas com as características dos processos educativos internos e com o clima organizacional que opera em cada instituição escolar. Quer dizer, fatores que podem ser modificados pelas próprias escolas, pelas políticas, pelos atores político-institucionais. Há uma forte relação entre fatores sociais e ambientais dentro da escola e o progresso dos alunos. (MELLO, 2003, p. 9).

Nesse aspecto, foi observado o modelo de gestão democrática especificado pelos documentos, entre eles o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e ações e atitudes dos profissionais no cotidiano da Escola Estadual FC, conforme os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. De modo peculiar, a escola pesquisada tem-se destacado pela participação da comunidade na vida escolar dos alunos e nas demais decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

É certo que a influência exercida pelos princípios democráticos na escola conflui para uma gestão escolar que se define como

[...] processo de coordenação de estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e [que] requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. [...] Em boa medida, portanto, escolher um diretor é escolher os rumos e a qualidade dos processos de gestão da escola. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 165).

No entanto, o modelo de gestão democrática na escola não se efetiva apenas por determinação legal, mas também por mudanças do papel da comunidade escolar, conforme análise de Conti et al. (2007, p. 67):

Sem transformar as atuais concepções a respeito do papel que cumprem os familiares na formação escolar dos seus filhos, na relação com professores, coordenadores pedagógicos e dirigentes escolares, os agentes do intramuros da escola não poderão avançar na direção de uma escola que seja uma ampla comunidade de aprendizagem, na qual todos os envolvidos ensinam, aprendem e decidem seus destinos.

Nesse sentido, foram desenvolvidas e efetivadas ações gestonárias envolvendo a participação dos profissionais e da comunidade escolar, eleição de diretor com mandato de

quatro anos, elaboração do projeto político pedagógico, constituição de conselhos de escola, conquista da autonomia pedagógica e administrativa, como elementos construídos coletivamente no contexto escolar.

Muitas das decisões tomadas pela gestão da Escola Estadual FC para a melhoria de qualidade do desempenho escolar, foram, no entanto, impulsionadas pela participação nas avaliações externas implantadas pelo MEC/Inep, a partir da década de 1990. Entre outros efeitos de influência neoliberal na educação, a gestão escolar foi conduzida a assumir novas e ampliadas responsabilidades em face do impacto dos resultados dessas avaliações publicados pela mídia e pela pontuação atribuída em ranqueamento entre escolas. Assumir a liderança, em termos de resultados de desempenho escolar, tornou-se uma responsabilidade nessa escola, pois confirmaria o discurso de qualidade para a sociedade.

Dáí ser importante aprofundar conhecimentos sobre como a gestão da Escola Estadual FC tornou-se um caso significativo para análise dos resultados do desempenho escolar, porque o que aconteceu nessa escola, com o envolvimento dos profissionais em busca de uma escola com qualidade educacional, refletiu-se em mudanças organizacionais. Mudanças observadas ainda hoje de várias formas, como em sua performatividade, *performance* de alunos e de professores por meio do gerencialismo do trabalho da escola nas práticas pedagógicas, nas relações internas e externas da comunidade escolar, na cultura e nos valores de escolarização. (GERWITZ; BALL, 2011).

Assim, entre lógicas neoliberais e lógicas democráticas, a escola pesquisada, a partir do ano de 2001, passou a ter uma nova gestão, com maior envolvimento de todos os profissionais e desenvolvimento de atividades para atingir seus objetivos, funções e desempenhar seu papel na sociedade. Naquele ano, foi eleita, para assumir a direção da escola, uma professora de Língua Portuguesa, que ministrava aulas para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, portanto com maior envolvimento com professores, pais e alunos de faixa etária entre 10 e 17 anos. Conforme Regimento Escolar e Edital de eleição de diretor da SED, os alunos dessa faixa etária têm direito a votos no processo de eleição de diretor.

Essa gestão vem sendo mantida por quatro mandatos (2001-2017), fortemente influenciados pelas políticas adotadas na reforma do Estado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), reiteradas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da presidente Dilma Rousseff (2011-2016).

Durante esse período de diferentes governos, no que diz respeito à educação nacional, foram criados e aperfeiçoados políticas e programas sob a influência e vigência da

atual LDB (Lei 9394 de 1996), de modo que os resultados desses dependem da atuação da gestão escolar. É o caso da ampliação do número de avaliações integrantes da política nacional de avaliação de sistema, do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, do Fundo de Desenvolvimento da Escola - FUNDESCOLA, do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, da TV Escola, do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Além desses, programas voltados para a gestão da educação básica foram acrescentados: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica - PROGED, Plano de Ações Articuladas - PAR, Conferência Nacional de Educação - CONAE e outros.

Por meio desses programas e dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, o Ministério da Educação e Cultura – MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios e escolas para a melhoria de qualidade de ensino e adequação às determinações da política educacional, por meio de um estreitamento da conexão entre escolarização, emprego, produtividade e comércio visando

melhorar os resultados escolares em habilidades e competências relacionadas ao emprego; obter um controle mais direto sobre conteúdo do currículo e sua avaliação; reduzir os custos da educação para o governo; aumentar a contribuição da comunidade para a educação, através de um envolvimento mais direto no processo de decisão escolar através da pressão da escolha exercida pelo mercado. (CARTER; O'NEILL, 1995, p. 9 apud BALL, 2001b, p. 126).

Desse modo, os programas e indicadores de qualidade passaram a compor as ações de gestão gerencial da educação básica, cabendo ao gestor da escola o papel de pôr em prática os objetivos e as metas preestabelecidas pelo governo federal, a partir dos resultados das avaliações em larga escala. Ou seja: os programas oferecidos para o alcance de indicadores preestabelecidos fazem parte de um modelo de gestão gerencialista cujo discurso enfatiza

os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência. (GERWITZ; BALL, 2011, p. 199).

Com as novas orientações e incentivos, buscou-se a definição de uma política de gestão da educação pelas redefinições do papel do Estado – a de um Estado executor para um Estado avaliador, e atualmente para um Estado auditor –, perfilando os princípios e finalidades da educação básica pela política de avaliação de sistema, da descentralização ao cumprimento de índices e metas políticas pela escola, bem como das responsabilidades dos resultados da qualidade de educação.

É nesse contexto que a atual gestora (GE) tem constituído a forma de liderar a gestão da Escola Estadual FC, orientada por uma conduta democrática nas relações profissionais e organizacionais, motivando a participação de todos. Um perfil de gestor compatível com o descrito por Goulart Junior; Lipp (2011, p. 265): “delegando responsabilidades, mas nunca perdendo de vista que é ele[a] o responsável pelo bom andamento das atividades de trabalho e pelo sucesso em busca de objetivos e metas organizacionais”.

Por essa via, a gestora da escola está presente em e decide todas as ações coletivas, mas é possível observar, concomitante às decisões, uma tensão no desenvolvimento e cumprimento dessas ações, por influência de fatores economicistas e pelo significado do discurso das políticas educacionais, conectado ao direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

Nesse aspecto, há que se atentar para o fato de que a “legislação traz uma concepção excelente, mas não se ocupa dos mecanismos necessários à implementação das ideias. Práticas e costumes seculares não se modificam e muito menos são erradicados por legislações bem intencionadas [...]”. (INFORSATO et al., 2011, p. 487).

Importa comentar que a identificação de mudanças localizadas na escola envolve dois aspectos: a estrutura conceitual da política criada pela legislação para legitimar as decisões políticas e as decisões e lideranças, pois “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo,] não enfrenta[ra]m os textos políticos como leitores ingênuos [...]” e, em consequência disso, “uma ou outra interpretação predominará” (BOWE et al. 1992, p. 22), conforme o interesse e necessidade dos profissionais e da escola. E assim são legitimadas as decisões políticas.

Dessa forma, em determinadas situações do contexto escolar, a legislação e outros mecanismos estabelecem novas infraestruturas e incentivos relacionados a uma performatividade de escola, vinculada, na forma de mercado, a financiamento e responsabilização pela qualidade, sem a devida preocupação com os recursos estruturais e humanos de que a escola dispõe. Nesse cenário, Ball (2016a, p. 12) entende que “a política

educacional não é apenas o que as pessoas dizem e fazem, mas política educacional é também sobre prédios e dinheiro, relações e poder e outras coisas”.

Nessa perspectiva, o direcionamento da política educacional evidenciou outros marcos da escola pesquisada. Dentre eles, destaca-se a relação performatividade e gestão escolar, com papel crucial nesse conjunto de políticas, encorajando os profissionais a desempenhar ações de diversas maneiras para a melhoria da qualidade da imagem da escola, impulsionando-a a uma maior convergência com as escolas do setor privado, de modo que os incentivos à eficiência tornam-se irresistíveis, especialmente quando vinculados a mudanças estruturais e ao desempenho.

A atual *performance* da Escola Estadual FC é proveniente de um trabalho organizacional e de prática política e pedagógica, por meio da liderança e autonomia da gestora construída pela história da própria escola.

Dentro dessa perspectiva, o processo de gestão foi-se constituindo, como se verifica na afirmação da gestora:

O que eu fiz para conseguir a escola do jeito que está foi muito difícil. Muito difícil porque tinha uma oposição velada [...], pois diziam (os professores) logo que assumi a direção: acabou a escola FC! (GE).

De fato, histórias escolares moldam as atividades de políticas na escola, como a da reputação, aceitação e resistência, que são aspectos do contexto muito presentes na consciência coletiva dos funcionários de uma escola. O fator a ser considerado no caso da Escola Estadual FC não é apenas a resistência à sua gestão, mas a possível ameaça de um currículo oculto de escola em relação à expectativa de aprendizagem dos alunos, cultivado no interior da escola por funcionários que temiam mudanças em seu fazer, o que acabaria na prática de exclusão velada de alunos com comportamento e desempenho inferior ao esperado.

No trecho de entrevista a seguir, a gestora referiu-se a uma determinada cultura (de profissionais) que influenciava a cultura da escola:

O primeiro ano foi considerado o mais complexo [...] os professores queriam me jogar na fogueira. Hoje eu enxergo isso! A professora que disputou a eleição de diretor comigo pegou uma sala de 1º ano (Ensino Fundamental) e nesta sala tinha um aluno muito levado e ela queria que eu transferisse esse aluno para outra escola, porque ele seria obstáculo de seu sucesso. Descobri que alguns professores só pegavam sala com alunos de boas referências e aí o trabalho deles explodia no reconhecimento de bons professores. (GE)

Essa realidade é um vasto campo para investigação em gestão escolar: acordos são firmados sem o conhecimento ou devida clareza do gestor, e diferentes tipos de decisões (encobertas) inevitavelmente apresenta(va)m efeitos desiguais na escola. Nesse sentido, a gestora percebeu que faltava a prática da gestão democrática para todos os funcionários da escola, a fim de coordenar estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos para todos os alunos e funcionários, e não para alguns. Uma reflexão sobre essa situação é oferecida por Ball et al. (2016b, p. 46), que a concebem como um sinal de alerta para a gestão escolar: o modo “como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos”.

Hoje, em muitas escolas, a gestão encontra-se movida pelo “encantamento provocado pelo discurso da qualidade educacional [que] ajuda a legitimar tais políticas sem que muitas vezes se tome consciência das concepções estreitas de qualidade que estas induzem”. (SORDI, 2012, p. 158). Por esse viés, legitimam o descarte do direito à educação, do compromisso com a inclusão legal de todos em idade escolar e o equívoco conceitual de gestão democrática, cujos princípios parecem ter sido desregulamentados e desestruturados.

Nesse sentido, a performatividade no âmbito da política educacional tem imposto à gestão escolar o papel fundamental de regulação e controle de alunos, como solução de obstáculos ao sucesso da aprendizagem e da escola. Para isso, professores e gestores promovem medidas, substituem poder e adotam discursos para o fortalecimento de estratégias visando garantir a intenção subjetiva do que entendem ser qualidade de educação.

No entanto, no ambiente escolar, essa regulação provoca tensões, conflitos e esperanças reveladoras da intenção das ações gestonárias, que enfatizam o papel de liderança de quem a promove. Uma das condições determinantes para que isso ocorra é o empenho e coragem da gestora para desvendar e romper com práticas isoladas dentro da escola, como ela mesma relata:

A professora fez uma reunião e colocou todos os pais contra mim, para eu tomar a decisão contra a permanência desse aluno na escola. E eu fui contra e não mandei a criança transferida. Essa foi a minha primeira prova de fogo! (GE).

Havia inegavelmente nessa escola uma regulação e controle exercidos por alguns professores, que introduziam em seu cotidiano regras e critérios para a permanência de alunos. O poder de decisão da gestão escolar é, no entanto, o requisito fundamental para que professores e demais profissionais possam refletir sobre o seu trabalho e promover mudanças em relação às suas ações e a culturas construídas em/por sua vivência local.

Nesse aspecto, as decisões da gestora da escola tiveram consequências na forma de exercício do poder e na determinação de suas atribuições e competências sobre os aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos e políticos, como ela mesma descreve:

Então, para acabar com a seleção de alunos desde o primeiro ano, a partir do ano seguinte da minha gestão, formei salas com alunos da escola e alunos transferidos. E logo identifiquei quem eram os professores que não estavam dando conta de seu trabalho. Não me incomodei com as reclamações, eles tinham que dar conta! Eles eram professores tinham que dar aulas para todos os alunos, sem preferência. (GE).

Os novos sentidos atribuídos pela gestora foram consensualmente estabelecidos como o ponto de partida à gestão democrática, no cumprimento da legislação, da atitude, da participação no sentido de construção da qualidade e, como tal, tem suas limitações para o enfrentamento dos problemas cotidianos, segundo relata a gestora, numa avaliação de suas decisões:

A escola tem uma legislação, organização e precisa ser respeitada. Eu sou mais democrática, tenho pulso, sou briguenta em comparação às gestoras que me antecederam e sei e tenho conhecimento de tudo e de como está funcionando a escola. Mas confesso que até hoje ainda tem resquício deste passado. (GE).

É importante destacar o trabalho da gestora em organizar os diferentes papéis da escola e sua finalidade educativa em níveis de democracia, pois é nesse local que as políticas devem ser pensadas e interpretadas para a efetivação na prática. Esse pensar sobre a prática em uma escola democrática propõe ações subsidiadas por “[...] uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participado o consenso prevaleçam”. (COSTA, 2003, p. 71).

Naquele momento na escola, o consenso prevaleceu entre os profissionais por gerenciar as matrículas e para a gestora foi uma das condições importantes para a manutenção do desempenho satisfatório da escola, de modo que a destacasse entre as demais escolas. Para isso, as tomadas de decisões da gestora na escola foram pontuais:

Também mudei o critério do atendimento da fila de matrícula. Não marquei nome de alunos para garantir a vaga. A prioridade era para quem chegasse primeiro na fila. Fiz isso! Só que me arrependi. Houve naquele ano letivo, muitas reprovações, os alunos de baixo rendimento conseguiram se matricular e encheram a escola. Foi um ano muito difícil para administrar a escola. Passei a administrar alunos com muitos problemas de aprendizagem e de comportamento e não a escola. (GE).

O cuidado da gestora em não permitir que a história da escola se relacionasse a uma reputação negativa possibilitou que ela administrasse a questão da diversidade e heterogeneidade dentro da escola. Brooke et al. (2008) explicam que a eficácia de uma escola não se mede apenas pelas notas dos alunos; é preciso investigar a qualidade do trabalho do professor, do gestor pedagógico e, especialmente, a capacidade de liderança do gestor quanto à firmeza e propósito em tomar iniciativas para mudanças no contexto e melhoria de qualidade escolar.

A partir desses valores, a autoridade da gestora faz emergir uma nova organização escolar a partir das mudanças de equipe:

Troquei de secretária da escola e de funcionários que não aceitavam minha forma de trabalhar e assim fui moldando minha equipe. Dentro das possibilidades eu montei minha equipe com a minha cara.

A performatividade como meio de controle do desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) serve “como medida de produtividade e rendimento, ou mostra de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. (BALL, 2002, p. 4).

O controle do desempenho dos professores na escola pesquisada é destaque quando justifica sua qualidade:

Os bons professores eu não preciso procurar, eles vêm até a escola. Os não comprometidos não conseguem permanecer na escola porque eles têm que apresentar resultados e não conseguem, não têm disciplina. Eu descentralizei o serviço debaixo dos meus olhos. Criamos nossa cultura de trabalho. Na escola não tem nada camuflado. (GE)

O desenvolvimento dessas ações e atitudes é de iniciativa da gestão escolar, em parceria com a gestão pedagógica, mas o desvio ou acúmulo de funções desses cargos na escola pode dificultar a presença dos gestores junto aos professores em momentos de planejamento e coordenação pedagógica. Também são desfavoráveis as interrupções de seu trabalho por professores, alunos e pais em atenção às solicitações de providências e esclarecimentos.

A coordenação do trabalho pedagógico é uma prática específica no âmbito da gestão escolar, constituindo a cultura própria da escola, seja pelos documentos normativos ou pela cultura organizacional. Para Russo (2011, p. 511), “não há receita para a prática do coordenador, ela terá que ser desenvolvida segundo as condições concretas de cada organização, da sua história e da sua cultura [...]”.

A impressão causada durante a pesquisa de campo é a de que a gestão pedagógica da escola discute os fatos, contabiliza orçamentos e soluciona os problemas do dia, mas sem a projeção de efeitos e do tempo do que está discutindo e, por consequência, tende-se a priorizar as fabricações de respostas sobre políticas como metas quantitativas a serem alcançadas. Outro fator a ser mencionado é a constante permanência dos alunos na sala da direção e da coordenação pedagógica reclamando de dor e solicitando que informem aos pais para que venham buscá-los. Outras vezes presenciamos professores solicitando providências para a solução da indisciplina dos alunos em sala de aula.

Esses fatores nos levam a refletir, com Gentsbittel (1993, p.26), que “a escolaridade, tal como hoje é concebida, é mais ou menos isso: um raciocínio de adultos, um discurso distante dirigido a pessoas que o presente devora”. Nesse contexto, o consenso e a sensibilidade humana do gestor fazem diferença em uma instituição escolar, pois, se conduzida com firmeza e competência, a gestão é capaz de promover mudanças que ele entende serem positivas para a superação de problemas na prática.

Vale destacar as decisões tomadas pela gestora como solução para os diferentes problemas do contexto escolar, que têm origens mais profundas na sociedade e que se manifestam na escola, como os apontados por ela:

No outro ano letivo abri poucas vagas para matrícula de alunos de fora, coloquei por debaixo do pano dois ou três alunos por série. Porque os pais me cobravam muito dizendo que eu não dava conta de resolver os problemas da escola. Mas eram alunos problemáticos e os pais queriam que estudassem no FC porque diziam: Agora ele vai estudar! Vai tomar jeito! (GE)

Mas o que representa uma boa escola para os pais? Buscando encontrar respostas para essa indagação, encontramos algumas no trabalho de Malavasi et al. (2012, p. 249), que ouviram pais sobre o conceito de “boa escola” para seus filhos. Os pesquisadores constataram que, para alguns pais, a boa escola é a que “mantém o filho ocupado para não ficar na rua; para outros, é a que consegue ensinar conteúdos; ainda outros consideram ser a escola que prepara os filhos para ser alguém na vida”. Assim, podemos entender que, para os pais, a escola atual agrega diferentes valores, sentidos e significados em um espaço que oferece conhecimentos; lugar que instrumentaliza e capacita para a vida; lugar para “esconder-se” dos perigos do mundo.

É nesse contexto que Ball afirma: “a gestão representa a introdução de um novo modelo de poder [...] na escola. Ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos”, ou

seja: “enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora”. (BALL, 2001a, p.108).

Essa estratégia foi adotada pela gestora da escola:

No outro ano, eu abri poucas vagas para alunos transferidos. Aceitava 2 ou 3 alunos novos para cada série. Porque se eu aceitasse ia acontecer todo aquele movimento. Eu não queria mais brigar com as pessoas. Os pais pensam que a gestora tem que resolver os problemas de casa. Eles têm filhos problemáticos em casa e querem colocar na escola FC, porque agora vai educar. Isso foi até quando começou a matrícula digital, o que ajudou muito, porque não achava justo o pai esperar na fila e não conseguir vaga. (GE).

A matrícula digital, implantada pela SED em todas as escolas do Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul em 7 de janeiro de 2009, teve como finalidade promover a abertura de matrícula para todos os alunos (acesso democrático ao direito à educação), ao mesmo tempo em que resgatou a responsabilidade e o compromisso dos pais no processo educacional dos filhos. Isso foi muito significativo por apontar a direção das políticas educacionais implantadas pelo sistema de ensino.

Assim, as mudanças legais, por um lado, ampliaram consideravelmente a relação democrática quanto ao acesso à educação para todos nessa escola; por outro, a cultura da performatividade na escola construiu um modelo de gestão baseado no local, voltado para a mudança de atitudes e comportamentos, conforme afirma a gestora entrevistada:

Eu atribuo o sucesso da escola e sua diferença entre as demais escolas porque há uma discussão com todos, mas se eu não tivesse pulso firme a escola não seria o que é hoje. E isso só foi percebido no terceiro ano da primeira gestão que eu me firmei; não tenho medo de cara feia e de problema para resolver. Porque os problemas têm que resolver na hora. (GE)

A caracterização da escola elaborada até então permite-nos confirmar, com Ball, a importância do contexto histórico de uma política local construída a partir das decisões da gestão escolar, entre as perspectivas macro e micro evidenciadas pelas necessidades dos contextos, textos e consequências das políticas. E isso implica analisar a trajetória do ciclo de políticas educacionais desde sua formulação até seus resultados/efeitos na escola, que é nosso desafio no próximo item.

3.4 Ciclo de Políticas (*Policy cycle approach*) de Stephen J. Ball

Inicialmente, é importante reconhecer que “as abordagens convencionais e lineares da análise de políticas, parecem ter sido mais fortemente incorporadas nas pesquisas e publicações brasileiras, do que as abordagens críticas e dialéticas”. (MAINARDES, 2009, p. 6).

Reconhecendo essas características em pesquisas já realizadas, percebe-se que o desafio posto para os pesquisadores em política educacional é o de entender, com Stephen J. Ball (2009), o ciclo de políticas como um método para pesquisar e teorizar as políticas educacionais. Um método cuja utilização contribui para a ruptura da linearidade da prática e da verticalidade normativa – processo denominado por Ball et al. (2016b) como implementação de política, que se situa entre o texto e sua materialização em diversos e diferentes contextos.

Neste estudo, a opção por esse método justifica-se pela concordância da pesquisadora com o referencial teórico de Ball. Ao fazer isso, permitimo-nos considerar um método diferente de análise da trajetória de política no contexto de uma escola pública, para não incorrerem no reducionismo de que política de avaliação de sistema produz sentidos apenas de classificação, comparação e regulação de qualidade entre escolas. Além disso, entendemos, com o autor, que a realidade local e seus profissionais têm condições de articular os processos macro e micro de políticas educacionais na construção de uma política local.

Acrescentamos que, na perspectiva de apontar algumas contradições entre o texto e a prática na escola, a reflexão sobre essa abordagem constitui um referencial para análise da política de avaliação de sistema quanto a sua finalidade, referenciais legais e teóricos.

A abordagem do ciclo de políticas²⁰ formulada por Richard Bowe e Stephen J. Ball (1992) foi inicialmente pensada para discutir os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1988. Nesse processo, os autores introduziram a ideia de um ciclo contínuo para caracterizar o processo da política curricular, constituído, a princípio, por três arenas.

Essas “arenas” (denominação utilizada inicialmente pelos autores para identificar as etapas que compõem o ciclo de políticas) são *intended policy*, *actual policy* e *policy-in-use*, ou seja, a política proposta, a política de fato e a política em uso.

Mainardes (2006, p.49), um dos pesquisadores brasileiros com estudos sobre o ciclo de políticas com base em Bowe et al. (1992), explica as arenas constituídas. A “política

²⁰ Fonte de pesquisa: Bowe et al (1992), Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009) e pesquisadores do PPGE/UEPG: <http://www.uepg.br/gppepe>.

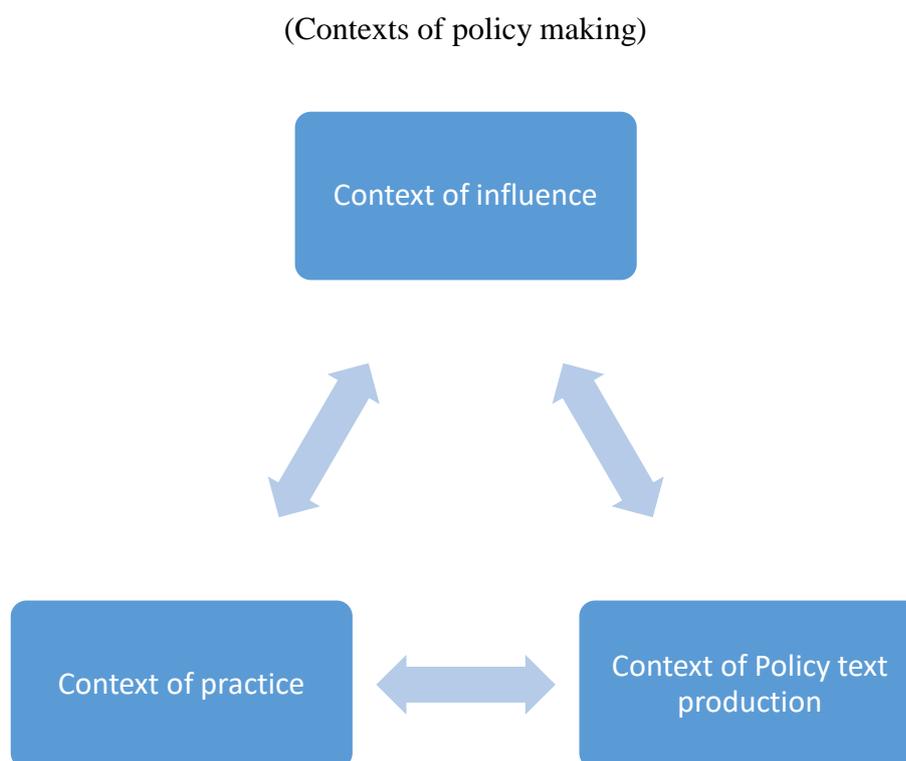
proposta” refere-se à política oficial, onde a política é elaborada, e está “relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de ‘implementar’ políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem”. A “política de fato” constitui-se “pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática”. A “política em uso” refere-se “aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática”. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Bowe e Ball (1992) reconheceram, nessa fase de elaboração do ciclo de políticas, uma linguagem rígida resultante do caráter legal muito peculiar do texto político, com conceitos restritos entre as três arenas. Nesse sentido, os pesquisadores observaram que, em decorrência da austeridade da estrutura do texto, este pareceu impróprio ao diálogo e às manifestações de intenções, discursos e disputas entre as arenas, levando-os a romper com a formulação inicial do ciclo de políticas. Como tal formulação não representava o processo para a análise que haviam pensado, esses pesquisadores foram motivados a construir novos contextos para a investigação das políticas de currículo, em especial as que analisam a relação entre interpretação e tradução, estrutura e agência. (LOPES, 2016).

Isso se refletiu em estudos e pesquisas realizados por Stephen J. Ball e Richard Bowe e explicitados no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992. Nesse livro, os autores apresentam uma nova versão para o ciclo de políticas, contendo três contextos principais: *context of influence*, *context of policy text production*, *context of practice*, isto é, o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, agora atuantes, e de forma dinâmica, um sobre o outro.

A figura 1 sintetiza os principais contextos que configuram a abordagem do ciclo de políticas reelaborado por Richard Bowe e Stephen Ball (1992):

Figura 1
Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Bowe et al., 1992.

Desse modo, os contextos do ciclo de políticas não têm a rigidez sequencial e a dimensão temporal, permitindo que se inicie, por exemplo, em um contexto para analisar os processos micropolíticos bem como o trabalho dos profissionais que lidam com as políticas em âmbito local.

Em entrevista cedida a M. Avelar, Ball descreve o momento da reelaboração dos contextos do ciclo de políticas:

Nós estávamos pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. Então conversamos sobre estes contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. (BALL, 2016a, p. 6).

De modo especial, Ball (2016a, p. 6) propõe-se, em ciclo de políticas, “chamar atenção para como um trabalho está sendo feito sobre e ao redor e em relação a política nestes diferentes contextos, como diferentes tipos de pessoas estão trabalhando com e em relação a

política nestes contextos”. Nessa perspectiva, o diferencial do método do ciclo de políticas está na análise de um determinado contexto histórico, de modo a romper, nos dias de hoje, com a análise inflexível e rigorosa da dimensão temporal e das etapas lineares da política até sua prática.

O ciclo de políticas também abriu possibilidades de pesquisas em diferentes áreas, como é o caso do trabalho de Dalfior et al.(2015), que analisam as políticas públicas a partir do campo da produção de conhecimentos no âmbito da saúde coletiva. O trabalho de Nozu et al.(2015) utiliza-se do método do ciclo de políticas no contexto da política da educação especial. Outros analisam o ciclo de políticas na relação de judicialização com as teorias das políticas públicas (BARREIRO et al. 2014). Esses estudos apresentam críticas sobre o consenso em torno da implementação de uma política pela natureza rígida das decisões e da finalidade a ela atribuída.

Para Bowe e Ball (1992), em uma análise de políticas os contextos se complementam e cada um envolve discussões, muitas vezes tensas e conflituosas entre os sujeitos, ocorridas tanto nos órgãos centrais quanto nas escolas. Daí a relevância de pesquisar os contextos, visto que neles as discussões não devem ser excluídas dos processos de análise de políticas, desde sua formulação até a prática, pois são as interferências externas e as internas que alimentam as decisões coletivamente discutidas, que tanto podem favorecer como enfraquecer a materialização da política.

Na avaliação de Mainardes et al. (2011, p. 157), trata-se de “um aspecto importante a ser destacado, uma vez que pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados, o que não era a intenção original de seus formuladores”.

Enfim, a abordagem do ciclo de políticas possibilita a superação de tendências de análise que priorizam o poder de decisão dos aspectos da macropolítica (sistema de ensino) sobre a micropolítica (escola), ocultando a visibilidade da escola e o modo como esta funciona, não reconhecendo como se processa a interpretação do texto e sua prática na realidade distinta. Por isso, orienta Ball (2016a, p. 61):

[...] as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando, ou da posição que tomamos em relação às questões que perguntamos sobre a política. Estamos interessados na sua trajetória, ou estamos interessados em apenas um ponto de sua trajetória? Estamos interessados no texto ou na ação? Então, novamente, aqui tentávamos criar problemas para a pesquisa em políticas, da mesma forma em que texto e discurso objetivava *[sic]* criar problemas, sobre os quais as pessoas precisam então pensar. Então o ciclo de políticas tem por objetivo criar problemas a serem pensados.

Se, para Ball, as “perguntas que precisamos perguntar”, enquanto pesquisadores de política, dependem dos contextos para os quais estamos olhando, então, nesta tese, precisamos perguntar como gestores e professores de uma escola pública de alta pontuação no IDEB utilizam os resultados da avaliação externa, já que nosso interesse está na ação desses profissionais em um determinado contexto: a escola e a sala de aula. Nosso interesse, ao pesquisarmos o ciclo de políticas da avaliação, é identificar problemas que ainda precisam ser pensados acerca da Prova Brasil. E, para isso, concordamos com Bayer (2014, p. 2): a abordagem do ciclo de políticas “permite destacar a natureza complexa e controversa das políticas educacionais”.

A compreensão da abordagem do ciclo de políticas neste estudo é a de que esta problematiza de forma adequada os efeitos da avaliação externa em uma escola que se tem destacado pela qualidade de educação ao longo de sua história e, portanto, abre possibilidades para pensar sobre a relação entre concepção, objetivos e desenvolvimento da avaliação e os diferentes contextos que nela interferem.

Conforme elucidado por Dias Sobrinho (2002, p. 42-43), os resultados da avaliação “e encaminhamentos não deveriam ser automaticamente utilizados e implementados sem antes passar por um duro trabalho de interpretação, discussão e crítica envolvendo as partes interessadas”, tal como propõe a análise do ciclo de políticas. Assim, inspirados por Ball, procuramos analisar, no próximo capítulo, o ciclo de política da Prova Brasil.

CAPÍTULO 4

O MÉTODO DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PROVA BRASIL

Algumas pessoas interpretam mal o ciclo de políticas como sendo uma descrição de como políticas são feitas, mas ele não deveria ser isto. Ele é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas. Então isto é o que tenho tentado fazer, desenvolver ferramentas transponíveis, que podem ser utilizadas em contextos diversos e diferentes.

Stephen J. Ball

Este capítulo utiliza-se do aporte teórico-metodológico do ciclo de políticas como ferramenta para investigar os contextos em que a política de avaliação da Prova Brasil foi formulada e um contexto específico de aplicação, descrito no capítulo anterior. Isso implica analisar sua trajetória desde seus antecedentes até a prática e seus resultados/efeitos no contexto da escola pesquisada, para, assim, verificar se há, ou não, confluência entre a proposta oficial e sua execução no lócus de pesquisa.

Nossa reflexão incide inicialmente sobre a ideia de circularidade sugerida pela abordagem do ciclo de políticas, que permite compreender avaliação como atividade sequencial e permanente sobre a situação educacional da escola, rendimento de alunos, perfil e atuação de professores e gestores, eficácia do currículo e processo ensino e aprendizagem.

Desse modo, a análise do ciclo de política de avaliação da Prova Brasil ajuda a compreender os processos que se estabeleceram desde sua criação, em 2005, pelo INEP/MEC e seu trânsito entre o contexto de formulação da produção do texto e o contexto da prática na escola.

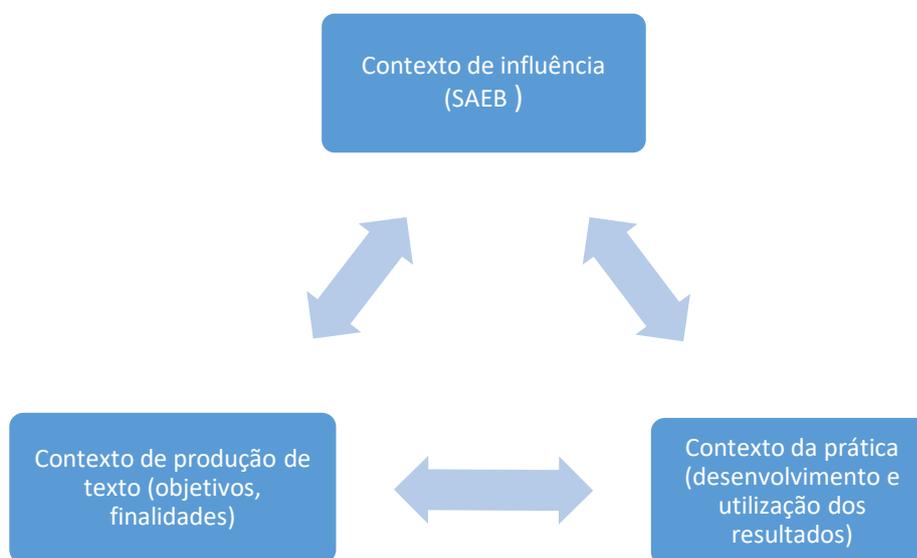
Freitas (2013, p. 74), após densa análise sobre avaliação da educação básica no Brasil, destaca:

A utilização dos resultados da Prova Brasil fomentou comportamentos orientados para a comparação, competição, premiação e punição de escolas. [...] a interpretação dos resultados não tem sido realizada pelos sistemas e pelas escolas, de modo que a tônica acaba sendo a do controle externo e remoto efetuado pelo INEP/MEC.

Em decorrência disso, destacamos a importância de investigar o ciclo de políticas da Prova Brasil orientados pela proposta de Bowe et al. (1992), que leva em conta três contextos produtores de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (ver figura 2), quando se trata de analisar resultados de um sistema de avaliação. Entendemos que essa proposta vem ao encontro do objetivo geral desta tese, que é

analisar empiricamente uma escola estadual de Mato Grosso do Sul para compreender a sua micropolítica em face dos resultados da Prova Brasil.

Figura 2
Contextos do processo de formulação da política de avaliação da Prova Brasil



(Fonte: elaboração da autora)

Na perspectiva de se construir o ciclo de políticas de avaliação da Prova Brasil, um bom ponto de partida é analisar os contextos de sua produção, a começar pela influência do SAEB, que originou a sua criação.

4.1 O contexto de influência: do SAEB à Prova Brasil

O contexto de influência na análise do ciclo de políticas é o local “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse sentido, os propósitos de avaliação nos sistemas de ensino consistem em “fornecer resultados para a gestão da educação, subsidiar a melhoria dos projetos pedagógicos das escolas e propiciar informações para a melhoria da própria avaliação, o que caracteriza como meta-avaliação”. (DEPRESBITERIS, 2001, p.144).

A dimensão processual do contexto que influencia a formulação da política inicia-se a partir da identificação de um problema e construção de uma agenda por diversos atores, pautando-se em diversos aspectos, entre os quais a influência do contexto econômico, político e social. Nesse caso, a influência da avaliação externa às escolas da educação básica

começa a ser dada a partir da década de 80 ao problema da qualidade do ensino, tanto por organismos internacionais, quanto pelos diversos governos nacionais provocou uma forte pressão por insumos que permitissem entender as causas do problema, diagramar alternativas de superação e avaliar se as ações estavam efetivamente levando à melhoria dos resultados do ensino. (WAISELFISZ, 1993, p. 5).

O contexto de influência é decisivo tanto para a elaboração da política quanto para sua efetivação na prática. Isso porque envolve a análise dos antecedentes históricos da política, observando atentamente as iniciativas já construídas, bem como o local de sua elaboração e materialização como premissas para “iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico”. (MAINARDES et al., 2011, p. 158). Esses momentos nem sempre produzem consensos discursivos e nem evitam as práticas prescritivas que se produzem socialmente.

O Brasil, seguindo a iniciativa dos demais países do continente americano, entre esses: Chile, México, Colômbia, implantou, a partir da década de 1980, um sistema de avaliação padronizado, para, por meio de testes sobre o rendimento escolar, obter informações sobre a qualidade do ensino fundamental. A opção pelo ensino fundamental deveu-se ao fato de ser uma escolarização obrigatória.

O contexto histórico do desenvolvimento do sistema da avaliação externa foi marcado pela lógica neoliberal, em que os ajustes do saber ou reformas educacionais estão relacionados ao desenvolvimento da economia e têm na avaliação o instrumento de medida.

Esse “acordo” terá encontrado “na lógica e na cultura de avaliação tradicionalmente praticada pela escola capitalista suas grandes aliadas”, de modo que “faz sentido a afirmação de que, no projeto neoliberal, o Estado mínimo é máximo na avaliação.” (SORDI, 2002, p. 67).

O sistema de avaliação externa consolidou-se por um conjunto de técnicas e instrumentos para medir, classificar e selecionar com credibilidade o rendimento dos alunos. A circulação desse discurso no contexto da formulação de política tornou-se produto de um discurso constituído de poder, que se efetiva “sempre que um texto é deslocado de um contexto e inserido noutro contexto [...]”, pois o discurso reflete múltiplas influências resultantes “das

interações sociais que se estabelecem entre agentes do mesmo campo e de campos diferentes [...]” (NEVES; MORAIS, 2006, p.1).

Nesse sentido, a “tomada de decisão não representa o ponto de partida das políticas públicas. Ela é precedida de ações, disputas e processos de negociação” (MAINARDES, 2009, p. 9) e intercâmbio entre nações e instituições.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é decorrente das possíveis âncoras que influenciaram a centralidade da avaliação de sistema em larga escala para efeito de seleção e legalidade dos exames nacionais. Os exames em larga escala tiveram seu protótipo em 1808, na criação do *baccalauréat* francês, durante o império napoleônico, juntamente com outros dispositivos de concurso público. (DIAS SOBRINHO, 2002). A partir desse período e até hoje, a importância e o poder da avaliação em larga escala são quase inabaláveis, pois ela mobiliza alunos, consolida modelos de escolas e currículos e distribui socialmente os indivíduos, sempre baseada na noção de mérito individual.

Mildiner (2002, p. 124) assim se refere a modelos históricos de “avaliação”:
“Durante séculos, exames orais e exames escritos, ou testagens orais e testagens escritas nos termos de hoje, eram expressões utilizadas nos Sistemas Educacionais, ao redor do mundo, para significar atividades de verificação de desempenho ou rendimento de aprendizagem.”

Os desdobramentos de exames escritos originaram-se, provavelmente, nos Estados Unidos (Boston, Massachusetts), em 1845, pelos autores Madaus, Scriven e Stufflebeam, renomados estudiosos de avaliação educacional, e apontaram que:

por trás da iniciativa de instituir exames escritos, mais do que a ideia de justiça nos julgamentos, estava presente a ideia de ter dados (provas), para a comparação das diferenças entre as escolas, que seriam utilizados para pressionar os mestres-escolas favoráveis ao término das punições corporais a seguirem as orientações do Conselho de Educação. (BAUER, 2013, p. 318).

Bauer esclarece que, na percepção dos estudiosos mencionados:

a iniciativa de Boston é considerada pelos autores como um marco na história da avaliação, pois teria gerado uma tradição, que persiste até hoje, de usar os resultados dos alunos em testes “como a principal fonte de dados para avaliar a efetividade da escola ou do programa instrucional”. (BAUER, 2013, p. 318).

No entanto, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 19), para tornar-se mais eficaz e objetivamente cumprir as funções dos testes, a avaliação “teve que se desenvolver

tecnicamente, criando testes escritos com fins de medida”, pois a forma escrita passaria a “ideia de credibilidade pública, transparência e rigor”.

Isso de fato ocorreu. Mais que isso: os testes escritos “acabaram até mesmo interferindo fortemente na definição dos currículos e das propostas pedagógicas”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 19).

Na percepção do pesquisador, não se pode negar que, por um lado, “os instrumentos de testes, provas e exames trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e de seleção”, mas, por outro, “determinaram uma concepção e uma prática pedagógica que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e controle através dos testes” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 19), o que não é algo positivo.

É certo que as concepções de avaliação, independente de seus instrumentos, remetem-nos às ideias de medição, juízo de valor ou mérito, porém, conforme alerta Soares (2002), num processo pedagógico, o que será definido está fora do processo de medida, de modo que professores e gestores, antes de medir, devem decidir o que vão avaliar. A melhoria do sistema escolar e da escola depende de que se identifiquem os objetivos de uma avaliação, e é a partir destes que se vai definir o que será avaliado. Nesse sentido, a avaliação não pode ser concebida apenas como medida, e, tampouco, como neutra, ingênua e desprovida de poder de decisão.

Daí ser necessário compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de formulação de políticas de sistema de avaliação em seu processo histórico, porque envolvem intenções, negociações e a construção dos discursos, tanto na instância da macropolítica quanto na da micropolítica.

A política nacional de avaliação de sistema em larga escala no Brasil teve os primeiros estudos, experiências e programas nos anos de 1981 a 1985, com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), cuja meta era a melhoria das condições do ensino na zona rural dos estados do Nordeste brasileiro.

O EDURURAL constou de estudos sobre diversas variáveis (condições das escolas, merenda escolar, perfil de professores, impacto de treinamentos, condições das famílias dos alunos etc.). Todos os alunos matriculados na 2ª e 4ª séries do primeiro grau (hoje ensino fundamental) das então 603 escolas participaram dos testes elaborados com base em um levantamento das atividades curriculares realizadas nessas escolas nas áreas de língua portuguesa e matemática.

A partir desse levantamento, estabeleceu-se um conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos deveriam dominar (no caso, ter dominado). (GATTI, 1993).

Conforme análise da autora, os problemas do EDURURAL, que ainda hoje se refletem na prática das avaliações de sistema, estavam na apropriação dos resultados pela escola, e não nos sistemas de ensino em fazer ou não avaliação de suas respectivas escolas.

Em 1987, foi realizada a Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública, uma experiência de avaliação em dez capitais dos estados brasileiros; e a Avaliação do Rendimento Escolar de Alunos da 3ª Série do 2º Grau da rede pública e privada, em algumas cidades do país. (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991; VIANNA, 1991; 1995; 2002).

Essas iniciativas possibilitaram a elaboração, em 1988, de uma proposta de Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), visando imprimir novos direcionamentos aos estudos de avaliação realizados em 69 cidades brasileiras. (GATTI, 1994; VIANNA, 2001).

Na percepção de Vianna (2002, p. 6):

Todas essas avaliações criaram uma atmosfera propícia ao surgimento do SAEB, na década seguinte, porque ficou evidenciado que avaliação não visa a punir, mas a identificar problemas e a propor soluções a serem imediatamente concretizadas, mas nem sempre ocorre.

Assim, a experiência do SAEP propiciou a construção do SAEB em 1990, com o propósito de prover a equidade e a eficiência do desempenho escolar em âmbito nacional. (BONAMINO, 2002; FREITAS, 2007).

Vale esclarecer que, após discussões e análises de experiências em avaliação de outros países, bem como das experiências isoladas realizadas no Brasil, foi consolidada uma política nacional de avaliação prevista pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), visando, conforme dispõe o Art. 206 (VII), garantir o padrão de qualidade. Mais tarde, a proposta seria regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), Lei nº 9394/96, em seu Art. 9º (VI): “Assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.” (BRASIL, 1996).

De acordo com dados do INEP,

a primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os alunos foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993. (BRASIL. INEP, 2011).

Atualmente, o SAEB, com periodicidade de dois anos, vem sendo institucionalizado e aprimorado a cada edição, com desenho amostral e instrumental sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Sua dimensão ganhou relevância por disponibilizar dados e informações da educação nacional e, sobretudo, por incentivar modelos de avaliações aos estados brasileiros. (BONAMINO, 2002).

Após promulgação da LDB/96, o SAEB, na condição de política de Estado, ganhou maior centralidade sobre o controle de qualidade das escolas, a partir das diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC, padronizando os conteúdos a serem trabalhados pela escola por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo Afonso (2003, p. 91): “sem objetivos claros e previamente definidos não é possível criar ‘indicadores’ que meçam as *performances* dos sistemas educativos num movimento que se caracteriza precisamente pela exigência de acompanhamento dos níveis da educação [...]”.

Em 1998, o SAEB incentivou e ampliou a política nacional de avaliação de sistema com a criação de avaliações para diferentes níveis da educação básica, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em 2002.

Segundo Coelho (2008, p. 242):

Os dados do Saeb analisados em cada um dos anos, em que se realizou o exame desde 1995 até 2003, mostram a insuficiência (médias obtidas abaixo da média mínima satisfatória) nos índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino (INEP, 2004). Considerando a distribuição dos alunos pelos quatro estágios de construção de competências para sua série nos testes do Saeb, constata-se que maior insuficiência está na 4ª série.

Bonamino (2013, p. 51) também apresenta sua análise em relação ao efeito do SAEB na educação:

[...] as avaliações amostrais têm capacidade restrita para influir na vida das escolas, não só porque as unidades escolares não se reconhecem nos resultados obtidos, mas, principalmente, porque não fornecem medidas adequadas para o estudo dos fatores escolares que influenciam o desempenho dos alunos. Nesse sentido essas avaliações não são adequadas para servir de referências a iniciativas de políticas de responsabilização.

Entre as críticas apontadas por estudiosos brasileiros está o fato de, até aquele momento, o SAEB não ter conseguido contribuir como o previsto para uma melhoria de qualidade da educação básica no que tange aos fatores associados ao aprendizado, o que

motivou a ampliação do Saeb a partir de 2005, acrescentando-se a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, conhecida como Prova Brasil.

Assim, a Prova Brasil foi criada em 2005, durante o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), a partir do reconhecimento dos limites de abrangência do SAEB e “das limitações do plano amostral do SAEB para retratar as especificidades de municípios e escolas e apoiar com evidências a formulação de políticas visando à melhoria do ensino”. (BONAMINO, 2013, p. 50).

Desse modo, a edição de 2005 do SAEB, mantendo suas características originais de medir o desempenho a partir de uma amostra de estudantes, passou a incluir a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Prova Brasil, conforme mostra o quadro comparativo entre as avaliações da ANEB - SAEB e da ANRESC - Prova Brasil:

Quadro 1
- Comparação das avaliações ANEB e ANRESC

Itens comparativos	ANEB – SAEB	ANRESC – Prova Brasil
Criação	1990	2005
Crítérios	Amostral Alunos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio	Censitária Alunos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental
Resultados	Desempenho da Educação nacional	Desempenho da Educação por escola
Período de realização	Bianual	Bianual

(Fonte: Elaboração da autora)

Em 2007, deu-se a implantação da Provinha Brasil e a definição de metas e indicadores de qualidade pelo IDEB.

A partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor as avaliações do SAEB. Outra inovação dessa edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação da área de Ciências, que seria realizada com os estudantes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Na edição de 2013, o SAEB passou agregar a ANEB, a ANRESC e a ANA, conforme figura abaixo:

Figura 3
SAEB



(Fonte: portal INEP/MEC)

A junção das avaliações Prova Brasil e ANA ao SAEB tem possibilitado algumas boas iniciativas para ajudar gestores e professores a entender e utilizar os resultados das respectivas avaliações. Um exemplo disso é a publicação, em 2007, do Material de Apoio aos Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escolas de Ensino fundamental - *A Prova Brasil na Escola* – pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em parceria com a Fundação Tide Setubal.

Também são oferecidos cursos e capacitações aos coordenadores e professores das séries avaliadas pela ANA e pela Prova Brasil, que participam do PNAIC, contendo diretrizes e ações e produzindo discussões, em especial sobre campo conceitual da avaliação, currículo e uso dos resultados.

Em 2015, participaram do SAEB todas as escolas públicas brasileiras que, de acordo com o Censo da Educação Básica/MEC, contassem com pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Cerca de quatro milhões de estudantes participaram dos testes, por uma amostra de escolas públicas municipais e estaduais com 10 a 19 alunos matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e uma amostra de escolas públicas estaduais e municipais com 10 ou mais alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, além de uma amostra de escolas privadas com 10 ou mais estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

Segundo Bonamino (2013, p. 49), “As características do SAEB, principalmente sua natureza amostral, fazem dele uma avaliação diagnóstica bem equacionada para acompanhar a evolução da qualidade da educação básica ao longo dos anos no Brasil, nas regiões geográficas e nos estados”.

A dimensão de escolas avaliadas pelo SAEB apontou tendências e referências de seus resultados como indutores de políticas para a educação básica nacional e, em alguns estados e municípios, de implantação de sistemas próprios de avaliação de suas escolas. É nesse sentido que o contexto de influência resulta, em boa parte, do consenso social, político e pedagógico em torno do papel da escola diante do que está sendo proposto pela política. Daí a importância da produção do texto de política para interpretação do que está sendo proposto.

4.2 O contexto da produção do texto no ciclo de política da Prova Brasil

O contexto da produção do texto no ciclo de políticas representa a política em textos oficiais, envolvendo comentários formais e informais sobre os textos oficiais, consolidados entre disputas e acordos de diferentes circunstâncias para o controle das representações da política. (MAINARDES, 2006). Por essa razão e para exercer o controle das representações da política em diferentes lugares, a produção do texto nem sempre ocorre de forma simples, pois deriva de acordos e competições entre os formuladores do texto. (BOWE et al., 1992).

Desse modo, a produção do texto da Prova Brasil é resultado do contexto de influência do SAEB, refletido pelo poder e pela dominação do Estado sobre as decisões de mudanças para a melhoria do desempenho dos estudantes.

A interpretação do texto no percurso do ciclo de políticas da Prova Brasil envolve a análise de seus significados e significantes desde o momento em que a política é elaborada até os caminhos percorridos em todos os níveis, ou seja, desde os órgãos centrais até as escolas. O diálogo entre os níveis de circulação da política nem sempre se processa, mas, nele, encontramos legitimadas as vozes que detêm o discurso do poder para as novas decisões.

Portanto, nas escolas, a mobilização dos profissionais para conhecimento e interpretação do texto proposto implica uma leitura tal como sugere Lopes et al. (2013, p. 397): “se um texto *readerly* para Ball (1994) mantém alguma integralidade e força coercitiva sobre os sujeitos, é porque suas bases de análise sugerem vinculação entre significante e significado”.

A Prova Brasil é, no País, a primeira avaliação em larga escala de metodologia censitária com foco na escola; portanto, seu resultado é gerador de expectativas em todos os envolvidos no processo educacional, uma vez que disponibiliza o desempenho individual das escolas para a sociedade e demais interessados. O efeito dessa divulgação, de certo modo,

motiva a escola ao planejamento das ações pedagógicas e administrativas visando à melhoria da qualidade do ensino.

A Prova Brasil avalia escolas públicas mediante planejamento e operacionalização sob competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, em busca de informações e diagnóstico em larga escala do ensino da escola em cada município, conforme princípios e metas desenvolvidos pelo órgão.

Bonamino e Sousa (2012) realizaram um estudo analisando os desenhos das avaliações em andamento na educação brasileira e identificaram três gerações de avaliações em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Esse estudo caracterizou o SAEB como a primeira geração de política de avaliação em larga escala; a Prova Brasil, como segunda geração, com ênfase na responsabilização dos resultados e currículo trabalhado na escola; a terceira geração são as avaliações desenvolvidas por vários sistemas de ensino estaduais e municipais com modelos semelhantes ao do SAEB. Neste último caso, há responsabilização pelos resultados e pelo currículo trabalhado na escola.

A Prova Brasil, como segunda geração²¹ de avaliações de larga escala, sinaliza:

Os resultados são divulgados publicamente e são também devolvidos às escolas sem que isto implique em consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação de *ranking* de escolas e da apropriação das informações pelos pais e pela sociedade. Este tipo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares e também a pressão dos pais e da comunidade no sentido da melhoria do ensino. (BONAMINO, 2013, p.45).

Diante do exposto, a Prova Brasil foi criada “para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola” (BRASIL, 2005), mediante o seguinte objetivo:

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, 2005).

O texto proposto pela Prova Brasil tem como base analítica o instrumento de avaliação do teste aplicado na 4ª e na 8ª série (5º e 9º anos) do ensino fundamental, cujos

²¹ O estudo de Bonamino e Sousa (2012) identificou três gerações de avaliação na educação básica, a partir do seu desenho e formas de articulação com políticas educacionais. São consideradas gerações que, desde a experiência pioneira de 1988, com o SAEB, se sucedem e se superpõem em iniciativas de duração relativamente longa.

estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas. O processo de medição dos testes avaliativos é estabelecido como “uma referência tanto para comparar os resultados obtidos como para a elaboração dos instrumentos que serão utilizados para realizar a medição” (FREITAS, 2013), com escala de pontuações e notas que vão de zero a dez.

Nesse caso, a interpretação das “Matrizes de Referência” (em que constam os itens que compõem o teste) é fundamental para o planejamento dos gestores da escola, porque mostram o que será medido e como isso será realizado. Nessa perspectiva, “as Matrizes de Referência estão intimamente relacionadas com o currículo escolar, para que a medida tenha relação com o processo que se desenvolve na escola”. (HORTA NETO, 2013, p. 89-90).

Na escola, essa relação não parece ser simples, por se tratar do processo de contextualização do texto envolvendo diferentes manifestações de interesses, processos de negociação e ideologias, em geral dogmáticas, de quem faz a escrita, a leitura e a prática. Aqui podemos observar a relevância do processo de contextualização do texto por envolver os múltiplos discursos nacionais e internacionais em prol da qualidade de educação, que nem sempre refletem sobre a qual qualidade o texto está se referindo.

Nesse sentido, entendemos que a qualidade mencionada no texto advém das metas preestabelecidas, de materiais para obter informações sobre as condições físicas da escola e da natureza do ambiente, condicionada às motivações, expectativas e aprendizagens. Dentre esses materiais, citamos o questionário socioeconômico para os estudantes, que coletam informações sobre fatores contextuais que podem estar associados ao desempenho. Também os gestores de escolas e professores das turmas avaliadas respondem a questionários abrangentes sobre dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

Desde a criação da Prova Brasil em 2005, as respostas desses questionários em geral têm acusado uma desigualdade socioeconômica e cultural muito acentuada dos alunos na escola pública. Com relação às condições da estrutura escolar, as respostas têm indicado falta ou estágio crítico de conservação de carteiras para acomodar os alunos, insuficiência de salas de aula para atender a demanda da matrícula de alunos e falta de materiais pedagógicos adequados para a realização do que propõe o currículo a ser trabalhado. Também demonstram que poucas escolas possuem biblioteca, salas de laboratórios e atividades extraclasse para o ensino e aprendizagem do currículo proposto.

Desse modo, parece-nos claro que o desafio está em compreendermos o texto da Prova Brasil como referência conceitual de avaliação da qualidade de educação a ser oferecida por uma escola de um sistema de ensino, com testes padronizados e questionários

socioeconômicos a partir do que se entende por qualidade. Segundo Cabrito (2009, p. 181), “[...] o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de ‘medir’ e, portanto, de ‘avaliar’ a sua concretização no terreno”.

Nesse caso, se o propósito é detectar problemas e encontrar soluções, a qualidade da educação não deve ser medida apenas pelo desempenho dos alunos, mas a partir da avaliação das situações de oferta dessa educação. Esse fato é perverso para o desenvolvimento do trabalho da gestão escolar, porque o texto da política aponta metas e prazos a serem cumpridos, independente das condições da escola para sua concretização.

Portanto, definir um conceito de qualidade em educação implica comparar o contexto escolar num antes e num depois, tal como o texto da Prova Brasil dispõe, mas atualmente o que se observa na prática é que a qualidade do desempenho da escola tem promovido apenas a competição entre instituições e, com raras exceções, remete a ela própria.

Desse modo, a leitura do texto na escola tende a focalizar metas temporais, dados quantitativos e princípios pré-definidos pelas políticas, que, por seu embasamento em ideais capitalistas e por sua natureza centralizadora, acabam “performatizando” a educação pelos critérios da eficácia, eficiência e produtividade.

Daí o fato de a leitura do texto na escola orientar-se pelo jogo político em que foi produzido, sempre em relação dialógica com outros textos a que a política se refere e para os quais é endereçada. Isso porque os “textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura” (BOWE et al. 1992, p. 21), iluminados (ou velados) por diferentes textos legais, pronunciamentos, vídeos e outros.

Assim, falar em qualidade de educação “exige que a meçamos em relação a uma qualidade padrão – que tem de ser perfeitamente compreendida e estabelecida –, situação que nos remete para um processo de avaliação”. (CABRITO, 2009, p. 182). A fragilidade de uma cultura de avaliação dificulta, no entanto, ações que motivem professores e gestores pedagógicos a comparar os resultados entre uma edição e outra.

Acreditamos que, a partir da leitura das informações oferecidas pelo texto da Prova Brasil, as escolas podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação e à redução das desigualdades existentes, promovendo a correção dessas distorções e identificando fragilidades no direcionamento dos recursos técnicos e financeiros para o local e áreas identificadas como prioritárias.

Nesse aspecto, os termos-chave do texto da Prova Brasil podem ser utilizados de modo diverso, o que impõe a leitura em tempo e local específicos de sua produção, pois a

política não se finaliza na/pela legislação, mas atravessa o tempo se os sujeitos que atuam na prática dão vida ao texto. (MAINARDES, 2006).

Conforme descreve o INEP em sua página oficial, a Prova Brasil tem atravessado o tempo com a realização de seis edições de avaliações nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015²², disponibilizando os resultados após seis a oito meses de sua realização, ou seja, nos respectivos anos seguintes a sua realização (2006, 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016), para serem analisados, acompanhados e comparados pela escola a cada edição de sua aplicação.

Na primeira edição da Prova Brasil em 2005, o público-alvo foram escolas públicas com no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série /5º ano) ou dos anos finais (8ª série /9º ano) do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada nessa avaliação foi similar à utilizada na avaliação amostral (SAEB), com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Participaram da prova 5.398 municípios, 40.920 escolas, 160 mil turmas e 3.306.378 alunos. A divulgação dos resultados ocorreu em julho de 2006, revelando os piores índices de rendimento de alunos desde a edição de 1995 do SAEB.

A Portaria Ministerial nº 931, de 2005, traz os objetivos gerais da Prova Brasil, entre os quais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

Esses objetivos reforçam a natureza processual da avaliação para as mudanças das escolas, fazendo mediação entre o que está proposto e o que está sendo avaliado e fomentando reflexões e ações que sinalizem onde as unidades de ensino carecem de maior atenção.

A esse respeito, vejamos o que dispõe a Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005/INEP, Seção I, sobre os Resultados, especificamente o artigo 4º: “As escolas participantes da ANRESC/2005 receberão os resultados sob forma de média geral da escola e sob forma de

²² Em fins de outubro, foi aplicada a edição de 2017, mas esta não está no escopo de nosso trabalho.

percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do Saeb.” (BRASIL, 2005).

O problema é que o tempo entre a realização e a divulgação dos resultados não tem favorecido o planejamento das intervenções necessárias, sobretudo no currículo, visto que, quando os resultados são divulgados, os alunos já não se encontram mais nas séries em que foram avaliados. Também o processo de ensino e aprendizagem da série seguinte é afetado, por falta de cruzamento de informações entre a base de dados da série avaliada e a da série seguinte. Esses fatores comprometem a análise longitudinal da avaliação pela não utilização de dados gerados pela Prova Brasil.

Ball (2001a, p.110) explica que, “no seio do funcionamento da performatividade, o que está em questão é a base de dados [...]”, como prestação de contas da escola por meio da avaliação, sem o reconhecimento desta para identificar fatores condicionantes da qualidade do desempenho escolar. Cumpre lembrar que “os números integram uma maneira de raciocinar como mentalidade de governo e de tecnologia de regra” na magnitude da base de dados, em que “[...] os números governam, então, não como ‘puros’ números, mas por meio de entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas”. (LINDBLAD et al., 2001, p.126).

A Portaria Ministerial nº47, de 2007, em seu artigo 1º, definiu a sistemática para a segunda edição da Prova Brasil, aplicada a cada dois anos, de forma censitária, para as escolas urbanas, para a quantidade mínima de 20 alunos nas séries/anos avaliados, possibilitando que aproximadamente 400 municípios não incluídos na primeira edição pudessem participar da avaliação, que, a partir da segunda, passaria a subsidiar o cálculo do IDEB – composto por indicadores de desempenho e de fluxo escolar.

Conforme parágrafo único dessa Portaria: “O INEP realizará a ANRESC/2007 e a ANEB/2007 em regime de parceria com Estados e Municípios, a ser formalizada em Termo de Adesão.”

Durante a realização de entrevistas com os gestores da unidade escolar pesquisada, pudemos perceber que, mesmo sendo oferecido o Termo de Adesão, até hoje não houve uma discussão com os professores sobre essa “adesão”. Segundo a gestora da escola pesquisada:

não há adesão no sentido de aceitação, o que há é um termo que oficializa a avaliação na escola por uma imposição de datas e ações preestabelecidas que para cumpri-las temos que interromper as atividades em desenvolvimento no cotidiano da escola. (GE).

No dizer do sujeito, fica patente que uma possível falta de discussão não pode ser imputada à escola, já que a assinatura do termo não é facultativa; é imposta. A essa imposição, representada como algo negativo para escola, a gestora entrevistada acrescenta os efeitos, também negativos, do processo sobre o cotidiano escolar. No que é dito e nos não ditos, alguns efeitos de sentido do dizer de GE emergem: para que ocorra uma adesão de fato, e consciente, o processo não poderia comprometer a autonomia da escola, sobretudo a da gestão pedagógica, a quem cabe a interrupção do processo ensino e aprendizagem para a realização da Prova Brasil. Da fala de GE, infere-se um embate no âmbito das relações de poder, sem que seja possível, nesse momento, desocultar ou identificar valores e princípios em jogo no contexto escolar.

A fala de GE é ratificada e ampliada pela gestora pedagógica GP1, que aponta não só a interrupção das atividades escolares, mas também os impactos que antecedem e sucedem a aplicação da Prova Brasil na escola:

É um movimento entre os professores pela expectativa do desempenho; outros professores pela crítica da forma como a Prova Brasil chega até a escola interrompendo todo um processo de construção do conhecimento que estava sendo trabalhado em sala de aula. E após a realização da Prova Brasil, recomeçar essas atividades nem sempre são fáceis, principalmente por ser quase o final do ano letivo. (GP1).

Observamos que GP1 insinua a ocorrência de certa dissensão entre os professores – uns com o olhar voltado à *performance* da escola e o resultado; outros preocupados com o cotidiano e a interrupção do ritmo das atividades com os alunos – e com o período pós-aplicação. Significativo é o fato de que, apesar de o sujeito não fazer referência explícita a si mesmo, o último enunciado, marcado pelo que se costuma chamar de impessoalidade, aplica-se a ele, de quem vão ser cobrados outros resultados ao final do ano letivo.

Nesse cenário, vale evocar as palavras de Sousa (1997, p. 127):

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam.

O processo avaliativo da edição 2007 decorreu com a inclusão das escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais (4^a série/5^o ano) e que tinham o mínimo de 20

estudantes matriculados nessa série. A partir dessa edição, a Prova passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da ANEB, aplicação amostral do SAEB e com a utilização dos mesmos instrumentos. Participaram 5.553 municípios, 48.730 escolas, 164.604 turmas e 6.176.855 alunos. Os resultados foram divulgados pelo MEC em julho de 2008. O custo por aluno foi de R\$ 13, 14 (treze reais e catorze centavos) e o custo total foi de R\$ 71.327.914, 56.

A Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007/INEP, Seção I, dispõe sobre o uso dos resultados. Neste momento, entendemos ser relevante destacar dois artigos da Seção, por evidenciarem o uso dos resultados para além de particularidades locais:

Art. 5º Os resultados de desempenho da ANRESC 2007 referir-se-ão às médias de desempenho das unidades escolares, dos municípios e das unidades da federação, por rede pública.

Art. 8º As informações produzidas pela ANRESC e ANEB 2007 serão utilizadas para subsidiar a formulação de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

E isso aponta possibilidades para a prática do uso de resultados da avaliação externa pela gestão escolar sob a perspectiva de que, embora o conceito de que política expresse um comportamento propositivo, intencional, planejado, e não simplesmente casual, também projeta uma ação e decisões para alcançar objetivos, mediante solução de problemas pertinentes à realidade existente no contexto escolar. (SORDI, 2012).

No caso concreto, observa-se, no entanto, que a cultura avaliativa continua motivando os gestores a desenvolverem a cultura de verificação das médias atingidas, provavelmente incentivados pela responsabilização dos resultados, pela necessidade de prestação de contas à sociedade e pela difusão da avaliação pela imprensa.

Na opinião de Rothen et al. (2015, p. 657), a divulgação da avaliação pela imprensa escrita tem um peso significativo no processo, embora não reflita o verdadeiro sentido da avaliação:

As provas são indicadores de qualidade, sem questionar o que é avaliado, nem o contexto da instituição ou curso. Refletem a concepção de avaliação segundo a qual, os resultados das avaliações dos alunos são aplicáveis à avaliação dos cursos e instituições. As provas, nas matérias analisadas, são consideradas positivas por permitir a elaboração de ranques e estimular a concorrência institucional, o que é considerado bom para a melhoria da qualidade do ensino.

Cabe mencionar também que muitos dos discursos veiculados nas mídias referem-se às avaliações externas em larga escala associadas a medidas de descentralização de

responsabilidades. Na verdade, a construção do sentido normativo, pedagógico e social do texto pelos gestores e professores como agentes executores da política na escola deveria ser um exercício de posicionamento em face dos problemas encontrados, levando em conta que esses resultados alteram os trabalhos do professor se não forem resolvidos. Geralmente isso não ocorre na escola, e conseqüentemente a mudança e a “qualidade” mantêm-se quase inalteradas pelo resultado da Prova Brasil, conforme avaliação de GE1:

Muitas vezes os resultados são divulgados pela imprensa primeiro e só depois é que chega para a escola. Quando os resultados chegam já vêm junto com as atividades para serem feitas com os professores. (GE1).

Tudo isso pressupõe ainda mais a reflexão sobre a expansão de testes de rendimento aplicados para avaliar a eficiência do sistema de ensino por meio de experiências. Tais experiências podem e devem ir além das repercussões e da mensuração propriamente dita, coletando “evidências mais diretas do impacto educacional, isto é, verificando se as ações do professor, ou mesmo da escola estão se modificando ou trazendo alguma melhoria no ensino”. (SOUZA, 2013, p. 166).

A terceira edição da Prova Brasil, no ano de 2009, foi carregada de situações pedagógicas ainda por resolver e incluiu, no processo avaliativo, os anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais, mesmo aquelas que não atendiam ao mínimo de alunos matriculados. Ou seja: nessa edição, as escolas rurais que atendiam, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental puderam participar da avaliação (BONAMINO, 2013), cujo valor total ficou em R\$ 47. 902.544,49.

Para essa edição, a Portaria nº 87, de 7 de maio de 2009, estabeleceu os objetivos específicos da Prova Brasil:

Art. 6º Os resultados de desempenho da ANRESC 2009 referir-se-ão às médias de desempenho das unidades escolares, dos municípios e das unidades da federação, por rede pública.

Art. 8º As informações produzidas pela ANRESC e ANEB 2009 serão utilizadas para calcular o IDEB de cada unidade escolar pública, município, unidade da federação e do País, além de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Parágrafo único: Para a divulgação dos resultados de desempenho e do IDEB de cada unidade escolar e de cada município, será estabelecido critério de participação mínima (% de participantes em relação à matrícula), a ser estabelecido e divulgado pelo Inep. (BRASIL, 2009).

Destacamos, no texto da Portaria dessa edição, duas situações: uma é a falta da divulgação do critério de participação mínima; a outra, o fato de que, por questões de ordem administrativa, as médias com desempenho das escolas não foram divulgados oficialmente pelo MEC, o que de certa forma tornou difícil o acesso aos resultados da Prova Brasil pela gestão escolar, distanciando ainda mais a escola do uso dos resultados.

Em 2011, participaram da Prova Brasil 55.924 escolas públicas, conforme determinou a Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011, em cujo Art. 2º, inciso X, determinava: “Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.”

Como se observa, o texto da Portaria prevê, como objetivo **do Sistema**, o trabalho de análise comparativa dos resultados apresentados em edições diferentes. Não há, no texto, nenhuma referência a que a gestão da escola ou, especificamente, os professores das séries avaliadas mobilizassem um conjunto de atividades para articular os resultados da Prova Brasil a um processo contínuo de reflexão sobre a prática educativa. Se assim fosse, a comparação de resultados não seria apenas entre escolas, definindo a posição da escola no *ranking* e o cumprimento de metas que foram definidas anteriormente pela macropolítica.

Assim, conforme Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011, Art. 2º, inciso X, não podemos culpar a escola por não construir séries históricas para posterior comparabilidade entre anos e entre séries escolares, porque, se a escola não faz, é porque não se cobra isso dela. A comparação quantitativa sem a análise pedagógica tende a desenvolver uma cultura de avaliação para organizar o ensino e a aprendizagem quase exclusivamente em função das provas, e isso não é referencial da avaliação, tendo em vista a necessidade absoluta de não a transformar num fim em si mesma, porque os testes não traduzem nunca a totalidade do currículo. Portanto, há urgência de lhe atribuir um sentido que permita valorizar o trabalho educativo, envolto em uma cultura de avaliação na escola, que permita compreender que a avaliação, independente de sua modalidade, impõe a continuidade do processo para além dos resultados.

Na edição de 2013, participaram 70.140 escolas, 214.090 turmas, 6.176.855 alunos. O texto da Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, inovou os objetivos específicos até então definidos:

I. Aplicar, em caráter experimental para validação das matrizes e escalas, os testes de Ciências definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB para o 9º ano do ensino fundamental, implicando, neste caso, dois dias de aplicação. (BRASIL, 2013).

Nessa quarta edição, o texto, ao incluir o teste de Ciências, deixou a Prova Brasil semelhante ao modelo de teste do PISA, embora sem maiores esclarecimentos para justificar a finalidade da inclusão desse componente curricular, a não ser que seria “um teste para aprimorar a forma de avaliar esta área nas próximas edições da prova” (BRASIL, 2013), o que implicaria a não divulgação dos resultados desse teste. Com a troca do ministro da Educação, a inclusão dessa disciplina não ocorreu. Também nessa edição foram incluídos, como participantes das avaliações, o Serviço Social da Indústria (SESI) e municípios que não possuem o IDEB.²³

Como os textos da política nem sempre são coerentes e claros quanto à finalidade, concepções e orientações, sua interpretação é dificultada ou até comprometida, podendo produzir práticas equivocadas. Muitas vezes, o que se percebe no texto é uma orientação como mecanismo de regulação do Estado e das Secretarias de Educação, e, em razão da prioridade racional, a gestão escolar apenas implementa o texto, sem a devida interlocução entre o texto e o discurso pedagógico no âmbito da escola. Assim, os projetos apenas se implantam, sem vinculação às finalidades da proposta produzida no âmbito do estado. É nessa circunstância que aparece a desvinculação entre o que está proposto e o realizado na prática, que a abordagem do ciclo de políticas visa superar.

Com isso, o texto pertinente aos resultados acaba sendo lido pelos professores e gestores apenas quantitativamente, como mensuração de *performance* dos alunos e da escola. Se esses sujeitos não têm acesso às provas (porque elas não retornam às escolas) para, pelo menos, analisar as respostas de seus alunos (o que teria conduzido o aluno X a marcar esta ou aquela alternativa?), ou analisar e discutir as questões (O que havia no enunciado da questão que pudesse induzir o aluno ao acerto ou ao “erro”?), o olhar para o aprendizado do aluno e a qualidade da escola poderia incidir sobre causas do não aprendizado e sobre os problemas e dificuldades locais, daquela realidade específica.

É possível supor, contudo, que cada vez mais a leitura das entrelinhas do texto possibilita dar voz ao silêncio do que não é afirmado ou esclarecido e do que é deixado de lado, seja para identificar, seja para omitir-se dos problemas e dos motivos que conduziram à produção do texto da política. Não se pode ignorar que ele é produto de múltiplas influências, agendas, e que sua produção envolve intenções, negociações que vislumbrem sua efetivação na prática. (MAINARDES et al., 2011).

²³Fonte: Portal Brasil- <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/04/a-partir-deste-ano-disciplina-de-ciencias-sera-incluida-na-prova-brasil>.

Para dimensionar o olhar sobre tais peculiaridades, remetemo-nos à seguinte reflexão: “se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259), pois os textos restringem-se a um “escopo de opções disponíveis em decidir o que fazer” (BALL, 1994, p.19). E, quando postos em prática, determinam prática criativa, não robótica e não mecânica.

É nessa perspectiva que apresentamos a produção de texto da Prova Brasil, edição 2015, objeto de análise deste estudo, conforme define a Portaria nº174, de 13 de maio de 2015, da qual vamos destacar apenas o texto referente à realização da ANRESC (Prova Brasil) no período de 03 a 13 de novembro de 2015 em todos os estados e no Distrito Federal.

Essa edição envolveu mais de 4,8 milhões de estudantes do 5º e 9º anos, matriculados em escolas públicas municipais, estaduais e federais, ocorrendo em 5.460 municípios e envolvendo 50 mil escolas de todo o País. (BRASIL, 2015). O objetivo específico da Prova Brasil foi o mesmo definido nas portarias das edições anteriores:

I. Aplicar instrumentos (provas de Leitura, de Matemática e questionários) nas escolas da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental regular, que estejam organizadas no regime de 9 anos, assim como nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 8 anos; e II. Fornecer informações sobre as unidades escolares que sejam úteis aos gestores da rede a qual pertençam às escolas avaliadas. (BRASIL, 2015).

Notamos nesses objetivos a preocupação de fornecer informações para as escolas sobre as disciplinas avaliadas, por serem basilares para a compreensão dos demais componentes do currículo escolar. Em relação às informações úteis aos gestores da rede de ensino, o texto é, no entanto, muito abrangente, desconsiderando necessidades e problemas tão diferentes entre escolas de uma mesma rede de ensino, conforme mostram os dados disponibilizados na plataforma Brasil (2015):

- Dos 35.856 alunos do avaliados pela Prova Brasil no Estado de Mato Grosso do Sul, apenas 57% ou seja, 20.302 alunos demonstraram o aprendizado adequado na competência e habilidades de leitura e interpretação de texto do 5º ano em Língua Portuguesa. Dessa mesma proporção de alunos avaliados em Matemática, 41%, ou seja, 14.741 demonstraram o aprendizado adequado.
- Dos 29.642 alunos do avaliados pela Prova Brasil no Estado de Mato Grosso do Sul, apenas 20.302 alunos demonstraram o aprendizado adequado na competência e habilidades de leitura e interpretação de texto do 9º ano em

Língua Portuguesa. Dessa mesma proporção de alunos avaliados em Matemática, 19 %, ou seja, 5.480 demonstraram o aprendizado adequado.

Entre as competências e habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, são avaliadas apenas as consideradas básicas para a continuidade do processo de aprendizagem. Para a seleção das competências e habilidades dessas disciplinas, o INEP baseou-se, particularmente, nos PCN, nos currículos adotados por algumas secretarias estaduais de educação e em livros didáticos mais utilizados por professores das redes de ensino dos sistemas público e privado. A partir dessa seleção, foi elaborado o documento Matrizes de Referência²⁴, contendo o conjunto de competências e habilidades comuns para as séries e disciplinas avaliadas por meio dos testes utilizados na Prova Brasil. Essas matrizes constituem um parâmetro de orientação para eleger o que será avaliado. (BRASIL, 2015).

Quadro 2 Matriz de Referência

Língua Portuguesa -5º Ano do Ensino Fundamental	Matemática -5º Ano do Ensino Fundamental
Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Descritores do Tema I. Espaço e Forma-D1 – Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas. D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações. D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos. D4 – Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares). D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área e ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas

²⁴ As Matrizes de Referência não englobam todo o currículo escolar. (BRASIL, 2015).

(Cont.)

Língua Portuguesa -5º Ano do Ensino Fundamental	Matemática -5º Ano do Ensino Fundamental
<p>Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>	<p>Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não. D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml. D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo. D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento. D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores. D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas. D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.</p>
<p>Descritores do Tópico III. Relação entre Textos D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p>	<p>Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional. D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica. D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens. D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial. D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais. D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais. D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa). D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória. D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional. D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica. D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados. D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração. D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).</p>

(Cont.)

Língua Portuguesa -5º Ano do Ensino Fundamental	Matemática -5º Ano do Ensino Fundamental
Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas. D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	

(Fonte: Portal Brasil, 2015)

Para a elaboração dos itens de Língua Portuguesa e de Matemática para a Prova Brasil, bem como para sua análise e divulgação de resultados, o INEP trabalha com uma teoria estatística chamada de Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Para Klein (2009, p. 126), a TRI “surge da necessidade de superar as limitações da apresentação de resultados somente através de percentuais de acertos ou escores dos testes e ainda da dificuldade de comparar resultados de diferentes testes em diversas situações”, considerando o nível de dificuldade das questões acertadas.

Por meio dessa teoria, é possível elaborar provas que permitam medir uma variável ainda não observável, como a das habilidades dos alunos, e conferir o que os alunos sabem e são capazes de fazer no que concerne às habilidades. O desempenho dos alunos dependerá dos itens a que eles respondem, e, portanto, é nessa situação que a escola poderá trabalhar levando em consideração a dificuldade de/em cada item.

Para cada uma das disciplinas avaliadas da Matriz de Referência do 5º ano do Ensino Fundamental, foram montados sete blocos contendo 11 itens cada. Um caderno de prova é montado agrupando dois blocos de Língua Portuguesa e dois de Matemática, com 11 itens cada. A combinação dos blocos resultou em 21 cadernos de provas diferentes. No dia da aplicação dos instrumentos, cada estudante respondeu somente a um caderno de prova com 22 itens de Língua Portuguesa e 22 itens de Matemática. (BRASIL, 2015).

A construção da escala na Prova Brasil não utiliza uma relação direta com a quantidade de acertos dos alunos na prova; os resultados da escala são apresentados na forma de uma média de proficiência, também chamada de média de desempenho. Segundo esclarece o INEP, o termo “proficiência” é uma medida teórica para demonstrar as respostas dos alunos aos itens da prova, marcando quais habilidades eles desenvolveram. Assim, a média de

proficiência alcançada por uma escola mostra o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos itens da prova. (BRASIL, 2015).

Desse modo, a média de proficiência indica uma posição na escala, e é essa posição que vai ser interpretada pedagogicamente, porque a posição apresenta os níveis da escala e da localização da média de desempenho para interpretar e identificar quais competências e habilidades os alunos já possuem, quais as que estão desenvolvendo e quais as serem alcançadas.

Existe uma escala para Língua Portuguesa e outra para Matemática para cada uma das duas séries avaliadas, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. As escalas são compostas por níveis de desempenho, expressos em números que vão de 0 a 500, com a variação de 25 pontos. Para cada nível da escala, são distribuídas as habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido, e estas são ordenadas conforme o grau de complexidade.

Como a Prova Brasil avalia apenas os estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, as habilidades mais simples que são medidas por essa avaliação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática estão localizadas no nível 125 da escala. As habilidades avaliadas abaixo do nível 125, o INEP entende que equivalem a séries anteriores ao 5º ano, conforme Quadro 3:

Quadro 3
Níveis de avaliação por área

Níveis da Escala de Língua Portuguesa	Níveis da Escala de Matemática
Nível 0 0 a 125	Nível 0 0 a 125
Nível 1 125 a 150	Nível 1 125 a 150
Nível 2 150 a 175	Nível 2 150 a 175
Nível 3 175 a 200	Nível 3 175 a 200
Nível 4 200 a 225	Nível 4 200 a 225
Nível 5 225 a 250	Nível 5 225 a 250
Nível 6 250 a 275	Nível 6 250 a 275
Nível 7 275 a 300	Nível 7 275 a 300
Nível 8 300 a 325	Nível 8 300 a 325
Nível 9 325 a 350	Nível 9 325 a 350
Nível 10 350 a 375	Nível 10 350 a 375
Nível 11 375 ou mais	Nível 11 375 a 400
	Nível 12 400 a 425
	Nível 13 425 ou mais

(Fonte: Brasil, 2015)

A leitura e a análise pedagógica das médias de desempenho são distribuídas por níveis, cada um constituído pelas habilidades nele descritas, somadas às habilidades dos níveis anteriores, em ordem crescente de complexidade, de modo que os níveis finais da escala são compostos pelos intervalos mais altos de habilidades previstas na respectiva Matriz.

Em relação aos resultados de desempenho da ANRESC (Prova Brasil) 2015, a Portaria nº 174/2015 refere-se às médias de desempenho por nível de proficiência e engloba indicadores sobre o contexto escolar, tais como formação docente, nível socioeconômico e outros apresentados pelo INEP. As informações produzidas pela Prova Brasil serão utilizadas para calcular o IDEB de cada unidade escolar pública, cada município, unidade da Federação e do País, além de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Considerando essas impressões gerais, destacamos que, além dos testes aplicados, a avaliação coletou dados sobre os alunos e professores de 5º e 9º ano do ensino fundamental e gestores das escolas avaliadas por meio de um questionário sobre o contexto em que vivem, estudam e trabalham a fim de verificar os fatores associados ao desempenho.

Esses questionários abrangem questões sobre infraestrutura das escolas e a quantidade de professores que conseguem transmitir todo o conteúdo. O questionário para os gestores de escola continha 111 perguntas referentes ao perfil, condições da escola e anormalidades e, no ano em foco, foi respondido por 52.341 diretores. O questionário dos Professores apresentava 125 perguntas pertinentes ao perfil, condições de trabalho, práticas pedagógicas e percepção sobre o aprendizado dos alunos, e foi respondido por 262.417 professores. O questionário dos alunos do 5º ano do ensino fundamental continha 51 perguntas sobre perfil, cotidiano e percepção sobre a escola e foi respondido por 2.019.634 alunos. Já o questionário dos alunos do 9º ano do ensino fundamental contava com 57 perguntas relacionadas ao perfil, cotidiano e percepção sobre a escola e foi respondido por 1.790.825 alunos. (BRASIL, 2016).

Os resultados apresentados em planilhas e tabelas estão disponíveis a qualquer pessoa interessada em conhecer as informações contidas na página própria²⁵ do INEP, publicados em 8 de setembro de 2016. Nessa página, o sistema permite a busca dos resultados nacionais até as médias por escola. Um dos materiais disponibilizados é o Boletim de Desempenho da Escola²⁶ na Prova Brasil, com a seguinte recomendação:

A partir de agora, as escolas já podem pesquisar os seus resultados, bem como os resultados de outras unidades escolares localizadas no seu entorno, imprimir os cartazes e se organizar para analisar coletivamente esses resultados, além de pensar em estratégias para melhorar o desempenho nas disciplinas avaliadas. (BRASIL, 2016).

²⁵Os resultados da Prova Brasil podem ser consultados no endereço: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>.

²⁶Anexo IV

A divulgação dos resultados de desempenho na Prova Brasil de cada escola pública só ocorre mediante a participação mínima de 80% nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme o número de matrículas declaradas no Censo Escolar de 2015. Nessa edição, foram divulgados dois resultados em tempos distintos: em maio de 2016, os resultados preliminares na Prova Brasil para acesso dos gestores, por meio *login* e senha, em sistema específico do INEP; em agosto de 2016, os resultados finais.

Importante enfatizar que a comparação dos resultados entre a edição de 2013 e a edição de 2015 revelou, segundo o MEC, que as médias dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa progrediram, mas, entre alunos do 9º ano, verificou-se um rendimento baixo nessa disciplina. Já as proficiências médias em Matemática evoluíram nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A partir de 2011, técnicas estatísticas permitiram dizer o número de alunos que atingiram determinado nível considerando todos os matriculados, conforme mostra a distribuição percentual dos alunos. A percentagem, expressão numérica disponibilizada pelos resultados da Prova Brasil, integra o modo de raciocínio da governamentalidade, no sentido de uma racionalidade governamental, sobre o desempenho escolar, permitindo capturar a oscilação da percentagem entre os níveis de proficiência na realidade do currículo na escola.

Apontamos a necessidade de um diálogo com a escola sobre a necessidade de discussão do texto oficial da Prova Brasil e de uso dos resultados para as questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Com Fernandes (2009), entendemos que as escolas não podem ser indiferentes aos resultados da avaliação; elas devem olhar nesse espelho de dados e discutir o que fazer diante da imagem refletida, analisando seus efeitos na escola, nos professores e no seu ensino, nos alunos e nas suas aprendizagens. Essa é uma aprendizagem imposta sobre o texto da Prova Brasil para que a avaliação não seja uma atividade-fim, ou seja: que não se encerre com a divulgação dos resultados. Para isso, é preciso analisar os resultados na escola pelo contexto da prática, que é nosso desafio na próxima seção.

CAPÍTULO 5

O CONTEXTO DA PRÁTICA DA PROVA BRASIL 2015 NO CICLO DE POLÍTICAS

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática.

Stephen J. Ball

Nesta seção, pretendemos analisar o contexto da prática da Prova Brasil em sua edição 2015, a partir de um cenário que destaca a avaliação nacional de larga escala de base amostral em convivência paralela às avaliações censitárias das escolas da educação básica, possibilitando o acompanhamento do desempenho dos alunos ao longo dos anos escolares.

Para Ball (2013), o contexto da prática é revestido de poder de decisão e de luta política, sujeito a interpretação e recriação em face das condições do local e de conhecimentos dos sujeitos, pois considera os acontecimentos históricos capazes de justificar a situação real. Tais acontecimentos são determinantes tanto para a formulação de políticas quanto para as mudanças que se fizerem necessárias, na prática, para a melhoria da educação local. Por isso, produz efeitos significativos na política original.

A prática dessa contextualização na escola ocorre de modo dinâmico ou passivo, a depender do grau de envolvimento e do senso interpretativo dos gestores e professores na tradução do texto, estando os conhecimentos e discursos desses profissionais em ação articulada com valores locais e pessoais.

Segundo Bayer (2014, p. 5): “O ponto de análise deste contexto é que as políticas pensadas perpassam o movimento do real, portanto poderão ser vivenciadas de diferentes maneiras, sob interpretações e condições diferenciadas”. Essas interpretações se cruzam e, por vezes, também se confrontam no contexto da prática, o que induz a pensar que políticas não se destinam apenas à sua explicação ou à mera descrição do texto, pois isso incitaria somente uma implementação do texto de políticas em práticas.

A implementação²⁷ da política (BALL, 2011) apenas desenvolveria a prática em um processo linear, restrita ao que está escrito no texto, sem discussões sobre a interpretação desse texto no bojo das necessidades da realidade local. Nesse caso, a política não é recriada no contexto de sua efetivação; ela é apenas cumprida de modo mecânico, prescrevendo princípios, ações e metas sem agregar valores e mudanças particulares na escola.

²⁷ Segundo o dicionário Aurélio, “implementar” (verbo transitivo) significa, em português, ‘executar’, ‘efetuar’ ou ‘completar’. Entendemos que o sentido de implementar políticas concebido por Ball seja o de ‘pôr em execução mediante provimento e suprimento de implementos’, que é o significado básico da palavra na língua inglesa.

No ciclo de políticas, o contexto da prática envolve ação e decisão e produz efeitos que podem alterar não só o local, como também a política inicial, pois

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo], não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. (BOWE et al., 1992, p.22).

Com isso, o que os profissionais pensam e acreditam tem implicações sobre a prática política e, nessa situação, aparecem os conflitos, disputas e omissões, que limitam o controle dos autores da política sobre os significados dos seus textos após sua publicação. Assim, defendemos a importância de compreender o contexto em que se realiza a prática política, por se tratar de um local gerador de impactos, que levam ao desenvolvimento de ações que avancem ou que rejeitem o texto original.

Ball (1998) defende que os textos da política evidenciem discursos recontextualizados, hibridizados, que incluem o movimento da tradução, desterritorialização e reterritorialização de sentidos e significados para a prática. Esse é o movimento a ser percorrido pelo contexto da prática no ciclo de políticas, especialmente quando propagada em reuniões, materiais pedagógicos, modelos de “boas práticas” que sutilmente pressionam a melhoria de desempenho escolar. No entanto, nem sempre a prática é decorrente desse movimento, por motivos próprios da escola e também por motivos alheios a ela, como temos visto no decorrer desse trabalho.

No livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) avança sua investigação em busca de respostas para a caracterização do contexto da prática política, expandindo dois contextos do ciclo de políticas. São eles: o contexto dos resultados e efeitos, considerados como extensão da prática, em que se abordam questões como justiça, igualdade e liberdade individual, e o contexto da estratégia e ação política, que pertence ao contexto de influência, porque analisa como as políticas são ou podem ser mudadas.

Para o autor, a junção desses dois contextos ao contexto da prática quebra a linearidade do texto da política:

[...] dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. (BALL, 2009, p.306).

O propósito de Ball é mostrar o “contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação”. (BALL, 2009, p.306). A atuação de políticas requer sujeitos críticos e capazes de reconfigurar práticas mediante relações de poder e de autonomia para a materialização da política em prática. É aí que a flexibilidade do ciclo de políticas se concretiza, por entre interpretações e espaços, entre construir e desconstruir ideias e valorizar a atividade intelectual dos sujeitos que atuam com políticas para “que possam pensar crítica e ‘alternativamente’ a respeito de cada contexto e tirar suas próprias conclusões”. (BALL, 2009, p.309).

Durante as observações na escola pesquisada, observamos que a prática dos gestores e professores é decorrente de suas próprias conclusões sobre o que dizem os resultados da avaliação, por serem conhecedores da situação em que se encontram os processos de ensino e da aprendizagem da escola.

Em muitas situações empíricas durante a pesquisa na escola, foram observadas discussões, entre os gestores do pedagógico, sobre a pontuação das disciplinas avaliadas pela Prova Brasil. Em geral, esses sujeitos situavam a causa da oscilação dos pontos em diferentes atores: no professor, no aluno, no currículo, na Secretaria de Educação, fechando a discussão afirmando já terem solucionado os problemas.

A análise crítica sobre o contexto da prática dos resultados da Prova Brasil durante a pesquisa evidenciou que, para que os resultados (ainda que coletados e disponibilizados pelo MEC/INEP) sejam interpretados como pertencentes à escola, o desempenho dessa escola não pode ser interpretado apenas por números, mas como texto e discurso.

Tal prática se revelou muito influenciada pelas decisões da gestora, e não das decisões do coletivo da escola, em propor análises e reflexões a partir da divulgação dos dados pela Secretaria de Educação e pelo MEC. De um modo geral, essa prática demarca a autonomia para novos planejamentos, caracterizados por diversos interesses, motivações, conflitos, ações regulatórias e por correlações de força presentes na escola.

Essa situação tem-nos chamado a atenção para a prática da gestão escolar com os resultados da Prova Brasil nas atividades pedagógicas, que, conforme apontam alguns pesquisadores²⁸, tende a usar esses resultados de forma equivocada:

²⁸HORTA NETO, 2013; FREITAS, 2013; MARTINS; SOUSA, 2012, e outros.

[...] resultados de desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares, o que tende a induzir administradores a colocarem em suas agendas o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, além de fluxo escolar, tradicionalmente considerado como referência de qualidade. (MARTINS; SOUSA, 2012, p. 23).

A referência de qualidade apresentada pelos resultados tem constituído embates sobre a cultura de avaliação na escola, que se têm situado entre a cultura ainda em desenvolvimento²⁹ e a atual fase da cultura de avaliação, denominada cultura de auditoria (*accountability*). Nesse cenário, a prática revestida pela cultura da avaliação em desenvolvimento “foi aprisionada pela cultura da auditoria e as técnicas de avaliação estão sendo usadas [...] a serviço da promoção da responsabilização dos atores da escola com a alavanca da meritocracia”. (FREITAS, 2013, p. 149).

Para o autor,

Ele (*accountability*) não elimina a cultura da avaliação que se encontrava em desenvolvimento, mas apropria-se dela, aprisiona-a e a redireciona para que seu uso se volte preferencialmente para a responsabilização dos atores do processo educacional, de cima para baixo, uma responsabilização voltada para a ponta do sistema educacional, vale dizer, para o professor. Neste processo, a cultura da avaliação nascente está se tornando cada vez mais uma cultura de auditoria. (FREITAS, 2013, p.148).

Na esteira de Taubman (2009), Freitas (2013, p.148) caracteriza a cultura de auditoria como “sistemas de regulação nos quais as questões de qualidade são subordinadas à logística da administração e na qual a auditoria serve como uma forma de meta-regulação, por meio da qual o foco está no controle do controle”.

Nesse entendimento, essa cultura com foco no controle do desempenho escolar tem produzido modelos de gestão e de escolas para a *performance* de alunos, por meio das avaliações censitárias de larga escala, mediante proposta de responsabilização e de meritocracia aos professores e gestores pelos resultados alcançados. (FREITAS, 2013). Na escola pesquisada, parece refletir-se a cultura de auditoria.

Importa mencionar que, se a escola discordar de participar dessa avaliação, ela estará assumindo a (ir)responsabilidade pela qualidade da educação oferecida. Isso porque, segundo o autor, a “responsabilização e meritocracia fecham o cerco e opera-se em uma

²⁹À época, já estava suficientemente esclarecido que a avaliação do aluno não devia ser classificatória, punitiva e ranqueadora. Isso que já se admitia para a sala de aula, entretanto não tem tido força para barrar que a ideologia da classificação seja transferida para a avaliação da escola e de redes. (FREITAS, op.cit.).

transferência da lógica da iniciativa privada para o interior dos sistemas educacionais, ancorado nos processos de avaliação de larga escala”. (FREITAS, 2013, p.151).

Nessa situação, a gestão escolar orientada por decisões baseadas na competição, eficiência e produtividade passa a ter “um *habitus* da produção privada” (BALL, 2004) sobre a prática e interpretações de efeitos da performatividade na escola.

Assim, a valorização social da qualidade educacional é confrontada à cultura da performatividade, resultante de práticas gestionárias eficazes pela luta da visibilidade. (BALL, 2005).

Isso tem revelado uma série de elementos ligados à Prova Brasil e à performatividade da gestão na escola, que estariam atuando “juntas para se livrarem das gentilezas fora de moda da ética profissional”, visto que a “reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento”. (BALL, 2004, p.1117).

Nessa cenografia, julgamos pertinente a contundente crítica articulada por Mendes et al. (2015):

Assim como a instituição performativa, o *pós-profissional* é concebido como simplesmente aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade, é a alienação profissional. Seu *profissionalismo* é inerente à disposição e habilidade para se adaptar às necessidades e vicissitudes da política. (MENDES et al., 2015)

A esse respeito, Freitas (2003, p.12) diz:

Em resumo, para os que olham para a eficácia da escola na perspectiva ingênua da equidade, o que resta a fazer é estudar e divulgar quais fatores intrínsecos à escola (recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento do professor, etc.) afetam o aumento da qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar das influências do nível socioeconômico sobre o qual, dizem, nada se pode fazer.

Para tanto, “o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização”. (BALL, 2002, p. 8).

É com o olhar investigativo incidindo sobre a prática dos gestores e professores em face dos resultados da Prova Brasil e de como estes interferem na organização da Escola Estadual FC que buscamos, nesta tese, defender que a escola só será lócus para efetivação da finalidade dessa avaliação se os gestores da escola desenvolverem a liderança nessa direção.

5.1 Sinais da materialização da Prova Brasil na escola

Neste item, a ênfase principal é identificar e interpretar sinais que antecederam o processo da materialização da Prova Brasil na escola pesquisada e que podem fornecer aspectos teóricos e práticos da avaliação, da pesquisa e dos sujeitos para o levantamento e análise dos dados. Importante destacar que o acesso da pesquisadora à escola para o cumprimento do plano da pesquisa não foi dificultado em nenhuma circunstância. Apenas em algumas ocasiões, em decorrência de atribuições das gestoras – licitação de compra da merenda escolar, contabilidade e relatório de prestação de recebimento de recursos financeiros para serem enviados à Secretaria de Educação – foram solicitadas mudanças de horários ou dias da presença da pesquisadora.

Desse modo, nossa presença não se tornou obstáculo no dia a dia da escola, o que facilitou a realização de observações, entrevistas e aplicação de questionários. Pressupondo que o período da realização da Prova Brasil já estaria próximo de ser definido, a considerar a data das edições anteriores, participamos de reuniões (reunião do Conselho de Classe, reunião com o corpo docente realizada ao final de cada bimestre) e de alguns momentos pedagógicos entre professores e gestores. Nossa expectativa era a de coletar informações sobre a data de sua aplicação e observar se havia ações preparativas da escola para essa avaliação.

O primeiro documento pesquisado foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, por nele constar a expressão da escola “ideal”, desejada. Nesse documento, nada foi mencionado sobre a avaliação externa, mas o item sobre Conselho de Classe chamou atenção porque estava próxima sua reunião. Segundo consta no PPP da escola, o Conselho de Classe realizado a cada final de bimestre do ano letivo, “é o espaço de discussão e avaliação do processo ensino e aprendizagem de cada bimestre”. (PPP, 2015).

Nesse sentido, embora não mencionado no documento, a avaliação indicada para a prática dos membros do Conselho deve ser a diagnóstica, centrada no estágio de aprendizagem dos alunos, antes do ensino de um novo conteúdo, com sugestão de novas ações para a solução do diagnóstico apresentado.

A organização do Conselho de Classe também consta no documento normativo da organização e funcionamento da escola (Regimento Escolar) como uma reunião de caráter avaliativo sobre o desempenho dos alunos, constituído pelos segmentos corpo docente, gestores e representantes discentes, eleitos pelos alunos das respectivas séries.

Durante a primeira reunião do Conselho de Classe de que participamos, foi observado como as coordenadoras pedagógicas organizaram toda a reunião para que o professor

de cada série/ano tivesse seu momento para apresentar o resultado das provas bimestrais realizadas com 30 a 36 alunos por sala. Foi uma reunião longa e cansativa, sem a devida discussão que relacionasse os resultados à realidade local, pois os professores mencionavam a média, o nome do aluno e das disciplinas avaliadas, e a gestora pedagógica da série apenas registrava.

Assim, pudemos constatar um tempo de pseudoavaliação perdido. Além da ausência de análise do diagnóstico que os resultados permitiram construir, cada professor, em seu momento específico de avaliar esses resultados, geralmente se limitava a uma justificativa pouco pedagógica. Alguns professores, ao citarem a nota do aluno, apenas diziam:

O aluno X vai mal e precisa melhorar. (Professor).

Nessa visão reducionista e pouco ou nada crítica, o que precisava ser melhorado era a média ideal a ser alcançada, sem que se apresentassem iniciativas para atacar possíveis causas da não aprendizagem.

Outros professores referiam-se ao desempenho do aluno de forma taxativa e “profética”:

Este [aluno] não vai nem com reza. (Professor).

Nesse caso, o “diagnóstico” referia-se ao desempenho de alunos muito abaixo da média ideal para aprovação. A caracterização do desempenho dos alunos confirmou o processo avaliativo da escola como uma atividade-fim, com resultados pontuais, articulados em uma oposição binária apriorística e inflexível entre bons e maus alunos.

Outros professores, por certo indiferentes ao fracasso escolar e a possíveis ações e atitudes pedagógicas para a superação dos resultados, apresentavam um “diagnóstico” para além do pedagógico:

Este [aluno] tem problema familiar. (Professor).

O professor citava as notas dos alunos e, em seguida, o diagnóstico deslocava-se sempre das condições do aprender e do ensinar para questões extraescolares, em especial as condições sociais do aluno.

Concomitante à observação da postura de alguns professores, também foi observada a postura dos gestores, que apenas registravam em silêncio os resultados, sem questionar os professores sobre a causa do desempenho insatisfatório sobre a situação da aprendizagem em que o aluno precisava melhorar.

Enfim, as reuniões do Conselho de Classe na escola prosseguiram sempre nesse clima e modelo organizacional, sem privilegiar a avaliação formativa relacionada à “autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos” e à “definição de critérios relativos às competências a desenvolver, entre outras”. (FERNANDES, 2007, p.589).

As observações da atuação dos membros do Conselho de Classe permitiram-nos identificar a cultura de avaliação existente na escola e inferir que, provavelmente, seriam esses os parâmetros para análise dos resultados da Prova Brasil.

Diante dessa possibilidade, questionamos a gestora pedagógica sobre em que momento ocorreria a discussão pedagógica sobre a causa da não aprendizagem de alguns alunos, ao que ela não respondeu, limitando-se a “justificar” que o pouco tempo destinado a essas reuniões acaba impondo limites às discussões e, surpreendentemente, acrescentou:

Não vejo necessidade de discutir por detalhes o resultado de aluno por aluno no Conselho, porque eu tenho uma conversa isolada com cada professor durante o planejamento semanal. (GP1).

A gestora pedagógica revelou que existe um momento para discutirem o trabalho do professor no direcionamento da aprendizagem, que é o do planejamento do professor na escola. Pudemos presenciar alguns desses momentos, em que, diferente do dizer de GP1, o tom e o foco do discurso eram sempre a indisciplina de alguns alunos, e não a aprendizagem.

Também participamos de outros momentos do cotidiano da escola, na sala da gestão pedagógica, como conversas entre professores e gestores, relacionadas ao rendimento e comportamento de alunos. Nesses, no entanto, foi observado que, de forma intencional ou não, os professores referiam-se à indisciplina e a dificuldades da aprendizagem sempre identificando o aluno, e nunca generalizando como comportamento da sala.

Quase sempre essas conversas e os trabalhos do pedagógico eram interrompidos por alunos para diferentes assuntos. Uns queriam telefonar para os pais porque estavam com dor; outros, a mando do professor, estavam ali para buscar materiais para a aula; outros, por motivos de indisciplina e desacato ao professor ou aos colegas da sala. Essas interrupções ocorriam livremente, muitas vezes atrapalhando o serviço ou atendimento das gestoras a quem estava na sala.

Na sala da gestão pedagógica, algumas conversas pedagógicas entre as gestoras e professores chamaram atenção, como a de uma professora que reclamou do rendimento e indisciplina de um aluno. A resposta da gestora foi que já tinha tentado conversar com os pais e com o aluno, mas não obtivera resultado, o que nos possibilitou entender que sua decisão, ainda que velada, era a de que esgotados os recursos a decisão seria a de transferir o aluno para outra unidade escolar.

Essa atitude, influenciada pelo modelo de performatividade da escola, está focada em decisões para o cumprimento de metas estabelecidas para gerar a *performance* de alunos com novos valores e novas relações no espaço escolar. A análise crítica desse contexto levou-nos a acreditar que muitas outras decisões sobre alunos com baixo desempenho foram definidas, de modo a convencer os pais a uma transferência para outra escola como possibilidade de sua aprovação no ano letivo subsequente.

Nesse contexto, o efeito do gerencialismo e da performatividade estava além do desempenho de alunos. Consistia em “tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica”, tornando o termo “profissionalismo” sem sentido, pois “o que conta como prática profissional resume-se em satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora”. (BALL, 2005a, p.542).

Olhando para além dos muros da escola, os julgamentos do desempenho dos alunos e o cumprimento de medidas para o alcance de metas preestabelecidas pela escola provocavam mudanças ideológicas e pedagógicas no contexto da prática da gestão escolar. O discurso dessas mudanças tinha como base o modelo semelhante ao da escola eficaz e provedora do monitoramento da ação pedagógica. Uma escola capaz de substituir ou emudecer outras explicações relacionadas ao desempenho e variações nos níveis de aproveitamento dos alunos, sempre a favor de uma melhor posição da escola perante a sociedade e ao *ranking* entre escolas.

As observações realizadas conduziram-nos à constatação de que a “qualidade de educação” da Escola Estadual FC não decorre apenas da habilidade política dos gestores em adequar metas definidas pela macropolítica na organização administrativa e pedagógica. O cerne está, sobretudo, em sua micropolítica performativa percebida no clima organizacional local, voltada para a *performance* do desempenho dos alunos.

Essa percepção é decorrente das diversas atividades de campo de que participamos, como as reuniões pedagógicas. Em todas elas, no total de seis reuniões bimestrais, foram observadas duas posições distintas. De um lado, os gestores, com muitas cobranças sobre o trabalho dos professores, cumprimento de datas e dos programas criados pela Secretaria de Educação. De outro, os professores, “justificados” por diversas ponderações, como falta de

tempo, excesso de trabalho, pouco apoio pedagógico e pouco recurso para desenvolver um bom trabalho, além de intensivas reclamações de indisciplina, desmotivação dos alunos e do grande déficit de aprendizagem dos alunos que vieram transferidos para a escola.

Nessas reuniões, eram marcantes as decisões tomadas pelos gestores influenciadas pela performatividade e pela primazia da boa *performance* de alunos, pois não havia planos ou propostas de atividades em apoio aos alunos com dificuldades e problemas de aprendizagem. Havia, nessas reuniões, uma espécie de vocabulário-padrão dos professores para a definição do baixo desempenho dos alunos, como a presença de alunos indisciplinados comprometendo o cumprimento de determinadas atividades. Também havia a expressão “alunos com potencial, mas precisam melhorar” para justificar o pouco êxito em determinadas atividades.

Em relação aos alunos com desempenho satisfatório, os professores justificavam que estes contavam com acompanhamento dos pais, sempre relacionando o bom desempenho ao bom comportamento, condições socioeconômicas e cognitivas dos alunos:

São alunos educados, esforçados e inteligentes. (Professores).

Em nenhum momento das reuniões foi discutida qualquer referência teórica de avaliação relacionada à situação da aprendizagem em que se encontravam os alunos. As discussões versavam sobre a quantidade de atividades avaliativas realizadas, ou seja, as tarefas, trabalhos, seminários, provas. Os gestores do pedagógico apresentavam o resultado da avaliação bimestral em forma de gráficos, ou em forma de tabelas, sempre relacionando dados quantitativos à melhoria da qualidade alcançada.

A questão principal observada durante essas reuniões foi a postura dos gestores responsabilizando o professor pelo seu trabalho e o aluno como (não) produtor do conhecimento, num processo recorrente por meio do qual os “valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle”. (BALL, 2004, p. 1112).

Essa pareceu ser a lógica que percorre e alimenta os processos de ensino e de aprendizagem da escola e, por conseguinte, faz que professores assumam “a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfazem os critérios de auditoria”. (BALL, 2005a, p. 543).

Entendemos que o modo como os professores interpretam o desempenho do aluno revela o processo da recontextualização da prática avaliativa, por meio do qual “os

desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. (BALL, 2005a, p. 543).

A propósito, o momento era de inspeção na escola, tendo em vista a reunião realizada no início do mês de outubro de 2015, em que as gestoras repassaram aos professores os assuntos tratados na reunião ocorrida com os profissionais da Secretaria de Educação. Dentre esses, que a Prova Brasil seria realizada no mês de novembro (sem precisar o dia), enfatizando-se aos professores a importância do cumprimento dos conteúdos como garantia do sucesso da escola.

A relação entre currículo e avaliação foi muito mencionada pelos gestores e professores apenas como cumprimento dos conteúdos a serem avaliados, porém sem a devida apropriação teórica dessa articulação, visto que os testes da Prova Brasil são elaborados pelas Matrizes de Referência, contendo o conjunto de competências e habilidades comuns para as séries e disciplinas avaliadas.

Assim, parece que um dos problemas que se agravam nessa relação é que tanto gestores quanto professores não atentaram para o fato de que a Prova Brasil é elaborada a partir de como se deveria desenvolver o currículo nas salas de aula.

5.2 A Prova Brasil na escola

Este item procura analisar de que forma a escola foi informada sobre a realização da sexta edição da Prova Brasil, ano 2015. A gestora escolar relata:

Recebi um ofício da SED comunicando o período de 9 a 13 de novembro de 2015, só isso. Nesse ofício recomendava que conversássemos com os alunos. (GE).

Perguntamos que tipo de conversa havia sido estabelecido com os professores da escola e se a escola recebera o *Kit* de divulgação da Prova Brasil, contendo um livreto distribuído pelo MEC, com informações técnicas e pedagógicas para os devidos esclarecimentos da avaliação. Junto a esse livreto, vieram dois cartazes: um com os resultados obtidos pela escola na edição anterior da Prova Brasil; o outro com os indicadores do IDEB da escola. (BRASIL, 2015).

A essa questão, a gestora da escola respondeu:

Não recebemos nada do Mec. Não temos acesso a nada antes da prova. Só respondo a um questionário enorme com 125 questões mais ou menos e outro, um pouco menor com mais ou menos 80 questões, todos de múltipla escolha, mas não me lembro muito sobre eles, é tudo muito corrido, mal temos tempo de ler e responder e não podemos tirar cópias, são perguntas referentes a estrutura física, financeira e pedagógica da escola. (GE).

Diante disso, poderíamos interpretar que a falta de acesso às informações e instruções sobre a Prova Brasil tem promovido a contradição entre o texto e a prática, porém essas informações foram disponibilizadas na página do INEP, sob o título *Cartilha do SAEB/2015*, contendo, além das normas já divulgadas pela Portaria nº 174 de 2015, as informações sobre os passos de aplicação da Prova Brasil:

1º Passo: Agendamento - A instituição aplicadora entrará em contato com as escolas para agendar as aplicações das avaliações em horário regular de aula. A direção da escola deve estar atenta para que a aplicação das provas e dos questionários não coincida com datas de atividades que impossibilitem ou afetem a realização da avaliação. Nos dias da aplicação, a escola deverá ajustar o horário da merenda e do recreio para que não coincidam com o período de aplicação.

Alunos com deficiência - Será disponibilizado, para os alunos com deficiência, o recurso de prova ampliada, com base nos dados informados no Censo Escolar. Os demais auxílios – como leitor, transcritor, intérprete de Libras e intérprete para leitura labial – devem ser oferecidos pela própria escola e as provas devem ser realizadas em espaço separado, com professores especializados nos atendimentos. Nessa situação, um aplicador adicional será disponibilizado para acompanhamento.

2º Passo: A chegada do aplicador na escola - Os aplicadores deverão chegar com 30 minutos de antecedência do horário previsto para executar as tarefas que precedem a aplicação e levarão consigo o Relatório de Aplicação da Turma, que contém uma carta de apresentação, provas e questionários contextuais, que serão respondidos pelos alunos, diretores e por professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas participantes do Saeb 2015. Portanto, é imprescindível que professores e diretores estejam presentes nos dias da aplicação.

3º Passo: Aplicação da avaliação - O diretor da escola ou o responsável deverá auxiliar o aplicador encaminhando-o até a sala de aplicação e apresentá-lo à turma antes de iniciar a avaliação. O caderno de questões conterá 2 blocos de cada área do conhecimento.

O aluno terá 25 minutos para responder cada bloco de questões, 20 minutos para preencher o cartão-resposta e 30 minutos para responder ao questionário, que deverá ser aplicado aos alunos após a conclusão das provas. As aplicações terão duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos, sem interrupção/intervalo.

Para a realização das provas, os alunos de 5º ano/4ª série poderão utilizar lápis preto e borracha, já os alunos de 9º ano/8ª série e 3ª e/ou 4ª série do ensino médio utilizarão caneta de tinta azul ou preta.

Os alunos de 5º ano/4ª série deverão desligar os celulares e guardá-los dentro da mochila ou embaixo da carteira. Os alunos de 9º ano/8ª série e 3ª e/ou 4ª série do ensino médio deverão desligar os celulares e inseri-los no envelope porta-objetos, que será entregue pelo aplicador. Depois de lacrado, o envelope porta-objetos deverá ser guardado na mochila ou embaixo da carteira.

Caso o aplicador solicite, um professor da turma poderá permanecer em sala de aula, durante a aplicação, somente para auxiliá-lo na manutenção da ordem e disciplina da turma. Professores que permanecerem na sala durante a aplicação da avaliação deverão assinar o Termo de Sigilo, Compromisso e Confidencialidade e guardar seus objetos eletrônicos na bolsa ou no envelope porta-objetos disponibilizados. Os professores não poderão ter acesso ao material de aplicação.

4º Passo: Após a aplicação-Logo que a aplicação das provas for finalizada, o diretor ou responsável pela escola deverá atestar que a aplicação ocorreu, assinando e inserindo o carimbo da escola no Relatório de Aplicação da Turma. O aplicador deverá recolher os questionários do diretor e dos professores de Língua Portuguesa e Matemática preenchidos e responder ao questionário da escola (infraestrutura da escola). Para tanto, necessitará do auxílio do diretor ou de um funcionário designado para acompanhá-lo na visita às dependências da escola. (BRASIL, 2015).

As orientações da cartilha podem ser compreendidas como processos de ajustamentos secundários identificados por Ball et al. (2012) para adaptações dos profissionais no ambiente escolar, harmonizando-se com a cultura da escola, ou, ao contrário, para que a escola modifique sua cultura.

Essas adaptações, chamadas pelo autor de “implementação performática”, permitiriam aos gestores de escola fabricar “dados e respostas” para serem incorporados aos documentos e cotidiano da escola sem modificar a organização e a prática pedagógica da escola. (BALL, 2012).

Para Ball et al. (2012), a prática de tradução das políticas educacionais pode ocorrer em duas ações distintas: a da invenção, ou criatividade dos atores para engajarem-se na proposta política, e a da obediência, ou submissão dos atores a ela.

A prática da escola é realizada pela invenção estabelecida pela política a partir do que a escola entende ser necessário à escola. Assim, a partir do exposto, a reflexão é que, atualmente, se tornam inquestionáveis na escola as potencialidades da Prova Brasil como regulação do desempenho e do trabalho escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, a escola não consegue identificar essa regulação como prática do modelo gerencial de gestão, e o gestor passa a “gerenciar” a conduta das pessoas para atingir os objetivos e metas que se consideram desejáveis. Nesse processo, a escola dificilmente perceberá a Prova Brasil como instrumento de fomentação de políticas para a educação básica, já que esta requer, além de discussões com alunos e professores em momentos anteriores à data de sua realização, o uso (posterior) das informações geradas por ela.

Na escola pesquisada, a gestora adjunta, sem seguir as orientações dadas pela Secretaria de Educação e documentos normativos do MEC, assim “explicou” como os alunos foram informados sobre a realização da Prova Brasil:

Antes da prova não informo nada, pois se os alunos souberem não vêm à escola. (GP2).

Nessa fala, inscreve-se uma resistência ao processo avaliativo por ser externo à escola, numa influência que se estende aos alunos na tomada de decisão de não virem à escola, ratificando um discurso que permeou todas as respostas dos gestores: a avaliação da Prova Brasil não é da escola. De fato, ela não é da escola, mas retorna à escola os dados do seu desempenho em diferentes contextos.

Assim, da fala pode-se inferir o não envolvimento da escola na avaliação; ela apenas cumpria os procedimentos da Prova Brasil como uma determinação externa, conforme também se pode inferir da fala da gestora ao esclarecer como foi aplicada a Prova Brasil em sua escola:

A Prova Brasil foi hoje (dia 9 a 13 de novembro de 2015) para os 5º e 9ºanos do ensino fundamental. A Prova foi aplicada por 4 profissionais da SED, cada um em uma sala junto com o professor regente. A duração da prova foi de 2 horas e 30 minutos. Para isso foi antecipado o horário do lanche porque os alunos não podiam sair da sala durante o período da prova. (GE).

As informações que antecedem a aplicação das avaliações padronizadas estão diretamente relacionadas com os processos de centralização das secretarias de educação, disponibilizando funcionários para aplicação das avaliações nas respectivas escolas. Com isso, a escola fica à parte, sem conhecimento do processo avaliativo e do gabarito das questões do teste, o que tem contribuído para que a instituição não trate os resultados como pertencentes a ela.

Os professores receberam informações apenas sobre a data de realização da Prova Brasil, tendo em vista que não foram observadas discussões mais aprofundadas na escola sobre a realização da prova.

Essa situação pode ser comparada ao estudo realizado pela UNESCO (2004, p.113) sobre o perfil dos professores brasileiros e a percepção das principais ações do Ministério da Educação. O estudo apontou, dentre as avaliações de larga escala, o SAEB como sendo a avaliação que “recebeu o menor percentual de aprovação entre os professores – 1.105.663 em números absolutos, equivalentes a 65,1% do total, sendo também o segundo menos conhecido”.

No controle a distância da Prova Brasil sobre a qualidade da escola, o que se tem destacado é a capacidade de autonomia da gestora da escola no compromisso em manter a boa *performance* da escola:

Mas eu não aceitei em ficar isolada e falei com os aplicadores que ia falar com meus alunos e fui de sala em sala. Foram 4 salas, aproximadamente 150 alunos para a realização da prova. Faltaram alguns alunos por causa da chuva. É uma coisa que vai atrapalhar, mas fazer o que? Eu fui a cada sala de aula e falei com os alunos e perguntei: vocês estão sabendo que hoje tem Prova Brasil? (GE) (grifo nosso)

Assim, a gestora da escola foi a cada sala de aula onde seria aplicada a avaliação e perguntou aos alunos:

*Vocês conhecem, sabem o que é a Prova Brasil?
E os alunos responderam: Não!!!*

Com certeza, os alunos poderiam fazer a Prova Brasil sem os devidos conhecimentos de sua organização e de sua finalidade, definidas em documentos oficiais. Isso nos permite afirmar que a falta de discussão sobre a finalidade da Prova Brasil na escola tem dificultado o desenvolvimento da cultura de avaliação como um processo contínuo das atividades da aprendizagem e do ensino.

Esse é, sem dúvida, um dos principais desafios enfrentados pelas diferentes modalidades de avaliação educacional e, no caso específico, pela avaliação de sistema, pois a escola participa do processo sem a devida reflexão sobre a qual qualidade o texto da política se refere.

Por essa razão, a forma como se tem apresentado a Prova Brasil na escola tende a fazer predominar uma avaliação para recolher informações do currículo ensinado, e a proficiência alcançada pelos alunos servirá para incentivos à competição, à classificação da escola e à meritocracia como recompensa.

Ainda assim, movida por interesses de característica da performatividade, a gestora buscou esclarecer a Prova Brasil para os alunos, usando a autoavaliação como mecanismo para a interiorização de posturas e valores para garantir a melhoria de desempenho:

Pois é, nós não contamos sobre a prova porque senão vocês estariam faltando. Então eu vim explicar para vocês a importância de fazerem bem essa prova. Sabem que o 1º ao 5º anos tem 6,4 de média e vocês do 9º ano têm 4,6 de média. Vocês acham que 4,6 é a cara de vocês? É a média que a sala merece? Eu não acredito que seja. (GE).

O objetivo da Prova Brasil é a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (ênfase em leitura) e em Matemática (ênfase em resolução de problemas), tornando-se evidente a responsabilidade da gestão escolar em promover esclarecimentos e motivar seus alunos, tal como a gestora fez:

É uma prova censitária, vocês sabem o que é censitária? Vocês sabem que o IBGE de dez em dez anos vai de casa em casa perguntando quanta televisão tem? Quantas pessoas moram na casa? [...]. Isso é para conhecer a cara do Brasil, então essa prova quer conhecer a cara da educação do Brasil. E para conhecer a cara da gente temos que fazer o nosso melhor. Então, vocês fazem de qualquer jeito a prova é por isso, que vocês têm 4.6 de média, mas essa não é a cara de vocês! Vocês tiram nota muito melhor e a prova não é difícil. A prova vai ser super fácil e vocês fazem de qualquer jeito! Eu quero contar com cada um de vocês dando o melhor. Por isso, então, temos que falar a verdade e é assim na prova, escrever tudo o que sabe, e vocês sabem! (GE).

Ampliando as reflexões sobre a performatividade de uma escola, reconhecemos ser a avaliação o instrumento que legitima o conhecimento, que alimenta o sistema e aquilo que o sistema devolve em resultados. Assim, o discurso e a cultura da performatividade materializam-se em políticas de valorização, que se estabelecem e formalizam na pressão por produtividade na formação de alunos bem treinados, em uma escola com dinâmicas pedagógicas legitimadas pelos *rankings* educacionais.

Desse modo, a configuração da Prova Brasil na escola se fez pela prática da *accountability* da gestora escolar, da qual se exige a prestação de contas, que levará à responsabilização dos resultados, e o cumprimento, de forma dinâmica, da responsabilidade delegada pelo MEC. Assim, o *habitus* profissional dos gestores e professores da escola tem concorrido para a apreensão de certa homogeneidade do conhecimento sobre a Prova Brasil, o que permite a inferência de que nem sempre o exercício da prática se realiza pela interpretação ao que propõe o texto da política.

Com base nos dados do Censo Escolar 2015, participaram da Prova Brasil 61 alunos do 5º ano e 109 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola FC, conforme quadro a seguir:

Quadro 4

- Número de alunos e respectiva taxa de participação da escola na Prova Brasil, 2015

Ensino Fundamental	5º Ano	9º Ano
Alunos que realizaram a prova	61	109
Taxa de participação da escola%	93.85%	84.50%

(Fonte: Boletim de Desempenho de sua escola/ MEC)

Sendo a Prova Brasil censitária, destacamos a boa participação dos alunos, o que equivale a afirmar que a escola não exclui os alunos com dificuldades de aprendizagem, que poderiam “prejudicar” sua boa pontuação no *ranking* entre escolas. Nesse sentido, a avaliação externa ao Ensino Fundamental nessa escola tem conseguido a aparente homogeneização, porém alguns aspectos problemáticos observados no contexto da escola pesquisada ainda necessitam de explicações para a efetivação da avaliação.

Um deles é que o trabalho com os resultados é concebido como incumbência da Secretaria de Educação, e não da escola. Em nossa compreensão, os resultados precisam ser analisados no contexto em que foram coletados os dados, pois a localização, o nível socioeconômico dos alunos, as características do corpo docente e o perfil da gestão escolar são próprios de um contexto, portanto constituidores da média alcançada pela escola na Prova Brasil.

5.3 A divulgação e a prática dos resultados na escola

Neste item, analisam-se o processo de divulgação e a prática do uso dos resultados da Prova Brasil na escola após quase um ano de sua realização. Os dados foram divulgados pelo MEC em 20 de julho de 2016, e, a partir dessa data, os gestores escolares podiam entrar com recurso até o dia 5 de agosto de 2016, em caso de não concordância ou de necessidade de maiores esclarecimentos sobre os dados divulgados. Os gestores não tiveram essa atitude, certamente incentivada pelo sentimento de não pertencimento dos resultados.

Também nessa perspectiva, questionamos: De que adiantaria essa correção, se os alunos avaliados encontram-se na série seguinte da avaliada? É certo que, entre aplicar e divulgar os resultados da prova, muitas situações foram modificadas na escola.

Uma situação é a de que, por ser muito grande a rotatividade de professores nas áreas avaliadas, nem sempre a escola poderá contar com os mesmos professores da época da aplicação da Prova Brasil para análise e discussão dos resultados. A rotatividade de professores nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática decorre do fato de a carga horária destas ser alta, gerando a necessidade de novas contratações de professores. Outra situação é que alguns alunos podem já não fazer mais parte da escola, por motivo de transferência de escola ou de cidade. E há muitas outras situações a impedir ou dificultar que a escola faça a política de avaliação de sistema dentre essas a organização do tempo na escola e a de referência conceitual da avaliação.

Ainda assim, as gestoras pedagógicas, na tentativa de prestar contas sobre os resultados divulgados, disseram ouvir dos professores sempre a mesma explicação: não eram professores das séries avaliadas pela Prova Brasil. Portanto, esses fatores dificultam à escola posicionar-se sobre o processo avaliativo. Esse cenário permite-nos compreender que “o que mais importa são os produtos destas delicadas operações que geram qualidade”. (SORDI, 2012, p. 161). Em face disso, emerge certa resignação e instaura-se desesperança em relação ao uso dos resultados dessa avaliação, tal como foi considerado pela gestora da escola ao término da aplicação da Prova Brasil:

Acabou a Prova Brasil, acabou o assunto até sair o próximo resultado ninguém fala mais sobre a Prova Brasil. Eu tenho que esperar um ano para saber o que erraram, então não vai se discutir porque não tenho dados para discutir o resultado dessa prova. Não discutimos mais nada em relação à prova, não fiquei com nenhum gabarito da prova. Aguardaremos a próxima prova. (GE).

De fato, a Prova Brasil não deixou nenhum sinal de sua ação na escola. A ausência de um gabarito confirmou a impossibilidade da continuidade de seu processo, não podendo ser recriada nos contextos da prática. Esse é um dos fatores que tornam frágeis as políticas. (BALL, 2013).

Para a configuração da política, os órgãos elaboradores têm a seguinte estratégia:

Alcançar a meta do senso comum de comportamento para aprendizagem tornou-se uma iniciativa da política central e organizacional nas escolas, informando abordagens à gestão de sala de aula, às práticas de ensino e de aprendizagem e às estruturas e às responsabilidades de liderança escolar. (BALL, 2016b, p. 146).

A afirmação de Ball pode ser comparada às orientações contidas no Boletim Desempenho da sua escola/Prova Brasil/2015 disponibilizado pelo MEC:

Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados. (BRASIL, 2016, p.1).

Encontramos, na página do Inep³⁰, na Plataforma Devolutivas Pedagógicas, o desempenho por escola a fim de tornar os dados coletados mais relevantes para o trabalho da escola e para o aprendizado dos alunos, com a seguinte informação: a partir da

³⁰<http://devolutivas.inep.gov.br/login>

“disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes”. (BRASIL, 2016).

O MEC também disponibiliza, em sua página oficial³¹, no Boletim de Desempenho da Escola, os gráficos e quadros dos resultados de proficiência nas áreas avaliadas pela Prova Brasil por escola. Assim, constatamos que os resultados foram divulgados pelos órgãos oficiais elaboradores da avaliação e disponibilizados para as escolas e demais interessados.

A gestora da Escola Estadual FC, em reunião pedagógica, apresentou aos professores, por meio de uma prática de *accountability* da escola, os gráficos adiante transcritos. Por um lado, destacou-se que, por a escola não ter envolvimento com a prova, não houve impacto sobre os resultados; por outro, ficou patente a sensação de conforto pelo fato de a escola ter alcançado um desempenho equivalente ao apresentado na avaliação da aprendizagem³². Em ambas as situações, certamente se justificam as posturas e atitudes das gestoras e dos professores para a devida análise, questionamentos ou provocação sobre a oscilação entre os níveis de proficiência alcançados e as habilidades desenvolvidas pelos alunos.

Observamos, no entanto, que as informações não avançavam, pois o desempenho do aluno tem implicações diretas e recíprocas com o modelo de ensino, a didática do professor, a qualidade dos recursos pedagógicos e as condições da escola na oferta da educação. Nesse caso, apenas foi realizada a leitura dos gráficos, citando-se a distribuição percentual por nível de proficiência alcançado pelos alunos, conforme consta no Boletim de Desempenho da Escola na Prova Brasil³³.

Vejamos o desempenho da Escola Estadual FC³⁴:

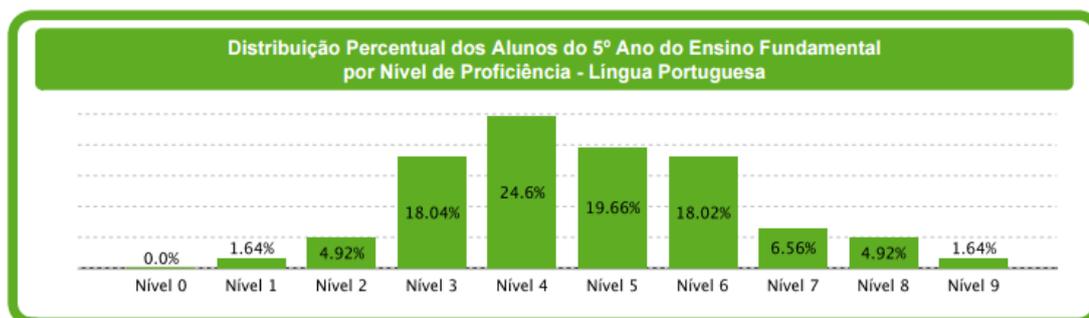
³¹ <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

³² Um dos níveis da avaliação educacional.

³³ <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>.

³⁴ Boletim de Desempenho por nível de proficiência da Escola FC na Prova Brasil disponibilizado pelo MEC.

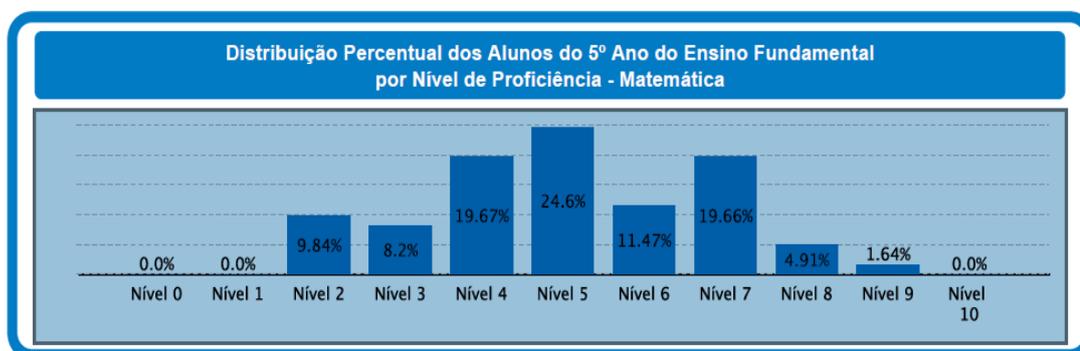
Gráfico 1
Nível de Proficiência – Língua Portuguesa



(Fonte: MEC, 2016)

Gráfico 2

Nível de Proficiência – Matemática



(Fonte: MEC, 2016)

Para entender:

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. (FREITAS, 2003, p.28).

A percentagem é uma expressão numérica que, nos relatórios dos resultados das avaliações de sistemas, integra o modo de raciocínio da governabilidade sobre o desempenho escolar, permitindo capturar a oscilação da percentagem entre os níveis de proficiência do currículo na escola. Embora essa lógica pareça concentrar-se nos aspectos quantitativos da

relação currículo e proficiência, também permite analisar competências e habilidades demonstradas pelos alunos nos conteúdos avaliados.

Ou seja, analisar quais competências e habilidades foram alcançadas tem, no espaço escolar, o substancial para que os gestores e professores discutam, ajam e trabalhem em direção à mudança que privilegia a melhoria do desempenho dos alunos. Assim, os gráficos oferecem possibilidades de análise, de leituras e releituras, envolvendo cálculos, técnicas e recursos para criar versões da realidade apresentada.

Para o nível de desempenho alcançado por aluno do 5º Ano do Ensino Fundamental, são calculados nove níveis de proficiência na área do conhecimento avaliada (Matemática e Língua Portuguesa), fabricados por meio da relação de ordenação da proficiência alcançada pela escola.

As informações prestadas pelo Boletim de Desempenho são traduzidas em um discurso pedagógico que legitima a relação entre os resultados e o processo de ensino com os alunos. Há, nessa relação, o discurso instrucional que legitima os resultados de desempenho e que inibe o discurso institucional para qualquer contestação sobre os resultados apresentados.

É nesse contexto que o uso do resultado da avaliação se configura com modelos de prática:

Como na escola aprendem-se/ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma “mercadoria” com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. “Aprender para trocar por nota.” (FREITAS, 2003, p. 28)

Nesse processo, o MEC organizou suas próprias racionalidades específicas, por meio de produção de materiais e recursos que documentam a divulgação dos resultados da Prova Brasil e que reforçam o direcionamento da política de avaliação sobre o que deve ser feito. Assim, no centro da política de avaliação de sistema está a escola, mas seus dados não são de uma instituição simples e comparável com as demais. Há necessidade de desenvolver reflexões pedagógicas na escola sobre tais resultados, pois “há um contexto social e uma materialidade para a política” (BALL et al. 2016b), conforme orienta a descrição dos níveis de desempenho nas tabelas a seguir:

Quadro 5

- Nível de desempenho em Matemática

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentro um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas: Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentro um conjunto de planificações. Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentro um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.

(Cont.)

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. Grandezas e medidas: Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o m² como unidade de medida de área. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. Tratamento de informações: Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. Números e operações; álgebra e funções: Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. Tratamento de informações: Interpretar dados em gráficos de setores.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. Grandezas e medidas: Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. Tratamento de informações: Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e funções: Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações: Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p>
<p>Nível 10 Desempenho maior ou igual a 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas: Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p>

(Fonte: Boletim de Desempenho da Escola a Prova Brasil)

Quadro 6

- Nível de desempenho de Língua Portuguesa

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

(Fonte: Boletim de Desempenho da Escola a Prova Brasil)

O desempenho dos alunos da Escola Estadual FC acusou maior proficiência em Língua Portuguesa e Matemática entre os níveis 4 e 5, respectivamente, conforme a descrição percentual por nível de proficiência que o aluno provavelmente foi capaz de demonstrar. Nesse caso, dos 61 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que fizeram a prova de Língua Portuguesa, apenas 24.6% atingiram desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 pontos, ou seja, 15 alunos tiveram o nível mais alto de proficiência e, portanto:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de apresentação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. (BRASIL, 2016).

Seguindo a pontuação, apenas 1,64% dos alunos (somente 1 aluno) atingiu totalmente desempenho maior ou igual a 325 pontos. Isto é, apenas um aluno foi capaz de: “Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.” (BRASIL, 2016).

Em relação ao nível de proficiência em Matemática, os 61 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, 24,6%, atingiram o desempenho mais alto, isto é, 15 alunos alcançaram o Nível 5 de desempenho (maior ou igual a 225 e menor que 250 pontos), demonstrando que:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa. (BRASIL, 2016).

Segundo o Boletim de Desempenho por escola, a Distribuição Percentual dos Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência de Matemática tem até o nível 10 e acusou, nesse nível, 0,0% de acertos. Ou seja: nenhum aluno atingiu desempenho maior ou igual a 350 pontos. Em uma linguagem pedagógica, não houve avanço na aprendizagem, pois nenhum aluno alcançou a proficiência máxima, demonstrando que:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas: Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros para milímetros. (BRASIL, 2016).

A localização das habilidades entre o nível mais alto e o mais baixo alcançado pelos alunos contribui para o desenvolvimento da prática de gestão de resultados, pois identifica o que os estudantes provavelmente foram capazes de fazer e faz voltar o olhar para o menor nível alcançado e possíveis causas da não aprendizagem. Isso é o que prevê o Boletim de Desempenho: “pressupõe que um participante situado em certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que sua proficiência (itens mais fáceis)” e, conseqüentemente, “a errar os itens de nível de dificuldade maior (itens mais difíceis)”. (BRASIL, 2016).

Aqui, a análise da política de avaliação de sistema na escola é óbvia e não é negociável. Há nessa análise vários aspectos influenciáveis além do currículo, do ensino e da aprendizagem; por exemplo, a matrícula de alunos e a identidade dos professores devem ser consideradas na oscilação do desempenho.

Portanto, as informações prestadas pelo MEC por meio do Boletim de Desempenho por escola são estratégias discursivas utilizadas pelas políticas, que convergem para discursos educacionais pela “necessidade de gerenciar o comportamento, para promover a aprendizagem efetiva, para eleger os padrões [...]” (BALL, 2016, p. 168).

Desse modo, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, de posse do resultado da Prova Brasil, convocou os gestores de escolas a participar de reunião para a apresentação dos dados por escola e município. A gestora da escola pesquisada descreveu esse momento:

Na reunião não ocorre efetivamente oportunidade de entendimento; existe apenas apresentação de resultados e reflexões sobre os baixos índices de um modo geral. Apenas nos é passado, de uma forma geral, que a escola não está com um bom trabalho pedagógico; entretanto, não foca o ponto fraco que foi apresentado nas provas. E selecionam alguns textos e enviam para a formação com os professores na escola. (GE).

Este é o problema relevante neste estudo, ou seja, em nossa percepção, o modo como são divulgados os resultados da Prova Brasil tem ocasionado o silenciamento da prática avaliativa para além dos resultados e isso tem causado também o silêncio da discussão sobre a finalidade e concepção de qualidade a ser alcançada pela avaliação. Esse aspecto é uma das lacunas que nos parece vir dificultando o uso dos resultados no contexto escolar, em especial quando a mídia faz a divulgação dos resultados antes que a escola deles tenha conhecimento.

A Secretaria de Educação encaminha os resultados da Prova Brasil para as escolas, junto com textos e artigos científicos de autores brasileiros, seguidos de orientações para o planejamento com os professores no desenvolvimento de ações que visem solucionar lacunas da prática. Em relação à devolutiva da escola para a Secretaria de Educação, é realizada por um relatório ilustrativo com fotos e com as decisões que foram tomadas em relação ao estudo realizado.

O encaminhamento da Secretaria de Educação, cuja ênfase é a (re)fabricação das orientações dadas pelo MEC, representa as táticas, pressões e foco para a *performance* (desempenho), mediadas (ou camufladas) por um conjunto de materiais e atividades orientadas aos gestores da escola e professores, especialmente aqueles das séries e disciplinas avaliadas, a fim de que mobilizem reflexões quanto aos níveis de proficiência. Mas, enquanto não houver interação entre o referencial teórico da avaliação e os dados, para serem interpretados e traduzidos na escola, isso não é suficiente.

A ausência dessa interação induz a um trabalho voltado exclusivamente para que os alunos alcancem um bom resultado na prova: o produto. Esse cenário enquadra a “cegueira” da escola em relação a possíveis motivos que podem ter concorrido para os resultados, como infraestrutura, rotatividade de professores, dificuldades da gestão da escola, baixa remuneração, entre outros. Assim, a relação estreita do significado de avaliação e de seu resultado é apenas de medida. E medida não é sinônimo de avaliação!

Ou seja: quando a avaliação é discutida como medida, tem incentivado a competição, produzindo duas situações opostas entre si. Uma situação, que é o caso da escola pesquisada, é a produção de uma sensação de zona de conforto diante de boas pontuações. A outra é a das escolas com menores pontuações, em que se produz a sensação de desconforto,

provocando, por vezes, falta de ânimo para maiores aprofundamentos sobre o porquê do resultado.

Isso implica pensar em como é difícil administrar os resultados da Prova Brasil após um longo período (um ano aproximadamente) de sua realização e desencadear novas decisões sobre o processo ensino e aprendizagem na escola. Isso tem motivado muitas escolas a desconsiderar as orientações expressas no Boletim Informativo disponibilizado pelo MEC. E, possivelmente, ainda que ocorram essas verificações, elas podem não se efetivar na prática.

A esse respeito, registramos o que diz a gestora adjunta (GE2):

Quando chegam os resultados, é constrangedor, pois vou procurar os professores e eles alegam que não eram eles que estavam como professores e, portanto nada tinham a esclarecer. (GE2).

De fato, o tempo entre a divulgação dos resultados e sua discussão causa julgamento, comparação e exposição de dados sem condições de avanços e de possibilidades de mudanças, por se tratar de um texto prescritivo, cuja prática é de conformação (senão conformismo) ao que foi apresentado.

Durante a reunião para a divulgação dos resultados na escola pesquisada, houve diversas e diferentes manifestações por parte dos professores e gestores do pedagógico, com tendências a culpar os alunos pelos resultados apresentados. Quanto às orientações sugeridas nos textos encaminhados pela Secretaria de Educação, os professores diziam já estarem desenvolvendo a prática sugerida. Percebemos, então, o quanto é desestimulador para os gestores apresentar uma proposta pedagógica e ouvir que todas as ações sugeridas já estavam sendo realizadas. Esse comportamento também revelou uma resistência aos resultados, que não são do coletivo da escola, mas de alguns professores e gestores que ainda não se perceberam como sujeitos do processo dessa avaliação, pois omitiram as dificuldades, silenciando possíveis dúvidas a respeito dos resultados divulgados.

Diante dessa possibilidade, perguntamos à gestora escolar se conhecia os dados do Boletim de Desempenho da Escola disponibilizado pelo MEC, como era seu trabalho, se haveria dificuldades e, havendo, quais seriam:

Sim conheço o material. A minha dificuldade... entendo que não é só a prova que é levada em conta. Eles levam em conta muitas outras coisas, que eu nem sei direito o que é que eles levam em conta para se chegar a esse resultado final. Então, a gente precisaria conhecer muito bem quais são os itens, o que é que é levado em conta para a escola chegar a esse resultado. (GE).

Na resposta do sujeito, os silêncios, os não ditos, são mais eloquentes que as palavras: “ter acesso a” não significa ter conhecimento sobre o documento para a representação da política em relação à prática. Ball entende que os discursos que falam de políticas individuais, como a divulgação dos resultados por escolas, “também contêm em si conjuntos de práticas que produzem a ‘escola’”. (BALL, 2016b, p. 177).

Na sequência, como que percebendo sua falha, a gestora reconhece que os resultados da Prova Brasil não se referem apenas ao desempenho dos alunos, mas também ao do contexto desse desempenho:

Eles levam em conta muitas outras coisas, além da questão da maneira de correção. Eles não corrigem assim: se os alunos acertaram isso, isso ou aquilo. Há uma verificação de acertos por item. Qual item que acertou mais e errou mais? Por que errou aquele item? Eles mandam o resultado pra gente por item também; então, tantos alunos estão nessa faixa, e são capazes de fazer isso, isso...; tantos são capazes de fazer isso, isso. Essa parte aí é que temos dificuldades, entendeu?(GE).

Assim, a ideia de que “avaliar é sinônimo de examinar, aplicar testes, elaborar tabelas com dados quantitativos e definir o que é ou não uma escola de qualidade” (FERNANDES, 2009, p. 59) é o discurso assumido e consolidado pelas orientações dadas.

A gestora, possivelmente baseada na lógica de responsabilização, justificou sua prática:

Talvez se eu procurasse mais entender sobre os resultados. Mas eu não tenho tempo, estamos aqui correndo, não dá tempo, aqui a gente mata um leão por dia []. (GE).

Não existe uma receita para trabalhar com os resultados da Prova Brasil na escola, pois não é uma prática simples e os resultados são fáceis de ler ou fáceis de ser inseridos no processo ensino e aprendizagem. Tudo isso é bem conhecido entre os professores, mas não é uma justificativa para deixar de pôr em prática. Reconhecemos que, independente desses fatores, o tempo para análise dos resultados e planejamento coletivo é um exercício de aprendizagem que os gestores ainda não aprenderam a fazer. Em casos como esse, trabalhar com os resultados é estabelecer como ponto de partida o desafio de conhecer o referencial teórico da avaliação. Não se analisam dados sem uma base de análise.

Em relação à interpretação do item pertinente às proficiências mencionado pela gestora, a explicação procede da TRI, a saber:

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. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item. (KLEIN, 2009, p.128).

A TRI não foi criada pelo INEP/MEC; ela é utilizada internacionalmente por países que aplicam avaliação de sistema, como Estados Unidos, Holanda e outros. Segundo o portal do MEC³⁵, a TRI “surgiu como uma forma de considerar cada item particularmente, sem relevar os escores totais; portanto, as conclusões não dependem exclusivamente do teste ou questionário, mas de cada item que o compõe”.

Para Klein (2009, p.126), a TRI “surge da necessidade de superar as limitações da apresentação de resultados somente através de percentuais de acertos ou escores dos testes e ainda da dificuldade de comparar resultados de diferentes testes em diversas situações.”, considerando o nível de dificuldade das questões acertadas.

Alguns pontos conflitantes observados sobre a divulgação dos resultados na escola merecem comentários.

Um deles ocorreu durante o planejamento entre professores e gestores pedagógicos, em que não houve, entre esses profissionais, iniciativas para analisar o nível de desempenho alcançado nas disciplinas avaliadas e o que o aluno foi capaz de resolver, ou questionamentos sobre quais fatores estariam associados ao desempenho em cada nível de proficiência dos alunos. Outro fato foi a divulgação dos resultados no quadro de avisos localizado no corredor da escola, no espaço entre as salas dos professores e as salas de aula, para que todos que circulassem naquele espaço tivessem conhecimento da pontuação, com “Parabéns” e outras expressões de reconhecimento sobre os resultados alcançados. O terceiro foi a divulgação dos resultados na rede social *Facebook* da gestora escolar, parabenizando alunos, professores e escola pelos resultados alcançados.

Essas ocorrências no contexto da prática percorrem a circularidade no ciclo de políticas, ao promoverem o empenho da escola para a sociedade e para pais de alunos; aos professores e alunos, a confirmação da qualidade da escola. É a prevalência de traços competitivos que motiva a prática da performatividade da escola ao fornecer informações que asseguram sua qualidade educacional, cuja dimensão são os efeitos de posição e julgamentos da qualidade. Nesse aspecto, afirma Ball (2010, p. 38), “[...] nós nos criamos na medida da

³⁵<http://portal.mec.gov.br/últimas-noticias/-ensino-medio-nota-sobre-teoria-de-resposta-ao-item-subsidiou-a-decisão>.

informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade”.

É dentro desse “fascínio” que números exercem no cenário escolar que a pesquisa procurou conhecer o que os gestores pedagógicos, na sua função de oferecer apoio aos professores no processo ensino e aprendizagem em sala de aula (PPP, 2015), pensam e como interpretam a avaliação em foco.

As gestoras pedagógicas evidenciaram diferentes interpretações da Prova Brasil na escola:

É uma forma importante de se levantar dados sobre a escola, como por exemplo, o aproveitamento de nossos alunos, mas nem sempre revela a realidade. (GP1).

Importante, mas não acredito que de fato avalie a realidade da escola, pois a maneira como é realizada acaba por não mostrar a realidade. (GP2).

Observamos que a avaliação, para a gestora (GP1), é uma atividade-fim do processo educacional, uma atividade desarticulada de uma visão de conjunto da educação, do sistema de ensino e da escola. Aqui aparecem os obstáculos inerentes à cultura de avaliação, evidenciando as dificuldades da gestora em compreender que avaliar é tomar decisões sobre o que foi avaliado e, posteriormente, agir sobre o resultado avaliado, com novas perspectivas de melhorias dos resultados.

Na fala de GP2, ao sinalizar ações e decisões externas tomadas sobre a realidade da escola, inscreve-se uma crítica à metodologia de aplicação da prova, ou seja, a eficácia exigida da escola impõe uma autoimagem positiva dos professores envolvidos no processo educacional.

Identificamos, no pronunciamento de outra gestora (GP3), que a qualidade de educação oferecida pela escola é resultado do empenho dos professores:

Temos dificuldade em lidar com os dados, mas a qualidade de educação oferecida pela escola é mérito dos professores, pois todos possuem formação na área de sua atuação e são considerados muito comprometidos com o sucesso dos alunos e da escola. (GP3).

A gestora escolar adjunta (GE2) complementa:

A escola teve bons resultados e é isso que vem mostrando as avaliações na escola também. Mas precisaria de mais informações sobre como usar resultados externos na escola.

Os resultados disponibilizados pelo MEC deveriam servir para reorientar o trabalho do professor e auxiliar nas aprendizagens dos alunos, porém essa é uma prática de atuação de políticas ainda ausente na gestão dos resultados.

De um modo geral, na percepção dos gestores, a escola vai bem, independente dos resultados da Prova Brasil, pois estes não têm sido utilizados para a construção de novas interpretações sobre o processo e sobre os efeitos do desempenho escolar.

Somente a partir de uma reflexão que tenha os resultados como ponto de partida se encontrarão caminhos para que a escola repense sua prática, de modo a traduzir, interpretar e problematizar os resultados divulgados para reformar e reestruturar o contexto escolar.

Para isso, os resultados informados pelo Boletim de Desempenho por escola apresentam os questionários contextuais aplicados aos gestores, alunos e professores dos anos avaliados. Esses instrumentos possibilitam coletar dados sobre formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão, clima acadêmico e condições de trabalho, recursos pedagógicos disponíveis e infraestrutura. O aplicador da Prova Brasil também responde ao questionário.

Dessas informações, são gerados os indicadores contextuais, representados no Indicador de Nível Socioeconômico, que “possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social”, sendo calculado com base na “escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos”. (BRASIL, 2016). O Indicador de Nível Socioeconômico da Escola Estadual FC apontou nível alto.

Já o Indicador de Adequação da Formação Docente diz respeito à

Formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica). (BRASIL, 2016).

Esse indicador apontou, nos anos iniciais, que 71,70% dos docentes têm formação na área em que atuam, enquanto, nos anos finais, 84,20% dos docentes possuem formação na área em que trabalham. (BRASIL, 2016). De modo geral, os indicadores confirmaram o contexto de alto nível em que é desenvolvido o trabalho educativo na Escola Estadual FC.

Para a interpretação dos resultados, a Secretaria de Educação sugere, por meio de documento oficial, que a escola, em reunião com os professores, confira a descrição dos

contextos e das habilidades referentes a cada nível de desempenho. Para tanto, deve-se usar a escala de proficiência para verificar qual o percentual de alunos que já construiu as competências e habilidades requeridas para cada uma das séries avaliadas e quantos ainda estão abaixo do nível (e acima dele).

Nesse procedimento, a pesquisa procurou saber como os gestores pedagógicos discutem os resultados com os professores. Vejamos as falas das gestoras do pedagógico da escola:

Sim, usamos os resultados para apresentar aos professores, mesmo sem entender como chegam nesses resultados. Eu apenas mostro os resultados, mas não discuto devido ao pouco tempo que temos na escola tem tornado essa prática utópica para o dia a dia da escola. (GP1).

Não sabemos qual a fórmula usada para chegar ao resultado e se são justos. Então, analisamos os pontos positivos e negativos como parâmetros para melhorar o processo. (GP2).

Apresento o levantamento dos conteúdos com maior dificuldade, com maior número de erros. E com seriedade, analisamos os resultados, discutindo com os professores soluções. (GP3).

As gestoras do pedagógico disseram que discutem os resultados com os professores de forma individual, buscando encontrar soluções para as necessidades da aprendizagem apresentadas, porém não há referências dessa discussão para alterar a realidade e sequer o relato de suas ações para obter melhores condições de mudanças. Apenas constata as dificuldades e justificam suas atitudes e iniciativas a partir da existência dos próprios resultados, porque parecem ter como princípio a ideia de que os resultados não precisam ser analisados, mas alcançados.

De modo geral, as gestoras pedagógicas e professores têm acesso aos resultados, embora de maneiras diferentes. A questão é o que fazem ou já fizeram com esses resultados. Nesse sentido, algumas evidências encontradas nos depoimentos das gestoras podem configurar as práticas realizadas, como as de que “a escola está bem!” E, diante disso, podemos inferir que, pelo olhar da escola, os resultados da Prova Brasil pouco têm a contribuir.

As respostas confirmam que os resultados são apresentados priorizando a quantidade e posição alcançadas pela escola, sem discussão da qualidade ou do aspecto pedagógico do processo. Nesse aspecto, a qualidade tem seu caráter negociável desde que explicita os descritores de sua natureza. Segundo Anna Bondioli (2004, p. 14), um dos aspectos na produção de qualidade são os indicadores que: “[] não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar.”

Entendemos, com a autora, que os significados de qualidade precisam ser compartilhados para que sejam legitimados e desenvolvidos no interior da instituição. E isso só acontece se a escola possuir sua micropolítica para construção social, que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar com práticas que se efetivam pela forma como o discurso institucional ocorre.

A atividade micropolítica pode ser identificada pelo “[...] estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados [...]”. (MAINARDES, 2006, p.60).

Nesse sentido, podemos afirmar que mudanças na relação pedagógica de uma escola se fazem com o coletivo dessa escola sob um mesmo princípio de prática pedagógica, no entanto mudar a prática pedagógica de uma escola só é possível se o gestor e professor o quiserem.

Outro fator apontado na escola é que, de fato, a avaliação envolve uma relação que exige tempo para analisar o tempo da aprendizagem demonstrada nos resultados. A falta desse tempo na escola tem transformado a avaliação em um instrumento de controle e um juízo de valor sobre esse controle. Para emitir juízos de valor sobre o processo da avaliação na escola, é preciso compreender o processo avaliativo, porém a falta dessa compreensão foi destaque nas falas das gestoras.

Também ficou clara a existência de uma cultura de avaliação na escola segundo a qual a avaliação da aprendizagem ocorrida na escola é capaz de contestar os resultados da Prova Brasil apresentados como verdades, mas nenhuma iniciativa é tomada pelas gestoras para confirmar ou não as verdades apresentadas. Durante as entrevistas, não foi mencionado pelas gestoras nem o Projeto Político Pedagógico nem relatórios de resultados da Prova Brasil como ferramentas de consulta e planejamento para tomada de decisões na escola. Nesse caso, foi observado que não há compromisso e responsabilidade firmados entre esses documentos e a gestão escolar.

Para que ocorram as intervenções sugeridas nos documentos oficiais do MEC e, por sua vez, pela Secretaria de Educação, é preciso que os gestores adiram a esses resultados e acreditem neles como um potencial de mudanças da realidade escolar. Para que isso ocorra, é necessário atribuir um significado negociável com a qualidade de educação definida nos documentos e com a qual estão envolvidos.

Portanto, entendemos a necessidade de gestores da escola investir nas dimensões formativas da avaliação entre os professores para que ocorram naturalmente as intervenções em

todos os níveis da escala de proficiência para a constatação do desvio em relação ao esperado para que daí decorram novas posturas para o uso dos resultados.

Parece-nos claro, no entanto, que um dos entraves nesse processo está no acompanhamento da Secretaria de Educação sobre a prática dos resultados, conforme os gestores afirmam:

Não parece haver acompanhamento, pois nos empenhamos e não há investimento na escola para que ela tenha melhor desempenho. (GP1).

*Eles solicitam os resultados do que foi acordado e nada mais. (GP2).
Em verificar o que ocorre e como ocorre a descrição do processo ensino e aprendizagem da escola. (GP3).*

Uma versão tanto de coerência como de gestão fica evidente em todos os depoimentos das gestoras, que destacaram a padronização no acompanhamento da Secretaria de Educação para todas as escolas, sem observar as necessidades de cada uma: independente da pontuação alcançada, a atenção será a mesma para todas as escolas.

Essa é uma forma de poder automática e generalizada, que tem seu princípio em dispositivos, e não em pessoas. Essa tendência de articulação entre as perspectivas macro e micropolítica é uma questão que tem sido extensivamente discutida por Ball (2011). Nesse caso, a escola é vista como se fosse uma instituição universal, destinada a educar todos os alunos de forma padronizada, por meio de conhecimentos e valores supostamente superiores e legitimados socialmente.

A iniciativa da Secretaria de Educação reproduz posturas verticalizadas e mediadas por uma prática de *accountability*, tal como defende Afonso (2009): uma teia complexa de relações, de negociação e de construção de consensos fundamentais para a prática. Também essa realidade é materializada pelo Estado avaliador, cuja preocupação é a definição de objetivos e a quantificação dos resultados. Com isso, os resultados são fortemente associados à responsabilidade dos gestores para a solução e melhoria dos dados apresentados. Isso pressupõe a fragilidade da reconfiguração dos dados da Prova Brasil na escola.

Como critérios de acompanhamento e avaliação do desempenho na escola, Mendes et al. (2015, p. 1288) apresentam as seguintes ponderações:

A ideia é reforçar a lógica de internalidade e o poder dos atores locais na vocalização da qualidade que se quer legitimar. Reações propositivas a políticas de avaliação produto-centradas precisam ser engendradas no interior da escola, lócus que reúne forças sociais que coletivamente precisam interrogar-se acerca dos sentidos do que fazem e do que elegem fazer, substituindo um fazer mecânico pelo intervir crítico e eticamente implicado.

Essa reflexão deve servir para alimentar o conceito de escola, conforme refletem Ball et al. (2016b, p.46):

As escolas são [como] organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto – perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais – bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante.

Assim, a relativa autonomia concedida à escola, via devolutiva dos resultados, faz parte da estratégia constituída por uma exposição das escolas sem considerar suas relações sociais cotidianas e, no interior de cada uma delas, suas formas de organização, dificuldades e superações, entre outros aspectos.

A questão que se coloca é a de analisar se essa forma de publicização tem propiciado uma cultura de avaliação na escola por ela apropriada, visando a reflexões e planejamentos sobre o uso dos resultados no processo de aprendizado pela escola. É nesse sentido que a consideração das realidades locais assume um papel central na efetivação do referencial teórico de avaliação de sistema em larga escala e, em especial, ao que se propõe a Prova Brasil, com relevância às propostas de gestão democrática, descentralizada e participativa para identificar melhorias de qualidade no processo ensino e aprendizagem.

Também a pesquisa procurou conhecer a interpretação dos seis professores dos anos avaliados acerca dos resultados da Prova Brasil. Os professores responderam que receberam informações sobre a realização da Prova Brasil de modo sutil nas reuniões pedagógicas. Indagados sobre se e como utilizam os resultados da Prova Brasil, responderam:

*Recebi as informações sobre a realização da Prova Brasil de modo sutil durante a reunião pedagógica, mas fica difícil trabalhar os resultados em sala de aula. (P1);
Nunca porque não dá tempo, pois se faço isso como trabalho com os conteúdos ainda por ensinar. (P3);*

*Nunca porque não sei como fazer. (P4);
Gostaria mas não sei. (P2);*

Seria interessante, mas demandaria tempo. (P5);

Impossível diante dos conteúdos para serem trabalhados. (P6).

Nota-se que os professores entrevistados demonstraram ter informações sobre os resultados, mas não os utilizam em sala de aula. Observamos, pois, que a Prova Brasil não teve o poder de mudar o foco da prática do professor em sala de aula, por questões tais como a da organização do tempo para fazer a política funcionar.

Em todas essas respostas, há suposições sobre como fazer e como “deve” ser. É importante, neste ponto, trazer reflexões de Ball et al. (2016b, p. 182): “esses discursos normalizantes esculpem e moldam as formas em que as escolas selecionam, interpretam e traduzem aspectos específicos de iniciativas de políticas e mandatos de políticas”.

Desse modo, nossa pesquisa vem apontando as diversas limitações da gestão dos resultados da Prova Brasil na escola, decorrentes de uma série de motivos, entre os quais a fragilidade da discussão sobre o campo teórico da avaliação, a falta de conhecimento técnico sobre a metodologia de aplicação da Prova Brasil e a incipiência da discussão dos resultados para o confronto com a causa dos problemas apresentados. Nesse caso, evocamos o que sugerem Mendes et al. (2015, p. 1287):

Reconhecer a centralidade da avaliação externa no texto e no contexto das atuais políticas educacionais exige tomada de posição que ultrapasse a mera denúncia de equívocos. O que está em jogo é a qualidade na e da escola pública e as inegáveis repercussões para aqueles (não poucos) que dela dependem e aos quais se deve assegurar o direito de acesso, permanência e aprendizagens detentoras de qualidade social.

Para isso, é preciso que a gestão escolar desenvolva um trabalho junto aos professores para além dos dados disponibilizados pelo MEC. É preciso interrogar e interpretar o que dizem os resultados nos conteúdos trabalhados em sala de aula, sem ignorar, no entanto, aspectos pertinentes às condições de trabalho do professor, à (des)valorização da profissão e às condições de produção do modelo da Prova Brasil.

É certo que, do ponto de vista legal, a LDB 9.394/96, em seu art. 3º, inciso VII, determina que o ensino será ministrado com base no princípio da “valorização do profissional da educação escolar [...]” e que, na organização dos sistemas de ensino, é preciso priorizar as condições de trabalho do professor. Essa priorização depende, no entanto, de uma adequação salarial, de investimentos no acesso, pelo professor, à cultura e aos materiais necessários (e de qualidade) para o trabalho, bem como na adequação da estrutura física da escola e na garantia de saúde física e mental desse profissional, conforme fica explícito ou implícito nas falas dos sujeitos (professores) entrevistados e conforme já concluíram muitas pesquisas na área. (cf. BRASIL, 1996)

No campo específico da Prova Brasil, cabem reflexões e problematizações acerca da descontinuidade do processo de avaliação e da falta de condições (sobretudo de tempo) dos profissionais da escola para se debruçarem sobre os indicadores, pontuações, níveis de proficiência, conforme foi destacado nas falas dos entrevistados.

Nesse sentido, podemos inferir o reconhecimento, pelos profissionais da escola, da dificuldade de compreensão do texto da política em foco, os quais silenciam sobre a origem dessa dificuldade e uma possível solução para ela, que talvez esteja naquela “superação da curiosidade ingênua” em favor de uma “curiosidade epistemológica”, a que se referia Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da tolerância*.³⁶

Os indicadores de qualidade (IDEB/2015) da escola pesquisada nos anos iniciais do ensino fundamental foram 6,3 (aprendizagem 6,68 + fluxo 0,95) e, para os anos finais, 5,3 (aprendizado 5,99 + fluxo – 0,88). É significativo observar que a pontuação do IDEB da escola não foi citada por nenhum dos entrevistados como dado para o desenvolvimento da prática.

Os resultados da Prova Brasil se fazem acompanhar, no entanto, pelos do IDEB, e, por serem estes um indicador de grande destaque da política educacional, têm-se sobreposto à Prova Brasil pela concomitância da divulgação dos resultados, o que pode vir ocasionando a pouca influência da Prova Brasil na escola em relação ao IDEB.

Enfim, a quem interessa a discussão e o uso dos resultados da Prova Brasil? A busca de respostas a esse questionamento tem perpassado as políticas de avaliação que incidem sobre a escola. Parece cada vez mais claro que é a escola o local dessas discussões e contextualização dos resultados no currículo, na prática da gestão e da docência, a partir de como as interpretações das interpretações da política de avaliação de sistema podem mudar a realidade local e o que pode ser transformado.

A circularidade dos contextos da Prova Brasil analisados no ciclo de políticas não tem o ponto de chegada, pois é processual, contínua, de idas e vindas da relação entre a macropolítica e a micropolítica, entre o texto da política e a prática de seus resultados na escola; entre a materialização da micropolítica da escola e novos textos da macropolítica na validação da avaliação para melhoria das condições do processo ensino e aprendizagem nas escolas.

³⁶O autor não compõe nosso referencial, porém sua fala pareceu-nos pertinente aqui. Cf. FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 92013, P. 45- 46).

NO PERCURSO DO CICLO: ENTRE FECHAMENTOS E ABERTURAS

A cada nova leitura de um texto de Stephen Ball, emergem novas observações e aspectos até então não percebidos, resultando em uma nova compreensão sobre política nacional de avaliação de sistema no contexto de sua materialização.

Embora o autor não seja um pesquisador de avaliação educacional, sua obra possibilitou-nos, nesta tese, (re)pensar o ciclo de política da avaliação de sistema percorrido pela Prova Brasil e analisar os contextos da influência, do texto, da prática e efeitos, focalizando a capacidade de interpretação e de tradução pelos sujeitos envolvidos na organização institucional.

Um dos pontos a destacar nas reflexões do sociólogo acerca das políticas é seu posicionamento quanto à necessidade de que sejam concebidas não só como texto – a materialidade, o objeto concreto disponibilizado pelo MEC –, mas também como discurso – efeitos de sentido entre interlocutores –. É daí que deriva, em nosso entender, o ponto alto ou o ineditismo de sua “teoria”: quando se “lê” uma política apenas como texto, a tendência é apenas implementá-la, ou seja, executar, cega e surdamente, o que está no papel, adaptando-se às ordens ali escritas. E isso não produz frutos, segundo o pensador britânico.

Ball propõe, então, a “tradução” da política em prática(s), o que implica enxergá-la e ouvi-la também como discurso para que, mediada pelo diálogo, possa promover mudanças. E isso significa ater-se às condições em que a política foi produzida, gestada, e àquelas em que vai ser recebida e executada. Essas condições envolvem, segundo o autor, os atores, os momentos históricos (de produção e de execução), as vozes e ideologias ou papéis institucionais envolvidos, as relações de poder, enfim.

Diante dessas reflexões e, ao longo de mais de 17 anos de Prova Brasil, com tantos dados sobre as escolas, mas conhecendo tão pouco como as escolas trabalham com esses dados, entendemos a necessidade de documentar a prática de uma escola que tem sua história contada pela sua política local. Para melhor fundamentar nossa proposta, recorreremos a um estudo de caso, analisando o uso que uma escola pública estadual de Mato Grosso do Sul faz dos resultados da Prova Brasil e se tais resultados interferem na sua estrutura organizacional e pedagógica.

Para tanto, partimos do princípio de que essa prática implica que não se ignore a política nem como texto e nem como discurso, porque “os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos, numa concepção foucaultiana, não são independentes de história, poder e interesses”. (BALL, 2006, 1994).

Nesse aspecto, para compreender a política de avaliação da Prova Brasil em torno das particularidades locais, investigamos como tudo se opera na escola, como esta reage e responde à intensificação de controle de qualidade à distância por meio da avaliação de larga escala.

A pesquisa mostrou que o processo avaliativo externo favorece uma autoavaliação do contexto e dos sujeitos envolvidos, mas a escola pesquisada parece não se apropriar desse processo para orientar o planejamento da prática local, por seguir os padrões gerais da macropolítica do sistema de ensino expressos em textos e decisões sobre o que fazer com os resultados. Em outras palavras, na escola pesquisada a proposição do texto oficial não tem, aparentemente, subsidiado a criatividade da prática local, no sentido imaginativo ao proposto pelo texto oficial para novas ações pedagógicas a partir dos resultados.

Essa constatação ratifica o que outros pesquisadores já identificaram, ao longo de décadas de avaliações externas (e de mais de 17 anos de Prova Brasil), em contextos outros, com propósitos também outros e com vieses ou referenciais semelhantes ou diversos aos que adotamos aqui.

Disso concluímos que resultados diferentes só ocorreriam se professores e gestores tivessem consciência do pertencimento dos dados à escola (e, por extensão, às suas práticas) e da concepção de qualidade que estes induzem. Isso também só ocorreria se houvesse uma cultura de avaliação na escola construída coletivamente e de forma contextualizada para compreender que nem sempre medir é avaliar, porque toda avaliação é (ou deveria ser) dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e de ensino e de aprendizagem.

No caso pesquisado, a Prova Brasil geralmente não é analisada nesses termos, e o processo dessa avaliação parece passar despercebido entre os muros da escola, sem questionamentos ou reflexões a respeito das circunstâncias em que os níveis de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática foram determinados como metas a serem alcançadas pela unidade de ensino.

Importa esclarecer que não somos contra a realização da avaliação de sistema aplicada pelo governo federal, que, assegurada pela legislação nacional, tem avaliado a qualidade de educação dos sistemas de ensino. Assumimos, portanto, a inevitabilidade da avaliação de sistema a serviço de um projeto de transformação qualitativa da escola e do desempenho escolar.

Reconhecemos, com Gatti (2013, p.64), que “é chegada a hora de nos debruçarmos sobre o modelo adotado [...] em busca de aperfeiçoamentos” sobre o uso dos

resultados pela escola. É preciso priorizar resultados de avaliação não apenas por nivelamento entre escolas, mas também pela qualidade dos processos e ações de âmbito político, administrativo e pedagógico engendrados para se chegar aos resultados. Não apenas em conduzir metas para melhorar os índices, o que necessariamente não implicam melhorias nas aprendizagens dos estudantes, pois as repercussões e interesses subjacentes ao modelo avaliativo que gerou os dados precisam ser problematizados na escola e em seus projetos pedagógicos. Afinal, é inexplicável o processo de ensino para alguns estudantes que passam nove anos e, ao fim desse período do ensino fundamental, eles não conseguem demonstrar padrões mínimos de aprendizado. Ou seja: o desafio posto ao gestor da escola é o de garantir o uso dos resultados para a melhoria do desempenho escolar de todos os estudantes, que constitucionalmente têm o direito ao acesso e permanência na escola.

A política da Escola Estadual FC é caracterizada pela performatividade e tem legitimado o controle de qualidade por ela oferecida, sob o discurso do empreendedorismo, de competição e de responsabilização nos sujeitos envolvidos. O fato de a escola ter sua micropolítica definida e reelaborada pela dinâmica de sua gestão faz que as decisões e ações se baseiem pelos valores e intencionalidade explicitadas e assumidas pelas propostas e planos norteadores da organização e funcionamento da escola.

Observamos o modelo de gestão democrática da escola no texto do projeto político pedagógico, cuja prática é realizada pela influência gerencialista de atuação para alcançar a eficiência e eficácia, de acordo com os indicadores de desempenho determinados pelo modelo mencionado.

Identificamos a cultura de gerenciamento no modo de a gestão escolar encorajar os professores a se preocuparem cada vez mais com o modo como a escola se apresenta ao outro do que com aquilo que realmente ela é. Esse mecanismo institui a escola como espaço privilegiado de atribuição de responsabilidades a professores mediante a determinada forma de autonomia construída no seu interior pelo compromisso coletivo da realização de seu projeto.

Nesse contexto, o modelo de gestão de resultados da Prova Brasil é decorrente de uma autonomia resultante da recontextualização e reinterpretções do texto feito por aqueles que não são efetivamente os autores de reformas políticas. Em face das histórias e experiências de vida dos atores envolvidos, que interferem silenciosamente em suas posições profissionais e em suas ações políticas e pedagógicas, não identificamos, portanto, ingenuidade em seus dizeres e práticas.

Verificamos que a escola tem seu projeto de transparência performativa guiado pelas atitudes e cultura de gerenciamento da gestão escolar, voltadas para a divulgação de uma

imagem positiva da escola aos pais, alunos, professores e sociedade, a fim de convencê-los da qualidade dos serviços prestados por ela. Assim, a escola não se constrange a nenhum “terror” da performatividade da macropolítica, quer pela sua posição no *ranking* entre as escolas, quer pelas responsabilidades atribuídas a ela.

Embora a Prova Brasil seja aplicada por uma metodologia censitária por escola, a prática está sendo reativa à interpretação e tradução do texto por diferentes motivos condutores do uso dos resultados. Dentre estes, destacamos a macropolítica da Secretaria Estadual de Educação na padronização das informações, decisões e ações de forma externa à escola, cuja transferência de responsabilidade dos resultados da Prova Brasil à escola tem imobilizado novos sentidos para o planejamento coletivo.

Tal prática foi identificada, por exemplo, no modo como a escola informa os professores sobre a Prova Brasil: reforçando o significado externo de sua intervenção e simplificando a complexidade que envolve o processo. Não queremos que se trate a Prova Brasil diferente das demais avaliações de larga escala, mas é imprescindível que os gestores da escola se apropriem de sua metodologia censitária como patamar diferenciado para novos planejamentos no contexto da escola.

Podemos, então, pensar a Prova Brasil na escola pela própria natureza teórica da avaliação, que não se permite ser reduzida a uma atividade instrumental, pois sua validade consequential reflete no uso dos resultados e é refletida por eles. Importa “descobrir” se, ou em que medida, farão alguma diferença para o processo do ensino e da aprendizagem, o que permitirá conferir se a qualidade de educação expressa como texto tem, na prática, o mesmo valor e o mesmo discurso assumidos pela escola. Conforme pondera Freitas (2005, p. 924): “É na tensão entre políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulado no projeto político-pedagógico da escola.”

Assim, podemos responder, no caso da Prova Brasil, que o diagnóstico da avaliação não deve abranger apenas o desempenho dos alunos e os fatores internos à escola, mas também a ruptura da cultura de desempenho promovida (ou, no mínimo, pretendida) pela macropolítica.

Vale mencionar, aqui, a forma excessivamente técnica como a prova é aplicada e o fato de o sistema não fornecer explicações e gabaritos para posterior revisão e discussão (imediate), pela escola, junto aos professores e alunos. A quem pode servir essa falta de transparência em discutir a avaliação da qualidade da escola com alunos, professores e gestores, descartados do processo de pretensa produção de qualidade?

Isso nos fez pensar sobre a questão imposta pela qualidade de educação como um conceito histórico, que não se deve comprometer com concepções pontuais e, especialmente, sobre a subversão desse conceito atribuída à avaliação de sistema de larga escala. Entendemos que “tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo, se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros”. (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p. 204).

É certo que isso não significa a inexistência dos efeitos dos resultados dessa avaliação para a melhoria de qualidade da educação básica, pois a apropriação crítica destes dados pelos professores e gestores da escola subsidia o planejamento de ações que orientam e alimentam a formulação da qualidade negociada entre atores diferentemente situados na cena política. Mas a prática tem-se efetivado como implementação da produção da macropolítica na escola pesquisada, por meio de tabelas de desempenho escolar e comparações entre escolas, como forma de monitoramento ou regulação da qualidade da educação.

Assim, a prática de gestão democrática na escola pesquisada, que insiste em uma participação colegiada e na indução de qualidade do projeto pedagógico, paralisa e silencia vozes às quais não caberia opinar sobre o que já foi/está definido. Essa questão mostrou a governança e a legitimidade democrática simultaneamente na escola, afirmando que ambas as práticas são demandadas pela dimensão da *accountability* para garantir a capacidade de governança do Estado e o controle de responsabilização coletiva sobre a qualidade educacional.

Entendemos que esses aspectos têm sido prejudiciais aos estudos da trajetória da política de avaliação de sistema de larga escala, bem como à prática do planejamento dos resultados pela gestão escolar, porque acreditamos que, nesse processo, nada é linear; as escolas têm de ser capazes de fazer uso dos resultados sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido para a construção de qualidade escolar.

Identificamos uma gestão escolar atuando em função do Estado regulador e orientada por práticas gerencialistas dominadas pela esfera econômica e pelo eficientismo como solução para a melhoria da educação. E a Prova Brasil tem validado sua (do Estado) força e poder em face do que pode e merece ser medido para informar as responsabilidades àqueles envolvidos pelos resultados, o *accountability* e a meritocracia e, assim, dar sentido à eficácia escolar. Esse processo foi visualizado pela opacidade do poder de decisão dos gestores da escola, diante de um contexto de informações que teve como princípio a publicização, a justificação e a punição.

Por esses princípios, a performatividade incute posturas e atitudes nos gestores para o desenvolvimento da liderança “carismática” pré-moderna (BALL, 2005a) em um cenário retratado pela lógica do produto, em que tem perpassado a Prova Brasil na escola, desde a abertura dos portões para que a avaliação seja realizada até a divulgação dos resultados. São aproximadamente oito meses de espera para que a escola possa identificar os níveis de proficiência alcançados pelos alunos. Nos meandros desse processo, um questionamento se insinua: Como e a quem interessa discutir os níveis de proficiência de determinados conhecimentos dos alunos e dos conteúdos omitidos do currículo?

Mesmo participando desse processo, a escola pesquisada mostrou-se acomodada às decisões macropolíticas, certamente pelo sentido externo da avaliação e da pontuação alcançada. O processo avaliativo independente dos níveis de sua avaliação não pode pensar em si mesmo como isento de contradição e intervenção sobre o espaço e tempo de sua aplicação.

O modo de aplicação da Prova Brasil tem impossibilitado a intervenção dos dados no processo pedagógico dos alunos avaliados, pois, quando divulgados, estes já estão terminando o ano letivo da série seguinte a da avaliada. Além disso, os professores podem não ser (e, em geral, não o são) os mesmos da época da aplicação da prova devido à rotatividade de professores das áreas avaliadas. Os conteúdos já atingiram outros níveis de ensino e aprendizagem, mas o desconhecimento da causa da não aprendizagem de alguns alunos – permanece desconhecida porque a escola não tem acesso a dados que a levem a identificá-la – a qual continua dificultando sua proficiência.

Parece natural supor que, em seguida à divulgação dos resultados expressos pelo Boletim de Desempenho por escola e pela ampla cobertura midiática, as escolas produziram (imediatamente) práticas pedagógicas para a correção de índices em intervalos de tempo definidos por procedimentos externos a ela. Na escola pesquisada, os gestores e professores afirmaram ter tido, no intervalo entre aplicação e divulgação, acesso aos resultados pela mídia, mas declararam ter dificuldades e pouco tempo para desenvolver práticas pedagógicas. Por outro lado, após a divulgação oficial dos resultados pelo MEC constatamos pouco interesse dos gestores e professores da escola em explorar o que dizem os números a respeito de certos conteúdos, saberes e valores selecionados pela prova.

As Matrizes de Referência adotadas na Prova Brasil, expressas na relação dos temas e conteúdos abordados em Língua Portuguesa e Matemática e pela descrição das habilidades – objeto da avaliação, esperadas ao final do 5º ano, têm-se tornado políticas curriculares e, sobretudo, indicadores do que deve ser ensinado nas escolas em função dessa avaliação.

A análise examinou “interpretações das interpretações” de gestores e professores que atuam com os resultados da Prova Brasil na escola pesquisada, constatando-se o modelo de uma escola que possui sua micropolítica voltada à realidade e necessidade local. Ou seja: a escola não se submete (integralmente) à interferência de ações externas a ela, relativas à melhoria da qualidade, visto que os gestores (escolar e pedagógico) e professores possuem o diferencial no poder de decisões, de conhecimentos e de compromissos historicamente construídos nesse contexto escolar. O que gestores (escolar e pedagógico) da Escola Estadual FC fazem é “implementar” o texto da política oficial, limitando-se a cumprir determinações de instâncias superiores no que tange à aplicação da Prova Brasil. A política oficial ali inscrita não é discutida entre gestores (escolar e pedagógico) e professores e nem traduzida em práticas, como um trabalho específico sobre os resultados.

Assim, nessa escola, por ser ela mesma a condutora de sua política, compartilhada entre seus profissionais na elaboração de indicadores de qualidade, não se olha para a avaliação externa, no entanto as decisões e práticas ali exercidas operam-se dentro da mesma lógica da política de avaliação de sistema. Esses indicadores de qualidade da escola são ratificados pela procura exaustiva de matrículas, pela aprovação e sucesso dos alunos em vestibulares, concursos, gincanas e jogos esportivos e pela ampla comunicação com os pais via redes sociais, a exemplo do comunicado sobre o prazo de matrícula:

Atenção senhores pais ou responsáveis por alunos matriculados na Escola Estadual [FC]. Quem ainda não compareceu à escola para confirmar a matrícula (rematrícula), deve comparecer e assinar a confirmação, quem não for à escola assinar a confirmação, perderá a vaga e deverá concorrer a uma nova vaga com os alunos novos. O prazo é até 08/12/17. (GE).

Essas estratégias mobilizam a competição entre pais, professores e alunos, porque reforçam valores, autointeresse e satisfação e têm produzido mudanças adequadas para o alcance da excelência no quase mercado educacional. O emocionalismo instrumental “de que a escola vai bem” tem sido uma das principais estratégias da governabilidade que se manifestam no trabalho de liderança de gestão das políticas nas escolas. Assim, o quase mercado da educação tem mantido seu lucro graças à busca dos pais, alunos e professores pela melhor unidade escolar a partir da publicização do ranqueamento entre escolas.

É por isso que o ciclo de políticas da Prova Brasil ainda não se “traduziu em prática” na escola pesquisada, pois ali há uma visão de que política, posta em prática, é implementada pela maximização da utilidade.

Assim, o final da escrita desta tese não representou o final da discussão, mas o registro da construção da história de uma escola em vários contextos do ciclo de políticas da Prova Brasil. Alguns deles, percebemos que indicavam partidas, pois já foram expressivamente documentados; outros precisavam penetrar a realidade do contexto e registrar os detalhes muitas vezes menosprezados ou omitidos; outros sugeriam a abertura para novos registros em um tempo futuro. Nesse cenário, apontamos a necessidade de um diálogo com a escola sobre a necessidade de discussão do texto oficial da Prova Brasil e de uso dos resultados para as questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, as palavras de Ball, apropriadas de Foucault (1985, p. 36), podem definir a relação entre o tempo atual e futuro:

Cada vez que eu tentei realizar o trabalho teórico foi com base em elementos de minha experiência – sempre em relação aos processos que eu via ocorrendo em torno de mim. Foi justamente pelo fato de ter pensado reconhecer algo rompido, arranhado ou disfuncional nas coisas que eu via, tanto nas instituições às quais estava ligado quanto em minhas relações com os outros, que eu empreendi tal trabalho [...].

Enfim, entender e documentar as inúmeras formas pelas quais a Prova Brasil é posta em ação nas escolas é um processo contínuo que se atualiza a cada nova edição. Para acompanhar esse movimento, cabe-nos, aqui, não fechar os resultados da investigação articulados, mas questionar onde estamos após 25 anos de experiências de política de avaliação de sistema na escola e (re)iniciar nossas buscas sobre a temática. Desafio para uma etapa posterior, mediante envolvimento em um possível – e desejado – pós-doutoramento.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- AFONSO, A. Políticas avaliativas e *accountability* em educação - subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 57-70, 2009.
- AZANHA, J.M.P. **Autonomia da escola**: um reexame. São Paulo: FDE, Série Ideias n. 16, 1993.
- AZEVEDO, J.M.L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RPBAE**, v.27, n.3, p.409-432, set./dez. 2011.
- BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez., 2001a. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org>>
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA. L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2001b.
- _____. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, Universidade do Minho, vol. 15, n. 02, p. 3-23, 2002. Disponível em: <www.redalyc.org>
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, Trad. C. R. Duarte; M. L. M. Gomes; V.L.M. **Visockis**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005a.
- _____. Educação à venda. **Discursos** – Cadernos de Política Educativa e Curricular. Minho, Portugal: Ed. Pretexto, p. 5-35, 2005b.
- _____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v.35, n. 02, p. 37-55, ago./set. 2010a.
- _____. Entrevista. In: ROSA, S. S. da. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós)neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.
- _____. Entrevista. In: MAINARDES. J.; MARCONDES, M. I. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BALL, S. J. Entrevista. In: AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, n. 24, 2016. Disponível em <<http://epaa.asu.edu/ojs/>>

_____. Resenha. In: ROSA, S.S. da. Educationplc: Understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 227-230, jan.-abr. 2012.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

_____. Vozes/Redes Políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p.485-498, mar./set.2010b.

_____. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad. J. Bridon. Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2014.

_____. La gestión como tecnología moral: un análisis ludista. In: _____. **Foucault y La Educación:** disciplina y saber. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2001c.

_____. La micropolítica de La escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de Educación. **Paidós Ibérica**. M.E.C., España, 1994.

_____. Palestra. **Neoliberal Education, Neoliberal research and truth-telling**. Tradução de Danilo Gandin. Transcrição de Morgana Domênica Hattge. Evento: As contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises em reflexões. Campinas, UNICAMP, 4 out. 2013.

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.196-227.

BALL, S.J; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. (Orgs.). **Como as escolas fazem as políticas.** Ponta Grossa, Paraná: UEPG, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, G.S.; FURTADO, P.M. Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro 49(2), p. 293-314, mar./abr. 2015.

BARRETO, E. S.S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2009.

BARROSO, J. (Org.). A regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: **EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação**, p. 170, 2006.

BARROSO, J. (Org.). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, Especial, out.2005.

BAUER, A. 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.

BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, v.1, 2013.

BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores: Florianópolis: Editora Insular, v.2, 2013.

BAYER, M.F. Referenciais teóricos para a análise de políticas: contribuições da abordagem do ciclo de políticas e dos conceitos de direito à educação e qualidade social da educação. In: ELEPE. **Anais de II Jornadas Latino Americanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa**, Curitiba, 2014.

BICAS, H. E. A. Ineditismo, originalidade, importância, publicidade, interesse e impacto de artigos científicos. Editorial, **Arquivo Brasileiro Oftalmologia**. 2008.

BONAMINO, A.C. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quarter, 2002.

_____. Avaliação Educacional no Brasil 25 Anos Depois: Onde Estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e Pressupostos. Florianópolis/SC: Insular, v. 2, 2013, p. 43-96.

BONAMINO, A.M.C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica o Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, vol.38, n.2, p.373-388, 2012.

BONDIOLLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **História da Prova Brasil e do Saeb**. 2011. Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>.

BRASIL.INEP. **História da Prova Brasil e do Saeb**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>.

_____. **História da Prova Brasil e do Saeb**. 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>.

_____. SAEB 2015. **Questionário do Diretor**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/questionario>.

_____. Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2015. Disponível http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/cartilha_saeb2015

_____. Boletim de Desempenho da sua escola-Prova Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/07/escolas-ja-podem-conferir-resultados-da-prova-brasil-2015>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: MEC, 1989.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial – República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020** [projeto de lei]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, Brasília: 25 jun. 2014.

_____. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília, 2010. Disponível em: <www.smeduquedecaxias.rj.gov.br>.

_____. **Portaria Ministerial nº 931**, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

_____. **Portaria Ministerial nº69**, de 4 de maio de 2005. Inep institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

_____. **Portaria Ministerial nº 47**, de 3 de maio de 2007. Inep organiza a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

_____. **Portaria Ministerial nº 87**, de 7 de maio de 2009. Mec. Dispõe sobre a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVABRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2009.

_____. **Portaria Ministerial nº 149**, de 16 de junho de 2011. Mec. Dispõe sobre a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVABRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2009.

_____. **Portaria Ministerial nº 482**, de 7 de junho de 2013. Mec. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

_____. **Portaria Ministerial nº 304**, de 21 de junho de 2013. Mec. Dispõe sobre a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, no ano de 2013.

_____. **Portaria Ministerial nº 174**, de 13 de maio de 2015. Mec. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

_____. **Censo Escolar**, Inep. Mec, Brasília-DF, 2015. Disponível <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-basica>.

_____. Inep. **Resultados Prova Brasil 2015**. Disponível portal.mec.gov.br/prova-brasil. 2016.

BRESSER-PEREIRA, L.C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **RAP**. Rio de Janeiro. 34(4), p.7-26, jul./ago. 2000.

BRESSER-PEREIRA, L.C.; SPINK, P. **A reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & pesquisas educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009.

CALDEIRA, A. M. S. Resignificando a avaliação escolar. In: **Comissão Permanente de Avaliação Institucional**. UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A da. A administração escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.;

MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

CONTI, C.L.A.; SILVA, F.C. Conselho Escolar: alguns pressupostos teóricos. In: LUIZ, M.C. **Conselho Escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

CORDEIRO, D. S.; DIAS, M.A.L. Um novo coronelismo educacional. **Olh@**, Guarulhos, v.3, n.2, p.152-160, nov.2015.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições ASA, 2003. Coleção Perspectivas Actuais/Educação.

CRESWELL, J.W. Projeto de Pesquisa: **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALFIOR, E.T.; LIMA, R.C.D.; ANDRADE, M.A.C. Reflexões sobre análise de implementação de políticas de saúde. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 39, n. 104, p. 210-225, Jan./Mar.2015.

DEPRESBITERIS, L. Avaliando competências na Scola de alguns ou na escola de todos? **Boletim Técnico do Senac**, v.27, n.3, set./dez.2001.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-61.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Resenha. In: SILVA, P.R.S. Avaliação de aprendizagem: das políticas e práticas ao sucesso dos alunos. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.2, n.2, mai.- ago. 2016, p.143-147.

FERREIRA, N. S. de. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda. 1997.

_____. Por uma genealogia do poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Introdução, organização e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed., São Paulo: Graal, 2012.

FREITAS, D. N.T. de. A avaliação da educação básica e a ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez., 2004.

_____. **A avaliação da educação básica**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D.N. T. de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Florianópolis/SC: Insular, v. 1, p.70-96, 2013.

FREITAS, L.C. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Florianópolis/SC: Insular, v. 1, p.147-176, 2013.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógica. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, B.A.; VIANNA, H.M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.4, p.7-26, jul./dez. 1991.

_____. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. **Cadernos de Pesquisa**, n.85, p.5-10, maio 1993.

_____. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.10, p.67-80, jul./dez. 1994.

GATTI, B.A.; VIANNA, H.M.; DAVIS, C. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007.

_____. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Florianópolis/SC: Insular, v. 1, 2013, p. 47-69.

GEWIRTZ, S. J.; BALL, S. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

GENTZBITTEL, M. **A causa dos alunos**. São Paulo: Summus, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M.E.N. Estilo de liderança e stress: uma pesquisa em escolas estaduais de ensino fundamental. **RPBAE**, v.27, n. 2, p. 265-283, maio/ago., 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n.2, p. 57-63, São Paulo, mar./abr., 1995.

GRIMM, V.; SOSSAI, F. C.; SEGABINAZZI, M. globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na

atualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

HOTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr., 2010.

_____. IDEB: Limitações e Usos do Indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. Florianópolis/SC: Insular, v. 1, 2013, p. 149-161.

INFORSATO, E.C.; INFORSATO, F.A.F.; RODRIGUES, I.M.; FONTES, V.L. A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família. **RBP**, v. 27, n.3, set./dez., p. 473-492, 2011.

KLEIN, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai./ago. 2009.

LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p.111-148, Agosto/2001.

LOPES, A.C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, p. 50-64, jul./dez.2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>

_____. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, n.25, p. 1-19, fev.2016. Disponível <<http://epaa.asu.edu/ojs/>>

_____. No habrá paz en la política. **Debates y Combates**, v. 4, p. 1-25, 2014. (versão em português).

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: Configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.J. & MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 248-282.

LOPES, A.C.; CUNHA, E.V.R.; COSTA, H.H.C. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteira.org>>.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, n.26, S. Ball y América Latina. Disponível <<http://epaa.asu.edu/ojs/>>

MAGUIRE, M.; BALL, S.J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.175-192.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, volume 9, nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan./abr. 2009.

_____. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-171.

MAINARDES, J; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.75, p. 1-17, 2016. Disponível <<http://epaa.asu.edu/ojs/>>

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MALAVASI, M.M.S.; CHALUH, L.N.; VARANTI, A.; ALMEIDA, L.C. A voz das famílias no contexto escolar: contribuições para pensar a qualidade negociada. In: FREITAS, L. C. [et al.]. **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica, 2012, p. 249-262.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 09-26, 2012.

MARCONDES, M.I.; LEITE, V.F.; OLIVEIRA, A.C. P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**. Revista do Programa de pós-graduação em Educação da PUC do Paraná. Vol.12, número 35, jan./abril, p.187-210, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 12.358, de 2 de julho de 2007. **Institui a Avaliação de Desempenho Escolar externa no âmbito da Rede Estadual de Ensino**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2007.

MELLO. G.N. de; ATIÉ, L. **Gestão escolar eficaz**. [s.l.]: Fundação Lemann, 2003.

MENDES, G. S. C.V; CAMELO, J; ARELARO, L. R. G.; TERRASSÊCA, M.; DE SORDI, M.R. L; KRUPPA, S.M.P. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1283-1298, dez., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-sp>.

MILDNER, T. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 124.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINHOTO, M. A. P. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis/SC: Insular, v.1, p.137-148, 2013.

MOREIRA, R.S.M. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional: a adesão e os impasses de sua realização**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, SP. 2004.

NEVES, I. P.; MORAIS, A. M. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular: análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. **Revista de Educação**, Lisboa, v. XIV n. 2, p. 1, 2006.

NOGUEIRA, M.A. Um Estado para a sociedade civil. In: _____. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da Educação Especial. **Nuances**, v. 26, p. 4-21, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A.(Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 17-32, 2009a.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v.25, n. 2, p.197-209, mai./ago.2009b.

OLIVEIRA, R. P. de. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis/SC: Editora Insular, v.2, 2013, p. 87-100.

_____. O Debate. In: FREITAS, L. C. [et al.]. **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica, p. 133-155, 2012.

PERONI, V.M.V. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ANPED SUL, 7, 2008, Itajaí. **Anais**. Itajaí: UNIVALI, 2008. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>>.

_____. Avaliação Institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. In: **RBP AE**, v.25, n. 2, p.285-300, mai./ago.2009.

RUSSO, M. H. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo pedagógico. **RBPAE**, v.27, n.3, p.493-516, set./dez.2011.

QUIRINO, R. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência Ensino Superior**, v. 5, n. 2, p. 31-55, out. 2015.

RIBEIRO, A.P.G. Discurso e poder: a contribuição barthesiana para os estudos de linguagem. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, v. XXVII, n. 1, p.79-93, jan./jun., 2004.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B.; PRADO, A. P.; BORTOLIN, L.; CAVACHIA, R. C. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 643-664, nov. 2015.

SOARES, J.F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Vol. 2, No. 2,2004. Disponível <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares>.

_____. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 111-112.

SORDI, M.R.L. de. A Avaliação da Qualidade da Escola Pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L. C. [et al.]. **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica, p. 157-169, 2012.

_____. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna M. F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 1031, p. 7-35, jan./jun. 2005.

_____. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba/SP, vol.19, n.2, p.407-420, Jul. 2014.

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

SOUZA, S.M. Z.L.; OLIVEIRA, R.P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, M. A. de. O uso dos resultados da avaliação externa na escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Orgs.). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis/SC: Insular, 2013, p.163-174.

SOUZA, A.C.; GOMES, P.; SOUZA, M.J.G.M. **Abordagem do Ciclo de políticas segundo Stephen Ball**. Resultado das atividades de pesquisa realizadas de agosto/2010 a agosto/2011. Disponível em <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorioresumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU>.

TERRASÊCA, Manuela. Avaliação externa – Por quê e para quê? Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal. In: FREITAS, L. C. [et al.]. **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica, p. 133-155, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação 2006-2009**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação**. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do 2º grau – subsídios para uma discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.3, p.71-102, 1991.

_____. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p.7-24, 1995.

_____. Programas de avaliação em larga escala: algumas observações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 93-104, jan./jun. 2001.

_____. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun., 2003.

WASELFISZ, J. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, out./dez.1993.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber Livro, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ANEXOS

Anexo I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO DE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO DA PROVA BRASIL NA ESCOLA

Pesquisador: Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54289816.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.505.056

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa pretende investigar o processo de formulação e realização das políticas de avaliação externa de larga escala, em específico a Prova Brasil - desde o contexto de influência, da produção do texto político e o contexto das práticas na escola pública, conforme o referencial teórico e metodológico do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992).

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Entender como na realidade da educação brasileira o Ciclo de Políticas (BALL et all,1992) acontece nas políticas de avaliação em uma escola, analisando se a escola faz uso dos resultados da Prova Brasil para a elaboração de uma proposta pedagógica local.

Específicos:

- a) Investigar e problematizar como a gestão escolar utiliza-se dos resultados da Prova Brasil para a elaboração de uma política pedagógica local;
- b) Em quais condições os resultados da Prova Brasil são socializados, problematizados, ressignificados e desenvolvidos/aplicados no contexto da escola pesquisada;
- c) Investigar como os 11 sujeitos desta pesquisa sendo, 3 gestores (diretor, diretor adjunto e coordenador pedagógico) e 8 professores das séries avaliadas (referentes aos 5° e 9° anos do

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.505.056

ensino fundamental) pela Prova Brasil, compreendem e se apropriam dos resultados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ser o dos sujeitos participantes se sentirem desconfortáveis com algumas questões ou, ainda, se sentirem constrangidos com as observações, já que se trata da presença de um indivíduo externo à escola durante a observação das atividades que competem à gestão da escola e reuniões escolares. Para minimizar estes eventuais riscos, os sujeitos participantes da pesquisa terão a garantia de que as perguntas a serem respondidas serão formuladas de modo a não ferir a integridade física ou moral, garantindo o respeito à dignidade enquanto pessoa e enquanto profissional. Além disso, não serão emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas, da mesma forma que não se pretende com essa pesquisa julgá-los ou fazer críticas a sua prática profissional.

Caso algum procedimento metodológico coloque os entrevistados em situação de constrangimento, os procedimentos serão interrompidos. Isso inclui até mesmo apagar gravações já realizadas. Também assumo os compromissos de restringir acesso aos dados de pesquisa e garantir que as declarações e as observações feitas no contexto da gestão escolar e avaliação externa não serão reveladas a outros participantes, ficando essas informações restritas apenas a pesquisadora, podendo a qualquer momento solicitar esclarecimentos à pesquisadora. Também poderão não responder a alguma questão da entrevista que julgarem constrangedora ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem sofrer qualquer penalização. A participação nesta pesquisa não acarretará nenhuma despesa financeira, bem como não trará remuneração.

Benefícios:

Como benefício, essa pesquisa contribuirá com subsídios para a compreensão sobre como a gestão escolar relaciona com as avaliações externas, bem como o uso que faz de seus resultados. Além da garantia do sigilo das informações, terão a garantia do anonimato em relação ao nome da escola, a sua identidade e de todos os demais participantes. Nos textos que resultarem da pesquisa serão utilizados nomes fictícios e que serão posteriormente publicados exclusivamente para fins científicos (tese de doutoramento, congressos e artigos científicos divulgados em congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas). Esta pesquisa posta em execução poderá contribuir ao campo teórico da Educação, principalmente ao da Gestão Escolar e Políticas de Avaliação

Externa no que diz respeito a elaboração de uma Política local a partir dos resultados da Prova

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.505.056

Brasil. As entrevistas dos participantes da pesquisa possibilitarão compreender questões relacionadas ao uso dos resultados da Prova Brasil para a melhoria da aprendizagem dos alunos e qualidade de educação oferecida pela escola. Pois, com este projeto posto em execução, espero contribuir com o campo teórico da Avaliação Educacional, principalmente em relação ao uso dos resultados da avaliação externa, algo importantíssimo no cenário da Política Educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Refere-se a uma pesquisa de relevância científica e social. Solicita-se que a pesquisadora explicita melhor os sujeitos da pesquisa no método do projeto e seus critérios de inclusão e exclusão.

Descrever como serão realizadas as entrevistas com os participantes da pesquisa, quanto a local, se será respeitado a disponibilidade de horários dos participantes, tempo de duração da entrevista.

O cronograma apresentado está desatualizado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE consta a assinatura da diretora da escola antes da aprovação do CEP, porém não está correto, uma vez que, o TCLE precisa ser assinado individualmente por cada sujeito participante da pesquisa e não apenas um único sujeito, mesmo sendo o diretor do local em que se pretende levantar dados para o estudo.

Recomendações:

Necessita rever o TCLE acatando a resolução 466/12 que consta no site do CEP-UFSCAR bem como o modelo de TCLE disponibilizado. Descrever no projeto que a pesquisa somente terá início após o consentimento e assinatura do TCLE individual de cada participante.

Inserir no TCLE de todos os participantes a descrição das formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, ou da sua ausência, quando não for o caso. Solicita-se destacar as alterações realizadas nos documentos para facilitar a identificação pelo CEP.

Adequar o cronograma das atividades de acordo com o tempo de realização da pesquisa.

Descrever detalhes referentes aos sujeitos da pesquisa e da coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto com pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.505.056

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_663888.pdf	01/03/2016 05:31:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/03/2016 05:30:13	Rozemeiry dos Santos Marques Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cartaautorizRose.pdf	01/03/2016 05:29:48	Rozemeiry dos Santos Marques Moreira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoRozemeiry.pdf	29/02/2016 19:36:13	Rozemeiry dos Santos Marques Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	15/02/2016 22:57:13	Rozemeiry dos Santos Marques Moreira	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 18 de Abril de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Anexo II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Ilmo(a). Sra: Sonia Maria Teresinha Barbosa

Instituição: Escola Estadual Fernando Corrêa

Eu, Rozemeiry dos Santos Marques Moreira, RG n. 6027277893 SSP-RS, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas, Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de São Carlos-SP, convido a senhora gestora da Escola Estadual Fernando Corrêa de Três Lagoas-MS para participar de uma pesquisa que será realizada por mim, sob a orientação do Prof. Dr. Celso Aparecido Conti para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Esta pesquisa sob o título GESTÃO DE POLITICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO DA PROVA BRASIL NA ESCOLA pretende analisar segundo o Ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball, como as Políticas de Avaliação Externa se materializam na escola, principalmente em momentos do Planejamento Escolar. Para a análise serão consideradas as ideias de Ball sobre o contexto de influência, o da produção do texto político e o contexto das práticas e os efeitos, sem necessariamente uma sequência temporal entre os contextos. Trata de uma pesquisa que busca entender o contexto da gestão escolar e o uso dos resultados da Prova Brasil para a melhoria do desempenho escolar.

A participação neste estudo é absolutamente voluntária envolvendo os gestores da escola e professores das séries avaliadas pela Prova Brasil. Consistirá em: (a) conceder entrevistas; (b) responder a questionários; (c) análise de documentos que dispõe a escola sobre a normatização das avaliações e registros da escola, como atas, correspondências oficiais recebidas e emitidas, quadro de desempenhos; (d) autorizar a minha observação das reuniões coletivas de Horas Atividades, de planejamento, Conselho Escolar e demais reuniões que envolverem dados da Prova Brasil.

As investigações serão realizadas a partir de: (i) enunciados que apresentam os termos qualidade, desempenho e aprendizagem em referência aos resultados da Prova

Brasil (dissertações, teses, artigos e documentos) e (ii) falas dos entrevistados (gestores e professores) sujeitos participantes da Pesquisa.

As entrevistas concedidas para a pesquisa serão áudio-gravadas. Os áudios serão transcritos pela própria pesquisadora para análise da pesquisa, com a identidade dos envolvidos preservada durante a transcrição. Os participantes receberão cópia da transcrição para que possa fazer sugestões e complementações, sendo que as transcrições poderão ser utilizadas no decorrer da análise e/ou divulgação da pesquisa.

Direitos, Riscos e Benefícios:

Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ser a dos sujeitos participantes da pesquisa se sentirem desconfortáveis com algumas questões ou, ainda, se sentirem constrangidos com as observações, já que se trata da presença de um indivíduo externo a escola durante a observação das atividades que compete a gestão da escola e nas reuniões coletivas. Para minimizar estes eventuais riscos os sujeitos participantes da pesquisa terão a garantia de que as perguntas a serem respondidas serão formuladas de modo a não ferir a integridade física ou moral, garantindo o respeito a dignidade enquanto pessoa e enquanto profissional. Além disso, não serão emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas, da mesma forma que não se pretende com essa pesquisa julgá-la ou fazer críticas a sua prática profissional.

Caso algum procedimento metodológico coloque os entrevistados em situação de constrangimento, os procedimentos serão interrompidos. Isso inclui até mesmo desligar o equipamento e apagar gravações já realizadas. Também assumo o compromisso de restringir acesso aos dados de pesquisa e a garantia de que as declarações e as observações feitas no contexto da gestão escolar e avaliação externa não serão reveladas a outros participantes, ficando essas informações restritas apenas aos pesquisadores podendo a qualquer momento solicitar esclarecimentos à pesquisadora, poderá não responder a alguma questão da entrevista que julgar constrangedora ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem sofrer qualquer penalização.

A participação nesta pesquisa não será acarretada nenhuma despesa financeira, bem como não trará remuneração. Como benefício, essa pesquisa contribuirá com subsídios para a compreensão sobre como a gestão escolar relaciona com as avaliações externas, bem como o uso de seus resultados.

Além da garantia do sigilo das informações terão a garantia do anonimato em relação ao nome da escola, a sua identidade e de todos os demais participantes nos textos que resultarem da pesquisa serão utilizados nomes fictícios e que serão posteriormente publicados exclusivamente para fins científicos (tese de doutoramento, congressos e artigos científicos divulgados em congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas).

Esta pesquisa posta em execução poderá contribuir ao campo teórico da Educação, principalmente ao da Gestão Escolar e Políticas de Avaliação Externa no que diz respeito aos resultados da Prova Brasil.

Ao término da pesquisa, uma versão da tese de Doutorado será entregue à Escola Estadual Fernando Corrêa e, se for conveniente, serão apresentados os principais resultados aos interessados. A assinatura neste documento significa que a Senhora Diretora da Escola Estadual Fernando Corrêa está informada sobre o projeto de pesquisa, seus direitos a respeito dele e que está de acordo com as pretensões do mesmo.

Se tiver alguma questão ou comentários sobre a participação neste estudo, poderá falar com Rozemeiry dos Santos Marques Moreira, endereço eletrônico: rosemeiry.moreira@hotmail.com, telefone (67) 99220074. E, se estiver suficientemente esclarecida sobre realização dessa pesquisa, bem como de sua participação, convido-a preencher e assinar este TCLE, elaborado em duas vias sendo que receberá uma via assinada e a outra ficará na posse da pesquisadora responsável.

Eu, Sonia Maria Teresinha Barbosa, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e da importância de minha participação voluntária, estando ciente sobre os aspectos desta pesquisa e esclarecido sobre as dúvidas a seu respeito.

Nome e assinatura da diretora:



Sonia Maria Teresinha Barbosa
Diretora
Resol. "P" SED. n. 2, de 05/01/2010

Nome e assinatura do pesquisador:



Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

ESCOLA ESTADUAL
FERNANDO CORRÊA
Rua João Carrato, 1.000
Bairro Lapa-CEP 79601-000
Tel. (67) 3521-2135
TRÊS LAGOAS - MS

Três Lagoas, 15 de Janeiro de 2016

Anexo III – Carta de Autorização

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Escola Estadual Fernando Corrêa, informo que o projeto de pesquisa intitulado GESTÃO DE POLITICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO DA PROVA BRASIL NA ESCOLA apresentado pelo (a) pesquisador (a), Rozemeiry dos Santos Marques Moreira e que tem como objetivo principal investigar e analisar segundo o Ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball e por colaboradores (BALL; BOWE, 1992), como a Política de Avaliação Externa, Prova Brasil se materializa na escola, foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

“Declaro ler e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Assinatura:



(representante legal):

Diretora - *Sonia Maria T. Barbosa*

Profª Sonia Maria T. Barbosa

Diretora

Resol. Pº SED n. 2, de 05/01/2016

Cargo:

Tel/e-mail:

soniabarbossa@hot.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar /Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.
Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico:

Anexo IV – Boletim de Desempenho Prova Brasil

**EE FERNANDO CORREA / ESTADUAL
TRES LAGOAS - MS**

50012134

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática - ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.

Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de "Escolas Similares", que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.

Indicadores Contextuais

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

Nível Socioeconômico

Alto

Formação Docente

Anos Iniciais

71.70%

Anos Finais

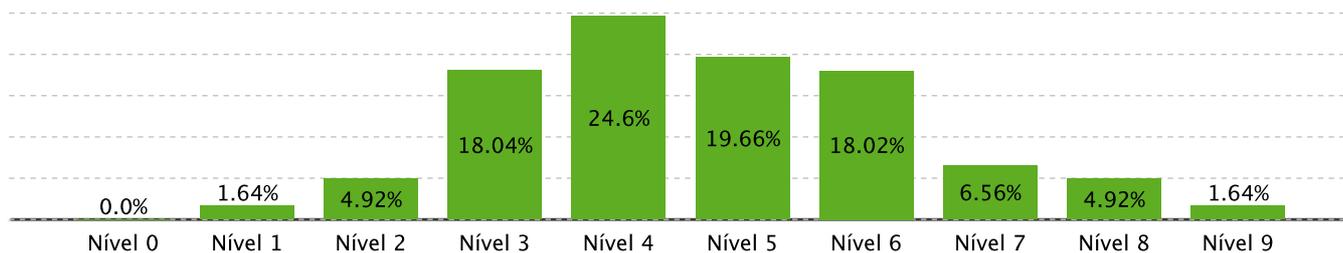
84.20%

Participação na Avaliação

O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2015

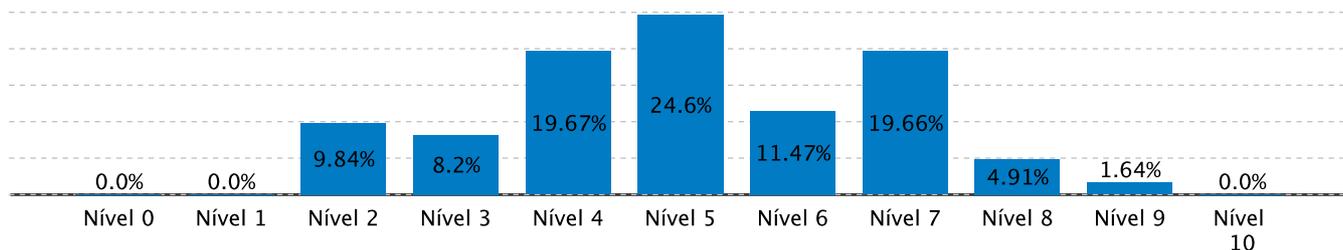
	5º Ano	9º Ano
Alunos que realizaram a prova	61	109
Taxa de participação da escola (%)	93.85%	84.50%

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

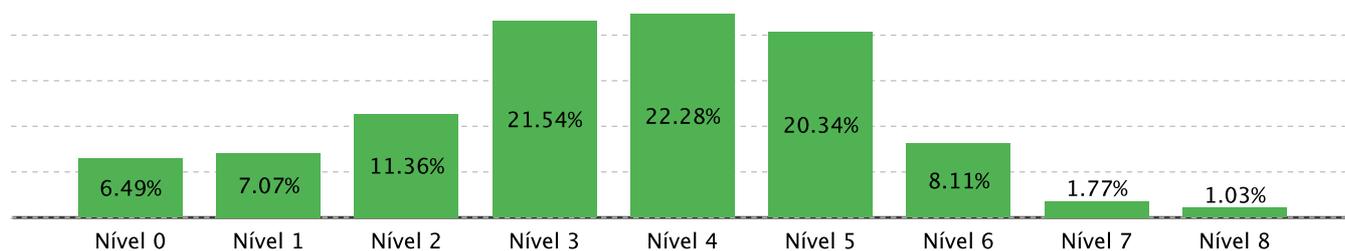
Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas: Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.

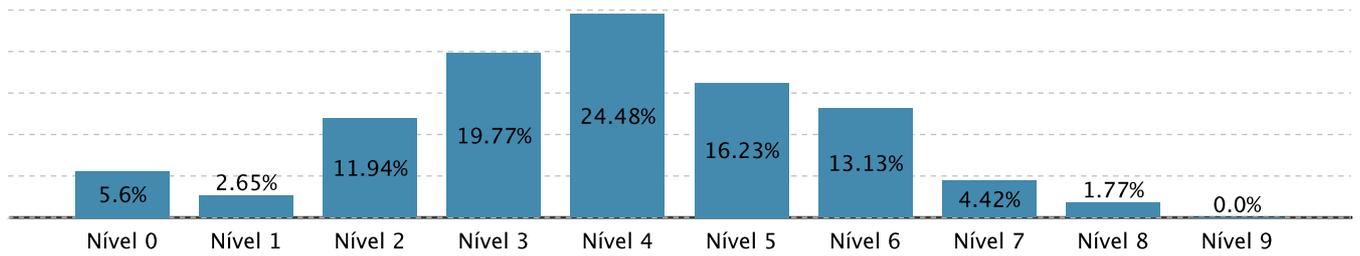
Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. Grandezas e medidas: Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o m² como unidade de medida de área. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. Tratamento de informações: Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. Números e operações; álgebra e funções: Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvam a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. Tratamento de informações: Interpretar dados em gráficos de setores.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. Grandezas e medidas: Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. Tratamento de informações: Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e funções: Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações: Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p>
<p>Nível 10 Desempenho maior ou igual a 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas: Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p>

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. Tratamento de informações: Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. Tratamento de informações: Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos; Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. Números e operações; álgebra e funções: Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete; Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. Tratamento de informações: Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela simples. Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada. Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Grandezas e medidas: Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. Números e operações; álgebra e funções: Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema. Localizar números inteiros negativos na reta numérica. Localizar números racionais em sua representação decimal. Tratamento de informações: Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. Determinar o volume através da contagem de blocos. Números e operações; álgebra e funções: Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros. Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais. Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura. Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos. Grandezas e medidas: Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos. Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer frações equivalentes. Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa. Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal. Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais. Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual. Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida. Tratamento de informações: Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus. Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro. Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário. Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo. Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras. Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras. Determinar a área de um retângulo em situações-problema. Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas. Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura. Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema. Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema. Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes. Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros. Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos. Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento. Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria. Associar uma fração à sua representação na forma decimal. Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa. Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau. Tratamento de informações: Determinar a média aritmética de um conjunto de valores. Estimar quantidades em gráficos de setores. Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas. Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano. Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura. Grandezas e medidas: Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema. Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram. Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal. Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.</p>

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	0.00%	1.64%	4.92%	18.04%	24.60%	19.66%	18.02%	6.56%	4.92%	1.64%
Escolas Similares	1.60%	4.66%	11.58%	23.89%	18.82%	19.34%	12.46%	6.12%	1.35%	0.18%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	2.49%	4.56%	11.39%	22.78%	20.70%	19.12%	12.11%	5.12%	1.31%	0.42%
Total Estado	1.71%	6.23%	13.51%	20.46%	21.64%	18.07%	11.22%	4.60%	1.74%	0.82%
Total Brasil	3.41%	9.49%	14.75%	17.65%	18.23%	16.17%	11.39%	5.60%	2.19%	1.10%

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Sua Escola	0.00%	0.00%	9.84%	8.20%	19.67%	24.60%	11.47%	19.66%	4.91%	1.64%	0.00%
Escolas Similares	0.00%	2.25%	8.58%	18.94%	24.25%	18.94%	16.49%	7.97%	1.71%	0.86%	0.00%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Total Município	0.00%	3.45%	8.09%	18.43%	23.30%	20.33%	14.98%	8.16%	2.45%	0.63%	0.18%
Total Estado	0.13%	3.77%	10.73%	19.82%	22.30%	18.36%	13.40%	7.36%	2.88%	0.98%	0.27%
Total Brasil	0.23%	5.43%	13.12%	18.93%	19.35%	16.59%	13.00%	8.06%	3.68%	1.18%	0.43%

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	6.49%	7.07%	11.36%	21.54%	22.28%	20.34%	8.11%	1.77%	1.03%
Escolas Similares	9.83%	9.58%	18.86%	26.06%	20.12%	11.03%	4.19%	0.13%	0.20%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	11.63%	12.21%	18.42%	23.80%	17.80%	10.80%	4.71%	0.43%	0.19%
Total Estado	8.76%	11.43%	17.22%	21.49%	19.83%	13.52%	5.93%	1.65%	0.16%
Total Brasil	16.74%	13.52%	17.32%	18.53%	16.17%	11.10%	5.01%	1.43%	0.18%

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	5.60%	2.65%	11.94%	19.77%	24.48%	16.23%	13.13%	4.42%	1.77%	0.00%
Escolas Similares	6.58%	13.04%	18.30%	23.45%	22.09%	10.03%	4.70%	1.81%	0.00%	0.00%

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	9.68%	12.74%	19.90%	20.97%	20.27%	9.89%	4.32%	1.88%	0.34%	0.00%
Total Estado	6.99%	13.38%	18.78%	20.83%	18.42%	11.86%	6.44%	2.39%	0.67%	0.25%
Total Brasil	12.41%	16.48%	19.35%	18.58%	15.01%	9.44%	5.15%	2.41%	0.88%	0.28%

Médias de Proficiência

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	243.97	257.89	302.79	324.38
Escolas Estaduais do Brasil	210.13	222.33	247.02	250.53
Escolas Municipais do Brasil	200.21	212.49	243.56	246.62
Total Brasil	207.57	219.30	251.53	255.76
Escolas Estaduais do seu Estado	210.40	221.24	260.02	261.05
Escolas Municipais do seu Estado	206.02	215.32	258.51	258.85
Total Estado	210.53	220.48	262.96	264.56
Escolas Estaduais do seu Município	216.30	227.97	259.08	261.22
Escolas Municipais do seu Município	210.60	222.90	241.57	248.41
Total Município	211.43	223.64	255.88	258.88

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	228.60	238.86	274.97	284.46
Escolas Similares	212.86	224.04	259.13	261.76

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	208.48	233.81	267.36	278.28
2013	232.53	241.53	266.70	277.43
2015	228.60	238.86	274.97	284.46



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ministério da Educação

APENDICES

Apêndice I – Roteiro para Entrevista



Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Orientanda: Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

Título: Política de Avaliação de Sistema e a Gestão do Resultado da Prova Brasil na Escola

Apêndice I – Roteiro para entrevista (gestores: escolar, pedagógico e professores)

1) Caracterização do entrevistado

- a) Nome
- b) Cargo
- c) Formação
- d) Tempo de trabalho na Escola Estadual FC.

2) Perguntas

2.1-Conhece o material de divulgação da Prova Brasil disponibilizado pelo MEC/INEP?

2.2-Que informações você possui sobre o processo de elaboração da Prova Brasil?

2.3-Em que aspectos a Prova Brasil pode contribuir com seu trabalho pedagógico e o da escola?

2.4-Como você tomou conhecimento dos resultados de sua escola na Prova Brasil?

2.5-Como avalia os procedimentos de divulgação de resultados da Prova Brasil, edição 2015 disponibilizados pelo MEC/INEP?

2.6- Como avalia os procedimentos de divulgação de resultados da Prova Brasil edição 2015 disponibilizado pela SED/MS?

2.7-Quais orientações a gestão escolar e professores da Escola Estadual FC receberam sobre a aplicação da Prova Brasil edição 2015?

2.8-Quais ações foram desenvolvidas pela SED/MS a partir dos resultados da Prova Brasil edição 2015?

2.9-Quais ações foram desenvolvidas pela Escola Estadual FC a partir dos resultados da Prova Brasil edição 2015?

2.10-Como avalia o trabalho realizado na escola para análise dos resultados da Prova Brasil edição 2015?

Apêndice II - Questionário Aplicado



Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Orientanda: Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

Título: Política de Avaliação de Sistema e a Gestão do Resultado da Prova Brasil na Escola

Apêndice II – Questionário aplicado (gestores: escolar, pedagógico e professores)

1) Caracterização do entrevistado

- a) Nome
- b) Cargo
- c) Formação
- d) Tempo de trabalho na Escola Estadual FC.

2) Questões

2.1- Qual seu entendimento sobre avaliação de sistema?

2.2 - Como proposta do PPP da escola trata as avaliações de sistema?

2.3- Cite uma das avaliações de sistema que a escola participa e que se aproxima mais da realidade da sua escola. Por quê? _____

2.4- Há acompanhamento no trabalho pedagógico por parte da SED relacionado com os resultados das avaliações de sistema? Se houver como ocorre. _____

2.5- A avaliação de sistema é pauta de Reuniões e de Formação continuada? _____

2.6- Qual a maior dificuldade da escola para o uso dos resultados das avaliações de sistema? _____

2.7- Os pais são informados sobre a realização das avaliações de sistema? Por quem e em qual momento? _____

2.8- Você entende que as avaliações de sistema constituem-se em instrumento capaz de avaliar a qualidade do ensino? _____

2.9- A que e como você atribui os resultados das avaliações de sistema da sua escola? _____

2.10- Há alguma pressão para melhorar os resultados das avaliações de sistema? _____

Apêndice III – Questionário aplicado 2



Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa Educação Escolar: teorias e práticas

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Orientanda: Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

Título: Política de Avaliação de Sistema e a Gestão do Resultado da Prova Brasil na Escola

Apêndice III – Questionário aplicado (gestores: escolar, pedagógico e professores)

1) Caracterização do entrevistado

- a) Nome
- b) Cargo
- c) Formação
- d) Tempo de trabalho na Escola Estadual FC.

2) Questões

2.1-Participou de alguma atividade de formação continuada promovida pela SED ou da Escola que tratasse da Prova Brasil edição 2015 (objetivos, metodologia, resultados)?

- (A) Sim.
- (b) Da SED () ou da Escola ().
- (B) Foi abordado sutilmente dentro de outros assuntos.
- (C) Não.
- (D) Sim. Ajudou minha compreensão na interpretação e apreensão dos resultados.

2.2-Utiliza os resultados da Prova Brasil para melhoria de sua prática?

- (A) Quase sempre
- (B) Nunca.
- (C) Nunca, porque não dá tempo.
- (D) Nunca, porque não sei como fazer.

2.3-Sua compreensão a respeito dos objetivos, da metodologia, da abrangência e da importância da Prova Brasil, você considera:

- (A) Não compreendo nada.
- (B) Compreendo parcialmente.
- (C) Compreendo grande parte.
- (D) Compreendo completamente.

2.4-Utiliza orientações curriculares que contemplam as Matrizes de Referências da Prova Brasil?

- (A) Não conheço.
- (B) As vezes.
- (C). Sim, frequentemente.

2.5-Seu conhecimento a respeito dos resultados da Prova Brasil da sua escola?

- (A) Não conheço.
- (B) Conheço parcialmente.
- (C) Conheço boa parte.
- (D) Conheço completamente.

2.6 -A escola divulga os resultados da Prova Brasil?

(A) Sim.

(B) Não.

Como _____

2.7-Há simulado ou preparação para a Prova Brasil:

(A) Sim.

(B) Nem sempre.

(C) Não.

2.8 - Há diálogos, esclarecimentos, análises sobre a Prova Brasil na escola?

(A) Sim.

(B) Não.

(C) Porque _____

(2.9) - Conhece os resultados da Prova Brasil (2015) das escolas de seu sistema de ensino?

() Sim () Não.

(2.10) Qual a importância desses resultados para a escola? _____

(2.11) Como você entende que a Prova Brasil pode subsidiar a elaboração de políticas e o monitoramento da qualidade da escola? _____

(2.12) Percebe-se que a imprensa enfatiza o resultado da Prova Brasil e do IEB como forma de estabelecer um ranking comparativo entre as escolas. _____

2.1-Qual o suporte que a SED oferece aos gestores escolares para usarem os resultados da Prova Brasil para superar dificuldades dos resultados apresentados?

2.2-Nessas reuniões são feitas comparações dos resultados das edições anteriores da Prova Brasil?

(A) Sim.

(B) Não.
