

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

NILVA FERREIRA BATISTA ARANTES

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVA BRASIL INTERFACES
COM O CONTEXTO ESCOLAR**

GOIÂNIA

2019

NILVA FERREIRA BATISTA ARANTES

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVA BRASIL INTERFACES
COM O CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita.

GOIÂNIA

2019

A662a Arantes, Nilva Ferreira Batista

Avaliação em larga escala: Prova Brasil interfaces
com o contexto escolar / Nilva Ferreira Batista
Arantes.-- 2019.

200 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia
Universidade

Católica de Goiás, Escola de Formação de
Professores e Humanidades, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 148-156

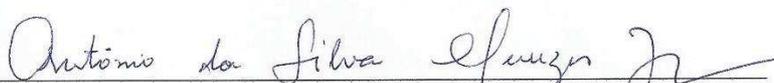
**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVA BRASIL INTERFACES COM O
CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 25 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás



Profa. Dra. Amone Inácia Alves / UFG

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira / IF Goiano (Suplente)

Dedico este trabalho a Deus, meu ajudador na caminhada desta vida.

Ao meu esposo, Mauro Arantes, e aos nossos filhos, Silas Rafael e Thiago Ferreira, com quem compartilhei momentos de alegria, tristeza e ansiedade.

Aos meus pais, Benedito José Ferreira (*in memoriam*) e Ana Batista Arantes Ferreira.

Aos meus irmãos, especificamente, Eci Ferreira, que me incentivou na vida acadêmica.

Agradeço a Deus, que me ajudou em cada etapa desse trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Cristina Das Graças Dutra Mesquita, pelo empenho de suas orientações.

À minha família.

Aos meus amigos.

.

Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode afirmar-se, por analogia, que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as diferentes modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todos serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho (AFONSO, 2000, p. 27).

RESUMO

Este estudo, na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, traz por objeto a avaliação em larga escala desenvolvida pelo governo federal, com enfoque na Prova Brasil aplicada ao nono ano do ensino fundamental, enquanto política pública que direciona as ações do Estado concernentes à educação básica brasileira no contexto neoliberal. O objetivo geral é conhecer e analisar as implicações e os desdobramentos da Prova Brasil nas escolas da rede pública estadual, a partir da prática do gestor escolar. Os objetivos específicos são discutir e compreender a avaliação em larga escala no Brasil, destacado pelos pressupostos teóricos; analisar a dinâmica da Prova Brasil nas 12 escolas pesquisadas; identificar as interferências da Prova Brasil na prática do diretor e suas interfaces no contexto escolar. Os principais teóricos apontados são Afonso (2005), para discutir políticas avaliativas com o Estado avaliador/regulador, frente às incoerências das reformas educacionais; Ball (2011) que aponta os dilemas das políticas educacionais com a figura do diretor escolar e a cultura gerencialista; Bianchetti (2005), que afirma sobre os efeitos do neoliberalismo nas políticas da educação; Souza (2003) discute as diferentes visões sobre a avaliação e a difusão da autonomia administrativa e pedagógica da escola; Perrenoud (1999) defende uma avaliação que articula o interesse do Estado e da sociedade com padrões de qualidade científica e democrática, entre outros. A pesquisa se justifica pela necessidade de analisar a lógica meritocrática, que engendra a competição e a disputa, concorrendo para meros resultados com fim em si mesmos. As políticas públicas estatais são pensadas no modelo neoliberal, que conta com as ações governamentais dirigidas à educação básica. A problemática desde estudo ocupa-se em analisar os desdobramentos da Prova Brasil na prática pedagógica do gestor/escolar da metrópole goiana. A qual se desdobra nas seguintes indagações: que tipo de cidadão se quer formar, a partir dos princípios avaliativos? Qual a função da avaliação na formação cidadã? A quem interessa uma educação que ignora as etapas do processo educacional? Quais os desdobramentos da Prova Brasil na prática pedagógica da dupla gestora diretor/coordenador escolar da rede pública estadual da metrópole goiana? De que forma os diretores de escolas brasileiras podem contribuir para a emancipação dos estudantes, diante do contexto da gestão para resultados? É possível que o gestor escolar desenvolva uma prática que concilie aprendizagem efetiva dos estudantes com desempenho referenciado pela qualidade social? As hipóteses apontam para o recorte da avaliação PB aplicada ao nono ano do ensino fundamental da educação básica, que supõe preencher os requisitos do conhecimento estabelecidos para prosseguimento dos estudos. A cultura gerencialista neoliberal compromete o pensamento educacional que tende a se render a marca do idealismo sistemático da avaliação em larga escala. As práticas de gestores e coordenadores têm relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, por isso, essa dupla pedagógica pode desenvolver novas habilidades com múltiplas e complexas funções no espaço escolar. Assim, o trabalho dividido em três capítulos traz que os resultados avaliativos por si mesmos devem ser repensados na prática pedagógica para o resgate do verdadeiro sentido da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação externa. Gestão escolar. Política pública. Prova Brasil.

ABSTRACT

This study, from the State, Educational Policies and Institutions Research Line, has as its object the large-scale evaluation developed by the federal government, focusing on the Brazil Test applied to the ninth year of elementary education, as a public policy that directs the actions of the State concerned to Brazilian basic education in the neoliberal context. The general objective is to know and analyze the implications and developments of the Brazil Test in schools of the state public network, based on the practice of the school manager. The specific objectives are to discuss and understand the large-scale evaluation in Brazil, highlighted by theoretical assumptions; analyze the dynamics of Prova Brasil in the 12 schools surveyed; to identify the interferences of Prova Brasil in the practice of the director and its interfaces in the school context. The main theorists pointed out are Afonso (2005), to discuss evaluation policies with the evaluating / regulating State, against the inconsistencies of educational reforms; Ball (2011) that points out the dilemmas of educational policies with the figure of the school director and managerial culture; Bianchetti (2005), which states on the effects of neoliberalism on education policies; Souza (2003) discusses the different views on the evaluation and diffusion of the administrative and pedagogical autonomy of the school; Perrenoud (1999) advocates an evaluation that articulates the interest of the State and society with standards of scientific and democratic quality, among others. The research is justified by the need to analyze the meritocratic logic, which engenders competition and dispute, competing for mere results with an end in themselves. The state public policies are thought of in the neoliberal model, that counts on the governmental actions directed to the basic education. The problematic since study is occupied in analyzing the unfolding of Prova Brasil in the pedagogical practice of the manager / school of the metropolis of Goiás. Which is unfolded in the following questions: what type of citizen do you want to train based on the evaluative principles? What is the role of evaluation in citizen education? Who cares about an education that ignores the stages of the educational process? What are the developments of Prova Brasil in the pedagogical practice of the dual manager / school coordinator of the state public network of the metropolis of Goiás? How can the directors of Brazilian schools contribute to the emancipation of students in the context of management for results? Is it possible for the school manager to develop a practice that reconciles the effective learning of students with performance referenced by social quality? The hypotheses point to the cut of the PB assessment applied to the ninth year of elementary education in basic education, which supposes to fulfill the knowledge requirements established for the continuation of the studies. Neoliberal managerial culture compromises educational thinking that tends to surrender the mark of systematic idealism of large-scale evaluation. The practices of managers and coordinators are directly related to the teaching-learning process, therefore, this pedagogical double can develop new skills with multiple and complex functions in the school space. Thus, the work divided into three chapters shows that the evaluative results themselves must be rethought in pedagogical practice for the recovery of the true meaning of evaluation.

Keywords: External evaluation. Prova Brasil. Public policy. School management.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Modalidades de avaliação normativa e criterial por níveis | 41 |
| Quadro 2 - Breve panorama das legislações sobre avaliação..... | 62 |
| Quadro 3 - Equivalência e divergência entre as avaliações Anresc e Aneb..... | 67 |
| Quadro 4 - Fonte e previsão de arrecadação | 89 |
| Quadro 5 - <i>Corpus</i> do campo empírico | 102 |
| Quadro 6 - Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> | 119 |
| Quadro 7 - Como as avaliações em larga escala são vistas pelo corpo docente ... | 125 |
| Quadro 8 - Visão da dupla pedagógica sobre a Prova Brasil | 126 |
| Quadro 9 - Pontos positivos e negativos da Prova Brasil para os gestores | 131 |
| Quadro 10 - Pontos positivos e negativos da PB para os coordenadores..... | 132 |
| Quadro 11 - Informações da análise escolar dos resultados da Prova Brasil | 136 |
| Quadro 12 - Ações dos gestores, em caso de resposta afirmativa do item..... | 137 |
| Quadro 13 - Ações dos coordenadores, em caso de resposta afirmativa do item.. | 138 |

LISTA TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Contratações realizadas pelo Inep..... | 90 |
| Tabela 2 - Discriminação das receitas e despesas do Inep em 2017 | 90 |
| Tabela 3 - Alguns resultados da Prova Brasil das edições de 2015 e 2017 | 113 |
| Tabela 4 - Conhecimento dos resultados do Saeb | 125 |
| Tabela 5 - Opinião da gestão escolar sobre a Prova Brasil | 139 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Cargo gestores | 116 |
| Gráfico 2 - Cargo coordenadores | 116 |
| Gráfico 3 - Função que desempenha - gestor | 116 |
| Gráfico 4 - Função que desempenha - coordenador | 116 |
| Gráfico 5 - Tempo de magistério - gestores | 117 |
| Gráfico 6 - Tempo de magistério - coordenadores | 117 |
| Gráfico 7 - Formação inicial - gestor | 118 |
| Gráfico 8 - Formação inicial - coordenador | 118 |
| Gráfico 9 - Pós-graduação - gestores | 118 |
| Gráfico 10 - Pós-graduação - coordenadores | 118 |
| Gráfico 11 - Situação trabalhista - gestor | 120 |
| Gráfico 12 - Situação trabalhista - coord. | 120 |
| Gráfico 13 - Carga horária semanal - gestor | 121 |
| Gráfico 14 - Carga horária semanal - coord. | 121 |
| Gráfico 15 - Trabalha em outra escola - gestor | 121 |
| Gráfico 16 - Trabalha em outra escola - coord. | 121 |
| Gráfico 17 - A outra escola - gestor | 122 |
| Gráfico 18 - A outra escola – coordenador | 122 |
| Gráfico 19 - Carga horária/outra escola - gestor | 122 |
| Gráfico 20 - Carga horária/outra escola - coord. | 122 |
| Gráfico 21 - Tempo na função escolar - gestor | 123 |
| Gráfico 22 - Tempo na função escolar - coord. | 123 |
| Gráfico 23 - Formação para a função que ocupa - gestor | 123 |
| Gráfico 24 - Acesso aos resultados PB - gestor | 127 |
| Gráfico 25 - Acesso aos resultados PB - coord. | 127 |
| Gráfico 26 - PB/modulação dos professores - gestor | 128 |
| Gráfico 27 - PB/modulação dos professores - coord. | 128 |
| Gráfico 28 - Gestor - a partir de que ano? | 128 |
| Gráfico 29 - Coord. - a partir de que ano? | 128 |
| Gráfico 30 - PB/trabalho da gestão - gestor | 129 |
| Gráfico 31 - A PB/trabalho da gestão - coord. | 129 |
| Gráfico 32 - PB/realidade escolar - gestor | 130 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 33 - PB/realidade da escola - coord..... | 130 |
| Gráfico 34 - Resultados - coordenadores..... | 135 |
| Gráfico 35 - Resultados - gestores..... | 135 |
| Gráfico 36 - PB e ações do PPP - gestor | 136 |
| Gráfico 37 - PB e ações do PPP - coordenador | 136 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------------|---|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| Aneb | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| Anresc | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| BM | Banco Mundial |
| Caed | Centro de políticas públicas e Avaliação da Educação |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Celpe-bras | Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros |
| CF | Constituição Federal |
| Conae | Conferência Nacional de Educação |
| Crece | Coordenação regional de Educação Cultura e Esporte |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| Daeb | Diretoria da Avaliação da Educação Básica |
| Deed | Diretoria de Estatísticas Educacionais |
| DF | Distrito Federal |
| EB | Educação Básica |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| Enceja Adultos | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNE | Fundo Nacional de Educação |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| Fundeb | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Idego | Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás |
| IEA | International Association for the Evaluation of Educational Achievement |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LLECE | Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación |

| | |
|--------|--|
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OCDE | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico ONG Organização Não Governamental |
| Paiub | Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PIRL | Progress in International Reading Literacy Study |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PB | Prova Brasil |
| QEdU | Qualidade da Educação pelo Uso de Dados |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| Saego | Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás |
| Saep | Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau/ |
| Seduce | Secretaria de Educação Cultura e Esporte |
| Sinaes | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCT | Teoria Clássica dos Testes |
| TIMSS | Trends in International Mathematics and Science Study |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| UFJF | Universidade de Juiz de Fora |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO EXTERNA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE REFLEXIVA | 24 |
| 1.1 A Concepção de Estado e a Interferência nas Políticas Públicas | 25 |
| 1.2 A Influência do Neoliberalismo nas Políticas Públicas | 29 |
| 1.3 Revisitando o Conceito de Avaliação | 38 |
| 1.3.1 O Materialismo Histórico e a Concepção de Avaliação | 45 |
| 1.4 Mudanças Políticas e Sociais e Contextos da Avaliação Externa | 49 |
| | |
| CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS PARA A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL | 57 |
| 2.1 Algumas Considerações sobre os Tipos de Avaliação Externa | 57 |
| 2.2 Legislação e Trajetória da Avaliação em Larga Escola | 60 |
| 2.2.1 Trajetória Histórica das Avaliações em Larga Escala | 65 |
| 2.3 Características da Prova Brasil | 71 |
| 2.4 Desdobramentos da Avaliação em Larga Escala em Goiás | 74 |
| 2.5 O Gestor Escolar no Contexto da Prova Brasil | 78 |
| 2.6 Impactos do Financiamento na Política de Avaliação | 84 |
| 2.6.1 Política de Avaliação: Criação e Custos | 86 |
| 2.6.2 O Censo Escolar | 87 |
| 2.6.3 Desempenho Orçamentário do Inep | 88 |
| 2.6.5 Despesas Públicas com Avaliações | 89 |
| 2.7 Caminhando na Contramão do Modelo Avaliativo | 93 |
| | |
| CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA SOB OS OLHARES DE GESTORES E COORDENADORES DA ESCOLA PÚBLICA | 99 |
| 3.1 O Campo Empírico e a Coleta de Dados | 99 |
| 3.1.1 Caracterização das Escolas-campo | 103 |
| 3.1.2 Perfil das Escolas | 104 |
| 3.2 Os Sujeitos e a Pesquisa Empírica | 115 |
| 3.2.1 Perfil dos Participantes | 115 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.2 Relação Trabalho-escola..... | 119 |
| 3.2.3 Aspectos da Prova Brasil..... | 124 |
| 3.2.4 A Prova Brasil e o Plano de Ação Educacional | 135 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 142 |
| REFERÊNCIAS..... | 148 |
| APÊNDICES..... | 157 |
| ANEXOS | 167 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo integra a Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Traz como objeto a avaliação em larga escala desenvolvida pelo governo federal, com enfoque na Prova Brasil aplicada ao nono ano do ensino fundamental, enquanto política pública que direciona as ações do Estado concernentes à educação básica brasileira no contexto neoliberal. A redemocratização do País, nos anos 1980, contribuiu para a implantação dessa política que culminou com a criação do sistema avaliativo na década de 1990.

No conjunto de avaliações externas, encontra-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como uma das políticas públicas que cuida da avaliação em larga escala dessa modalidade de ensino para averiguar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Nele, encontra-se a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), criada em 2005, conhecida por Prova Brasil (PB): instrumento avaliativo central na política educacional que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por meio da proficiência demonstrada pelos alunos, somada ao fluxo educacional (aprovação/reprovação). Além de permitir a verificação do desempenho dos estudantes e das escolas, possibilita a comparação entre as unidades avaliadas, com a publicação das médias nos canais midiáticos.

A PB é uma avaliação externa aplicada em larga escala, no quinto e nono ano do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio da educação básica. Ela é complexa e envolve o conhecimento do concreto e seus determinantes, além de ser um fim em si mesma. A depender dos valores e interesses de cada época, a avaliação pode ser concebida como meio de controle que prima apenas por resultados ou utilizada como uma categoria integrante da formação humana, de modo a proporcionar ao avaliador e ao avaliado reflexões significativas que possibilitem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na esfera micro e macro.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aplica esse tipo de avaliação como meio de fazer “diagnóstico” do ensino, a fim de obter informações necessárias para o fomento de ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação. Defende que é buscada a redução das desigualdades existentes, na tentativa de promover a correção de distorções e

debilidades identificadas com direcionamento de recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias.

Nessa perspectiva de análise, o objetivo geral é conhecer e analisar as implicações e os desdobramentos da Prova Brasil nas escolas da rede pública estadual, a partir da prática do gestor escolar. Os objetivos específicos são discutir e compreender a avaliação em larga escala no Brasil, destacado pelos pressupostos teóricos; analisar a dinâmica da Prova Brasil nas 12 escolas pesquisadas e identificar as interferências da Prova Brasil na prática do diretor e suas interfaces no contexto escolar.

Ao tratar de avaliação educacional no contexto mundial do capitalismo, considera-se que as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado neoliberal estão impregnadas da lógica do mercado. Indivíduos são usados para a exploração desse sistema que deprecia a humanidade para atingir seus objetivos. Carregado por valores e interesses próprios do capital, a divisão de classe é característica marcante dessa sociedade, como máquina produtora de desigualdade social. O controle rígido traz a hierarquização, que ganha centralidade nas relações em sentido amplo e estrito. A nova lógica do capital além da força física, apropria também da subjetividade na formação um novo sujeito que internaliza seus valores, com potencial para disseminá-los por meio das relações que se reproduzem por si, referenciado pelos ideais da meritocracia e disputa entre o sujeito e seu semelhante.

De acordo com a tendência mundial, o governo brasileiro implantou um conjunto de avaliações externas, que abrangem as etapas da educação básica. O ensino brasileiro foi mais diretamente afetado pela globalização e por crises econômicas e sociais, geradas pelas incoerências do neoliberalismo, projeto social e político que afeta o desenvolvimento integral do indivíduo. O capitalismo se apresenta com diversas formas de tornar “invisível” seus efeitos, tais como: desequilíbrios socioeconômico e político, marcado por desigualdades.

O trabalho se justifica¹ pela análise que traz da lógica meritocrática, que difere um sujeito do outro pelo esforço pessoal. A competição traz a rivalidade e a disputa, como ocorre na avaliação de meros resultados, sendo uma forma de responsabilizar o aluno e a escola pelo desempenho diagnosticado. Fundamentado na hierarquia, o

¹ A pesquisadora compõe o quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte de Goiás (Seduce), na função de tutora educacional, e presenciou acirrados debates em torno da PB, durante o ano letivo.

capitalismo coloca o indivíduo em confronto com seu semelhante, destacando um do outro por posições diferentes. A inculcação começa desde cedo no contexto escolar, que serve para a reprodução do ideal capitalista, constituindo sujeitos passivos diante da realidade que os cercam.

As políticas públicas propostas pelo Estado são pensadas para formar um homem abstrato, alheio ao seu meio, negando a existência humana em sua totalidade. O modelo neoliberal conta com as ações governamentais dirigidas à educação básica, na qual se instauram as concepções das oportunidades desiguais. Dessa forma, que as avaliações em larga escala encontram-se inseridas na regulação escolar, sendo enfocada nesta pesquisa a PB, que se firma como instrumento avaliativo nacional.

Os desafios das políticas educacionais são visíveis, sendo a escola aliada à competitividade e ao tecnicismo do sistema neoliberal, que pauta suas ações e relações com base no individualismo e na concorrência. Desse modo, gestão educacional se assemelha às de administração de empresas, com os alunos considerados clientes e os gestores como líderes, desenvolvendo sua performance. Considerando que a avaliação em larga escala é uma realidade da cultura gerencialista impregnada na atualidade, este estudo traz reflexões da aprendizagem significativa, partindo de indagações, cujas análises permitem compreender o cenário avaliativo da escola pública.

Na perspectiva de uma análise crítica, são trazidas as seguintes problemáticas: quais os desdobramentos da Prova Brasil na prática pedagógica da dupla gestora diretor/coordenador escolar da rede pública estadual da metrópole goiana? A qual se desdobra nas indagações: que tipo de cidadão se quer formar, a partir dos princípios avaliativos? Qual a função da avaliação na formação cidadã? A quem interessa uma educação que ignora as etapas do processo educacional? De que forma os diretores de escolas brasileiras podem contribuir para a emancipação dos estudantes, diante do contexto de uma gestão para resultados? É possível que o gestor escolar desenvolva uma prática que concilie aprendizagem efetiva dos estudantes com desempenho referenciado pela qualidade social?

As hipóteses abordam o recorte da avaliação PB aplicada ao nono ano do ensino fundamental da educação básica, que se dá por sua relevância na concretização dessa etapa da educação básica, visto que supõe preencher os requisitos do conhecimento estabelecidos para prosseguimento dos estudos. As

práticas de gestores e coordenadores têm relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, frente às demandas do modelo avaliativo no contexto escolar. As circunstâncias em que estão inseridas as avaliações externas no País requerem um grande esforço por parte dos gestores públicos e do diretor/gestor escolar no sentido de desenvolver novas habilidades com múltiplas e complexas funções atribuídas à escola em tempos modernos.

Nota-se a cultura gerencialista de um Estado neoliberal comprometido com a desregulação dos direitos trabalhistas, o pensamento educacional se rende a marca do idealismo sistemático e aparelhado. Os olhares da gestão escolar podem revelar os interesses avaliativos neoliberal presente no Projeto Político Pedagógico (PPP). Aponta-se que a busca do conhecimento deve seguir certa organização para ver e explorar o mundo, garantindo rigor científico e metodológico. Partindo do pressuposto de que o sujeito está na realidade, sendo-lhe necessário ir à raiz do fenômeno para extrair a essência, em sua totalidade, entendendo as contradições existentes para perceber-se no mundo como participativo.

A metodologia adotada é de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, referenciada pelo contexto que envolve a temática, para compor o ordenamento das informações e da sistematização dos dados obtidos por categorias. O levantamento teórico está orientado por conceitos básicos para compreender, explicar e dar significado aos fatos. Nessa perspectiva, o estudo teve início por um recorte temporal de produções científicas mais recentes, que envolvem o objeto e que retratam seus últimos delineamentos entre 2005 e 2011.

O desenrolar da pesquisa deu-se da seguinte forma: 1) utilizando o acervo digital do Banco da Capes na área da educação, as palavras-chaves foram Saeb/Prova Brasil, avaliação externa/Prova Brasil, avaliação em larga escala e gestão escolar. A amostra apresentou 48 trabalhos, sendo nove teses e 39 dissertações; 2) após a localização das obras, as leituras dos resumos, das introduções e das considerações finais serviram para a verificação da pertinência e da abrangência do tema. Realizou-se o fichamento de 11 trabalhos, pois repercutiu na pesquisa para o conhecimento a respeito da voz do gestor escolar com a visão da PB.

Os procedimentos da análise das produções encontradas foram selecionados, conforme os critérios estabelecidos pelo tema, por reportar a PB a partir da visão do gestor escolar, atuante central em tempos de cultura gerencialista, além de

apresentar os custos dessas avaliações para os cofres públicos e os desdobramentos dessa política na escola.

O intuito foi captar a dinâmica da Prova Brasil para o compartilhamento de reflexões decorrentes de suas implicações no contexto escolar na aprendizagem. Depois, tornou-se possível fazer o diagnóstico das informações, mediante a definição dos problemas, do levantamento bibliográfico, do aprofundamento teórico, com a leitura da legislação em vigor referente à avaliação em larga escala, no âmbito federal e estadual e as buscas sobre os investimentos para a realização da PB.

Para a concretização da pesquisa empírica, a contribuição da Seduce na disponibilização dos dados referentes à distribuição das escolas na grande Goiânia foi essencial para a delimitação o universo dos *corpus*. Esses estão sob a Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Goiânia (Crece) - órgão responsável por acompanhar as escolas da cidade. A amostra é de escolas públicas que ofertam o nono ano da educação básica na cidade de Goiânia, GO.

Por meio dos questionários semiestruturados, a coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre de 2018. O público alvo da pesquisa foram 24 professores, de 12 escolas da rede estadual, sendo 12 gestores/diretores e 12 coordenadores pedagógicos, que formam a dupla pedagógica da escola. A escolha dos sujeitos considerou a centralidade que o gestor adquiriu frente às reformas educacionais dos últimos tempos.

Diante da coleta de dados, a dupla gestora foi esclarecida verbalmente sobre os procedimentos deste estudo, além de receber uma cópia do termo de consentimento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consta todas as informações sobre a pesquisa (em anexo). Apresentou-se também a Declaração de Instituição Coparticipante, emitida pela Coordenação Regional de Educação da Seduce, que e autorizou o acesso da pesquisadora às escolas/campo. Após a leitura dos documentos, a equipe gestora concordou em colaborar com a pesquisa por meio de sua assinatura, tendo resguardadas suas identidades, conforme consta em anexo.

Todos os procedimentos e os instrumentos de pesquisa foram eleitos com intuito de captar o envolvimento e o posicionamento do diretor e do coordenador pedagógico frente à PB. Além de identificar a relação que os sujeitos desenvolvem entre a PB, verificaram-se as atividades internas das escolas, descritas no PPP. A

dupla pedagógica está diante do desafio de promover a formação dos estudantes e sua inserção na sociedade como sujeito consciente da sua atuação social para transformação.

Desse modo, as categorias apresentadas estão presentes no método histórico dialético, que permite entender a articulação entre os âmbitos metodológicos e conceituais possibilitando o diálogo entre os aspectos normativo da avaliação (prescrito), o não normativo (proferido) e o pedagógico (prática), atrelados à base teórica que os fundamentam. Assim, o fenômeno pesquisado, que não se revela explicitamente, é analisado além da realidade empírica.

Para Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica não pode ser aleatória, uma vez que requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação cuidadosa na escolha e no encaminhamento dos processos metodológicos. Esse procedimento direciona o início dessa pesquisa, permitindo a articulação entre teoria e prática em um processo contínuo e inconcluso. A teoria torna-se um meio para alcançar a realidade possível, que nem sempre se dá a conhecer. Ela serve a dois propósitos importantes: conhecimento da realidade e explicação que se aplica aos resultados.

Os principais teóricos apresentam suas contribuições para este estudo: Afonso (2005) discute as políticas avaliativas contemporâneas, com enfoque no Estado avaliador/regulador e as incoerências das reformas educacionais. Ball (2011) aponta os dilemas das políticas educacionais e apresenta o diretor escolar como alvo das reformas educacionais e a cultura gerencialista. Bianchetti (2005) afirma sobre os efeitos do neoliberalismo nas políticas educacionais. Freitas, (2004; 2012) discorre sobre a avaliação externa praticada pelo Estado, fundamentada na política liberal que abre para a concorrência e a competição entre os serviços estatais oferecidos. Freitas e outros autores (2017) atestam sobre a articulação entre as avaliações de sistemas, institucional e do professor em sala de aula de forma interativa. Eles defendem uma visão das avaliações em larga escala menos dicotômica e mais construtiva. Enguita (1989; 1993) discorre sobre a relação da escola com o mundo do trabalho para perpetuação dos valores da classe. Libâneo (2001; 2014) elucida a função da dupla pedagógica e distingue a gestão/direção escolar dos demais tipos de direção. Horta Neto (2010; 2013) apresenta o Ideb e suas limitações como indicador de aprendizagem no Brasil. Paro (2013) critica a estrutura hierarquizada da escola, na qual o gestor pode ser visto como o principal responsável pelos resultados. Aponta que esse modelo desintegraliza a

gestão/direção colegiada que desenvolve a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dias Sobrinho (2003) atesta os conflitos e as tensões no contexto escolar desencadeado pela mercantilização dos serviços educativos. Souza (2003) discute as diferentes visões sobre a avaliação e a difusão da autonomia administrativa e pedagógica da escola. Perrenoud (1999) discute a importância de uma avaliação que articule o interesse do Estado e da sociedade, uma avaliação formativa que vise a padrões de qualidade científica e democrática na escola básica, que valorize a autonomia profissional dos professores e recupere o processo pedagógico como forma de participação mais solidária e recíproca, entre outros.

Diante das reflexões apresentadas, a investigação empírica é essencial para confirmação da teoria. Por representar um elemento importante para colher amostras das diferentes experiências existentes no universo educacional da metrópole goiana. Elas são empregadas no conhecimento da realidade particular da PB, sendo essa a causa do movimento dos nexos de interpretação das faces da realidade, observadas com as políticas públicas de avaliação.

Quanto à estruturação deste estudo, está dividido em três capítulos, sendo o primeiro focado em conhecer e compreender a base das políticas de avaliação externa. A concepção de Estado e sua interferência nas políticas públicas da educação estão ancoradas no modelo neoliberal. Importa conceituar avaliação, perceber como foi concebida e sua ligação com a matriz do conhecimento das mudanças sociais (internas e externas), cujas transformações causam efeitos nas políticas da avaliação escolar.

O segundo capítulo identifica o sistema e os tipos de avaliação em larga escala e destaca os pressupostos teóricos da avaliação externa no Brasil. Articulam-se os elementos das perspectivas intencionais e dos desafios da avaliação em larga escala. A reflexão está sobre a prática pedagógica e as políticas públicas antidemocráticas. A legislação e o panorama histórico da avaliação em análise viabilizam a discussão, a partir da década de 1980. A institucionalização e as reestruturações do Saeb delinham as avaliações em larga escala, cujos desdobramentos podem ser refletidos em Goiás. A atuação do gestor/diretor escolar no contexto da PB e os impactos do financiamento na política de avaliação possibilitam as reflexões sobre superação dos desafios desse modelo avaliativo no contexto escolar.

O terceiro capítulo analisa a dinâmica da avaliação externa nas 12 unidades escolares investigadas; observa as interfaces do modelo padronizado neoliberal de avaliar o estudante da escola pública e analisa as interferências da PB na prática da gestão escolar. Apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa em questão, que tem a PB como objeto. Tem-se a pesquisa empírica e sua caracterização dos dados com os desdobramentos da PB na escola, a partir da prática pedagógica do gestor/diretor escolar. Ressalta-se os resultados obtidos na pesquisa quantitativa submetidos a exame qualitativo para análise dos dados. A dupla pedagógica revela suas opiniões sobre a complexidade avaliativa. A organização dos dados coletados subsidia as análises e os cruzamentos possíveis.

Assim, a pesquisa traz a temática Prova Brasil, que tem sido alvo de discussões e tensões quanto a sua eficácia para a melhoria do ensino nas instituições escolares. Desse modo, as análises trazidas neste estudo mostram dados e reflexões, cujos aspectos são quantitativos e mensuráveis pelos resultados das avaliações externas, com os quais estão sugeridos o ato de (re)pensar a prática pedagógica para o resgate do sentido da avaliação emancipatória, que se separa do recurso e das estratégias puramente de aprovação e seleção do sujeito para o mercado de trabalho.

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO EXTERNA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA UMA ANÁLISE REFLEXIVA

Neste capítulo, são abordados quatro tópicos primordiais: a reflexão que trata da concepção de Estado e a sua interferência nas políticas públicas, a influência do neoliberalismo, o conceito de avaliação e as mudanças sociais e os contextos da avaliação em larga escala. A discussão implica as interfaces das transformações causadas pela modernização do País. São trazidos os seguintes termos política, Estado, políticas públicas e ideologia, de acordo com a concepção filosófica do materialismo histórico-dialético. Conforme Campos (2014), esses elementos encontram-se voltados para atividades que envolvem poder, governo e autoridade, enquanto concepções humanas para a vida social.

Para tratar da discussão sobre a avaliação externa em larga escala, é imprescindível fazer uma breve recapitulação histórica para entender o presente. Para Marx e Engels (1997), a história é um conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade e à sua evolução. A história das sociedades humanas se dá por meio das lutas de classes com suas contradições. Ela está em constante movimento, que gera transformação da realidade e profundas mudanças sociais.

Nessa conjuntura, a discussão será tratada com as seguintes categorias: avaliação, gestão escolar e PB. A apresentação do contexto histórico insere esse tipo de avaliação externa. No Brasil, ela se constituiu como uma política pública de Estado, razão pela qual são trazidos ao debate sobre as influências estatais. A avaliação recebe, em sua elaboração, as interferências neoliberais, da mesma forma que o modo de produção de uma determinada sociedade.

Segundo os estudos de Dardot e Laval (2016, p. 7), “[...] o capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam”. Com isso, tem seu autofortalecimento que o mantém. O capitalismo selvagem é o principal responsável pelo estabelecimento da relação mercantilista desigual entre pessoas. O trabalhador é explorado pelo detentor do capital, tanto no aspecto físico quanto no intelectual. Ele é absorvido pela lógica que passa a internalizar com os valores que parecem seus, o que resulta o sucesso do capitalismo. Essa tendência mundial trouxe para o Brasil novos desafios para as políticas educacionais, gerando modificações sociais e na educação.

Mesquita, Carneiro e Afonso (2017, p. 65) asseveram, por meio dos estudos de Marx, que a sociedade capitalista estabelece a exploração e a dominação no campo produtivo. Suas relações são econômicas, políticas, culturais e ideológicas, e podem ser preservadas ou transformadas, pelo fato de serem sociais e produzidas pelo homem. A realidade é modificada pela dinâmica temporal e histórica, com a constituição de suas significações, ainda que as condições não sejam escolhidas pelos homens. Os homens, necessariamente, relacionam uns com os outros e com a natureza para produzir seu sustento. Dessa relação, nascem a política e as formas de organizar a sociedade.

1.1 A Concepção de Estado e a Interferência nas Políticas Públicas

A política encontra-se relacionada à arte da administração, seja da vida privada, seja da pública. Os estudos de Arendt (2015, p. 28-9) revelam que, para os gregos, “O surgimento da Cidade-Estado (Pólis) elevou o homem para além de sua vida privada, provocando diferenças entre o que lhe é própria e o que é comum”. A fundação da Pólis proporcionou a separação entre o domínio público e o privado, delimitando o campo de atuação das duas esferas. Como ação social, a política refere-se à forma como o homem se organiza visando ao bem comum. A política nasce das relações, sendo o homem, por natureza, um ser político e social. O social vem antes do ser político, estando a liberdade situada exclusivamente na política.

Brzezinski (2017, p. 1) recorre aos estudos de Arendt (1995), para compreender que “[...] a política é uma dimensão essencial da condição humana, algo que não pode ser dispensado sem que essa mesma condição se altere de forma irreparável”. Entende que a política está presente nas relações humanas simples e complexas, manifestando-se nos interesses das questões cotidianas. Desse modo, não há neutralidade em nenhuma ação humana e existe a necessidade de desenvolver a consciência individual e coletiva nos diferentes níveis da comunidade, envolvendo grupos, classes e instituições sociais em que os homens se encontram inseridos.

A partir da reflexão de Brzezinski (2017) traz que, para Dallari, a política pode ser entendida como ação humana, com exercício de poder, que produz efeito sobre a organização e o desenvolvimento da sociedade, visando sempre ao bem comum.

Para Aristóteles, os objetivos da política são descobrir a maneira de viver para conceber a felicidade humana e a forma de governo com as instituições sociais capazes de a assegurarem. Ambos enfatizam a política como um meio de participação social que pode possibilitar o desenvolvimento integral humano. O modo como o Estado se organiza e dirige o processo político, manifestando-se em ação verticalizada de imposição ou de diálogo com a comunidade, com a representação de seus interesses. Cabe ao Estado o dever de cuidar do bem coletivo, atentar para o que é comum a todos, respeitado o direito individual, entretanto,

Na modernidade, a sensibilidade e a responsabilidade social e política foram reduzidas a um jogo de ambições e de interesses privados e egoístas. A fragmentação e o individualismo foram capazes de se impor sobre a coesão ou a unidade, que deveriam ser as grandes características do homem (BRZEZINSKI, 2015, p. 144).

É necessário que os gestores públicos estejam despojados dos interesses pessoais e particulares, que beneficiam uma pequena parcela da sociedade, para focar na meta o bem comum. Para Campos, ao estudar os conceitos de Bobbio (1987), a formação do Estado deveu-se a complexos processos sociais em diferentes épocas e lugares. Embora tenham tomado formas diversas, os estados possuem características comuns:

Os “ordenamentos políticos” que se denominam Estado têm por funções mínimas: o poder coercitivo, que exige o monopólio da força física; o poder judicial, que dá autoridade para fazer leis, para aplicá-las e para julgar; e o poder de impor tributos (CAMPOS, 2014, p. 61).

Campos, em consonância com Bobbio, apresenta esses três poderes, os quais constituem o núcleo mínimo do Estado. Quanto a essa percepção, os estudos de Azambuja (2006, p. 2, 3) enfatizam que o “Estado como uma sociedade política, organizada pelas normas do direito positivo é hierarquizado na forma de governante e governado, tem uma finalidade própria, o bem público”. Nesse sentido, ele deve assegurar os direitos sociais sem privilegiar uma classe social em detrimento de outra, de modo que promova condições para que todos os cidadãos usufruam dos bens produzidos coletivamente. O autor ainda afirma que o “Estado é obra da inteligência e da vontade dos membros do grupo social, ou dos que nele exercem o

governo e a influência”. As atividades exercidas pelos governos se encontram carregadas de valores e interesses que lhes são próprios.

Assim, parece não haver espaço satisfatório na agenda dos governos para atender as necessidades da camada social que depende dos serviços públicos, sendo “[...] um estado de classe: não é a encarnação universal, mas sim uma entidade particular que em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular” (COUTINHO, 2008, p. 19). Nesse sentido, ao citar Marx e Engels, de acordo com o Manifesto comunista em 1848, esse autor pontua que o Estado usa o poder para que sua administração corresponda aos seus ideais frente à sociedade:

O poder político do estado moderno nada é mais do que um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia. [...] ‘O poder político é poder organizado de uma classe para a opressão de outra’. Aqui os autores referem-se ao sistema organizativo de serviços na distribuição hierárquica, própria do Estado (COUTINHO, 2008, p. 20).

Para universalizar seus valores, a classe dominante une-se ao Estado, objetivando legitimar e reproduzir suas ideias. Usa a força e o poder estatal que, por meio do direito e da ideologia, legaliza os interesses da classe dominante, cujos interesses são velados para alienar as pessoas e manter a ordem social com sua ideologia².

O termo ideologia, neste trabalho, está sob a ótica da produção de ideias pela sociedade como força de manipulação e dominação, que é “[...] produzida pelas relações sociais com razões bem determinadas para surgir e se conservar” (CHAUÍ 1996, p. 31). Nesse sentido, é utilizada para velar a existência da divisão de classes. Assim deturpa a verdade das circunstâncias em que se encontra inserida.

Para Chauí (1996), ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Há a impressão de que as ideias existem por si só desde sempre, cabendo aos indivíduos incorporá-las sem questionar. A função da ideologia é dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como as de classe, escondendo a sua origem e servindo ao dominador.

² Ideologia é um conjunto de normas, instituições e costumes que servem para regular a vida dos indivíduos na ordem jurídica, social e moral, em uma sociedade politicamente organizada (JUSBRASIL, 2019).

Desse modo, as realidades são distorcidas no mundo da prática como meio de ocultar as contradições, visto que a ideologia se encontra a serviço da classe dominante. As ideias disseminadas camuflam a verdade sobre a relação existente entre o capitalista e o trabalhador. Logo, as situações de poder se formam em um processo contraditório e histórico, gerando exploração e resistência.

Coutinho (2006, p. 173) relata que o Brasil se caracterizou até recentemente pela presença estatal extremamente forte, autoritária em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva e amorfa. A história retrata que o Estado brasileiro, desde a sua formação, tem atravessado diversas crises e modificações, especificamente a partir da revolução da década de 1930, na qual passou a contar com uma sociedade capitalista reforçada pelo campo burguês. No transcorrer dessa época, a relação do aparelho estatal com a sociedade era verticalizada, com o entendimento de que o Estado brasileiro se formaria sem a participação do povo.

Qualquer manifestação da sociedade contrária aos interesses socioeconômicos da elite era reprimida veementemente. As transformações sociais ocorridas sem a participação popular apresentam o conservadorismo marcante em toda história. O velho revestido do novo fez com que o País passasse pelo processo de modernização, embora enraizado nas ideias conservadoras.

Conforme relata Coutinho (2006, p. 178), somente a partir de 1937, timidamente, a sociedade civil começou a aparecer, por meio dos movimentos organizados, como os sindicatos vinculados ao Estado. As questões sociais eram contidas pela força policial, de forma tal que o Estado continuava forte e a sociedade civil fraca. A presença da indústria, o modo de produção capitalista, conforme denominado por Marx, intensificou a alienação do homem ao/pelo trabalho, além de mantê-lo afastado dos bens culturais e sociais, construídos coletivamente.

O Estado constitui, na sociedade, a unidade final que, para Chauí (1996, p. 45), sintetiza uma “[...] realidade coletiva a totalidade dos interesses individuais, familiares, sociais, privados e públicos”. Nesse sentido, ele precisa dar conta de cada esfera da vida coletiva, sem prejudicar uma em detrimento da outra. Entende-se que as políticas aplicadas pelo governo promovam o sujeito emancipado, para que as relações democráticas sejam fortalecidas. Tais políticas se inserem no conceito de Estado, que varia de acordo com o movimento político-econômico de cada época, no sistema político hegemônico do neoliberalismo.

1.2 A Influência do Neoliberalismo nas Políticas Públicas

O liberalismo é um movimento político que, conforme Von Mises (2010), tem por princípio a filosofia da liberdade de pensamento, de política e de economia mundial. Nessa abordagem, a razão humana e o direito inalienável à realização própria, livre e sem limites são o melhor caminho para a satisfação dos desejos e das necessidades da humanidade. O autor afirma que o liberalismo teve grande ligação com o capitalismo e foi sua estrutura no desenvolvimento econômico industrial do século XIX, na Inglaterra e no mundo, o que possibilitou seu crescimento e sua posição predominante no século XIX, até a I Guerra Mundial (1914-1918), período em que entrou em crise.

O liberalismo caracterizou-se por limitar a ação do governo na sociedade, nas intervenções do Estado na economia. Seu declínio foi marcado pelas próprias contradições de sua estrutura interna, que não correspondeu com a realidade do social, ao defender a liberdade individual. Entretanto, fundamentado no direito natural, na liberdade de comércio, na propriedade privada e na falsa ideia de igualdade, seu sistema continuou implacável rumo a suas transformações ao longo do tempo, ressurgindo a cada desequilíbrio enfrentado, como o caso da crise de 1929. O aparato legal com as leis naturais dá base para a sua sustentação e adaptação. Nesse sentido, os estudos de Dardot e Laval (2016, p. 33) apontam que

O governo liberal é enquadrado por “leis”, mais ou menos conjugado: leis naturais que fazem o homem o que ele é “naturalmente” e devem servir de marco para a ação pública; leis econômicas, igualmente “naturais”, que devem circunscrever e regular as decisões políticas. Contudo, por mais finas e flexíveis que sejam as doutrinas do direito natural e da dogmática do laissez-faire, as técnicas utilitaristas do governo liberal tentam orientar, estimular e combinar os interesses individuais para fazê-lo servir ao bem geral.

Constata-se que, por mais que o liberalismo tenha uma ideia comum de homem, sociedade e história, ele é acentuado por sua ênfase em limitar a ação governamental ao social e aos interesses coletivos. Visa ao acúmulo de riquezas e à proteção da propriedade privada, reforçando a desigualdade social. A questão social foi uma das causas do declínio do liberalismo - doutrina econômica filosófica de John Maynard Keynes (1883-1946). Entrou em cena, na década de 1930 na Europa,

como modelo estatal tributário o Estado do Bem-Estar Social para assegurar o equilíbrio social e o crescimento econômico, no período pós-guerra.

De acordo com Dardot e Laval (2016), essa doutrina defendeu que o Estado deve, dentro do mercado capitalista, intervir na economia para regular e normatizar o mercado, visando ao social. Contrário aos pensamentos liberal e neoliberal, o *Welfare state* define uma forma de organização político-social que garante o direito a todos os cidadãos de ter acesso aos padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social - considerados políticas de Estado.

Entretanto, esse modelo não foi implantado, devido ao agravamento das crises econômicas europeia e norte-americana dos anos 1970. Em termos filosóficos, mundialmente a ideologia neoliberal fundamentou-se, desde os anos 1940, porém efetivamente entrou em ação no Estado, a partir de 1970, nos países desenvolvidos, e mais tarde nos países periféricos, com recomendações de ajustes administrativos em todos os setores estatais para atender exigência internacional (DARDOT; LAVAL, 2016).

O neoliberalismo apareceu em versão mais complexa e selvagem do que o liberalismo. Com a lógica de Estado mínimo, a palavra de ordem era privatizar para arrecadar mais e oferecer menos serviços à sociedade. O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação estatal na economia. Foi defendido por Milton Friedman, economista da Escola Monetarista de Chicago, como solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo do preço do petróleo. Dardot e Laval (2016, p. 34) atestam que é um sistema “[...] desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade”.

Enquanto o liberalismo defendeu o acúmulo de riqueza por meio do capitalismo industrial e a limitação da ação estatal, a política do neoliberalismo fundou-se na concentração da renda, por meio do capitalismo financeiro, com políticas de altas taxas de juros, além de uma sociedade quase sem Estado. Se no liberalismo a participação do Estado já era pouca, no neoliberalismo, ela praticamente não existe, para que o poder econômico da iniciativa privada tenha total controle do mercado.

Nesse pressuposto, a lógica neoliberal desarticula a ação coletiva e as conquistas dos trabalhadores, por meio do desmonte de todos os direitos adquiridos,

estabelecendo uma nova forma de ver o sujeito. O indivíduo sobrepõe ao coletivo e o Estado se desresponsabiliza de seu papel social. Esse raciocínio pode ser observado no discurso da primeira ministra britânica (1979-1990), Margareth Thatcher, ao referir-se à lógica neoliberal, afirmando que não existe sociedade, e sim indivíduos (MORAES, 2013).

Essa nova ótica induz o sujeito ao isolamento e conseqüentemente à perda de valores humanos como solidariedade. O sujeito é revestido pela competitividade, na qual precisa ser melhor do que o seu semelhante o tempo todo. Esse modelo mina o desenvolvimento social e condiciona comportamentos que correspondam aos seus valores. O neoliberalismo é agressivo para a sociedade, de forma que Dardot e Laval (2016, p. 34) afirmam:

Não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (Jonh Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas, sim, sobre como fazer o mercado tanto o princípio do governo dos homens como o governo de si.

Pelo exposto, a primazia do governo passa ser o mercado e a acumulação de capital. Dessa forma, torna-se mínimo para garantir os direitos sociais, mas forte para proteger o capital das grandes empresas. Utiliza seu poder para a manutenção do controle e para assegurar o “progresso”, além de conter a população pela força do direito visando privilégios ao dono capital.

Esse modelo desencadeia a degradação do homem e o coloca em confronto com o seu semelhante, sendo uma relação que prejudica o processo educacional, contaminando a ação educativa. A educação passa a ser vista como negócio, sendo alvo de competitividade mundial. Utiliza de recompensas para atingirem seus fins, que primam pelo esforço pessoal de cada um. Dessa forma, os alunos que mais precisam de acompanhamento são condicionados à mera adaptação ao que está posto, rotulando-os conforme os desempenhos.

Nessa conjuntura, o capitalismo avança rumo à racionalidade governamental. Considera que o Estado se estrutura em consonância com o modo de produção de sua época. É um modelo econômico adotado por vários países em busca do desenvolvimento econômico, social e político estabelecendo seus aspectos nas políticas. A relação capitalista de produção se dá entre pessoas, com objetivos definidos de valores e trocas (BRUNO, 1996).

Contudo, a ação humana consciente não se restringe à natureza capitalista, mas se dá com seus semelhantes em um modo contínuo de construção e reconstrução da sociedade. Os bens e os serviços resultantes do processo de trabalho não são mais do que veiculadores de trocas, produzidos no âmbito dessas relações. São sempre indivíduos determinados com uma atividade produtiva que se desenrola nas ações sociais e políticas (MARX; ENGELS, 2015).

Para sua manutenção, o capitalismo se transforma e recria-se com as crises, para renascer com outro processo de reorganização do capital e do sistema ideológico e político de dominação (IANNI, 2002). O advento do neoliberalismo, com características básicas de privatização do Estado, implica na desregulação dos direitos trabalhistas pela relação direta no setor produtivo estatal. O interesse da classe dominante em ampliar o capital destrói significativamente o sujeito.

Nesse enfoque, a globalização trouxe grandes modificações sociais em escala mundial, transformando instituições, valores, práticas e ideais, compreendendo as condições de vida e trabalho e (re)produção em todas as esferas da vida humana. A relação entre o capitalista e o trabalhador é de dependência e alienação. Aquele que não detém os meios produtivos fica subordinado ao dono do capital, vende sua mão de obra como uma mercadoria na difusão do pensamento dominante:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias (MARX; ENGELS, 2015, p. 29).

O conhecimento é utilizado de acordo com a ideologia e o interesse da época. Ele determina e é determinado, conforme a finalidade do momento, produzindo consciências por meio das relações. Desse modo, o objeto deste estudo centra na avaliação externa em larga escala, que se estabelece na política dos objetivos dos resultados pautados no neoliberalismo. Para Dardot e Laval (2016), esse sistema naturaliza a lei do mercado e inibe o estado natural da democracia. Pode-se

observar a trajetória do caráter sistêmico neoliberal com políticas inflexivas e irreais, direcionadas a sociedade. A ênfase é que o neoliberalismo

Traz em si uma ideia muito particular da democracia, que sob muitos aspectos, deriva de um *antidemocratismo*: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal. Essa é a razão pela qual a lógica não controlada de auto fortalecimento e radicalização do neoliberalismo obedece, hoje a um cenário histórico que não é o dos anos 1930, quando ocorreu uma revisão das doutrinas e das políticas do *laissez-faire*. Esse sistema fechado impede qualquer autocorreção de trajetória, em particular em razão da desativação do jogo democrático e até mesmo, sob certos aspectos, da política como atividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

Infere-se que o neoliberalismo conduz a sociedade a vivenciar uma era pós-democrática. Ele está estruturado com forças e poderes em âmbitos nacional e internacional, sendo capaz de tornar-se quase que invisível em sua conjuntura, com vistas a sua manutenção. A esse aspecto se dá a sua atuação na condução de políticas que atendam sua lógica em dimensão mundial pelos organismos multilaterais, apontados como “bloco oligárquico”.

Conforme Bianchetti (1999), o neoliberalismo tem como princípio desmantelar as instituições sociais criadas pelo Estado Benfeitor de Keynes, difundido a partir da Inglaterra no final do século XIX, período pós-guerra. As questões sociais passaram a ser consideradas para beneficiar a sociedade, que depende do braço estatal para garantir a sua sobrevivência com o mínimo de dignidade. À vista disso, modifica as formas de relação humana e de trabalho. De acordo com Campos (2014, p. 75):

Há uma relação entre a formação do Estado Moderno e o desenvolvimento do capitalismo. A separação entre Estado e mercado, postulada pelo liberalismo, não pode ser apresentada como determinante. O que se percebe historicamente é a relação de complementariedade, às vezes, até certo ponto tensa; comum, porém é a interpenetração de interesses do Estado e do mercado.

Nota-se que, no liberalismo, embora haja uma defesa na separação entre Estado e mercado, essa não pode ser determinante, o que não acontece na visão neoliberal. As relações se complementam até certo ponto, havendo interesses que geralmente se sobrepõem ao outro.

Bianchetti (1999) descreve o neoliberalismo como um movimento político-econômico antiestadista, que enfatiza a hegemonia empresarial, retrata o consumo

popular como inimigo dos interesses nacionais. Tem como base a crença na racionalidade do mercado e na autonomia da moeda. Com o objetivo de impulsionar um novo processo de acumulação, traz desafios para as políticas sociais, especificamente para a educação, gerando modificações no formato do provimento estatal nas políticas do setor público e civil, prometendo resolver os dilemas da sociedade.

De acordo com Ball (2011), os pontos-chave dessa reestruturação são os discursos de excelência, competitividade, efetividade e qualidade, bem como da lógica e da cultura do gerencialismo como mecanismo de controle contínuo e funcional, reforçando o conceito de qualidade com baixos investimentos. O pressuposto do neoliberalismo abre espaço para organismos multilaterais desenvolverem parcerias na área educacional, tais como: Banco Mundial (BM), Unesco, entre outros. Sustenta-se do espaço público, como meio de aumentar seu capital. Com isso, os interesses privados são reforçados em detrimento do público, comprometendo os direitos sociais conquistados, por meio de lutas dos movimentos organizados.

Segundo Von Mises (2010), o interesse próprio das empresas privadas constitui o principal empecilho para o caminho da movimentação mais livre de bens e pessoas entre as diversas regiões do mundo. Com esse argumento, os defensores do “livre” mercado vão ganhando adeptos. Essa postura aumenta o acúmulo de capital nas mãos de poucos, colocando entraves para o pleno crescimento social.

Esse movimento acarreta consequências negativas para a sociedade colocando em risco os direitos garantidos na legislação. Filomeno (2016, p. 316), ao referir-se de forma crítica ao estado neoliberal e a economia de mercado, afirma que “[...] a diminuição do Estado é um dogma, um Estado bom não é um Estado pequeno, mas aquele que atende com mais eficiência aos anseios dos cidadãos”. O aparelho estatal precisa considerar as questões sociais para o desenvolvimento de uma sociedade ajustada e feliz.

A diminuição do Estado o torna fraco, em contrapartida fortalece o mercado. Essa combinação aumenta a desigualdade, ao deixar o indivíduo a sua própria sorte. Considera-se que o Estado neoliberal é insuficiente para reduzir as desigualdades sociais e educacionais. Freitag cita o discurso feito por Harbemas em um ensaio na comemoração aos 50 anos do fim da segunda guerra Mundial para destacar a incompetência estatal na contemporaneidade:

O Estado nacional contemporâneo é incompetente para resolver os problemas gerados pela globalização da economia, pelos desequilíbrios ecológicos, pela emergência do desemprego estrutural, pela transferência de tecnologia, pelo contrabando de drogas e armas. O paradigma estado burocrático e economia capitalista, responsável pelo advento da modernidade, esgotou sua validade (FREITAG, 2005, p. 198).

São enfatizadas a falta de diálogo com a sociedade civil e a tamanha disparidade da desigualdade escolar e social que se tornou uma dimensão ilimitada e desumana, causando desarranjo em toda sociedade. Entende-se ser necessário que o Estado garanta os direitos do cidadão com oferta digna de educação, que configura a base democrática de direito.

O estado democrático de direito que se contrapõe a lógica liberal é fundamentado nas questões sociais, que asseguram a cidadania e a soberania popular, para garantir a dignidade humana. A presença estatal precisa ser forte para regular o mercado. Entretanto, o democrático de direito encontra-se ameaçado pela lógica neoliberal, sendo o modelo que não apresenta responsabilidade política com a forma de democracia. Freitag (2005) estudou o modelo de democracia discursiva, no qual, a legitimidade das normas e leis é garantida por processos de validação:

Este princípio é estendido para as instituições políticas do Estado, onde não basta que as Constituições sejam elaboradas de acordo com práticas discursivas, usuais nos parlamentos nacionais ou supranacionais (europeus, americanos, etc.); as próprias instituições da moderna democracia só tem razão de ser, se tiverem sido elaboradas no interior de processos argumentativos livres de coação, acessíveis a todos os “afetados”, tendo como princípio norteador “boas razões” (gute Gründe), razões convincentes, que obtenham a aceitação de todos os com base no entendimento mútuo (FREITAG, 2005, p. 200).

No estado democrático de direito, os interesses coletivos devem sobrepor aos individuais, tendo como base os processos discursivos em seu interior. Mas ao contrário disso, a expansão do neoliberalismo nos Estados Unidos e na Inglaterra, nas décadas de 1980 e 1990 e, posteriormente, na América Latina, inclusive no Brasil, difundiu seus pressupostos na condução das políticas públicas (NOGUEIRA, 2004).

Sua ideia é criticar o Estado do Bem-Estar Social, em particular os direitos sociais. Suas transformações são realizadas sem pensar no bem comum do homem

e trazem consequências negativas para a sociedade que não percebe seu movimento ideológico globalizado:

O neoliberalismo é um movimento ideológico em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar o mundo a sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1998, p. 22).

A conjuntura do sistema gera instabilidade e promove desigualdades sociais, conduzindo o indivíduo a curvar-se a lógica do mercado (lei do mais forte). O neoliberalismo se faz o maior adversário do ideal de liberdade social, pois promove exclusão coletiva e desumanização. O mundo globalizado torna-se um meio de dominação e controle, atendendo de forma precisa aos interesses dos detentores do capital.

O Estado acompanha o movimento, alterando as formas de atuação, de acordo com o contexto político e econômico de cada época (Estado interventor, Benfeitor, autoritário). As políticas são impulsionadas com a força da lei, sendo o papel estatal de perpetuar os ideais capitalistas:

A expressão, Estado-regulador diz respeito ao fato do Estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo de mercado. Desta forma o Estado encontra-se voltado para perpetuar os ideais do modo de produção capitalista e legaliza as intervenções e influências externas da classe que domina (ASSIS, 2008, p. 31).

O contexto de transformações serve para revolucionar a ação do Estado na implementação de políticas públicas que assegurem os valores da classe dominante. O avanço da tecnologia tem contribuído com a expansão desse processo, porque impulsiona a geração de políticas estimulantes de uma educação fragmentada, reducionista voltada para o trabalho, portanto mecanicista. Esse cenário vem retirando a possibilidade de o sujeito desfrutar da vida plena, resumindo seu movimento somente ao trabalho. A concepção condiciona o ser humano a se assemelhar a uma máquina. O que se espera das políticas é que haja a consideração de atender as necessidades sociais:

Uma das mais importantes características das políticas públicas é sua vinculação e pertinência ao tempo histórico e às demandas da sociedade,

sendo, assim, instituídas e instituintes. Instituídas, quando são transformadas em leis e regulamentadas de modo a oferecer as diretrizes para o funcionamento da sociedade, sendo, portanto, regra de conduta e referência para a defesa dos interesses do bem comum e do respeito à “coisa pública”. E instituintes, na medida em que o próprio movimento histórico e as novas demandas dos diversos setores da sociedade se modificam, modificando também as necessidades e o perfil das instituições (ASSIS; CARDOSO, 2013, p. 45).

O Estado como instituição social, produto da sociedade humana, para Campos (2017)³, caminha junto com o capitalismo. Prepara a coletividade para adequar-se ao modelo prescrito, alienando consciências e promovendo segregação. Observa-se que esse sistema aparelhado inscreve o homem no conformismo e na passividade diante da realidade para não buscar transformá-la.

Nesse modelo, as políticas públicas educacionais são pensadas, de acordo com os padrões mercantilistas, e executadas para obter resultados almejados, negando toda a dinâmica do processo e sua totalidade. Höfling (2001), ao estudar Gobert, Muller (1987), entende as políticas públicas como o “Estado em ação” implantando projeto de governo, por programas e ações voltados para setores específicos da sociedade, como a educação, na qual se encontra a avaliação em larga escala/Prova Brasil. Na constituição de um Estado alicerçado nas premissas neoliberais, as políticas públicas para a educação vão sendo construídas utilizando os mesmos princípios. Isso quer dizer que o movimento-intenção e a ação se materializam em programas ou propostas. Há uma ligação intrínseca entre a concepção estatal e as políticas por ele implantadas.

Para Vieira (2009, p. 21), “[...] as políticas públicas estão relacionadas às ações governamentais”, na implementação de medidas destinadas a determinados setores da sociedade, como a educação, saúde e outros. Buscam solucionar ou amenizar as questões levantadas pelos órgãos sociais. Ao Estado cabe colocar em prática e acompanhar as medidas destinadas a educação básica, de modo que promova a qualidade social, mas percebe-se a mera tendência de aumentar a competitividade:

Cada vez mais, as políticas educacionais estão sendo articuladas e legitimadas, explícitas, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (BALL, 2004, p. 1109).

³ As informações foram colhidas durante a palestra realizada pelo Professor Dr. Francisco Itami Campos na aula de Políticas Públicas, na PUC-GOÍÁS, em 16 mar. 2017, Goiânia, GO.

Nessa visão, os agentes da economia influenciam o Estado na prescrição de uma educação voltada para os interesses do mercado, sem ater-se às questões sociais. As políticas públicas de avaliação em larga escala encontram-se atreladas às metas propostas pelos organismos multilaterais para os países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Inicialmente nos governos de Ronald Reagan nos EUA e Margareth Thatcher na Inglaterra. Os testes padronizados ganharam destaque na gestão desses governos, como meio de controle.

No Brasil, esse panorama pode ser entendido no cenário político, a partir da vitória presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em meados dos anos 1990, com a reforma do Estado. A avaliação passou a ser utilizada com função política, para responder às questões da universalização da educação básica. Nesse pressuposto, a avaliação se distanciou dos princípios que legitimam o papel educacional.

Percebe-se que o Estado interfere na sociedade por meio das políticas públicas para sanar as necessidades existentes no campo da educação. Do contexto, emerge a mobilização social constante por um sistema avaliativo que direcione e valide decisões voltadas para transformações políticas e socioeconômicas que promovam ações inclusivas.

Para Perrenoud (1999), é imprescindível haver uma avaliação que articule o interesse do Estado e da sociedade. Deve ser formativa e visar padrões de qualidade científica e democrática da escola básica, também valorizar a autonomia profissional dos professores e recuperar o processo pedagógico como forma de participação mais solidária e recíproca. É um entendimento de avaliação que caminha na contramão da proposta neoliberal.

1.3 Revisitando o Conceito de Avaliação

O ato de avaliar é inerente a todo projeto humano como alternativa de refletir sobre melhorar o que se propõe fazer. No campo educacional, esse procedimento não deve ser diferente, tendo sentido se for para direcionar o crescimento de quem avalia e de quem é avaliado, por ser via de mão-dupla. Ao tratar desse assunto,

cabe revisitar o conceito de avaliação, como foi concebido e sua ligação com a matriz do conhecimento que traz a reflexão inicial para o tema.

A história da educação retrata que avaliação escolar é um tema complexo devido a sua subjetividade e intencionalidade, apresentando constante desafio por vários motivos, dentre eles a concepção que se tem de quando é utilizada como estratégia de poder. Essa temática tem sido motivo de estudos e discussões que atravessam ao longo do tempo, intensificados na atualidade pela centralidade no campo político. A avaliação educacional acompanha as transformações históricas e entra para história ampliando suas funções.

Dias Sobrinho (2003) enfatiza que a ampliação das funções avaliativas desencadeou conflitos e tensões no contexto escolar. A partir dos anos 1980, a avaliação educacional passou a fazer parte das políticas desenvolvidas por vários países do mundo com a finalidade de controle. Nesse contexto, a avaliação incorpora a prática de selecionar e classificar como meio de gerir as políticas sociais. O que é promovido no modo avaliativo encontra-se determinado nos objetivos fixados que manifestam a visão do grupo que o formulou. No entanto, a avaliação nem sempre retrata a realidade subjetiva, o que possibilita julgamentos, deixando de ser uma investigação que conduz ao diagnóstico e às possíveis evidências.

Para Dias Sobrinho (2003), a subjetividade da avaliação é intrínseca ao sujeito que é submetido a ela. As tentativas de planificação por meio de dados estatísticos, sem uma análise qualitativa, tornam-se propensas a equívocos. A avaliação externa centra-se somente na objetividade estabelecida, com visão macro característica dos programas dos governos.

Partindo desse princípio, para um resultado próximo da realidade, é necessário ater-se para as contradições existentes entre o que é prescrito e realizado, com vistas a equilibrar o atendimento as necessidades sociais. O conhecimento passa a ser direcionado, a partir da fixação de objetivos e competências, a atingir e a planificar, facilitando a captação das informações que se esperam. Com esses moldes, Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012) ressaltam que

A avaliação educacional pode servir, por um lado, para o controle e regulação por parte do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica de mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como o individualismo, meritocracia e competência (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 263).

Nessa concepção, resta pouco espaço para a avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória. Essa é voltada para o desenvolvimento escolar e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Porém, a realidade que se tem é uma avaliação para julgamento, destacada por Luckesi (2010, p. 33), como sendo “[...] de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. A esse conceito o autor acrescenta outro elemento: o critério que é o padrão no qual os dados coletados são referidos.

Os critérios e os objetivos estabelecidos para avaliar denotam a função da avaliação julgadora. Dados são coletados como um meio de instrumentalizar a classificação e a seleção ou de contribuir para a qualidade do aprendizado e para o acesso de todos ao sistema de ensino. Nessa perspectiva, Afonso (2000, p. 27) ressalta:

Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode afirmar-se, por analogia, que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as diferentes modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todos serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho.

A avaliação está relacionada aos interesses e aos fins que se quer alcançar em determinada época. Depende das concepções ideológicas e pedagógicas da gestão pública na esfera macro, em maior parte, e da gestão escolar na esfera micro. Dessa dinâmica, emergem as seguintes questões: a quem serve a avaliação? Quais as funções e desdobramentos desse tipo de avaliação na formação ampla do sujeito?

Afonso (2000) apresenta a avaliação com a função política no sentido estrito, sendo a normativa (legalizada para medir a inteligência por meio de testes estandardizados) a que facilita a competição e a comparação. Já a avaliação criterial tem como característica averiguar o grau de consecução dos objetivos de ensino, em função da realização individual do aluno, para verificar a aprendizagem. Essa centra-se na formação individual do aluno. Nela, não cabem comparações, pois direciona o diagnóstico das dificuldades dos alunos. A normativa e a criterial são perceptíveis nas modalidades que as diferenciam por níveis de sistemas.

Quadro 1 - Modalidades de avaliação normativa e criterial por níveis

| Níveis do Sistema Tipos de avaliação | Nível micro (pedagógico) | Nível meso (organizacional) | Nível macro (Nacional) | Nível mega (Internacional) |
|---|---|---|---|---|
| Avaliação criterial | Grau de consecução dos objetivos específicos e dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina. | Grau de consecução dos objetivos específicos e dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina e eventualmente dos objetivos dos Projetos Educacionais. | Grau de consecução dos objetivos das Leis de Bases dos Sistemas Educativos e dos objetivos mínimos de cada ciclo de estudos ou dos objetivos gerais mínimos de cada disciplina. | Os objetivos não podem ser estabelecidos uniformemente ou só podem ser estabelecidos em certas condições. |
| Avaliação normativa | Comparação dos resultados dos alunos de uma mesma turma. | Comparação dos resultados de turmas diferentes da mesma escola. | Comparação dos resultados de escolas do mesmo país. | Comparação de resultados e escolas ou grupos de alunos de países diferentes. |

Fonte: Afonso (2000, p. 37).

Conforme exposto no quadro 1, Afonso (2000) traz que, na avaliação normativa, os resultados quantificáveis se referem ao domínio cognitivo e instrucional. Esses são considerados mais importantes do que os outros domínios ou aprendizagens. O modelo torna-se reducionista, quando desconsidera a dimensão integral do aluno. A avaliação criterial como instrumento estandardizado considera os projetos das escolas em um processo de descentralização mais autônomo, no qual as escolas podem ser avaliadas em função de seu projeto educativo, para não recaírem nos procedimentos da avaliação normativa, que se encontra voltada para os interesses mercadológicos.

Em nível micro (sala de aula), a avaliação criterial, muitas vezes, é confundida com a formativa, porque ambas exigem definição prévia dos objetivos a serem alcançados. Em nível mega, é mais difícil estabelecer objetivos educacionais coerentes, devido à grande heterogeneidade organizativa dos sistemas educativos e porque a escola básica tem sido instrumento político da minoria privilegiada na construção e reforço das identidades nacionais. Tende a acentuar as dissemelhanças, muito mais do que as semelhanças, em termos de projetos e objetivos educacionais, além das questões geográfica e cultural.

Quanto à avaliação formativa, Afonso (2000, p. 38) entende que toda informação sobre a vida escolar de um estudante em relação aos demais colegas

deve ter caráter formativo. Enfatiza que a avaliação formativa possibilita a ruptura com a “[...] norma da equidade formal que rege a avaliação certificativa”, e permite que avaliação pedagógica possa reconhecer a diversidade escolar. A escola torna um espaço de aprendizagem significativa para a classe menos favorecida da sociedade. Do ponto de vista da sociologia de avaliação, Perrenoud (1999, p. 11) destaca que,

Bem antes de regular a aprendizagem, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula, e de certa forma as relações entre família e a escola ou entre profissionais da educação. Um olhar sociológico tenta constantemente considerar as lógicas do sistema que dizem respeito ao tratamento das diferenças e das desigualdades e, ao mesmo tempo, as lógicas dos agentes que envolvem questões mais cotidianas, de coexistência, de controle, de poder.

A avaliação em larga escala serve para controlar e regular as relações de trabalho e saber na sociedade. Ela verifica, seleciona e hierarquiza grupos para gerir o movimento social atendendo aos interesses da elite dominante. Como toda ação humana é mediada por um motivo intrínseco, com a avaliação não é diferente.

O modelo dessa avaliação em larga escala passa a ser utilizada com fins de validar as deliberações realizadas pelo poder público e fundamenta a aplicação de determinada política pública. A respeito da relação entre avaliação e Estado, Dias Sobrinho (2003, p. 49) assim pondera: “[...] a avaliação frequentemente tem servido aos propósitos de controle, fiscalização, seleção, hierarquização e exclusão”, sendo um meio de regular e controlar a sociedade. Ela dependerá da forma de gestão de cada governo, gerando instabilidade social e descontinuidade administrativa.

Com a instabilidade, a escola não evolui em seu processo de aprendizagem. O ideal seria que as políticas públicas estivessem vinculadas como política de Estado e não de governo. Conforme Afonso (2000), os fundamentos das avaliações externas em larga escala partem de planejamentos que têm como meta a redução dos compromissos e da responsabilidade estatal a contenção dos gastos públicos, sobretudo, no setor de serviços básicos de atendimento aos menos privilegiados, provocando grandes prejuízos à qualidade da educação. O controle do “Estado-avaliador” sobre a educação básica é mais externo do que interno. Logo, a avaliação e a qualidade desencadeiam os estudos e debates em torno do real sentido e dos propósitos da avaliação da aprendizagem, do desempenho e dos sistemas e de suas reais implicações no desenvolvimento integral do sujeito.

De visão positivista, a avaliação tem a função de verificar o nível em que os objetivos propostos foram atingidos. Contudo, essa vertente não se atenta para o contexto em que se encontram inseridos os sujeitos, não considera a totalidade do processo. Diante da complexidade em que se insere a sociedade brasileira (diferenças regionais e demais especificidades), a avaliação assim seria suficiente para gerar dados fidedignos da realidade retratada?

Dias Sobrinho (2003, p. 43) destaca que, desde os anos 1960, a avaliação se tornou multidisciplinar, incorporando também as contribuições da Sociologia, Economia, Antropologia, Educação e Psicologia. Com isso, têm apresentado diferentes abordagens, conforme a visão de cada área do conhecimento, havendo divergência ou convergência.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 123), a avaliação cumpre várias funções de acordo com as necessidades, pode ser prognóstica, certificativa, entre outras. Mas, a função normativa visa construir uma classificação e hierarquia de excelência. É justo que cada um seja submetido às mesmas provas em condições idênticas, como moral do exame equitativo. Tem-se “[...] conceber avaliação como uma tomada de informação em sentido único, com uma mera medida do valor “escolar”, mas como um momento de confronto”. Avaliar assim é algo para a transformação, porém a sua tendência é de apresentar intenção educativa e política. A discussão concerne em colocar a avaliação no caráter social, com variadas atividades:

Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo, desde os julgamentos que os professores fazem sobre cada aluno na sala de aula, até os vários e mais formais modos de julgar o progresso dos alunos na escola como um todo, que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as formas de provisão da educação a nível nacional (AFONSO, 2000, p. 16-7).

Nessa ótica, a sociologia da avaliação volta-se para analisar o êxito e o fracasso escolar advindos de julgamentos das diferentes esferas educacionais, os quais são vistos como meras representações criadas pela escola. Avaliar estabelece habilidades, competências a serem atingidas como meio de classificação. Para Perrenoud (1999), tanto o fracasso quanto o sucesso são representações criadas pelo sistema educacional como meio de excluir, classificar e reprimir aqueles que não dominam a cultura escolar. Ao que parece, a avaliação em larga escala

concentra um excesso de poder que, por si só, impossibilita a compreensão e a construção de uma educação de qualidade.

De acordo com Gadotti (2010), analisar a qualidade da educação importa falar da valorização dos aspectos social, cultural e do ambiente escolar, indo além de avaliações meramente formais e técnicas. Nesse entendimento, Sousa e outros autores (2013, p. 63) postulam que a avaliação deve contribuir para ampliar a autonomia da escola e a condução do processo democrático:

A Avaliação externa e em Larga Escala passa a ser implantada de modo associado a medidas de descentralização de responsabilidades e difusão de ideias de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, da indução de padronização curricular, da introdução da noção de responsabilização pelos resultados das avaliações e da necessidade de prestação de contas à sociedade e da difusão de modalidades diferenciadas de relações contratuais entre estado e funcionários, baseados no desempenho.

Desse modo, perdem-se os fins diagnósticos da avaliação, passando a ser meio de controle e de responsabilização focado no individualismo. Nessa perspectiva, Afonso (2000) alerta que a significativa preocupação do Estado-avaliador é mais voltada para o produto do que para o processo da aprendizagem. Com isso, a sociedade tende a estar habituada com essa prática, sem conhecer ou se preocupar com os prejuízos causados por tal prática, afetando diretamente o processo de ensino da escola pública.

Nessa lógica, Freitas (2012) alerta que o sistema político e econômico neoliberal responde ao movimento global pela busca cada vez mais acirrada da qualidade total de serviços educacionais. Ele conduz todo o processo pela meritocracia, privatização e desresponsabilização do Estado. Assim, pressiona os professores a obter um desempenho sempre crescente de seus alunos.

Percebe-se a avaliação sendo ofuscada do fator pedagógico e distorcida em função de elementos globais e indicadores quantitativos voltados para acumulação do capital. Nesses moldes, a avaliação encontra-se a serviço da classe dominante, associada ao conceito de qualidade. Os debates surgem em torno do real sentido e propósitos da avaliação da aprendizagem, do desempenho e dos sistemas, e de suas consequências para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A depender do interesse de classe e da concepção filosófica, a avaliação adquire a função desejada, mas, independentemente da motivação, é necessário

compreender a totalidade e as partes, que se ocultam diante das contradições existentes no processo avaliativo. Observa-se o interesse dos distintos grupos que dirigem o País pela avaliação como meio de validar e legitimar o poder que exercem na sociedade. A avaliação como forma de controle traz consigo os valores e interesses da classe dominante:

O excesso contido nos aspectos burocráticos pode levar a instituição a abdicar da sua autonomia conformando-se com o cumprimento de formalidades processuais. Esta forma de proceder à avaliação contrapõe-se à implementação de espaços de participação coletivos de reflexão, de interrogação sobre valores, de investigação sobre dificuldades, possibilidades e potencialidades que poderiam conduzir a instituição a verdadeiras transformações qualitativas dos seus currículos e projetos (ASSIS, 2008, p. 37).

Há uma dualidade na atuação do Estado que promove a descentralização, enfatiza a autonomia e, ao mesmo tempo, usa a legislação para controlar os processos com discurso emancipatório, que inibe a livre iniciativa da escola na elaboração de seu projeto pedagógico, cabendo a indagação: qual a função da avaliação na formação cidadã? A avaliação tem função didático-pedagógica, valendo-se das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. A prática pedagógica é favorável à aprendizagem e a emancipação do indivíduo, se seu caráter formativo contribuir para a transformação consciente e participativa. É necessário entender as principais concepções filosóficas que direcionam as ações dos diferentes grupos pela avaliação educacional para tecer as matrizes do conhecimento que orientam a educação e as pesquisas no Brasil e no mundo, tomando o aporte do materialismo histórico dialético.

1.3.1 O Materialismo Histórico e a Concepção de Avaliação

O início do século XXI foi marcado por transformações gigantescas e aceleradas em todo o mundo, que marcaram o contexto educacional dos países da América Latina. Castelo (2012, 623) relata que

Na década de 1990 os danos sociais da agenda neoliberal foram sentidos com maior intensidade. Brasil, México e Argentina viram cadeias dos parques produtivos ser desmontadas e alguns setores desnacionalizados. O desempenho macroeconômico foi pífio: baixas taxas de crescimento,

desequilíbrios nos balanços de pagamentos (com graves crises cambiais), déficits públicos crescentes e aumento das dívidas públicas internas. E os efeitos sobre expressões da “questão social” também foram desastrosos: aumento do desemprego estrutural e do pauperismo (absoluto e relativo) e perda de direitos sociais básicos, com a precarização das relações trabalhistas e a privatização de bens públicos, como saúde, previdência e educação.

De acordo com o contexto histórico, os fatos ocorreram com tendências de aprimorar o ensino, com a qualidade do ensino da sua oferta. As mudanças direcionaram o tema avaliação para além do campo escolar, de forma que essa assume funções que respaldam ao modelo econômico capitalista. Matrizes teóricas e práticas educacionais atravessaram o tempo, carregadas de valores e ideais que direcionam a busca pelo conhecimento no campo das Ciências Sociais.

Os fundamentos teóricos entendem que a busca do conhecimento deve seguir um rigor metodológico para ver e explorar o mundo, garantindo a cientificidade. O sujeito está na realidade, mas essa não é o conhecimento e existe independente do sujeito que a modifica por sua atuação na natureza. O real é complexo e envolve vários campos das ciências humanas, cabendo à teoria interpretá-lo.

As teorias descrevem o mundo e constroem-se, na dinâmica da história, diversas formas de intervenção. Nesse sentido, Löwy (2002, p. 35) destaca as seguintes proposições teórico-metodológicas “[...] relação entre ideologias, utopias, visões sociais de mundo, valores, posições de classe, posições políticas e ciência”. Tratam-se do Racionalismo, do Positivismo e do Marxismo no estudo em questão, que aponta o materialismo histórico como a concepção que norteia a pesquisa em educação e orienta a visão do processo avaliativo.

O desvelar da realidade em si requer métodos de interpretação e explicação que deem conta do objeto de estudo em sua totalidade, envolvendo as contradições existentes em seu interior, com vista a aproximar da realidade investigada, (TRIVINOS, 1987). Nesse pressuposto, o materialismo histórico dialético é empregado na tentativa de compreender a PB e sua composição na história sustentada pelo movimento dialético. Esse método possibilita ter uma visão ampla e contextualizada da realidade estudada, por meio de suas categorias de análises, sendo que permite dialogar com a PB, na tentativa de apreender o real.

O método materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818-1883) encontra-se fundamentado a partir dos conhecimentos que esse teórico adquiriu na Inglaterra.

Entende ser necessário conduzir seus estudos do plano mais amplo para o mais estrito a fim de captar a realidade. O marxismo compreende a natureza humana em seu desenvolvimento histórico. Seu estudo é sobre a sociedade burguesa e como essa constitui o ser social. Seu método de investigação parte da interpretação econômica, social e política para transformação social. O mundo precede à consciência, no qual o homem é um ser concreto, histórico e social que transforma seu ambiente (MARX, 2015).

Nessa filosofia, o conhecimento é um produto histórico, cuja realidade se explica no contexto político, social e econômico na busca pela compreensão da essência humana e seu desenvolvimento histórico. Os aspectos teóricos e práticos se relacionam e essa interação gera a práxis, que possibilita a reflexão-ação-reflexão em constante movimento e transformação. Essa composição promove o aprimoramento no campo educacional, entendendo o sujeito em seu aspecto total.

Para Perrenoud (1999, p. 111), a ideia de aprendizagem e desenvolvimento passa pela interação com o real. Afirma que toda “[...] psicologia genética piagetiana é indissociavelmente construtivista e interacionista”. Esse pensamento destaca que as pedagogias “[...] novas, modernas e ativas, insistem na importância da ação do sujeito que quer atingir um objetivo e se choca com a realidade”. Mesmo conflituoso, o ato de interagir é essencial, pois não se aprende sozinho.

Nessa perspectiva, a interação do estudante com a realidade possibilita a construção do conhecimento e torna a aprendizagem contextualizada e significativa. Do mesmo modo, o processo avaliativo contínuo e totalitário está a serviço da aprendizagem. Fundamenta-se na avaliação formativa aliada ao diagnóstico, à autoavaliação. A inter-relação dos aspectos qualitativos e quantitativos evolui de acordo com as transformações do contexto, sendo a práxis a base que possibilita novo conhecimento (SOUSA, 2007).

Nessa matriz, são apresentadas soluções das práticas capazes de promover mudanças. A avaliação na concepção dialética vai muito além da técnica, o diálogo é horizontal e político. Essa teoria possibilita a prática da avaliação externa com caráter formativo. Reconhece as contradições presentes em todo o processo educacional a partir de uma construção histórica, tanto no seu contexto como no percurso. O conhecimento não acontece somente no fazer, mas também no pensar estruturado e (re)elaborado.

Por um lado, essa concepção reconhece o sujeito em sua integralidade, defende igualdade de direitos e confronta a ideologia dominante, que promove a distinção de classes para garantir privilégios. Por outro, a concepção de avaliação, no materialismo histórico dialético, entende que a educação básica deve formar sujeitos que se coloquem na condição de promover a democracia e a cidadania. Assim, a avaliação se diferencia das demais na dimensão da adaptação, sendo a escola vista como espaço de construção emancipatória.

As abordagens qualitativas e quantitativas dialogam com a avaliação, que se centra em si. Ela serve como mecanismo que direciona a aprendizagem. Entende e reflete o processo educacional com base no diálogo interacional, contínuo e totalitário do ensino e aprendizagem para desenvolvimento da criticidade. O estudante é visto como sujeito ativo, e não como indivíduo, e o professor como mediador da aprendizagem. Há a valorização do diagnóstico que desencadeia a mediação do ensino e a autoavaliação. Nesse ensino, reconhecem-se as contradições existentes no processo (SOUSA, 2007).

O materialismo afasta a ideia do conhecimento como verdade absoluta e coloca o sujeito na posição de humildade para investigar as causas do sucesso ou insucesso dos estudantes. A avaliação investiga o nível do conhecimento dos estudantes e as condições em que acontece a aprendizagem para desvelar o real, indo além das aparências, para a promoção da emancipação do cidadão. De acordo com Trivinos (1987), essa filosofia afasta a visão descontextualizada da realidade. Distancia do projeto educacional que apresenta a avaliação como meio de reprodução da cultura de uma classe:

Normalmente a avaliação na escola está relacionada ao desenvolvimento de hierarquias de excelência. Em nome da excelência os alunos são classificados, comparados por meio de avaliações padronizadas que exerce o papel de treino para o exame. Uma hierarquia de excelência jamais é o puro simples reflexo da "realidade" das variações, (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Em uma concepção positivista, os dados estatísticos ganham visibilidade e os elementos quantitativos passam ser mais importantes. A avaliação torna-se seletiva, arbitrária e classificatória. Para Bourdieu (1998) o processo de exclusão é contínuo e brando. Antes de passar pelo exame avaliativo, o professor já exclui o

aluno pela sua linguagem e postura. A avaliação torna-se um meio de colocar sobre o aluno o pensamento de que ele é responsável por seu fracasso escolar.

Essa postura não condiz com a avaliação formativa que promove a emancipação do sujeito. Para Perrenoud (1999, p. 18), “[...] o fato de a avaliação estar ainda entre duas lógicas decepciona ou escandaliza aqueles que lutam contra o fracasso escolar e sonham com uma avaliação puramente formativa”. A avaliação ainda varia entre a lógica formativa e a seletiva. Observa-se que há grande avanço na utilização da avaliação formativa e menos na seletiva, mais voltada para a ação educativa. Tem-se a acentuada prática avaliativa impregnada da cultura dominante.

O materialismo histórico dialético dá a ampla abertura nas ciências sociais para as concepções teóricas que fundamentam a avaliação educacional abrindo novas possibilidades. Os elementos tratados transcendem a dimensão quantificável do fenômeno, assim foram eleitas três categorias presentes na dialética: contradição, mediação e totalidade, que servirão de mecanismos e interpretação da PB. Em se tratando de avaliação da educação, que se realiza por meio da avaliação externa materializada por meio das políticas públicas, compreende-se a importância de uma análise do contexto econômico, social e político, que configuram as mudanças sociais e a avaliação.

1.4 Mudanças Políticas e Sociais e Contextos da Avaliação Externa

A história retrata que a modernização da sociedade gerou transformações profundas, internas e externas, nas relações sociais. A Revolução Industrial ocorrida na Europa, em 1750, provocou modificações no sistema político e econômico, alterando o modo de vida das pessoas com base nos princípios de racionalidade. Uma das consequências da industrialização foi à divisão do trabalho intelectual e manual para a produção em larga escala. Alterou o modo de pensar e agir, afetando a relação entre teoria e prática. A desintegração do homem consigo e com a sociedade tirou-lhe o domínio, que contemplava do produto inicial ao final da produção.

De acordo com Nogueira (2004), o taylorismo e o fordismo são princípios de organização do processo de trabalho que foram expandidos no conjunto da indústria capitalista, a partir do final do século XIX e início do século XX. O taylorismo é

baseado na separação entre as tarefas de concepção e execução. Já o fordismo constitui uma forma de produção e gerenciamento, com objetivo de desenvolver o aumento da produção e de consumidores. Os sistemas fordismo-taylorismo foram fundados para produção homogeneizada em massa. O binômio caracteriza-se pela produção em série fordista com o cronômetro taylorista. Com sua tecnologia de submissão e disciplinarização do corpo, de grandes exigências físicas, resultou ainda em um bloqueio maior de atividade mental, quando separou o trabalho manual do intelectual.

Esse advento intensificou a divisão de classes e a separação entre os homens que executam o trabalho intelectual e os que efetuam o trabalho manual. Dessa forma, uns pensam, os outros executam, sendo um dependente do outro. De um lado, estão os que usam a mente; de outro, ficam os detentores da força física. Assim, a mudança trouxe consigo um conjunto de valores e ideais que regem a ação humana, produzindo alterações na cultura e no comportamento das pessoas, em todos os níveis da sociedade.

De acordo com Dias Sobrinho (2011), esse fato deve-se ao processo de mercantilização instaurado no mundo moderno pelo capitalismo. Esse é gerador da diferenciação de modelos organizacionais, da diversificação de funções e dos modos de oferta de serviços educativos, das mudanças no mundo do trabalho e do setor produtivo para a ampliação das demandas sociais. A escola também se adequa ao modelo empresarial para conduzir seu papel. A sua função passa a ser a de qualificar as pessoas para o trabalho com vistas a promover o desenvolvimento econômico dos países em transformação.

Conforme Cóssio (2014), a ideia desse desenvolvimento é uma forma de o mercado se sustentar e o capitalismo se manter, direcionando o trabalho para o consumo. À escola cabe conduzir seus processos, pela lei da eficiência e da racionalidade instrumental. De acordo com Enguita (1989), a escola, relacionada ao mundo do trabalho, tem a função de ensinar para avaliar e certificar o aprendido para centrar-se em seus objetivos. A relação da escola com o sistema social global é intrínseca e esse serve para perpetuar os ideais da classe dominante.

Há a indução para as pessoas pensarem que a instituição é feita para servir os indivíduos. Essa concepção é caracterizada pelo idealismo, método que contrapõe ao pensamento materialista histórico dialético. De acordo com os estudos de Horta Neto (2007),

No bojo das políticas neoliberais, a partir dos anos 90, surgem os primeiros estudos internacionais com o objetivo de estabelecer comparações entre os resultados obtidos por estudantes de diversos países, submetidos a um mesmo teste. Entre eles, destacam-se: Programme for International Student Assessment – PISA, coordenado pela OCDE, e do qual participam mais de 60 países; Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS , que envolve mais de 50 países, e Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS , conduzidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA , com sede na Bélgica; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE , uma rede de discussões virtuais sobre avaliação, da qual fazem parte 18 países latino-americanos, com a coordenação dos trabalhos a cargo da OREALC-UNESCO. Também surgem estudos que procuram desenvolver indicadores educacionais aplicáveis internacionalmente: World Education Indicators – WEI, coordenado pelo UNESCO Institute for Statistics, e o Education at a Glance, coordenado pela OCDE (HORTA NETO, 2007, p. 5).

A avaliação é direcionada a partir de indicadores que dariam as devolutivas para formulação das políticas públicas. Nesse contexto, Dias Sobrinho (2003) pontua que a avaliação se desenvolve de acordo com o paradigma de racionalização científica, que caracteriza a pedagogia por objetivos, fundadas na ideologia utilitarista inerente à indústria. Tal ideologia se fortaleceu no começo do século XX nos países da América Latina, que marcaram seus sistemas nacionais de avaliação.

De acordo com Horta Neto (2007, p. 5), o movimento que começou nos Estados Unidos, nos fins da década dos 1960, expandiu-se para a Europa na década dos 1970 e, nos anos 1980, atingiu a Ásia e a Oceania, sendo notório em várias partes do mundo. A avaliação se promoveu como política de Estado por ser colocada como objetivo de melhorar a qualidade do ensino:

No início da década dos 90, a avaliação já ganhava relevância como política do Estado em todo o mundo, principalmente a partir da conferência de Jontien, Tailândia, coordenada pela UNESCO. Como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (Brasil-MEC, 1993), que entre outros pontos ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino (HORTA NETO, 2007, p. 9).

O movimento foi de globalização da economia contribuiu para ampliar as funções da avaliação. Essa passou a fazer parte do pacote de medidas que conduz a reforma política e econômica em nível nacional e internacional. Incorporou-se nas

políticas públicas da gestão pública como instrumento valioso para a administração, em especial, a educação escolar (AFONSO, 2000).

O Consenso de Washington (1989) foi determinante para a universalização do ensino básico. Por meio de recomendação internacional para difundir o ideal neoliberal, sobretudo, nos países da América Latina, o Fundo Monetário Internacional (FMI) adotou medidas recomendadas como obrigatória para fornecer ajuda aos países em crises e negociar as dívidas externas. Os países colocariam em prática suas normas, sob a pena de serem impedidos de obter ajudas e investimentos externos. Os interessados promoveriam reforma fiscal, redução de impostos (importações/exportações), privatização, redução dos gastos com funcionários, terceirização serviços públicos, entre outras diminuições.

Com esse pacote, os governos teriam condições de garantir arrecadação suficiente para o pagamento da dívida pública. A motivação do BM servia para propor tais mudanças, não havendo interesse na emancipação do ser humano. A educação encontra-se inserida na agenda do BM para universalização do ensino básico. Seus objetivos conduzem os governos a desresponsabilizarem-se com o social, relegando a educação conforme a lógica empresarial. Essa agenda promove a precarização do trabalho e a diminuição da qualidade educacional, negando a eficácia pedagógica da avaliação que passa a ser utilizada como forma de controle.

O Brasil se apropriou da agenda internacional, sem considerar as especificidades do País. Essas medidas foram intensificadas com a eleição de FHC, em 1995, quando apresentou a proposta de reforma para o Estado, atendendo a exigência internacional para universalização da educação básica, pautada na agenda do Consenso de Washington no final da década de 1980. Nessa proposta, o Estado direcionou a articulação da legislação educacional para a criação do sistema de avaliação em larga escala.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, proposto por FHC, apresentou instruções que afetaram diretamente o sistema educacional brasileiro. Um exemplo é a forma de gestão descentralizada das instituições públicas, com princípios de eficiência, autonomia e participação social. Foi referendada como elemento de “[...] melhoria da qualidade e eficiência na prestação de serviços pelo setor público” (BRASIL, 1995, p. 9).

As propostas de ordenamento do Estado, no governo de FHC, explicitadas no Plano, apresentam a administração pública vendo o cidadão simplesmente como

contribuinte de impostos e cliente dos seus serviços. Os resultados da ação estatal são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, mas porque as necessidades de cidadão-cliente estão sendo atendidas. Nessa visão, o modelo gerencial passa a ser adotado com definições de objetivos para as instituições administrativas, carregados de valores e comportamentos da cultura e das técnicas gerenciais modernas. Pensa-se em aumentar a qualidade e a eficiência dos serviços sociais prestados pelo Estado (BRASIL, 1995).

A relação clientelista entre o Estado e o contribuinte está enfatizada como mera consumerista. O Plano destacou também a qualidade dos serviços prestados pelo Estado. Concretizou a proposta de avaliação institucional, com a finalidade de levantar dados que promovem o alinhamento coerente com a reforma. Ordenado na linha de planejamento fordista/taylorista, esse plano projetou o sistema de avaliação em larga escala, que parte do princípio da construção de indicadores de desempenho que permita mensurar os graus de concepção dos objetivos pretendidos (BRASIL, 1995).

O Plano mostra-se coerente com o modelo de administração neoliberal. Entretanto, a totalidade das pretensões não foi concretizada, fato que Afonso (2000, p. 61) considera da seguinte forma: “[...] o insucesso das reformas denota a incoerência entre o que é prescrito e o que é praticado, visto que não se considera a realidade concreta das escolas”.

Nesse contexto, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a Lei 9.394 de 1996, que apresenta a necessidade da coleta de informações e de estabelecer a avaliação em larga escala no ensino público. A legislação visa atender ao requisito de universalizar a educação básica e à qualidade proposta. O levantamento de dados aliado à avaliação é indicador essencial para aferir a qualidade do ensino ofertada no País.

De acordo com Horta Neto (2007), são enfatizadas na LDB a coleta de informações e a avaliação, como instrumento de gestão da educação, retratando o caráter descentralizador da avaliação. Nesse sentido, com base em Marx e Engels, Enguita (1989, p. 136) ressalta que as “[...] ideias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como ideias”. O pensamento desenvolvido em determinado tempo e espaço justifica as relações que se desenvolvem. O modo de

produção capitalista se impõe por meio do Estado que legaliza a dominação dessa classe sobre a menos favorecida e utiliza a escola como canal para perpetuar suas ideias.

Para Freitas (2012), o modelo está consoante com o movimento de globalização, que exige modalidades novas e mais eficientes de administração pública. Abrem-se espaços para a concorrência e a competição entre os serviços oferecidos na área de educação, saúde e cultura com subsídio estatal. Organismos nacionais estão consubstanciados com os ideais da influência do neoliberalismo no mundo:

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacionais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra (CÓSSIO, 2014, p. 1575).

As orientações internacionais tendem a centrar-se nas políticas para minimizar a pobreza, porém o caráter econômico continua presente, verticalizado na questão da desigualdade social. As políticas públicas discutem como focar nas necessidades básicas da população menos favorecida. Na educação, o BM é o organismo central de assessoramento dos países em desenvolvimento, com um pacote de medidas. Sua proposta de reforma atinge desde as políticas de porte macro até micro do setor educacional.

Seguindo seus delineamentos, os países devem ajustar a política educacional às exigências estabelecidas pelo BM. Os pesquisadores da área educacional, tais como: Ball (2011), Freitas (2012), Afonso (2000), entre outros, observam que a proposta do BM para a educação é formulada por economicistas para serem executadas por educadores. O conteúdo é totalmente tecnicista e mecânico voltado para ampliação do lucro e da produtividade humana, comprimindo o aspecto pedagógico (processo) em detrimento do econômico (resultado). Assim, a escola passa a ser vista como uma empresa, a dimensão administrativa torna-se mais importante do que a pedagógica.

Para Tommasi, Warde e Haddad (2000, p. 181), na proposta do BM, não há unidade, falta uma “visão sistêmica do educativo”. Mostra-se um modelo universal que abrange a todos com um único projeto, sem considerar o contexto e a diversidade existentes nos países. É radical e verticalizada, restando apenas implantação e adaptação das decisões já firmadas. Firma-se a ideologia de mercado e da avaliação normativa, relacionada ao pacote de reformas prontas.

De acordo com Freitas (2012), para justificar a desregulação do Estado brasileiro, políticos e empresários defendem que os setores públicos são mal administrados, sendo necessário modificar a forma da gestão pública, para atender os apelos da política neoliberal tecnicista, econômica e gerencialista. Seguem a lógica do mercado regulador das relações da sociedade. O BM prescreve um pacote de normas a serem executadas, com o qual a educação é conduzida por objetivos/metastas a serem alcançados, facilitando o controle técnico.

Como a realidade é dinâmica e complexa, o sistema educacional brasileiro apresenta as contradições internas, manifestas tanto a nível nacional quanto regional, o que impossibilita haver uma norma única e universal, desrespeitando as diversidades econômicas, sociais, culturais. Em consonância com Freitas (2014, p. 93), a avaliação em larga escala criada pelo governo federal prioriza eficácia e eficiência “[...] no gerenciamento dos sistemas educacionais e escolas segundo a racionalidade pragmática, economicista, positivista”. Seus fundamentos primam pela performance e produtividade, voltadas para a competitividade e individualismo.

A dimensão pedagógica diverge da função técnica que instrumentaliza somente para o trabalho. Em função disso, a razão da avaliação torna-se uma política pública como meio de obter informações para tomada de decisões sem intervenção adequada para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Olhando da perspectiva política, a avaliação se dá estrategicamente produzindo ideias no campo social:

A avaliação forma parte da regulação, controle e governo do Estado, portanto, tem função de “polícia”, no sentido alusivo às técnicas específicas por meio das quais o governo capacita os indivíduos para serem úteis a um tipo de sociedade, e não de “melhora escolar”, na melhor das hipóteses, continua ‘as avaliações podem oferecer uma melhor compreensão das tensões, lutas e dilemas que subjazem nos esforços de melhora social’ (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 49).

O ato de avaliar comporta a centralização organizacional e o controle das decisões, tende a inviabilizar o processo educacional, uma vez que os instrumentos de avaliação são classificadores e promovem a exclusão. Tem-se que a avaliação em larga escala assume o *status* de política pública de Estado para a educação, esvaziada do entendimento que os estudiosos da educação têm atribuído ao papel da escola, e, por consequência, da educação institucionalizada. Quanto à essa análise, o capítulo seguinte discute a avaliação de larga escala, especificamente a Prova Brasil, que se firma nas políticas públicas.

CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS PARA A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Neste capítulo, abordam-se os elementos importantes para compreender as perspectivas, as intenções e os desafios da avaliação em larga escala. Em sete tópicos, têm-se as reflexões sobre a prática pedagógica, para resistir e superar o que está posto pelas políticas públicas antidemocráticas. Na discussão, a legislação e o panorama histórico da avaliação em larga escala são trazidos, desde a década de 1980. A evolução, institucionalização e as reestruturações das avaliações na escola trazem os delineamentos atuais. Nesse aporte, os tipos de avaliações em larga escala e seus desdobramentos em Goiás são mostrados, com a apresentação da figura do gestor/diretor escolar no contexto da PB e os impactos do financiamento na política de avaliação. Algumas possibilidades de superação dos desafios veiculam a discussão desse tipo de avaliação no contexto escolar.

2.1 Algumas Considerações sobre os Tipos de Avaliação Externa

O sistema avaliativo da educação brasileira abarca um conjunto de órgãos que realizam um trabalho articulado na universalização do ensino. Ao Ministério de Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as câmaras de educação básica e superior, está incumbida a função de zelar pela qualidade do ensino, atendo-se para as leis que regem a educação. A Câmara de Educação Básica é responsável pelo Saeb, que avalia o desempenho dos alunos e da instituição escolar de ensino básico.

Nessa conjuntura, emerge a seguinte questão: que tipo de cidadão se quer formar, a partir dos princípios avaliativos? A sugestiva resposta a ela é que a fundamental análise se pauta na busca da efetivação desse direito à educação emancipatória. A avaliação educacional interna ou externa deve ter como princípio a formação de cidadãos emancipados, que sejam capazes de exercer a cidadania e desfrutar dos bens culturais produzidos coletivamente.

De acordo com o Inep, a Diretoria da Avaliação da Educação Básica (Daeb) tem a função de definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos de realização das avaliações da educação básica; promover articulação entre os sistemas de

ensino; realizar as avaliações comparadas, em articulação com instituições nacionais e organismos internacionais. Nessas definições, o Saeb inspira estados, municípios e escolas, em particular, a desenvolver esse tipo de avaliação, para interlocução com a proposta nacional.

O sistema de avaliação brasileiro, criado da década de 1990, é composto por um conjunto de avaliação externa em larga escala. Nessa época, o MEC designou ao Inep a responsabilidade de conduzir todo processo das avaliações externas no País. Para a operacionalização das políticas de avaliação, o Censo Escolar torna-se o principal instrumento de coleta de dados os quais subsidiarão a articulação de todo o sistema avaliativo.

Dentre as ações do Inep, no período compreendido dos anos 1960 até os anos 2000, destacam-se a coordenação das seguintes avaliações: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (1967), Saeb (1990), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) (1993), Exame Nacional dos Cursos (ENC) Provão (1996-2003), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (1998), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) (2002), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Enade) (2004), Prova Brasil (Anresc) (2005), Provinha Brasil (2007) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (2013).

No conjunto de avaliações, encontram-se inseridas as três da educação básica, que integram o único sistema do Saeb: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é amostral, Anresc, denominada por Prova Brasil, que é censitária, e a ANA. Com essas, a perspectiva é compreender a ação estatal na intensificação das políticas públicas para atender as demandas globais, que condicionam o homem a enquadrar-se às leis de mercado.

A educação e seus processos não ficam imunes a tais transformações. A avaliação tende a perder a sua dimensão pedagógica, para se adequar mais às expectativas do capital. Segundo Afonso (2000), Estado Avaliador

[...] significa em sentido amplo, que o Estado vem adaptando a um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2000, p. 49).

A avaliação em larga escala, como foi proposta pelo Estado brasileiro, é focada no ensino para resultados, indo na contramão do processo de aprendizagem e a formação ampla dos estudantes. O Censo Escolar tornou-se, ao longo do período de sua implantação, importante fonte de informações referentes à educação, as quais vêm subsidiando as políticas públicas em diferentes setores. Como exemplo, notam-se a política de financiamento da educação, os programas suplementares para a educação básica: Programa do Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional do Transporte Escolar, Programa Nacional de Alimentação do Estudante, entre outros.

Em relação à avaliação, o Censo Escolar desempenha um papel fundamental, ao apresentar dados que servem para interpretações e análises dos aspectos inerentes à qualidade da educação. São possíveis observar informações sobre evasão e abandono escolar, aprovação e retenção, distorção idade/série, formação do quadro docente na escola, dependência administrativa, para tratar de suas dimensões. O Saeb e o Censo Escolar são utilizados para obtenção de dados e índices da educação brasileira.

Conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, a lógica neoliberal consolidou-se, frente à política educacional do País, ao longo dos anos. A avaliação é assumida pelo Estado como um recurso para justificar suas ações e prestar contas para sociedade, da forma como administra os recursos públicos, bem como mantém o controle dos processos inerentes ao contexto escolar.

O contexto pode ser entendido com as transformações no cenário político, econômico e social, diante do governo de FHC, quando o Estado passou por ampla reforma com a redefinição do seu papel na logística das políticas públicas em todos os setores, especificamente o educacional. O País experimentou profundas mudanças sociais, políticas e educacionais que se estendeu a gestão dos governos posteriores - Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016). Conforme Bresser e Grau (1999), nesse período, as propostas foram conduzidas por meio de ideais modernos e racionais da administração pública, que se concentra no setor produtivo.

A justificativa dada para realização da reforma foi a de retirar o País da crise econômica e prepará-lo para enfrentar os desafios da globalização. Afonso (2000, p. 80) alerta que “[...] as reformas apropriam-se de ideias inovadoras”, que parecem uma “moda” ou “necessidade/obrigação política” que não levam em conta os obstáculos a serem superados. As avaliações de sistema ganharam centralidade

nas políticas de avaliação educacional, para administrar o fluxo de acesso à educação básica e suas relações com planejamentos de organismos internacionais.

Reafirma-se aqui a lógica das avaliações externas em larga escala recomendadas pelos organismos internacionais, que enfatiza produtividade e qualidade do serviço público, com foco no controle dos resultados. O modelo compromete a implementação de políticas públicas que beneficiam a grande parcela da população que depende exclusivamente delas: os menos favorecidos da sociedade. Observa-se que o modelo gerencial com imediatas modificações para a educação pública brasileira, com grandes repercussões, foi mais voltado para atender as demandas internacionais do capital do que para sanar as questões educacionais em si.

Para Ball (2011), as políticas educacionais são pautadas em mecanismos provenientes do neoliberalismo, que traz a lógica do mercado para o setor público. A adoção de parâmetros da gestão empresarial para a educação tem em sua origem o chamado modelo da Nova Gestão Pública. O ato de avaliar torna-se condição indispensável para melhoria dos processos institucionais de mercado, requerendo de instrumentos técnicos próprios para alcançar seus intentos. O contexto histórico das avaliações em larga escala no Brasil permite entender seus desdobramentos, como se percebe na atualidade.

2.2 Legislação e Trajetória da Avaliação em Larga Escola

A década de 1980 foi marco para o mundo globalizado, que transpôs barreiras que separavam povos, nações e línguas. A abertura do comércio, o movimento de capital e investimento e a disseminação de informações geraram notáveis mudanças em todas as áreas da sociedade. Na perspectiva da educação, a níveis internacional e nacional, houve a expansão de princípios de racionalidade técnica, com pouca eficiência pedagógica.

O papel dos governos realizou ajustes em todo sistema educacional para atender às demandas internacionais. A educação básica formal passou a ser alvo das políticas públicas em todo o mundo na busca por padrões de qualidade,

equidade e eficiência. Desse modo, em 1961, a OCDE assumiu a coordenação dessa atividade definidora de padronização e criou o Pisa⁴.

Ao tratar-se de avaliação em larga escala no Brasil, é pertinente ressaltar que quando o Estado estrutura o sistema educacional⁵ na década de 1930, o interesse por esse tipo de avaliação. Funda-se a instituição de pesquisas para obtenção de dados estatísticos da expansão do ensino (COELHO, 2008). Contudo, esse projeto concretizou-se efetivamente no final dos anos 1980, período em que a avaliação passou a fazer parte das políticas públicas, a fim de regular o processo educativo, sendo utilizada como instrumento de controle (AFONSO 2000).

Essa categoria deixa de ser um elemento exclusivo da escola, sendo reguladora e normatizadora dos processos educacionais. Afonso (2000, p. 90) pondera que “[...] a ideologia do mercado e a avaliação normativa estão relacionadas (de forma lógica), embora a problematização dessa articulação no contexto das reformas dos anos 80 surgira outras conclusões”. A utilização desse modelo de avaliação fundamenta e legitima o mercado educacional, contribuindo para destinação de verbas diferenciada para as instituições escolares e como forma de responsabilizar os professores.

Em se tratando da avaliação em larga escala, como uma política pública, o marco jurídico é fundamental para direcionar o processo educacional. A legislação garante a educação como um direito social de todos. Partindo desse pressuposto, o recorte temporal está focado a partir de 2005, ano de criação da Prova Brasil. Para tanto, faz-se uma breve apresentação da norma jurídica, desde a Constituição federal de 1988. O quadro abaixo apresenta uma síntese que possibilita conhecer as principais diretrizes que instituíram a avaliação em larga escala.

⁴ O Pisa é realizado pela OCDE, entidade formada por governos de 30 países, que tem como princípios a democracia e a economia de mercado. Seu objetivo principal é produzir indicadores que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação básica (BRASIL, PORTAL DO INEP, 2018).

⁵ Há críticas em relação a existência de um sistema educacional. Para muitos estudiosos, o Brasil ainda não possui um Sistema Educacional, o que lhe impede de exercer a educação de forma colaborativa entre os entes federados.

Quadro 2 - Breve panorama das legislações sobre avaliação

| Legislação | Ano | Ementa | Promulgada | Contexto/político e econômico |
|------------------------------------|------------|---|--|---|
| Constituição federal | 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil | Assembleia Nacional Constituinte, 5 de outubro | Fim da Ditadura Militar e início da redemocratização. Crise econômica e desemprego estrutural. Economia conturbada com altas inflações, estagnação econômica e endividamento do país (LIBÂNEO, 2012). |
| Portaria 1.795, de 27 de dezembro | 1994 | Institui o Saeb | Ministro Murilo Hingel | Fim do governo Itamar Franco. Expansão do neoliberalismo. Descentralização dos serviços sociais e dos recursos orçamentários para estados e municípios. Tensões das forças sociais para a garantia das políticas educacionais. Embates entre defensores da escola pública e da privada (LIBÂNEO, 2012). |
| Lei 9.131, de 24 de novembro | 1995 | Altera a Lei 4.024. Institui o Saeb como política educacional | Presidente da República, FHC | Crise econômica: início do governo FHC. Reforma do Estado. Avaliação externa ganha centralidade. MEC passa a formular e avaliar a política educacional. Criação do Saeb. |
| Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 | 1996 | Estabelece LDB | Presidente da República, FHC | Mudanças no cenário político e educacional com a reforma do Estado. Tensões acerca do papel do Estado e de planejamento. Movimentos sociais pela ampliação do atendimento escolar. |
| PNE Lei 10.172 | 2001 | Aprova o PNE e dá outras providências | Presidente da República, FHC | Segundo mandato de FHC: tensões de ideias sobre o papel do Estado para o planejamento. Debates e seminários nacionais, regionais e audiências públicas para fortalecer o FNE em defesa da educação pública. |
| Portaria 931, de 21 de março | 2005 | Institui o Saeb | Ministro da Educação, Tarso Genro | Intensos debates acerca das políticas educacionais, no tocante à avaliação da qualidade do ensino oferecido nos diversos níveis da educação. Disputa entre o público e privado. O fracasso escolar impera. Falta de qualidade da educação pública. |
| Decreto 6.094, de 24 de abril | 2007 | Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela melhoria da qualidade da educação | Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva | Desafio: universalizar a educação básica com qualidade e equidade. Avaliação: primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico /financeiro do MEC. Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social aponta o |

| | | | | |
|---|------|-------------------------------|--|---|
| | | básica | | macroproblema da educação: nível de escolaridade da população é baixo e desigual. |
| PNE Lei 13.005, de 25 de junho | 2014 | Aprova o PNE | Presidenta da República, Dilma Vana Rousseff | Expansão do ensino profissional, com recursos públicos para instituições privadas. Fortalecimento do sistema de informação e de avaliação em todos os níveis de ensino da educação básica. Meta 2: universalização do ens. funda-se de 9 anos, para toda a população de 6 a 14. Meta 7 fomenta a qualidade da educ. básica, relacionada ao Ideb a nível nacional. |
| Portaria 447, de 24 de maio | 2017 | Estabelece diretrizes do Saeb | Presidenta do Inep, Maria Inês Fini, no governo interino de Michel Temer | Crises econômica e política herdadas das ações governamentais anteriores e atual. Enfrentamento do desafio de reequilibrar e controlar as despesas orçamentárias públicas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante do contexto histórico que retrata o descaso dos que dominam o capital, reportar ao marco legal que versa sobre as políticas públicas de avaliação em larga escala é essencial. A fixação das normas é um grande avanço e conquista do povo brasileiro rumo à democratização do ensino. Nessa perspectiva, a Carta Magna e as demais legislações advieram dela contribuíram de forma determinante para o estabelecimento de propostas educacionais voltadas para valorização do ser humano. Os esforços conjugados e sucessivos de homens e mulheres interessados na formação humana foram determinantes na consolidação de toda legislação educacional, principalmente da LDB/1996 e dos PNEs (2001 e 2014).

Os textos legais apresentam a educação escolar como base para o exercício da cidadania. As políticas públicas devem ser pensadas visando à participação de todos nos espaços sociais e políticos e sua inserção social com qualidade. A LDB/1996 e o PNE (2014) estão interligados na constituição de uma educação de qualidade, para o cumprimento e acompanhamento da mesma. Dentre as 20 metas estabelecidas, sete tratam dos desafios da qualidade da educação básica, direcionando o aprendizado adequado à idade certa, a melhoria do fluxo escolar, visando atingir as médias nacionais do Ideb. Dessa forma, o PNE torna-se um canal que norteia e acompanha a execução das políticas públicas educacionais.

Na expansão dessas políticas, os anos 1980 foram decisivos nas discussões sobre a temática avaliação. Desde então, essa tornou-se um vasto campo de estudo, despertando a atenção dos estudiosos desse campo de pesquisa, interessados nos rumos da educação. O quadro 2 aponta a Constituição federal de 1988 como marco fundamental na democratização educacional, com abertura para estruturação das demais legislações, que fundamentam a educação brasileira rumo à universalização do ensino.

O art. 205 da CF de 1988 apresenta a educação como direito, para o pleno desenvolvimento do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desse modo, há a proposta de que o indivíduo receba formação ampla que possibilite sua inserção social.

O art. 206 trata da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como princípio fundamental na garantia de padrão de qualidade. O acesso e a permanência são essenciais para alcançar a qualidade desejada. De certa forma, esses dois fatores são primordiais, mas excelência não se resume somente ao acesso e à permanência: também é preciso que haja aprendizagem efetiva. Indaga-se então de quais qualidades trata-se esse texto legal?

Na busca pela efetivação da qualidade do ensino, o art. 214, da CF de 1988, estabeleceu o PNE em 2001, instrumento utilizado para alcançar os objetivos da universalização do ensino com ações integradas entre os entes federativos. Esse período coincide com o segundo mandato de FHC, quando houve tensões e concepções diferentes sobre o papel do Estado instauradas no contexto nacional com a reforma. Em meio a intensos debates, é sinalizada a estruturação do sistema de avaliação, como instrumento capaz de monitorar as ações propostas para a educação básica.

A atual Constituição abriu caminhos para a democracia, na qual a sociedade civil mobiliza-se para reivindicar os direitos educacionais estabelecidos na legislação. Os embates entre políticos, empresários e intelectuais, a respeito dos rumos da educação brasileira, possibilitaram a aprovação da LDB, de 20 de dezembro de 1996.

De acordo Freitas (2004), a sanção da Lei 9.394/1996 foi vista como a “solução” que introduziu dispositivos sobre avaliação como medida e controle na regulação da qualidade do ensino, conforme segue o art. 9º. A União incumbir-se-á de

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

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. Obtenção, análise e divulgação de informações sobre a educação e a avaliação de rendimento escolar – como incumbências da União “em colaboração com os sistemas de ensino” – foram estabelecidas em lei, em vista dos objetivos de definição de prioridades e de melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1999, grifo nosso).

A legislação específica deu cumprimento ao processo de avaliação brasileiro, que se consolidou para os diferentes níveis de ensino, enfocados aqui os da educação básica. A LDB/1996 respalda o sistema educacional que engloba os diversos tipos de avaliação externa em larga escala, cuja trajetória permite analisar suas implicações políticas e sociais para a educação e o indivíduo.

2.2.1 Trajetória Histórica das Avaliações em Larga Escala

Seguindo o modelo do Pisa, o governo brasileiro direciona esforços para criar o sistema de avaliação externa em larga escala em todos os níveis de ensino, com vista a adequar a educação às prescrições estabelecidas pelos organismos internacionais. A educação tornou-se alvo de concorrência como se fosse uma mercadoria e a avaliação passou a ser praticada como mecanismos de seleção, responsabilização e culpabilidade - termos utilizados pelo Estado neoliberal.

A ideia de avaliação em larga escala, não tão recente como parece, destaca o interesse de um mecanismo estruturado para todo País, desde os anos 1930. Conforme estudos apontados por Coelho (2008), os esboços de pesquisa e de planejamento educacional de Azevedo (2000) e Waisenfisz (1991) mostram que, no final dos anos 1980, surgiu o sistema de avaliação educacional do desempenho a nível nacional. As razões apresentadas pelo Estado para a criação do sistema de avaliação são assim atestadas por Freitas (2005, p. 7):

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a *conferir e verificar resultados* frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a

aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e *fazer “diagnósticos”* com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a *instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela* da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de *reajustar a regulação estatal* e de *criar uma cultura de avaliação* no País.

Os motivos da criação do sistema avaliativo brasileiro no percurso de 1930-1988 são permeados por justificativas de melhorar o ensino, porém o que se pode ver é um sistema marcado por uma trajetória educacional de avanços e retrocessos. A educação é dual, com oportunidades desiguais, que carrega consigo o ideal de uma avaliação seletiva.

Em 1987, o MEC estabeleceu o programa de avaliação do 1º grau. Conforme os estudos de Dirce de Freitas (2004), a “avaliação nacional” da educação básica existiu, de 1987 a 1990, na forma de programa vinculado ao MEC, denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep). Esse modelo passou por diversas alterações, originando o Saeb, em 1990. Entretanto, a base legal do Saeb apenas foi estabelecida, por meio da Portaria 1.795, de 27 de dezembro de 1994.

Em 1995, os dados do Inep apontam que o Saeb passou por uma significativa reestruturação, com a adoção da nova metodologia de construção do teste e análises de resultados. A Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi utilizada, possibilitando a comparação dos resultados dessas avaliações ao longo do tempo, por meio da adoção da escala de medição, que permite ao Inep acompanhar a evolução do sistema educacional. Nessa mesma época, foram implantados os questionários para o levantamento de dados contextuais que são respondidos por diretores escolares, professores e alunos das disciplinas avaliadas.

Também em 1995, a formulação dos itens (questões) deixou de ter como referência o currículo de sistemas estaduais. O Saeb a matriz de referência própria, atualizada em 2001 e alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A fixação da matriz possibilitou ao MEC avaliar competências, habilidades e fixar descritores em cada série avaliada. Para o Inep, essa ação permitiu maior precisão

técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação.

Libâneo (2012) afirma que as principais inovações aconteceram no período do governo FHC, entre 1995 e 2001. A lógica das avaliações externas enfatizou a produtividade e a qualidade do serviço público, com foco no controle dos resultados. O modelo foi criticado por estudiosos da área, pois compromete a implementação de políticas públicas que beneficiam os menos favorecidos da sociedade, sendo gerencial, mais voltado para uma política pública de Estado do que para as questões educacionais referenciadas pela qualidade social.

Afonso (2000, p. 72) enfatiza que o currículo escolar e a avaliação parecem proporcionar uma “[...] arena adequada para reassumir o controle e restabelecer a identidade nacional”. A padronização dos testes facilita o controle e a hierarquização das ações e das pessoas. O sistema de avaliação em larga escala parece contribuir para formação de sujeitos com capacidade restrita para atuar na sociedade em que vive de forma crítica.

Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, o MEC realizou a primeira edição da PB, com intuito de obter resultados por escola. Desde então, aplicou dois modelos de teste, com os mesmos procedimentos, o Saeb/Aneb e o Anresc/Prova Brasil⁶, sendo o último de cunho obrigatório para todas as escolas públicas da educação básica que oferecem o ensino fundamental. O quadro abaixo apresenta as semelhanças e divergências entre as duas modalidades de avaliação.

Quadro 3 - Equivalência e divergência entre as avaliações Anresc e Aneb

| Avaliações do Saeb | |
|---|--|
| Aneb - Amostral Avaliação Nacional da Educação Básica | Anresc/Prova Brasil – Censitária Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| Criada em 1990 - bianual | Criada em 2005 – bianual |
| Avalia descritores em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas). Aplica questionário socioeconômico. | Utiliza os mesmos instrumentos do Saeb. Os estudantes das séries avaliadas são selecionados por sorteio para avaliação. |
| Avalia estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. | Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e estudantes do 3º ano do ensino médio. |

⁶ Aneb e Anresc, essa conhecida por Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

| | |
|--|--|
| Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. | Avalia as escolas públicas de área urbana e rural. As escolas privadas devem aderir. Válido somente para as que oferecem a 3ª série do EM. |
| Abrangem de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil. | Recomendada a todos os estudantes das escolas públicas das séries avaliadas, urbanas e rurais da União com mais de 20. |
| Disponibiliza resultados de desempenho exclusivamente por regiões geográficas e unidades da federação. | Fornecer resultados do desempenho das escolas da união e das escolas dos entes Federativos que participam. |
| Objetivo: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, diante as amostras colhidas. | Objetivo: direcionar as políticas públicas educacionais, promover a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica. |

Fonte: Brasil/Inep (2018) - adaptado pela autora.

O quadro 3 destaca as características das duas avaliações realizadas pelo Inep no mesmo período do ano e suas abrangências. Conforme a edição de 2017, a PB é recomendada para as escolas públicas e optativa para as privadas que oferecem a terceira série do ensino médio. Ela é abrangente, compreende os estudantes de escolas públicas da União e entes federativos que oferecem as séries avaliadas. Exige o número mínimo de 20 alunos por escola. A sociedade tem acesso aos resultados do desempenho obtido na PB, possibilitando comparação. Nesse sentido, parece que a competição é marca registrada dessa avaliação, com características marcantes de uma cultura gestonária.

Conforme aponta Ball (2011, p. 24), o novo gerencialismo é expressivamente denominado estrutura livre-restrita, pela motivação das pessoas em produzir com qualidade e pelo esforço em busca da “excelência”. A competição promove inspiração que produz compromisso da equipe em “ser a melhor”. Essa visão compromete a união dos protagonistas da escola em favor do bem comum e a formação integral dos estudantes.

Já a Aneb/Saeb é uma avaliação de cunho amostral para os que estão inscritos em escolas públicas e privadas, com objetivo de analisar a gestão da educação básica. De acordo com o Inep, essa avaliação, realizada em conjunto com a de formato censitária - Anresc/Prova Brasil, permite manter as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb. O Instituto afirma que

As duas avaliações se diferenciam pelo fato da Aneb abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anesc/Prova Brasil, e que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular (BRASIL, 2018).

Parece evidente que o modelo de avaliação censitária se encontra estreitamente ligado aos princípios de educação neoliberal. Essa promove a responsabilização, meritocracia e a competição, contribuindo para o individualismo, exclusão e desigualdade escolar/social, conforme atestam Freitas (2012), Afonso (2000), entre outros.

Nessa percepção, ainda no processo de reestruturação do Saeb, em 2006, o MEC incorporou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, determinando que todo o sistema de avaliação da educação básica trabalhe para alcançar os resultados propostos pela OCDE para os países que a integram, na qual o Brasil participa como convidado. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2003, p. 15) destaca que o “[...] campo da avaliação é conflituoso e contraditório, nem tanto por dificuldades técnicas, mas, sobretudo, pela sua força política e ideológica na determinação dos rumos da educação”.

Embora haja o entendimento da importância da avaliação no/do processo educacional, ela é distorcida em função de elementos globais e indicadores quantitativos, perdendo seu significado pedagógico. Em 2007, a ampliação do público alvo do PDE, com políticas direcionadas e específicas para combater o baixo rendimento e demais problemas da educação, promoveu grande desenvolvimento na área de avaliação externa. Segundo o Inep, o PDE reúne várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade envolvendo a educação básica, superior, profissional e a alfabetização.

No que tange a educação básica, o MEC afirma que as metas estabelecidas no PDE contribuem para que escolas e secretarias de educação possam viabilizar o atendimento de qualidade aos alunos. Segundo o Inep, essa medida possibilitou estabelecer o Ideb. Assim, o Instituto agrega elementos que aferem a suposta qualidade do ensino ofertado pelos estados e municípios, o que permite atingir as metas traçadas para a educação.

Nessa perspectiva, o CNE apresentou, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Nesse mesmo período, com o

transcurso do PNE 2001-2010, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) orientou a construção do novo PNE 2011-2020, com propostas para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, como instrumento na construção da qualidade social da educação. Esse plano começou a vigorar em 2014 com duração de 10 anos.

O histórico do Saeb aponta as constantes adequações que o sistema tem passado ao longo dos anos. Em 2013, a novidade foi a ampliação do público alvo, com a instituição da ANA, para as turmas de terceiro ano do ensino fundamental da rede públicas. Em 2015, disponibilizou-se a Plataforma Devolutiva Pedagógica para a escola, com objetivo de aproximar as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar. A mais recente reestruturação está na edição da Prova Brasil de 2017, com a obrigatoriedade da avaliação censitária para todas as escolas públicas que oferecem a terceira série do ensino médio. Com ela, a participação por adesão das escolas privadas que oferecem essa etapa de ensino foi possibilitada.

Essa ação permitiu não só às escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas terem resultados no Saeb e, conseqüentemente, o Ideb calculado. O Ideb enfatiza que um dos destaques da reestruturação é a busca pelo aprimoramento da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos.

Diante desse contexto, o campo educacional tem sido alvo de disputa por organismos multilaterais - BM, organizações não governamentais (ONGs) e empresários -, que despertam interesses por participar das agendas governamentais. Da união desses diferentes segmentos sociais, surgiu o movimento Todos pela Educação com a proposta de melhorar o Brasil pela educação.

Shiroma (2011, p. 233) ressalta que esse movimento tem como objetivo melhorar a educação brasileira, para elevar os índices de qualidade educacional ao nível dos países desenvolvidos; O movimento entende que, dessa forma, o Brasil estará em condições de atender as demandas internacionais propostas pela OCDE, avançando ao mostrar seus resultados:

A grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares (SHIROMA 2011, p. 238).

O movimento impulsiona a desigualdade educacional, seus propósitos encontram-se arraigados na busca pela excelência referenciada pelos padrões do mercado. Nessa perspectiva, parece que o referido “avanço” seria mais um incentivo ao consumismo, com foco no crescimento econômico. Esse pensamento se distancia do ideal de formação para desenvolvimento humano. Desse modo, não seria mais um veículo de depreciar o indivíduo, subjugando-o a condição de quase um objeto?

As reestruturações pelas quais passou o Saeb foram bem direcionadas na busca exacerbada pela padronização dos testes, que culminaram com a criação da PB e do Ideb. O formato de avaliação censitária difere totalmente da amostral em seus propósitos, diretrizes, além da própria dinâmica e autonomia das escolas, frente à ação pedagógica. A PB caminha em sentido oposto à formação integral dos estudantes e ressalta a desigualdade, conforme podem ser compreendidas suas especificidades.

2.3 Características da Prova Brasil

A Prova Brasil postula seus detalhes fundamentados nos relatórios disponibilizados na plataforma do Inep. Esse modelo avaliativo, criado em 2005, por intermédio da Portaria MEC 931/2005, pelas reestruturações do Saeb ao longo dos anos, desde sua instituição na década de 1990, é aplicado a cada dois anos para gerar resultado do desempenho dos estudantes, escolas e municípios da federação (zonas urbana e rural) que tenham o mínimo de 10 alunos matriculados nas séries avaliadas, quinto e nono ano do ensino fundamental e a terceira série do ensino médio.

A PB fornece dados objetivos que possibilitam verificar e melhorar o desempenho dos estudantes para que haja melhor preparação no mercado de trabalho. Percebe-se, por esses descritos, que a preocupação central da educação é apenas o preparatório para o trabalho e não a formação plena do indivíduo, que inclui outras perspectivas para viver em sociedade. Tal objetivação coaduna com os pressupostos da teoria neoliberal, que compreende a educação não como direito social, mas sim mercadoria.

De acordo com o Inep, também é objetivo de a PB aferir a qualidade do ensino ofertado e fornecer subsídios para a (re)formulação e o monitoramento das políticas públicas a nível nacional. Serve de incentivo para os entes federativos direcionarem seu planejamento educacional, o que é visto como insuficiente por alguns estudiosos da avaliação.

Os instrumentos utilizados na PB são compostos testes de Língua Portuguesa e Matemática, com focos respectivos em leitura e em resolução de problemas. Além desses testes específicos para alunos, diretores, professores e alunos das escolas avaliadas respondem a um questionário que levanta informações do contexto social, econômico e cultural. Os diversos instrumentos de coletas de dados cognitivos e contextuais permitem aferir a qualidade do ensino nas áreas e séries avaliadas.

Quanto à logística da PB, o Inep terceiriza grande parte do processo que antecede e procede a sua realização, desde a formulação dos testes, diagnósticos, cursos de alinhamentos, entre outros. Empresas são contratadas para cuidar dos detalhes que garantem toda a segurança e sigilo do processo, inclusive da contratação de pessoal para a aplicação das avaliações. A correção da PB é feita pelo consórcio.

Observa-se que esse procedimento de terceirização impossibilita as escolas de realizar a devolutiva imediata do desempenho dos alunos nos testes, conforme suas necessidades de aprendizagens. Denota-se que é um meio de inibir a autonomia do professor, diante da realidade escolar. É necessário enfatizar que as matrizes de referência da PB é apenas um recorte do currículo escolar, composto por competências e habilidades representadas por descritores. Os resultados são apresentados em uma escala que varia de 0 a 500 para identificar o nível de desempenho dos alunos, das escolas e dos municípios. O Inep disponibiliza os resultados pelo portal do MEC para toda sociedade, o que possibilita fazer comparações deles.

Com a experiência da PB, os estados e municípios também se interessaram por criar seu próprio sistema avaliativo. Desde então, parece que a escola deixou de ser um ambiente de formação para transformar-se em local de treinamento. Entende-se o aluno produzido em série, desconectado de si mesmo. Nessa ótica, o modelo gerencial é característico da indústria, mas adentra o espaço escolar. Nas palavras de Freitas (2014, p. 93): nota-se o seguimento de sistemas que buscam “[...] pela prioridade da eficácia e da eficiência no gerenciamento dos sistemas

educacionais e escolas segundo a racionalidade pragmática, economicista, positivista”.

A PB tem fundamentos que se baseiam na performance e na produtividade do indivíduo: categorias bem presentes no mundo do capital. Na linha de estruturação da PB, o Censo Escolar torna-se instrumento essencial para a realização da avaliação censitária. O Censo faz a coleta do desempenho demonstrado nas avaliações realizadas pelo Inep.

O Ideb, criado em 2007, ano que ocorreu a segunda edição da PB, combina resultados de dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos na PB. De acordo com o MEC, o Ideb é importante por ser um condutor de política pública para a qualidade da educação. Tem como objetivo acompanhar o alcance das metas de qualidade do PDE, estabelecido para atingir índice nacional igual a 6,0 nos anos finais do ensino fundamental, até 2022, ano que se comemorará o bicentenário da Independência do Brasil. Essa meta atende a exigências internacionais de aproximar o patamar educacional brasileiro à média dos países da OCDE.

No parecer de Silva (2017), os propósitos pelos quais o Ideb foi criado não cumprem seus objetivos, pois os dados colhidos não são interpretados e nem suficientes para dar base às análises profundas, capazes de promover intervenções imediatas na escola e no direcionamento de políticas, por parte dos gestores públicos, de modo a favorecer a prática do diretor escolar e dos professores, no saneamento das causas da baixa qualidade da aprendizagem no contexto escolar.

Os indicadores desempenho e fluxo escolar são insuficientes para garantirem a qualidade no ensino, sendo necessário o aperfeiçoamento capaz de contextualizar demais aspectos interescolar e extraescolar:

A avaliação é hoje uma política pública utilizada como estratégia de poder. Em outras palavras, ela se afasta de seu significado primitivo de valor pedagógico e se transforma cada vez mais em instrumento da aliança entre instâncias dos governos nacionais e organismos multilaterais a serviço da causa neoliberal (DIAS SOBRINHO 2003, p. 15).

A avaliação deve acompanhar as transformações históricas, falta ainda fortalecer o papel das avaliações em larga escala, para ir além da simples sinalização do nível de qualidade da educação e contemplar uma real aprendizagem. Envolvendo todos os fatores presentes no contexto escolar. Vieira (2009, p. 106) partilha do pensamento de que

A qualidade de um sistema educacional resulta de um complexo conjunto de fatores em que estão presentes desde elementos mais objetivos como aspectos materiais relativos ao provimento de serviços (a exemplo de prédios, equipamentos e livros) a outros mais tangíveis (como a liderança da equipe dirigente, a motivação da comunidade escolar, etc.).

Para se ter qualidade referenciada pela prática social, os fatores destacados acima devem estar presentes no contexto escolar. As análises coletivas dos resultados e das implicações envolvem tais resultados, inclusive o desenvolvimento da consciência comprometida com a aprendizagem dos estudantes com profundas reflexões a respeito das fragilidades da avaliação externa. Dentre esses fatores, está o financiamento da educação básica, como central dos demais.

Conforme o Inep, os resultados dos testes cognitivos associados ao fluxo escolar revelam as condições em que ocorre a atividade pedagógica *in loco*. Nesse sentido, o Inep parece entender que só a PB é capaz de retratar as condições existentes no contexto escolar. Esse modelo reduz o homem da subjetividade humana, diante de um instrumento planejado e padronizado que parece ser um jogo de cartas marcadas. As motivações da PB não se relacionam com a necessidade de desenvolvimento dos estudantes para serem protagonistas de sua história, por suas incertezas e implicações, como serão destacadas no item a seguir, cujos desdobramentos estão exemplificados na metrópole goiana.

2.4 Desdobramentos da Avaliação em Larga Escala em Goiás

A experiência da PB realizada na esfera federal instigou os estados e os municípios a se interessarem por criar seus próprios sistemas avaliativos, como meio de padronizar as ações educacionais de sua responsabilidade aos objetivos propostos pela União, como foi o caso de Goiás. Nessa perspectiva, em 2011 o governo do estado, Marconi Perillo, por meio do secretário da educação, Thiago Peixoto (economista), apresentou a sociedade goiana o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), trazendo que “O Lema é monitorar para avançar”, (GOIÁS, 2017, p. 6).

O Saego é um programa de avaliação educacional em larga escala, realizado pela Seduce, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, MG (UFJF), por meio do Centro de políticas públicas e Avaliação da Educação (Caed)⁷.

Conforme enfatizado pela Seduce, “O Saego pretende observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, com objetivo de verificar o que eles sabem e são capazes de fazer”, (GOIÁS, 2017, p. 1). O sistema é composto por dois tipos de avaliação: as avaliações diagnósticas (realizadas bimestralmente) e uma avaliação externa anual.

A avaliação diagnóstica é elaborada pela Seduce e disponibilizada para as escolas, que aplicam, corrigem e devolvem o teste para o setor responsável - sistematizar os dados. Feito isto, a Secretaria disponibiliza os resultados para escola. O objetivo é fortalecer o processo de diagnóstico do ensino e do aprendizado pelo monitoramento sistemático das ações pedagógicas nas escolas. Conforme a Seduce, por meio dessa avaliação é possível identificar fatores que interferem na aprendizagem, possibilitando que os educadores façam uma autoavaliação e um redirecionamento da prática em prol da melhoria da educação de todos os alunos.

Na implantação do Saego, a Secretaria promoveu formação para professores, de Português e Matemática, e coordenadores pedagógicos em diversas regionais do estado, apresentando sugestões de intervenções a serem desenvolvidas em sala de aula. Cabem ao gestor escolar, aos professores e à coordenação pedagógica um planejamento sistemático das ações interventivas. A disponibilização dos resultados para as escolas vai acompanhada de um pacote de orientações a serem cumpridas. Dessa forma, a avaliação diagnóstica monitora os conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo, além das avaliações internas, realizadas pelo professor. Segundo o depoimento do secretário da educação, Thiago Peixoto, feito à *Revista do Sistema*:

As avaliações diagnósticas são matéria-prima para o planejamento político-pedagógico das escolas. Os questionários socioeconômicos apontarão fatores importantes que interferem no ensino e na aprendizagem e que merecem uma análise criteriosa por parte da Secretaria da Educação. O Saego, com as Avaliações Diagnósticas, a Prova Goiás e outras variáveis, servirá de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (Idego), indicando o ponto de partida para avançarmos na direção da educação que queremos. Saego vem ainda contribuir para o êxito da

⁷ É pertinente esclarecer que esse texto foi escrito durante a gestão do governador Marconi Perillo e posteriormente no governo de seu vice, José Eliton de Figueiredo Júnior.

política de estímulo e reconhecimento por mérito - dos profissionais que estão nas escolas, dos estudantes que se esforçam e das unidades de ensino que se destacam -, impulsionando e fortalecendo o trabalho em toda a rede estadual. É assim que elevaremos os índices da educação do estado (PEIXOTO, 2011, p. 7).

O Saego avalia o desempenho dos estudantes do segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio da rede estadual conveniada de Goiás. Os instrumentos são compostos por testes de Língua Portuguesa e Matemática mais o questionário socioeconômico para ser respondido por estudantes, professores e gestores escolares. A avaliação faz parte da implementação da reforma educacional, na rede pública goiana, denominado "Pacto pela Educação". De acordo com a Secretaria, os resultados dão suporte à elaboração de políticas públicas coerentes com a realidade percebida por meio da avaliação.

Pelo que se observa, a avaliação tem as mesmas características da PB. O programa é sustentado pela definição de metas e resultados, referenciado pelo que o governo entendia como a modernização da gestão pública da educação do estado com a finalidade de melhorar os indicadores educacionais e sociais, sobretudo, o Índice de Desenvolvimento Educacional de Goiás (Idego), assim como o Ideb. O secretário de educação da época, Thiago Peixoto, afirmou que

O Saego vem ainda contribuir para o êxito da política de estímulo e reconhecimento por mérito dos profissionais que estão nas escolas, dos estudantes que se esforçam e das unidades de ensino que se destacam, impulsionando e fortalecendo o trabalho em toda a rede estadual (PEIXOTO, 2011, p. 6).

A entrevista do secretário infere que o Saego contribui decisivamente para o desenvolvimento da política de meritocracia no contexto escolar. O desempenho é um indicador essencial para a premiação dos profissionais, dos estudantes e das escolas que se destacam. O posicionamento é característico da lógica neoliberal, conforme já discutido neste estudo. Quanto à matriz de referência do Saego, a secretaria afirma que

[...] teve como base as habilidades presentes nas matrizes do SAEB. Os resultados informam a qualidade e a equidade da oferta educacional, de acordo com o aferido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), em que se avalia o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de testes

padronizados de proficiência, e pela Teoria Clássica dos Testes (TCT), que aponta o percentual de acertos de itens no teste (PEIXOTO, 2011, p. 17).

A Secretaria de Educação entende que estará melhorando a qualidade do ensino em Goiás, uma vez que se encontra em sintonia com as ações do governo federal no que diz respeito às avaliações em larga escala/Prova Brasil, com uma vantagem a mais para a realização da avaliação diagnóstica. Conforme a Seduce, o conjunto das avaliações diagnósticas tem caráter investigativo, mesmo sendo externas. Elas permitem o acompanhamento direto ao aluno, favorecendo devolutivas imediatas frente aos resultados e norteiam o processo de ensino-aprendizagem, a partir das ações pedagógicas praticadas pelos professores, após os resultados obtidos por seus alunos.

A avaliação externa apresenta forte relação com o processo avaliativo interno das escolas, pois alunos e professores têm acesso aos resultados que ficam restritos ao ambiente escolar para devolutivas imediatas, mas com a responsabilidade de informar os resultados à Seduce para receber suporte e acompanhamento pedagógico. Esse modelo se aproxima da avaliação formativa na perspectiva de Perrenoud (1999), pois a avaliação diagnóstica possibilita atender os estudantes na sua individualidade. Propicia intervenção pedagógica e acompanhamento direto das dificuldades de aprendizagem e das adequações dos métodos de ensino.

Entretanto, as motivações da avaliação diagnóstica aplicada em Goiás são outras. O acúmulo de instrumentos avaliativos, além da avaliação escolar, parece mais um meio de treinar os alunos para a PB. Desse modo, a forma como é executada a avaliação diagnóstica do estado, mesmo carregada de boas intenções, não contribui com a devida para a formação integral dos estudantes. Passa a ideia de que fazer prova é mais importante do que o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, é possível notar a presença marcante da concepção neoliberal nos procedimentos do Saego, na busca por alinhar suas ações às do governo federal.

Essa razão fundamenta as avaliações em larga escala, mostra a influência tendenciosa dos organismos internacionais por trás de todo esse processo. A avaliação diagnóstica é acoplada ao Saego como forma de intensificar o monitoramento da ação pedagógica no contexto escolar. Apesar de essa avaliação

ser considerada parcialmente como interna por possibilitar que o professor faça a correção dos testes e as devolutivas imediatas, ela acarreta um movimento intenso na escola, que descaracteriza a sua verdadeira função.

Assim como a PB e o Saego, a avaliação diagnóstica proposta pelo governo de Goiás reduz-se a trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, essa avaliação contribui para reforçar a ideia de que somente as duas disciplinas são importantes para a formação do estudante e induz o aluno a estudar somente para fazer prova, o que gera indisposição pela busca da formação ampla. Essa prática desencadeia certos desgastes - físico, emocional, relacional, entre outros - na comunidade escolar e, principalmente, no diretor escolar, que tem como atribuição gerir a ação educativa. Em seu papel, está a articulação do processo de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário, o gestor/diretor escolar é essencial no contexto das avaliações externas.

2.5 O Gestor Escolar no Contexto da Prova Brasil

O Brasil tem experimentado mudanças sociais profundas nos últimos anos, acarretando transformações aligeiradas que conduzem o indivíduo a agir inconscientemente diante da realidade vivida. No campo educacional, o gestor/diretor escolar ganha centralidade na condução dos processos educativos no contexto escolar. Esse protagonista ajusta-se aos modelos dos serviços públicos educacionais prestados à sociedade, de acordo com o fundamento mercadológico.

As transformações implicaram a novos direcionamentos e demandas na esfera escolar, envolvendo as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da prática desse profissional condutor responsável pela escola. São cobradas posturas e competências de um trabalho focado em resultados, embasados nas reformas do sistema educativo com a difusão do modelo gerencial no País e no mundo. Instaura-se forte resistência à educação humanista, sendo necessário que todo o sistema educacional seja repensado, inclusive em relação às funções do gestor escolar. A educação neoliberal é vista como mecanismo principal de reprodução da ideologia dominante e a padronização dos serviços do Estado, como instrumento de dominação.

Ball (2011, p. 24) avalia que os “[...] pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e a cultura do novo gerencialismo”. Enquanto o antigo gerencialismo organizava o sistema produtivo por meio da vigilância, da burocracia, do controle direto, seu novo conceito considera que as estruturas de controle são um empecilho para liberdade de iniciativa, competição e produtividade dos colaboradores da empresa. Dessa forma, a cultura gestonária destrói as “organizações profissionais-burocráticas” nos órgãos públicos e coloca em seu lugar um sistema de recompensas por performance.

De acordo com Ball (2011), o sistema produtivo é autorregulado na medida em que há uma autodisciplina dos empregados, motivada por possíveis ganhos pessoais - bônus por produtividade, promoção ou mesmo incentivos negativos como demissão. Valores como solidariedade e cidadania perdem o sentido nos espaços públicos planejados para fomentar o individualismo e a competição. Nessa perspectiva, o financiamento e a responsabilização passam a ser medidos por resultados (performance). A produtividade é a palavra que se ouve, restando pouca margem de opções para gestão escolar.

O entendimento ressalta que a implantação das políticas neoliberais não é linear: o novo gerencialismo não substitui necessariamente o antigo, as duas formas de organização podem complementar-se e as organizações incorporam as mudanças em diferentes níveis, algumas apresentam mais resistência do que outras. Com isso, o diretor escolar passa a ser visto como o principal ator responsável por liderar a equipe de professores, conforme os padrões do racionalismo, e a disseminar a cultura da competição no ambiente. Com a prática neoliberal e seus efeitos nefastos, a individualidade e a competitividade geram a premiação e a responsabilização do contexto escolar para alcançar resultados. Assim, a exclusão e a desigualdade social asseguram a manutenção da sociedade de classes.

Com intuito de acelerar a melhoria da suposta qualidade educacional, técnicas da racionalização são aplicadas à educação. O contexto histórico é ignorado e práticas de monitoramento de metas restritas sob pressão são adotadas para atingir os fins específicos do capital. O gestor escolar recebe atribuições que exigem saberes, além das dimensões que conferem a gestão para a aprendizagem dos alunos. O desafio é articular o ensino-aprendizagem com projetos

extraescolares, recursos humanos e financeiros para transformar a escola em quase um centro de convivência, porém, um tanto distante de um espaço no qual se constrói conhecimento.

Desenvolver qualificações de liderança e promover transformações na prática pedagógica dos professores que atendam ao modelo neoliberal parecem ser mais importantes do que a formação integral do ser humano. Nesse sentido, há indagações que propõem reflexões: de que forma os diretores de escolas brasileiras podem contribuir para a emancipação dos estudantes, diante do contexto da gestão para resultados? É possível que o gestor escolar desenvolva uma prática que concilie aprendizagem efetiva dos estudantes com desempenho referenciado pela qualidade social?

As questões fomentam o desafio para o gestor escolar em garantir o direito de formação dos estudantes, estabelecido na Constituição federal de 1988, mesmo contaminada pelas prescrições de um Estado neoliberal. O desdobramento desse modelo está nas demais legislações que partiram dela, por conter em sua estrutura padrões relacionados ao incentivo de práticas ligadas ao mercado.

A cultura gerencialista para resultados impregnados nas escolas públicas brasileiras colaborou para modificação do trabalho e das relações do gestor no contexto escolar, voltado para a performance em detrimento do processo educacional, ou seja, a avaliação apresenta intenção educativa e também política. À vista disso, a gestão escolar da educação básica encontra-se no dilema entre cumprir as prescrições de um sistema neoliberal excludente e atender as reais necessidades de aprendizagens dos estudantes. Desse modo, entende-se que uma das formas de os diretores de escolas contribuírem para a emancipação dos estudantes seja discernir “[...] avaliação de sistemas, da institucional e da sala de aula” (HORTA NETO 2013, p. 161).

Torna-se possível que a função diagnóstica com fins pedagógicos reconheça o estudante em sua integralidade, para além de ser um meio de a escola alcançar suas metas determinadas por organismos internacionais. É necessário observar a totalidade e as partes que se ocultam diante das contradições existentes no processo avaliativo para que a escola promova o processo de aprendizagem. Tem-se que é possível que o gestor tenha uma concepção de educação que desenvolva a avaliação de forma dialética, conduzindo o diálogo horizontal e político.

O sujeito é reconhecido em sua integralidade, sendo contextualizado/significativo no processo avaliativo contínuo e totalitário da aprendizagem. A inter-relação dos aspectos qualitativos e quantitativos evolui, de acordo com as transformações do contexto de ampla visão dos gestores. O compromisso com as análises coletivas das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes descritos no PPP das escolas auxilia a relação entre teoria e prática para a reflexão-ação-reflexão da qualidade educativa e social.

Desse modo, os conceitos de Freire (1987, p. 45) são de que é “[...] preciso amor e comprometimento com o ser humano”. A importância de desenvolver um diálogo é para fundamentar a práxis na ação, reflexão e ação transformadora. O ato de transformar o mundo e os homens e de libertar os oprimidos de sua condição de opressão fundamenta-se na emancipação.

Freire sustenta que (1987, p. 44), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A palavra mediada pela ação-reflexão em articulação recíproca gera a práxis, sendo essa capaz de induzir o homem a transformar o mundo. A práxis educacional pode romper com a educação verticalizada. Nesse sentido, os estudos de Gadoti (1998, p. 102) acrescentam para essa discussão que

[...] a questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica.

Essa contribuição explícita que a concepção materialista dialética não separa conhecimento (teoria) da ação (prática), embora sejam interdependentes são indissociáveis. Para Gadoti (1998, p. 101), “[...] a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”, como meio de superação das contradições existentes”.

Nesse pressuposto, Freire (1987) apresenta a educação em uma perspectiva libertadora e emancipatória, fundamentada na democracia e no diálogo fundante com o homem inconcluso. A educação como um ato político e pedagógico não é neutra. Essa visão afasta toda fonte de determinismo, que se abriga no processo educacional e possibilita um movimento contínuo e reflexivo da prática pedagógica.

Nessa conjuntura, a função da avaliação na práxis pedagógica é direcionar a prática pedagógica para o desenvolvimento integral do homem, que é constituído e constitui-se na transformação da realidade pela sua atuação. A avaliação requer sua essencialidade da prática que promove a libertação, permeada com o diálogo. Para Freire (1987), a práxis se inscreve na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Essa visão possibilita transitar em sentido contrário nas políticas de cunho pragmático e neoliberal. A prática avaliativa interna ou externa pode contrapor as tendências das políticas educacionais centralizadoras, autoritárias. O entendimento é de que a educação compõe a trajetória histórica de produção da existência humana e a escola é vista como local de prática social e intencional que culmina para a formação humana. Nesse sentido, o resgate pelo magistério na escola pública cria meios necessários para garantir a formação ampla, que dignifica o homem, contando com os investimentos financeiros, para sua concretização.

As avaliações externas têm gerado alterações significativas no contexto escolar, de natureza pedagógica e administrativa, desde os anos 1980. Uma das implicações foi o “[...] deslocamento do campo do conhecimento para o da sociabilidade” (SHIROMA 2011, p. 243), assemelhando a escola a um espaço comunitário. O papel social e pedagógico do gestor escolar, frente à instituição, parece deslocado. De acordo com Libâneo; Oliveira e Toschi (2014, p. 465):

O gestor coordena, organiza e gerencia todas as atividades (pedagógica, administrativa e financeira grifo nosso) da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo especialista. Atende às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumida pela equipe escolar e pela comunidade.

A organização do trabalho escolar existe em função de um projeto educativo voltado para a formação emancipatória. Os aspectos administrativos e financeiros da gestão não se alinham ao caráter pedagógico. Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2014, p. 453), “[...] o termo direção difere de outros processos direcionais, especialmente o empresarial”. Entretanto, distinguir a gestão/direção escolar dos demais tipos de direção é o primeiro passo para garantir o desenvolvimento humano, diante da vasta demanda que implica as avaliações externas e demais

políticas educacionais no contexto escolar, que regulam e criam as expectativas do trabalho desse profissional.

O economista Ricardo Henriques (2016), superintendente-executivo do Instituto Unibanco, em um artigo direcionado aos gestores escolares em 2015, enfatizou que a gestão para resultados é a chave para o aprendizado e o enfrentamento da desigualdade escolar, tão presente na realidade brasileira. O gestor conduz sua prática mediada por objetivos pré-fixados, assumindo o papel de executor do que lhe é prescrito. Ele fica inibido da iniciativa e criatividade pessoal.

O Estado neoliberal restringe a autonomia e expande a responsabilização do profissional gestor. Ele não tem liberdade, nem participação nas decisões políticas do sistema de educação do País. Não participa da criação ou alteração de normas, restando-lhe apenas cumpri-las (LIBÂNEO, 2014).

Sobre isso, Paro (2013) adverte que a racionalidade técnica é utilizada para alcançar o fim determinado. A avaliação externa, como vem sendo praticada, torna-se um fim em si mesma, o trabalho do gestor/diretor reduz-se em cumprimento de normas burocráticas e insuficientes. O que se tem visto é o produto de uma avaliação seletiva e autoritária, que refletem seus males na sociedade: escola pública marcada por altos índices de evasão e repetência, dentre outros problemas.

Da escola, espera-se o ato do diretor e dos profissionais da educação de minimizar solitariamente a desigualdade escolar. Fora dessa perspectiva, o gestor seria mais uma vítima do sistema dual? Paro (2013) critica a estrutura hierarquizada que reflete o sistema educacional, na qual o gestor é o principal responsável pela escola. Esse modelo desintegraliza a gestão/direção colegiada, que desenvolve a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nas atividades desenvolvidas na escola, desde as ações cotidianas de aquisição de gêneros alimentícios, materiais de limpeza e higiene, materiais didáticos, entre outros, até as mais complexas, as questões referentes ao financiamento são de elevada importância.

O gestor/diretor de uma escola cuida de diferentes dimensões que qualificam a sua ação. A complexidade de seu trabalho possibilita-lhe a atuação com maior criticidade. A política de avaliação externa, enquanto pública e institucionalizada, inscreve-se em aspectos ideológicos e de operacionalização, cujo impacto financeiro no orçamento público desperta discussões.

O item seguinte discorre sobre o investimento destinado as avaliações externas em larga escala, especificamente a PB. As fontes dos recursos e o percentual destinado para realização da PB são discutidos. Os apontamentos procuram identificar e compreender os custos dessa política para as repercussões da educação brasileira.

2.6 Impactos do Financiamento na Política de Avaliação

A globalização da economia, ocorrida em meados dos anos 1980, desencadeou mudanças em toda estrutura social, pela implantação do Estado Neoliberal. Sua intervenção abre mais espaço para a terceirização e a privatização de empresas públicas, a meritocracia e o individualismo. O capital impõe sua forma de conduzir os setores da atividade pública e privada, como o da educação.

O impacto dessa realidade estabelece o Estado capitalista, que mantém relação autoritária e verticalizada com a sociedade. O poder é visível no cenário político, econômico e social. As receitas cooptadas passam a ser distribuídas de acordo com os interesses do capital. As políticas públicas são praticadas com objetivo de uma suposta redução da desigualdade social, com vistas a promover a inclusão e a equidade:

É neste sentido que as políticas públicas guardam estreita relação entre Estado e sociedade; conforme o modelo de Estado pactuado, as ações de governo elegem prioridades. Assim, o Estado se constitui como a instância responsável por medidas que estabeleçam as normas gerais, podendo, enquanto regulador, instituir medidas segundo os interesses do capital, como pode também, de acordo com as forças políticas, propor políticas públicas voltadas para o atendimento de questões sociais como distribuição de renda e sociabilização do conhecimento (CARNEIRO; MESQUITA, 2013, p. 372).

A articulação de ações do capital está de dois lados: regular seus interesses e propor políticas sociais, que fundamentam a área educativa escolar. Nesse atendimento, pode-se garantir a permanência do aluno na escola e a sua formação com qualidade que referencia a sua inserção na sociedade.

Dowbor (2014, p. 7) atesta que as políticas públicas têm um papel-chave na real distribuição dos bens produzidos socialmente, de modo a garantir que os

recursos públicos atendam a sociedade em geral. O Estado necessita repensar a sua atuação na sociedade com a finalidade de democratizar as decisões e assegurar a transparência dos fluxos. A arrecadação e a distribuição dos recursos precisam ter como critérios a imparcialidade. Para se garantir os direitos da sociedade brasileira, a CF/1988, no art. 212, estabelece essa distribuição da seguinte forma:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1998).

Observa-se a fixação do percentual mínimo dos tributos recolhidos pelo ente federativo. Sua aplicação no ensino está estipulada para garantir recursos mínimos, já que poderiam haver valores muito menores do que os constatados. A educação pública depende de tais subsídios captados pelos governos (federal estadual e municipal), sem os quais não seria possível seu funcionamento.

Os tributos são instrumentos que devem ser utilizados para reduzir as desigualdades sociais. A implementação de políticas que promovam a divisão equilibrada dos bens produzidos socialmente passa pela (re)distribuição das finanças públicas. A equidade da renda nacional, conforme as necessidades, é um elemento de justiça social, desde o processo de arrecadação, aplicação e fiscalização.

Para tanto, é necessária uma gestão pública voltada para atender as demandas da sociedade, na qual se estabelecem direitos e obrigações fiscais, de igual modo manter o equilíbrio social. Ao pensar em uma sociedade mais igualitária, é pertinente pensar nas formas de promover essa igualdade. A orientação da distribuição dos recursos financeiros e a provisão da educação básica encontra-se na Constituição federal de 1988 e na Lei 9.394/1996.

Dowbor (2014) atesta que a captação dos recursos públicos se dá pelo sistema tributário. A arrecadação dos impostos, taxas e contribuições é realizada pela União, pelo Distrito Federal, pelos estados e municípios. As atividades administrativas e a fixação das políticas são subsidiadas com a entrada desses recursos nos cofres públicos.

Amaral (2012) esclarece que esses recursos financiam as atividades do Estado e a implementação das políticas públicas. Uma parcela dos impostos arrecadados pela União é repassada aos estados, DF e municípios. Parte da arrecadação dos estados é repassada aos municípios. Após a distribuição, os recursos que ficam na União são utilizados pelos governantes para desenvolver as políticas públicas sob a sua responsabilidade, tanto para a questão econômica quanto social.

Os recursos públicos servem para garantir os direitos fundamentais da educação com qualidade. O Estado usa das políticas públicas de avaliação para diagnosticar e justificar sua atuação. As avaliações em larga escala, como a PB, atestam a destinação do dinheiro público nas políticas públicas.

2.6.1 Política de Avaliação: Criação e Custos

O Inep é uma Autarquia Federal ligada ao MEC, responsável pela realização e disseminação de estudos, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais, bem como por avaliações e exames que subsidiam a formulação e a implementação de políticas públicas brasileiras. Desenvolve e subsidia ações em todos os níveis da educação básica e superior, prestando contas de suas atuações. Constituiu um grupo para produção de dados e informações sobre o seu desempenho em conformidade com a gestão do exercício financeiro de 2017.

O Relatório de Gestão é fruto do empenho coletivo das diversas unidades organizacionais do Instituto. Contempla os gastos do governo federal com a PB em 2017, entre outros, conforme a Portaria 942, de 07 de dezembro de 2017, alterada pela Portaria 6, de 05 de janeiro de 2018. Afirma que Inep é importante nas políticas públicas de inclusão social, que buscam a redução das desigualdades. Seu objetivo principal é gerar e disseminar conhecimentos que contribuam para o alcance de uma educação de qualidade com equidade e justiça social. Sua atuação encontra-se fundamentada na Constituição federal de 1988, na Lei 9.394/1996 e na Lei 13.005/201, descrevendo assim:

Requer-se da unidade jurisdicionada uma adequada gestão da informação para subsidiar a tomada de decisão dos clientes do Inep: gestores públicos, na elaboração e avaliação de suas políticas; estudantes, em seu pleno

exercício da cidadania; profissionais da educação, atuando na aferição da qualidade do ensino; e pesquisadores no desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais (INEP, 2017, p. 27).

Observa-se que, pelo próprio Inep, o Relatório está a serviço dos seus clientes, no entendimento de que suas ações auxiliam na busca da qualidade educacional. Essa é entendida como resultados quantificados e mensuráveis. Para as coletas de dados, usa o Censo Escolar como principal instrumento.

2.6.2 O Censo Escolar

O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo MEC/Inep/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais. Ele levanta informações estatístico-educacionais de instituições escolares públicas e privadas da educação básica. O representante legal da instituição é responsável pelas informações prestadas para esse censo.

O serviço de estatística foi absorvido pelo Inep, em 1997, desde então passou a ser o órgão oficial, na esfera federal, encarregado pelos levantamentos estatísticos educacionais. Em 2007, o Censo Escolar adotou o Sistema Educacenso, que estabelece como unidade de investigação, além da escola, o aluno e o professor. Esse sistema incorpora tecnologias, sustentadas pela utilização de ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados, conforme a Portaria 316, de 04 de abril de 2007.

A finalidade do Censo é subsidiar e operacionalizar as atividades do MEC no campo educacional. Dentre elas, a de suporte e apoio às escolas, aos estados e municípios. Junto a isso, reúne informações sobre o fluxo e rendimento no término do ano letivo. O Censo Escolar torna-se fundamental para distribuição dos recursos e o atendimento aos vários programas destinados à educação, dentre eles, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), os programas de Alimentação Escolar, do Livro didático, o Dinheiro Direto na Escola, o Transporte Escolar. Além disso, é essencial no suporte da ação supletiva do MEC de apoio às escolas, aos estados e municípios.

Ele reúne informações sobre o fluxo e o rendimento do aluno, no término do ano letivo. Coleta o desempenho escolar demonstrado nas avaliações realizadas pelo Inep, que integra o cálculo do Ideb, indicador que serve de referência para as metas do PDE. A PB é uma das políticas públicas da educação básica, que direciona a aplicação dos recursos financeiros para essa etapa de ensino. As características dessa avaliação permitem conhecer o montante gasto com essa política pública, sendo destacado, a seguir, o desempenho orçamentário do Inep referente às avaliações do Saeb/Prova Brasil.

2.6.3 Desempenho Orçamentário do Inep

Os tributos arrecadados pela União, DF, estados e municípios são repassados para a educação nos seguintes percentuais: na esfera federal 18%, distrital, estadual e municipal 25% sob o valor total arrecadado pela federação, para ser revertido para a sociedade na implementação de políticas públicas. De acordo com Dowbor (2013, p. 5), a política fiscal (fazenda) e a aplicação (planejamento) devem estar vinculadas na peça orçamentária, visando à eficácia da aplicação dos recursos. O governo realiza o planejamento dos serviços de consumo coletivo, com a lei orçamentária, que se torna elemento essencial para antecipar e contemplar a alocação dos recursos financeiros para a educação.

Conforme o Inep (2017) - responsável por pela logística das avaliações externas -, os principais exames aplicados ocorrem no final do ano corrente. Devido a isso, a previsão de pagamento dos produtos contratados fica para o ano seguinte, a inscrição em restos a pagar de valores elevados é uma realidade da Autarquia.

Em 2017, a edição da PB aconteceu nos 27 estados, em 5.570 municípios, 73.674 escolas, 244.926 turmas, para 7.038.403 estudantes. Como uma política macro, a realização da PB requer uma logística ampla que utilize recursos humanos, financeiros, tecnológicos, entre outros. As parcerias são necessárias para a concretização do evento, antes, durante e após a sua aplicação. Conta com a captação de receitas que garantem a cobertura de todo o processo do exame.

2.6.4 Receitas Públicas para Educação

Além dos tributos recolhidos pela União para custear a educação, o INEP conta com as fontes de arrecadação previstas inicialmente em seu orçamento. Pela natureza da receita, têm-se a fonte enumerada e os valores previstos e arrecadados, conforme parâmetros tributários. A arrecadação é bem maior que a previsão, sendo no caso das taxas, entre outros recursos, quase em duplicação.

Quadro 4 - Fonte e previsão de arrecadação

| Natureza da receita | Fonte | Valor previsto R\$ | Valor arrecadado R\$ |
|--|-------|--------------------|----------------------|
| 11210111- Taxas, inspeção, controle e fiscalização - Princ. | 0174 | 27.606.441 | 51.211.880 |
| 16100211- Inscrições em concursos e processos seletivos - principais | 0250 | 158.301.071 | 165.766.846 |
| Total | | 185.907.512 | 216.978.726 |

Fonte: (INEP, 2017, p. 59).

De acordo com o Inep (2017), além das taxas de serviços cobradas, entre outras receitas, o Instituto arrecada valores diretamente de inscrições dos exames que realiza, esse é o caso da receita tributária 11210111 - taxas inspeção, controle e fiscalização, referente à taxa de avaliação *in loco*.

Outra forma de arrecadação do Instituto é a receita de serviços 16100211- referente à inscrição em concursos e processos seletivos, diretamente arrecadados, a exemplo das inscrições do Enem, entre outros. No ano de 2017, houve excesso de arrecadação, esse fato se deu devido às receitas de serviços decorrente de reajuste da taxa de inscrição do Enem e de mudanças na aplicação do Saeb (taxa de adesão das escolas particulares).

2.6.5 Despesas Públicas com Avaliações

O Relatório/2017 mostra as despesas liquidadas pelo Instituto nesse ano, que alcançaram o valor de R\$ 1.386.869.764,00 (um bilhão, trezentos e oitenta e seis milhões, oitocentos e sessenta e nove mil, setecentos e sessenta e quatro reais). As despesas totalizaram R\$ 1.015.524.644,00 (um bilhão, quinze milhões, quinhentos e

vinte quatro mil, seiscientos e quarenta e quatro reais). O valor a ser pago em 2018 foi de R\$ 371.345.120,00 (trezentos e setenta e um milhões, trezentos e quarenta e cinco mil, cento e vinte reais).

A tabela 1 apresenta a relação de seis contratados com os valores mais significativos e o saldo a executar, na data base do período de 31/12/2017, referentes às contratações realizadas para execução dos exames do Inep.

Tabela 1 - Contratações realizadas pelo Inep

| Obrigações Contratuais por contratado (%) | 31/12/2017 | AV (%) |
|---|---------------------------|---------------|
| Contratado A - Fundação Cesgranrio | R\$ 203.924.245,83 | 29,07 |
| Contratado B- RR Donnelley Editora e Gráfica Ltda. | R\$ 91.858.536,62 | 13,09 |
| Contratado C - Fundação Getúlio Vargas | R\$ 71.050.943,81 | 10,13 |
| Contratado D - Fuvest – Univ. Estadual Paulista | R\$ 61.509.054,49 | 8,77 |
| Contratado E - Cebraspe | R\$ 48.765.230,41 | 6,95 |
| Contratado F - Universidade Federal de Juiz de Fora | R\$ 48.316.447,99 | 6,89 |
| Contratado G - Demais Contratos do Inep | R\$ 176.097.305,51 | 25,10 |
| Total | R\$ 701.521.764,66 | 100,00 |

Fonte: (INEP, 2017, p. 157).

Os valores apresentados pelo Relatório do Inep referem-se ao total da contratação por contrato em vigência. O que significa dizer que foram executados e pagos na totalidade no ano de 2017. Na tabela 2, é apresentado o montante das receitas e despesas realizadas no exercício de 2017, juntamente com o percentual gasto na realização dos exames e avaliações da educação básica.

Tabela 2 - Discriminação das receitas e despesas do Inep em 2017

| Montante arrecadado | Despesas realizadas | Gastos com exames e avaliações da educação básica | % do total | % da Prova Brasil |
|----------------------------|----------------------------|--|-------------------|--------------------------|
| R\$1.494.939.624,00 | R\$1.494.939.624,00 | R\$ 1.032.409.643,06 | 74,44 | 18,14 |

Fonte: (BRASIL, 2017), organizada pela autora.

Com relação às despesas correntes, o maior volume gasto pelo Inep encontra-se nas despesas com a ação 20RM, que englobam os exames e avaliações da educação básica (Enem, Saeb, Pisa, Encceja e Celpe-bras). Esses eventos consumiram R\$ 1.032.409.643,06, o que representa 74,44% do total. A PB concentra 18,14% da totalidade.

Com esses dados, pode-se afirmar que o montante gasto com as avaliações externas da educação básica é significativo. Além dessa constatação, verifica-se que grande parte dos serviços executados são terceirizados pela parceria público-privada, por meio de contratos com fundações de natureza privada, evidenciando uma tendência do Estado nos últimos anos. No Relatório de Gestão 2017, percebem-se as práticas com a presença forte da concepção neoliberal na condução dos seus processos.

Pretende-se com esse investimento melhorar a educação pela aplicação de testes em larga escala. Essa tem como parâmetro aferir a qualidade do ensino, a partir de dois índices o desempenho na prova e o fluxo. Entretanto, a prática tem-se revelado contrária a tal pretensão, uma vez que apenas a aplicação da política de avaliação não colocada a educação básica brasileira em um patamar satisfatório no que se refere à aprendizagem dos estudantes.

Nota-se que 18% do orçamento do Inep são para a PB. Investigadores interessados em melhorar a educação vêm sinalizando o baixo valor de investimentos por aluno para garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino. Nesse sentido, Amaral (2012, p. 17) destaca que

Analisar a importância que um país dá ao setor educacional exige-se a conjugação de três indicadores: total de recursos aplicados em educação como percentual do PIB; riqueza do país, expressa pelo valor de seu PIB; e a quantidade de pessoas em idade educacional.

A cultura escolar carregada de interesses do capital encontra-se voltada para conservação e não para transformação e promoção da democracia. Ressalta-se que o enorme desafio do Brasil está em atingir no ano de 2020 um montante mais elevado de recursos aplicados em educação, chegando ao equivalente a 10% do PIB. Se comparado a outros países que investem mais em educação, o governo precisa tomar tais medidas para mudar as condições da qualidade:

As comparações realizadas entre diversos países nos permitem afirmar que o Brasil possui riqueza para promover um salto quantitativo e qualitativo em sua educação, chegando em 2020 numa situação de maior igualdade social e cultural de sua população e em melhores condições para participar de um mundo que, esperamos encontre equilíbrio entre a técnica, a humanidade e o planeta (AMARAL, 2012, p. 201-2).

O Brasil investe uma fatia relativamente grande tanto de seu produto interno bruto (PIB) quanto de seu gasto público total em educação, no entanto, o gasto por aluno ainda é muito inferior ao da maioria dos países membros e parceiros da OCDE, conforme o “Education at a Glance”: OCDE indicators 2018, divulgado pelo Inep. O gasto anual por estudante em instituições de ensino dá uma noção do investimento feito e do que precisa melhorar. O governo gasta cerca de 3.800 dólares por estudante dos ensinos fundamental e médio (incluindo a educação profissional subsequente) nas instituições públicas, o que representa menos que a metade da média OCDE.

Para a garantia dos direitos fundamentais da educação, observam-se dois pontos importantes a serem considerados, o primeiro é a necessidade de atendimento; o segundo, a dificuldade do poder público em enfrentar os desafios para obter a qualidade educacional com equidade. A política de privação dos recursos financeiros compromete o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Amaral (2012), não é possível falar em qualidade absoluta, e sim de qualidades, uma vez que qualidade depende do interesse dos envolvidos no processo educacional. Conforme Sousa e Lopes (2010, p. 59),

A qualidade que se espera alcançar não pode se restringir à constatação da qualidade que se tem. Precisa avançar. É preciso encarar que a qualidade que se tem na educação pública está profundamente ancorada nas condições de vida das pessoas e que a escola — que muitas vezes é a única oportunidade de contato com a cultura sistematizada — precisa criar novos canais de diálogo, de difusão e construção de conhecimento, contando para isso com condições objetivas de realização. Neste momento, acolhem-se, nas políticas de avaliação educacional, princípios de desigualdade e competição.

Nota-se que a qualidade do ensino está atrelada às condições de vida das pessoas que, muitas vezes, têm somente a escola como meio de formação. A avaliação de sistemas contribui para a disseminação do debate sobre a qualidade desejada, entre a realidade e o que se objetiva alcançar. Os sucessivos mecanismos que vêm delineando as políticas públicas ancoram-se no propósito de alavancar a

qualidade da educação, “[...] subsidiando os processos decisórios e as intervenções dos gestores e profissionais da educação atuantes nas diferentes instâncias dos sistemas e instituições educacionais” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 54).

Como reação ao contexto de avaliação externa em larga escala posta para sociedade, Horta Neto (2013) provoca os profissionais da educação, gestores públicos e escolares a discernir as diferentes entre a avaliação de sistemas, a institucional e aquela da sala de aula. Observam-se os elementos constitutivos de análise para o resgate da prática pedagógica, indo além de índices e números. Nesse entendimento, o tópico a seguir aponta possibilidades de ações para superação da política de avaliação em larga escala desarticulada do contexto escolar e que fere o direito subjetivo do indivíduo a educação, previsto na CF/1988.

2.7 Caminhando na Contramão do Modelo Avaliativo

A cultura da avaliação em larga escala, disseminada pelo governo federal, tem achado espaço na rede pública estadual, municipal e até rede privada, como a Fundação Bradesco. Esse fato tem intensificado a busca pelo aperfeiçoamento dos procedimentos pedagógicos para atender os requisitos dos organismos internacionais para a educação global. Diante do que está posto, percebe-se que a política de avaliação em larga escala está estável. O desafio da escola busca encontrar saídas para conviver com esse tipo de avaliação em seu no contexto, sem negar o direito de formação ampla para os estudantes.

As transformações que a escola pública tem enfrentado são as mudanças em sua estrutura organizacional, que afetam diretamente as relações entre os protagonistas “responsáveis” diretamente pelo ensino-aprendizagem, a começar pelo gestor/diretor escolar. Nessa perspectiva, a concepção que se tem de educação é o diferencial para a condução da ação educativa.

Um olhar atento e crítico para essa realidade pressupõe a definição de cada um desses elementos que se fundem no cenário político. Aqui, cabe resistir ao que está posto na luta organizada para combater as políticas de cunho econômico e pela a Implementação de políticas mais democráticas. Considerando a escola como um local de transformação social e que pode conduzir a avaliação educacional pelo ideal de emancipação. Freitas e outros autores (2017) afirmam que a saída se

encontra na articulação da avaliação no contexto escolar, entre os três níveis da avaliação: a interna, a institucional e a externa.

Para Freitas e outros autores (2017, p. 76), existe a possibilidade da articulação dos processos de avaliação educacional nos três níveis paralelos entre o poder público, as escolas e seus profissionais. Há as avaliações de sistemas ou de redes, institucional e do professor em sala de aula de forma interativa. O diálogo entre as três é fundamental para estruturação de uma visão das avaliações em larga escala, havendo menos a dicotômica e mais a construtiva, com ferramentas avaliativas sob outro ponto de vista do conceito de avaliar:

Os resultados da avaliação interna precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação (FREITAS *et al.*, 2017, p. 68).

A articulação da avaliação educacional praticada nos três níveis é essencial para a ação consciente de uma prática reflexiva, voltada para a formação do estudante. Essa prática possibilita o desenvolvimento de escolas reflexivas e desenvolve a autonomia dos processos, entendendo que

Pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (FREITAS *et al.*, 2017, p. 374).

(Re)pensar está ligado ao PPP, que ganha centralidade nas decisões e rumos da educação que se pretende e a força das ações propostas no coletivo garante a efetivação das ações, por meio da responsabilização dos protagonistas pela efetivação das ações. Os estudiosos afirmam que

O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os

resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada” (FREITAS *et al.* 2017, p. 389).

A responsabilidade da qualidade é bilateral, em que o comprometimento da escola envolve a práxis pedagógica, a coerência entre as ações estabelecidas no PPP. A prática é fundamental para a democratização do ensino, vistos além de meros resultados de provas. Ao estudar Bondioli (2004), Freitas e outros autores (2017, p. 404) apontam as percepções da qualidade:

O instrumento para a condução da qualidade negociada: [O projeto pedagógico] assume, portanto, um significado negociável. Constitui uma espécie de “pacto” entre o órgão público e o órgão gestor da rede, [...] que define compromissos e responsabilidades recíprocas.

Nesse sentido, o PPP torna-se o meio para garantir a interlocução entre as instâncias internas e externas à escola com o pacto de responsabilidades compartilhadas. Os autores ressaltam ainda que

Esta responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto. Daí o sentido de um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola para consigo mesma; da escola para com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola. Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola (FREITAS *et al.* 2017, p. 411-2).

Esse entendimento se distancia do conceito de qualidade defendido pelas políticas públicas neoliberais, que promovem um mundo de diálogo verticalizado e distante da realidade. O ensino-aprendizagem é significativo, sendo direcionado para a avaliação que atende as necessidades dos estudantes. Freitas e outros autores (2017, p. 451) afirmam que

Essa forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão, baseada na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e se omitindo. Exclui, ainda, uma autonomização da escola em relação às políticas públicas do centro. A noção de qualidade negociada, ao admitir que os problemas sejam

fortemente contextualizados e plurais, não quer com isso sugerir, sequer, que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus processos.

Essa visão fortalece o trabalho escolar, enquanto equipe coesa, e afasta as práticas neoliberais, que banalizam o desenvolvimento da potencialidade humana e gera exclusão, violência e desigualdade social. Na ótica desses autores (2017, p. 474), o sistema avaliativo “[...] deve estar a serviço de uma qualidade que aponte para um outro futuro mais fraterno, mas, exatamente por isso, esta avaliação deve cuidar do presente”.

A educação enfrenta a desresponsabilização estatal, havendo uma parte do funcionalismo educacional que não se responsabiliza, de maneira igual, pela educação infantil, por diferentes condições de trabalho. O Estado induz a desarticulação do profissional diante do compromisso social assumido perante seus alunos, mas

Este círculo vicioso precisa ser rompido em algum ponto: gestores acusam os professores pela má qualidade da educação, professores acusam os gestores pela falta de condições de trabalho. Ambos acusam os sucessivos governos pelos descasos. Enquanto isso, gerações inteiras de alunos passam pelas escolas. As camadas populares são as principais prejudicadas, pois dependem unicamente da escola para aprender (FREITAS *et al.*, 2017, p. 489).

Pelo fragmento, enfatiza-se o recuo do Estado no cumprimento da sua parcela de obrigações para garantir o ensino-aprendizagem. Os professores são levados a não se responsabilizar pelo ensino, em função das más condições de trabalho. Desse modo, a população dependente da escola pública continua sendo a mais afetada com a educação que avalia de forma neoliberal.

Para Freitas e outros autores (2017, p. 540), a participação da comunidade escolar é fundamental na construção de uma ação articulada em prol da qualidade de ensino, pois as “[...] avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação”. Dessa forma, desenvolve-se o sentimento de pertencimento entre os protagonistas da escola, pelos processos e resultados alcançados, passando a ser reconhecido por eles. Essa condição gera responsabilização e dissolve toda prática contrária da gestão participativa.

A articulação entre as avaliações institucional, interna e em larga escala propicia a criação de mecanismos necessários para instigar a comunidade escolar e local a construir seu conceito de qualidade, com seus meios de intervenção e organização, frente às condições, contradições e resistências, nas quais se apresentam o processo educacional em todas as esferas.

Freitas e outros pesquisadores (2017, p. 761, 775) apontam que “[...] é esta mesma comunidade que também poderá pressionar o próprio poder público a investir nas condições de funcionamento da escola e em seus profissionais”. A educação pode ser transformadora, conscientizadora, que modifica o indivíduo, guiado por uma concepção emancipatória. O comprometimento de todos os envolvidos nesse processo avaliativo defende que “[...] é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo”.

Desse modo, os procedimentos avaliativos passam a ser vistos como mecanismos que promovem sujeitos críticos e ativos em todos os níveis, interno, institucional e externo. Essa visão revela o direcionamento da ação pedagógica na escola, que dá a formação integral e possibilita novas construções sociais, que promovem o acesso a bens culturais produzidos pela humanidade e minimizam a desigualdade. Para Freitas e outros autores (2017, p. 900):

O projeto parte do suposto básico de que a avaliação não deve ser um instrumento de controle sobre a escola e os profissionais da educação, mas sim um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a secretaria.

O compromisso daqueles que pensam e fazem da educação fonte emancipatória fundamenta-se nas múltiplas frentes de interesses que operam para atender as necessidades de aprendizagens daqueles que tem a escola como única fonte de acesso ao conhecimento. Andar na contramão de um sistema que degrada o ser humano torna-se condição essencial de resistência.

A proposta de Freitas e outros autores (2017), do ponto de vista teórico, centra-se no conceito de “negociação” entre o poder público, as escolas e seus profissionais. Do ponto de vista prático, foca-se nos processos de avaliação institucional da escola, baseados em compromissos formalmente estabelecidos por

gestores, professores juntamente com a comunidade escolar e local, baseando-se no PPP da escola.

O entendimento é de que o PPP ainda é o caminho eficaz para promover a autonomia e democracia escolar. Ele possibilita desenvolver relações de solidariedade no contexto escolar e formas de organizações mais humanas, de modo a reconhecer os processos e os resultados das avaliações como pertencentes à escola. Desse modo, a pesquisa empírica em 12 escolas públicas da rede estadual de educação traz os resultados que servem para compreender o que os gestores e os coordenadores pedagógicos têm feito desse importante instrumento para a formação dos estudantes: a avaliação educacional, como se verá no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA SOB OS OLHARES DE GESTORES E COORDENADORES DA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa empírica com os olhares de gestores e coordenadores da rede pública de educação para a política de avaliação Prova Brasil. Os *corpus* são de 12 escolas estaduais para a coleta de dados, a sistematização e as análises das informações sustentadas pelo aporte teórico. A perspectiva é desvelar as implicações e os desdobramentos da PB nas escolas, a partir da prática da dupla pedagógica⁸.

Segundo Gohn (2005) a pesquisa é sempre apreensão de uma totalidade viva, histórica e está em constante movimento. É inviável o estudo isolado das partes e dos processos histórico-sociais, por não conduzir a realidade dos fatos e impossibilitar um movimento articulado, em busca do real. As abstrações a serem realizadas servem para entender o real e se chegar ao chamado concreto histórico pleno de significados são várias, assim:

O método dialético desenvolve um pensamento crítico (no sentido de não aceitar a primeira explicação, mas questioná-la), historicizar a escola e seus problemas, localizá-la em seu território, buscar seus laços de origem e pertencimentos, resgatar a cultura de seus membros e do local, recuperar a história de vida dos sujeitos (BERTAUX, 2005), indagar sobre os projetos implementados pelas estruturas superiores, captar as ênfases das políticas que estão sendo desenvolvidas, (GOHN 2005, p. 270).

Nota-se a necessidade de recuperar a dimensão histórica dos fatos para desenvolver uma consciência crítica e problematizada do sujeito. O intuito é entender a dimensão histórica no processo de transformação da prática humana. Considera-se que os elementos tratados na pesquisa transcendem a dimensão quantificável do fenômeno diante da técnica de análise do conteúdo para interpretação dos dados gerados.

3.1 O Campo Empírico e a Coleta de Dados

⁸ O gestor e o coordenador pedagógico formam a dupla pedagógica da escola.

Para a delimitação do campo empírico, a Crece foi o local onde se encontraram os elementos que possibilitaram realizar o recorte do cenário que compõe este estudo. As fontes de dados do Inep e da Qualidade da Educação pelo Uso de Dados (QEDu)⁹ portal foram combinadas, pois apresentam a sistematização de dados educacionais.

Segundo Trivinos (1987), a pesquisa empírica possibilita a análise dos dados que poderá comprovar, reforçar ou contestar o que mostra a literatura, a respeito do tema. À vista disso, este estudo pretende dar voz ao diretor escolar e ao coordenador pedagógico no que concerne aos desdobramentos da PB no contexto escolar. A pesquisa aconteceu entre os meses de março e maio de 2018, sendo que, nesse período, as escolas estiveram reestruturando seus PPP.

Esta investigação foi realizada em 12 escolas públicas estaduais que ofertam o nono ano da educação básica em regiões distintas da metrópole goiana. A escolha das escolas ocorreu após um rigoroso critério de definição do campo empírico, que será explanado mais adiante. A contribuição da Seduce deu-se pela disponibilização dos dados referentes à distribuição das escolas em Goiânia. Esse recorte está sob os cuidados da Crece, que é responsável por acompanhar essas escolas públicas estaduais.

A coleta de dados deu-se por meio de questionário semiestruturado e da análise de documentos - legislações educacionais e PPP das escolas. O instrumento destinado aos gestores foi composto por 22 questões e aos coordenadores, 21 questões, fechadas e abertas, com espaço para registros de opiniões. Os respondentes em sua maioria não conheciam as questões uns dos outros.

Os questionários foram aplicados em dias letivos, de forma individual e presencial, com exceção de duas escolas, nas quais foi deixado o instrumento para ser devolvido à pesquisadora via e-mail, devido os intensos compromissos dos diretores. Todas as visitas foram agendadas com o diretor, mesmo assim aconteceram desencontros, pois os sujeitos envolvidos tiveram outras questões a resolver, demandando retorno da pesquisadora às escolas.

Em duas delas, houve a necessidade de retornar por várias vezes ao local para que os gestores participassem da pesquisa nos dias mais convenientes a eles.

⁹ Portal aberto e gratuito, que contém dados educacionais sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. São utilizadas como fontes a Prova Brasil, o Enem e o Censo Escolar. É uma iniciativa desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann (QEDu, 2019).

Em algumas escolas, percebeu-se certa desconfiança, por ser a pesquisadora confundida com o cargo de tutora pedagógica, mesmo tendo informado, a priori, que estava licenciada para aprimoramento. Foram observadas as situações emergenciais que interrompiam constantemente os sujeitos no preenchimento do questionário, devido à intensa dinâmica do trabalho e a falta de pessoal para auxiliá-los no desenrolar das atividades. Notou-se ainda que os respondentes ficavam divididos entre suas responsabilidades escolares e em responder ao questionário, demonstrando alguns descontentamentos.

As questões foram ordenadas em função de dois grandes objetivos: 1) conhecer e apreender como acontece a avaliação externa nas escolas e o quanto a dupla pedagógica encontra-se envolvida com a PB, desde seu empenho no processo avaliativo até seu desenvolvimento de ações comprometidas com a aprendizagem dos estudantes; 2) entender as interferências da PB na prática do diretor escolar, frente ao compromisso social assumido com a comunidade de contribuir com a formação dos alunos. Desse modo, buscou-se identificar a relação que os sujeitos estabelecem com a avaliação externa e a formação integral dos educandos.

Ao analisar a composição das escolas públicas estaduais da cidade de Goiânia, em 2017, verificou-se que funcionaram 133 escolas, distribuídas em nove regiões e modalidades de ensino. Dessas, 70 são regulares, 33 são de tempo integral (EETI), nove são militares (CEPMGs), 14 são conveniadas, cinco são especiais e duas são centros de capacitação.

Obteve-se a amostra, inicialmente, por exclusão, em que das 133 escolas foram excluídas as que não são regulares, ou seja, conveniadas, militares, integrais, especiais e centros de capacitação. Permaneceu o universo de 70 unidades escolares padrões (regulares). Desse número, elegeram-se somente as que ofertam o ensino fundamental. Desse modo, chegou-se ao total de 13 escolas/campo. O passo seguinte foi localizar quantas e quais eram as escolas dentro da divisão regional estabelecida pela Seduce, que são nove.

Feito isso, a seleção foi concluída com a delimitação das escolas que participaram da pesquisa, sendo três unidades escolares na região Central; três na Leste; três na Norte; uma na parte Oeste; duas na Nordeste. Das nove regiões, a Sul e a Sudeste ficaram fora da pesquisa, por não atenderem os critérios

estabelecidos para este estudo. Ao ver que a Central possuía três unidades com o mesmo perfil, eliminou-se uma por sorteio permanecendo o público de 12 *corpus*.

A pesquisa concentrou-se em sete, das nove regiões da metrópole goiana, conforme dividida pela Seduce. O público alvo foi formado por 24 pessoas que atuam nas 12 escolas/campo, sendo 12 gestores/diretores e 12 coordenadores pedagógicos. Esses formam a dupla pedagógica da escola, embora seja considerada a centralidade que o gestor adquiriu frente às reformas educacionais dos últimos tempos (BALL 2011). O quadro abaixo traz algumas informações gerais das escolas pesquisadas.

Quadro 5 - Corpus do campo empírico

| Região | Quantitativo e escolas | Percentual de escolas por região | Localização |
|------------------|-------------------------------|---|------------------------------|
| Central | 2 - Lírio e Orquídea | 16% | Vila Nova Centro |
| Leste | 2 - Cravo e Girassol | 16% | Novo Mundo Dom Fernando |
| Noroeste | 2 - Antúrio e Azaléia | 16% | Vila Mutirão Jardim Curitiba |
| Oeste | 1 - Jasmim | 10% | Vera Cruz I |
| Norte | 2 - Hortência e Amarílis | 16% | Ferrovário |
| Mendanha | 2 - Margarida e Tulipa | 16% | Vila Abajá Setor Ferrovário |
| V. Meia Ponte | 1 - Begônia | 10% | Campinas |
| Total: 7 regiões | 12 escolas | 100% | 11 Bairros |

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações coletadas nesta investigação são de caráter sigiloso, nenhuma escola e membro da equipe escolar foram identificados em qualquer relatório a respeito dos resultados deste estudo. À vista disso, os nomes das instituições escolares são fictícios e todas são da área urbana do município de Goiânia.

3.1.1 Caracterização das Escolas-campo

Para caracterização, utilizaram-se os dados que constam no PPP das escolas. Os nomes de 12 flores serviram para as apelidar dessa forma: 1 Cravo, 2 Lírio, 3 Jasmim, 4 Tulipa, 5 Orquídea, 6 Girassol, 7 Hortênciã, 8 Margarida, 9 Begônia, 10 Antúrio, 11 Amarílis e 12 Azaleia. Apresentam-se os aspectos comuns entre elas.

Ao proceder a análise do PPP das escolas, verificou-se certo alinhamento estrutural e até de redação dos documentos. Esse fato faz pensar em uma possível padronização por parte da Seduce para as escolas. Um modelo único disponibilizado para o ajustamento à realidade escolar.

As escolas são administradas por um diretor, eleito pelo voto direto, com mandato de três anos. O trabalho pedagógico é conduzido por uma equipe de coordenadores pedagógicos, que atuam em turnos distintos. As escolas destacaram que, semanalmente, contam com o acompanhamento pedagógico do tutor educacional da Crece nas atividades escolares.

Foram comuns as 12 escolas o cuidado em direcionar e preparar os alunos para as avaliações externas. As escolas se empenham na busca de ações favoráveis que permitam melhorar o desempenho dos estudantes, especificamente na avaliação diagnóstica, Prova Brasil e Prova Goiás, que lhes favorecem alcançar as metas do Ideb e Idego.

Nesse sentido, o PPP das escolas mostra alinhamento com as concepções filosóficas do Pacto pela Educação no estado de Goiás. As ações voltadas ao preparo dos alunos para melhorar a performance mostram a grande preocupação da escola com os resultados. O PPP, como meio de conquistar a autonomia escolar, ainda está distante de ser um instrumento de descentralização e democratização das tomadas de decisões e das definições e finalidades da escola, possibilitando uma maior participação de todos. Os termos utilizados nos PPP de todas as escolas apresentam a linguagem do mercado no contexto escolar, a exemplo de clientela, líder, entre outros, caracterizando a presença marcante da lógica neoliberal.

Esse documento das escolas elucida seus objetivos que podem visar o ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos alunos na escola, tornando-os capazes de pensar e agir com consciência crítica e contribuir com a transformação do seu meio e da sociedade. Nele, há a proposta de desenvolver um

trabalho voltado para a formação integral dos educandos, promovendo seu pensamento crítico, reflexivo, sua capacidade criativa, o respeito às diversidades, a independência e conquista da cidadania. Buscam-se ações para expandir e democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica, pelos cursos presenciais e a distância. Das escolas, 90% apontaram as avaliações externas como ponto de atenção, traçando ações pedagógicas para melhorar o desempenho na PB e no Ideb, dentre as demais ações para aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Nota-se que, das escolas pesquisadas, somente uma avançou em suas propostas e especificidades além do modelo proposto. A escola apresentou sua visão, missão, metas e proposta de interação e envolvimento de toda comunidade escolar e local. O Plano de Ação normalmente acompanha o PPP, pois apresenta o desdobramento das ações desse mais especificamente, com os pontos de atenção da escola e das propostas interventivas para sanar os desafios. Entretanto, algumas escolas não disponibilizaram o Plano de Ação. Dentre as que viabilizaram, foi possível observar as que se destinaram a ações específicas para melhorar o desempenho dos alunos na PB e para aprimorar a aprendizagem deles como um todo.

3.1.2 Perfil das Escolas

3.1.2.1 Escola Cravo

A Escola Cravo situa-se na região Leste do município de Goiânia. Iniciou suas atividades no ano 1986, em um bairro próximo ao que se encontra atualmente, para atender a demanda da comunidade local e de bairros circunvizinhos. Ela é de pequeno porte, cuja construção é de placas de concreto.

A Unidade Escolar (UE) dispõe dos seguintes espaços físicos: secretaria, com dois ambientes; diretoria; sala de leitura, para o programa Mais Educação; sala dos professores; biblioteca; seis salas de aulas, com armário e ventilador; laboratório de informática/multimídia; cozinha com despensa; áreas livres, cimentadas e arborizadas; quadra coberta poliesportiva e duas tendas com banco e mesa de alvenaria.

A comunidade atendida foi composta, na sua maioria, por famílias de baixo poder aquisitivo. Em 2018, ela ofertou o ensino fundamental regular do terceiro ao nono ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) III etapa ensino médio. O número de alunos matriculados foi de 513 nos três turnos; desses, 355 frequentaram o ensino fundamental no diurno. O quadro de professores foi de 31. Não foi informado no PPP o percentual de docentes efetivos e de contratos temporários, bem como a formação deles. Para ministrar as aulas, os professores contam com os seguintes recursos didáticos: projetor multimídia, aparelho de som, jogos lúdicos, fotocopiadora, banda de música, teclado, violões e computadores.

Quanto ao desempenho da escola na PB edição de 2017, o Inep não disponibilizou o resultado do nono ano, porque o número de participantes ficou abaixo de 80% do total da turma.

3.1.2.2 Escola Lírio

A Escola Lírio teve sua fundação no ano de 1953, situa-se na parte central de Goiânia. Sua edificação é de alvenaria e encontra-se em péssimas condições de conservação. Possui ampla área inutilizada, todos os ambientes precisam de reforma emergente na rede física, hidráulica e elétrica. Necessita de uma quadra esportiva e uma biblioteca. Conta com sala de recurso, banheiros, 10 salas de aulas, uma sala de leitura, uma sala de oficina de matemática, secretaria, coordenação e cozinha, sala de professores, sala da direção e lugar para laboratório de informática, mas esse está desativado.

A escola atende alunos a partir dos sete anos de idade, cursando o 4º ano do ensino fundamental (diurno) ao 4º período da EJA (noturno). Os estudantes são oriundos de vários setores da cidade, geralmente de famílias de classe baixa. Em 2018, a UE funcionou em três períodos com 23 turmas ao todo tendo um total de 804 matriculados.

Naquele ano, o quadro de servidores contou com 87 funcionários, sendo 50 professores e 37 agentes administrativos. No documento analisado, não consta o percentual de professores efetivos e dos contratos temporários, nem a formação dos professores. Para suas aulas, os docentes contam com os seguintes recursos didáticos: TV, DVD, retroprojetor, livros didáticos e conhecimentos disponíveis em

arquivo CDs, entre outros. O Plano de Ação visou melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, entre outras.

3.1.2.3 Escola Jasmim

A Escola Jasmim está situada no oeste do município de Goiânia. Foi instituída em julho de 1981 para aumentar a oferta de vagas na região. Sua construção é de alvenaria e encontra-se em bom estado de conservação. A U.E é composta pelos seguintes espaços: laboratório de informática; biblioteca; cinco salas de aula; secretaria; sala de coordenação; cozinha; espaço aberto para recreação; uma quadra de esportes sem cobertura, em mal estado de conservação. A escola conta com os seguintes recursos didáticos: TV, data *show*, retroprojetor, DVD, enciclopédias, livros literários e didáticos, além de jogos pedagógicos, entre outros. O quadro de professores é composto por 16 docentes. Desses, quatro enquadraram-se na situação trabalhista de contratos temporários e 12 na dos efetivos, todos com formação nas áreas afins.

Em 2018, foram oferecidas vagas para o ensino fundamental II, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, registrando o número de 344 alunos matriculados, distribuídos em 10 turmas. A faixa etária dos estudantes é de 11 a 15 anos, cursando do sexto ao nono ano. São oriundos de bairros circunvizinhos, geralmente de famílias de classe baixa. Muitos apresentam carência afetiva e nutricional o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo, físico. No Plano de Ação, consta formas de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, entre outras.

3.1.2.4 Escola Tulipa

A Escola Tulipa localiza-se na região Mendanha do município de Goiânia. Foi edificada para atender a demanda de vagas no ano de 1978. O prédio é pequeno e encontra-se em bom estado de conservação. A instalação é composta por laboratório de informática, biblioteca, sala de professores, banheiros, sete salas de aula, secretaria, sala de coordenação, cozinha e quadra de esportes coberta. Os

estudantes, em sua maioria, são oriundos da classe social de menor poder aquisitivo.

Em 2018, a UE funcionou nos turnos (matutino, vespertino e noturno), distribuídos em 20 turmas ao todo, oferecendo ensino fundamental II (6º ao 9º) e a EJA, III etapa, ensino médio. Atendeu alunos a partir de 10 anos, sem limites de idade, somando um total de 704 matrículas. A Escola atende também 18 alunos com necessidades especiais variadas, estes são acompanhados por seis professores de apoio.

O quadro de servidores apresenta 51 funcionários, sendo 25 professores - 18 efetivos e sete com contratos temporários -, todos têm formação específica na disciplina de atuação. Os docentes contam com os seguintes recursos didáticos: TV, vídeo, DVD, retroprojeter e *datashow*, vasto número de livros, e conhecimentos disponíveis em arquivo CDs, entre outros. O Plano de ação apresentou conteúdo para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, entre outras.

3.1.2.5 Escola Orquídea

A Escola Orquídea localiza-se na parte central de Goiânia. Foi instituída no ano de 1938 para ampliar a oferta de vagas na região. A estrutura física encontra-se em bom estado de conservação. Os estudantes, em sua maioria, são oriundos de família com nível socioeconômico baixo. Há as seguintes dependências: laboratório informática, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiros, oito salas de aula, secretaria, coordenação, cozinha, espaço para recreação e quadra de esportes coberta, todos em boas condições de uso.

Em 2018, a UE funcionou somente no diurno com 16 turmas do ensino fundamental II e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), atendendo alunos a partir de seis anos de idade, com um total de 486 matriculados. Desses, 47 são do Pronatec.

O quadro de servidores contou com 56 funcionários, sendo 35 professores e 21 agentes administrativos. Nesse conjunto, há efetivos e contratos temporários. O PPP não especificou os professores efetivos e nem a formação dos mesmos. Os docentes contam como apoio para as aulas os seguintes recursos didáticos: TV, vídeo, DVD, projetor, epíscopo, retroprojeter, torso, *micros systems*, jogos,

enciclopédias e livros de literatura juvenil e infanto-juvenil, além de uma vasta DVDteca sobre assuntos variados nas áreas de Português, Literatura, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, entre outras. O laboratório de informática funciona com 26 computadores conectados à internet. Para as aulas de Educação Física, estão disponibilizados jogos, redes, cordas, bolas de vôlei, futsal, borrada e as especiais para alunos com deficiência visual. O Plano de Ação da U.E visa melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, entre outras.

3.1.2.6 Escola Girassol

Escola Girassol situa-se na parte leste de Goiânia. Foi construída em dezembro de 1995. Sua estrutura física encontra-se em estado regular de conservação. A maioria dos alunos advém de família com nível socioeconômico baixo, dependendo de ações assistenciais do governo, tais como: Bolsa Família, Salário Escola e Renda Cidadã. A U.E é composta pelas seguintes dependências: sete salas de aula, além das salas de AEE, de informática, dos professores, da coordenação pedagógica e da diretoria, biblioteca, secretaria com almoxarifado, quadra de esporte coberta, cozinha, banheiros. Também há uma horta que auxilia na alimentação dos alunos.

Em 2018, a comunidade estudantil atendida abrangeu a faixa etária de 8 a 15 anos, cursando o ensino fundamental I e II (quarto ao nono ano), com um total de 363 matriculados no matutino e vespertino. A UE contou com 33 servidores, sendo 14 professores e 19 funcionários administrativos. Não se especificou no PPP o quantitativo de professores efetivos e contratados, nem a formação deles. O Plano de Ação visou à preparação dos alunos para o Ideb 2019, entre outras avaliações.

3.1.2.7 Escola Hortência

A Escola Hortência localiza-se ao norte do município de Goiânia. Sua instituição foi no ano de 1955, com estrutura física de material pré-moldado que se encontra em bom estado de conservação. Atende uma demanda oriunda do próprio bairro, setores vizinhos e emigrantes dos estados Maranhão, Bahia e Pará. A faixa etária dos alunos é de 6 a 17 anos de idade, cursando do primeiro ao nono ano do

ensino fundamental I e II. Eles advêm de famílias, em sua maioria, da classe econômica de menor poder aquisitivo. Além de muitos terem pais presidiários, envolvidos com álcool e drogas ilícitas, com um baixo nível de instrução.

A escola dispõe das seguintes dependências: biblioteca adaptada, sala de AEE, banheiros, oito salas de aula, secretaria que divide espaço com a sala de direção, coordenação, cozinha e quadra de esportes. Os recursos didáticos são TV, vídeo, DVD, livros de literatura juvenil e infanto-juvenil, aparelho de som, jogos, mapas, material recreativos, dentre outros.

Em 2018, o período de funcionamento foi somente no diurno com 406 matriculados. O quadro de servidores contou com 44 funcionários, sendo 25 professores (14 efetivos e 11 contratos temporários), com formação nas áreas afins, além de 19 agentes administrativos. O Plano de Ação apresenta meios para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas entre outras.

A escola considera que o compromisso dos profissionais com a educação tem elevado consideravelmente a aprendizagem dos alunos, mesmo tendo uma estrutura física que fica a desejar. A proficiência demonstrada esse fato, além da aprovação dos alunos em exames no Instituto Federal Goiano, Colégio Militar, exames de bolsas de escolas particulares, além da boa aceitação que os mesmos têm nas demais escolas da Rede Estadual de Educação.

3.1.2.8 Escola Margarida

A Escola Margarida está localizada na região Mendanha em Goiânia. Sua fundação ocorreu no ano de 1994 para atender a demanda de vagas local. A estrutura física é de material pré-moldado (placa de concreto), mas com razoável estado de conservação. Ela atende alunos dos setores adjacentes e de outros estados, geralmente vindos de família com baixo poder socioeconômico.

A escola é composta pelas seguintes dependências: laboratório informática, biblioteca, sala de AEE, banheiros, 11 salas de aula, secretaria, coordenação, cozinha, espaço para recreação e quadra de esporte coberta. O quadro de servidores contou com 42 funcionários sendo, 30 professores e 12 agentes administrativos, neste conjunto há servidores no regime de trabalho efetivo e contrato temporário. O PPP não relata o percentual de professores efetivos, nem a

formação intelectual dos mesmos. Os docentes contam com os seguintes recursos didáticos: TV, vídeo, DVD, projetor, retroprojetor, micros systems, enciclopédias e livros de literatura juvenil e infanto-juvenil, mapas, material esportivo e vários jogos.

Em 2018, ofertou vagas no diurno para o ensino fundamental I e II a alunos de faixa etária dos 6 aos 14 anos, cursando do primeiro ao nono ano, totalizando 508 matriculados. O Plano de Ação da escola destacou ações para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas e para aprimorar a aprendizagem.

3.1.2.9 Escola Begônia

A Escola Begônia está situada no Vale do Meia Ponte em Goiânia. Foi construída em 1952 para atender o quantitativo de vagas da região. Sua estrutura física é de alvenaria e encontra-se em razoável estado de conservação. Sua demanda de alunos é oriunda de nível socioeconômico baixo.

Em 2018, a UE totalizou 541 matriculados, na disponibilização de vagas para alunos da faixa etária de 7 a 14 anos, do ensino fundamental I e II da educação básica, nos turnos matutino e vespertino. Ofereceu ainda no noturno a EJA segunda etapa (EFII), a partir de 14 anos, com declaração de trabalho.

Ela tem a seguinte estrutura: laboratório informática (ativo), biblioteca adaptada, sala de AEE, banheiros, seis salas de aula, secretaria, coordenação, cozinha, sala de professores, almoxarifado, sala de gerente de merenda, sala do Mais Educação, entre outras, além da quadra de esportes coberta. A escola conta com os seguintes recursos didáticos: jogos pedagógicos, material dourado, ábacos, papéis, tintas, toners, bolas, bambolês, projetor de multimídia, TVs, entre outros. Para a conservação e bom funcionamento das atividades escolares, a U.E desenvolve parceria com a comunidade local para realizar pequenos reparos, pinturas, dedetização de insetos, entre outros.

Os docentes totalizam 34, sendo 27 pertencentes ao quadro permanente e sete aos contratos temporários. A maioria deles possui licenciatura e pós-graduação nas áreas afins, além de alguns mestres, como a coordenadora pedagógica. No PPP, há os diferentes tipos de avaliação externa que a escola realiza e as especificidades de cada uma, dentre elas a PB. Seu Plano de Ação trouxe direcionamentos para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, entre outros.

3.1.2.10 Escola Antúrio

A Escola Antúrio está localizada na parte noroeste de Goiânia. Foi edificada em 1985 para atender a demanda de vagas da época. Com o fluxo de alunos, houve a ampliação das suas instalações. A estrutura antiga é composta por placas de concreto em razoável estado de conservação, já a parte mais nova encontra-se em bom estado de conservação.

A escola é composta pelas seguintes dependências: laboratório de informática (desativado), biblioteca, sala de AEE, banheiros, 11 salas de aula, secretaria, coordenação, depósito para instrumentos da banda de música, cozinha, espaço para recreação, quadra de esportes coberta. Há os seguintes recursos didáticos: TV, vídeo, DVD, projetor multimídia, enciclopédias e livros de literatura juvenil e infanto-juvenil, jogos didáticos e outros.

Em 2018, a UE atendeu estudantes advindos de áreas periféricas, com a faixa etária de 10 anos, mas sem limite de idade, cursando do sexto ao nono ano do ensino fundamental e a III etapa da EJA. O funcionamento se dá nos três turnos, com 24 turmas, sendo 889 matriculados. Geralmente são de bairros circunvizinhos e de famílias de classe econômica baixa.

O quadro de funcionários da escola foi composto por 62 servidores, sendo 46 professores (21 efetivos e 25 contratos) e 16 agentes administrativos. O PPP da escola não relata a formação dos docentes. O Plano de Ação especifica a finalidade de melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

3.1.2.11 Escola Amarílis

A Escola Amarílis está situada ao norte do município de Goiânia. Foi fundada no ano de 1959, para o atendimento da comunidade local necessitada de vagas. A estrutura física de alvenaria é conservada, mas precisa de reparos. Os estudantes oriundos de bairros circunvizinhos possuem nível socioeconômico baixo.

As instalações da escola são compostas por laboratório de informática com seis computadores conectados à internet, biblioteca, sala de AEE, banheiros, sala de música, sala do programa Mais Educação, 13 salas de aulas, secretaria,

coordenação, cozinha, espaço para recreação, quadra de esportes coberta, entre outras. Para suas aulas os docentes contam com os seguintes recursos didáticos: TV, vídeo, DVD, projetor, datashow, retroprojetor, torso, *micros systems*, enciclopédias e livros de literatura juvenil e infanto-juvenil, vários jogos e materiais para aula de Educação Física.

Em 2018, funcionou nos três turnos, com o ensino fundamental I e II, (segundo ao nono ano) e a EJA, III etapa do ensino médio, com um total de 893 matriculados. O quadro de servidores contou com 18 funcionários administrativos e 29 professores, sendo apenas um com contrato temporário. O PPP não apresenta informações da formação dos professores. O Plano de Ação dessa escola não acompanhou o PPP para proceder análise das ações pedagógicas voltadas para avaliação externas.

3.1.2.12 Escola Azaleia

A Escola Azaleia localiza-se na parte nordeste de Goiânia. Foi instituída em 1990 para atender a demanda de vagas do bairro e dos circunvizinhos. Sua edificação se deu com placas de concreto. Passou por reforma recente, construindo mais três salas de aula, mesmo assim seu estado de conservação é razoável.

Na EU, têm-se as seguintes instalações: laboratório informática, biblioteca, banheiros, sete salas de aula, secretaria conjugada com a sala da direção, coordenação, cozinha e quadra de esportes coberta. A escola conta com os recursos didáticos TV, vídeo, DVD, projetor, retroprojetor, torso, enciclopédias, jogos didáticos entre outros.

Em 2018, a comunidade estudantil atendida abrangeu a faixa etária de 6 a 17 anos, sem limite de idade, cursando do quarto ao nono ano do ensino fundamental e da EJA, III etapa do ensino médio, totalizando de 546 matriculados nos três turnos. Contou com 49 funcionários, sendo 25 professores e 24 agentes administrativos, com os grupos dos efetivos e dos contratos temporários. O PPP não informou os professores efetivos e nem a formação deles. O Plano de Ação não acompanhou o PPP para proceder análise das ações pedagógicas voltadas para avaliações externas.

Do conjunto dos *corpus* desta pesquisa, quanto ao desempenho alcançado pelas escolas na Prova Brasil e Ideb, nos anos 2015 e 2017, são apresentados os resultados na tabela a seguir:

Tabela 3 - Alguns resultados da Prova Brasil das edições de 2015 e 2017

| 2015 | | | | | | 2017 | | | | |
|--------------------|------|------|---------------|--------------|------|-----------------|------|-------------|--------------|-------|
| Escolas | Ideb | Meta | Profic. L. P. | Profic. Mat. | I.A. | Ideb | Meta | Profic. L.P | Profic. Mat. | I. A. |
| 1 Cravo | 4,7 | 4,7 | 248,91 | 249,99 | 4,97 | ¹⁰ - | - | - | - | - |
| 2 Lírio | 4,1 | 4,1 | 250,58 | 250,32 | 5,02 | 5,5 | 5,5 | 269,10 | 259,21 | 5,47 |
| 3 Jasmim | 4,8 | 5,4 | 247,05 | 253,31 | 5,01 | 5,4 | 5,6 | 271,53 | 255,97 | 5,46 |
| 4 Tulipa | 5,1 | 4,3 | 265,61 | 264,25 | 5,50 | 5,6 | 4,5 | 273,16 | 263,47 | 5,64 |
| 5 Orquídea | 5,7 | 6,0 | 278,74 | 281,89 | 6,1 | 5,9 | 6,0 | 289,56 | 276,58 | 5,95 |
| 6 Girassol | 5,6 | 4,7 | 272,47 | 263,60 | 5,6 | 5,6 | 4,9 | 271,23 | 264,45 | 5,59 |
| 7 Hortênci | 5,6 | 5,2 | 273,85 | 270,70 | 5,74 | 6,7 | 5,5 | 297,73 | 309,98 | 6,8 |
| 8 Margarida | 5,2 | 4,7 | 262,70 | 257,43 | 5,34 | 6,1 | 5,0 | 282,48 | 281,29 | 6,06 |
| 9 Begônia | 5,1 | 4,4 | 254,35 | 269,22 | 5,39 | 6,4 | 4,6 | 282,88 | 299,19 | 6,37 |
| 10 Antúrio | 4,8 | 4,1 | 252,42 | 247,25 | 4,99 | 5,3 | 4,4 | 261,18 | 259,80 | 5,35 |
| 11 Amarílis | 4,3 | 4,8 | 270,52 | 258,59 | 5,49 | 4,9 | 5,1 | 277,34 | 264,72 | 5,70 |
| 12 Azaleia | 5,0 | 3,7 | 247,11 | 258,29 | 5,09 | 5,7 | 4,0 | 269,36 | 271,35 | 5,68 |

Fonte: Organizada pela autora, a partir dos dados da QEdU .

A tabela 3 compõe alguns dos resultados das escolas na PB, referentes aos anos de 2015 e 2017. Pela progressão esquerda-direita de cada ano, foram

¹⁰ Em 2017, a Escola Cravo realizou a Prova Brasil, porém o Inep não disponibilizou o resultado do nono ano devido ao número de participantes no dia da prova ter ficado abaixo de 80% do total da turma.

alcançados o Ideb, a meta prevista para cada ano, a proficiência (profic.) do saber que os alunos demonstraram na prova de Língua Portuguesa e Matemática e o Indicador de Aprendizagem (I.A) correspondente à nota padronizada.

Considerando os resultados dos alunos apresentados na tabela 3, apenas três das 12 escolas não alcançaram a meta do Ideb estabelecida para 2017. Esse dado indica que, para os moldes dessa política de avaliação, as escolas apresentam resultados positivos. Entretanto ressalta-se que o resultado da PB não é o desejável, considerando que apenas uma escola pesquisada alcançou 300 pontos, em Matemática. As demais não atingiram 60% de acertos tanto em Língua Portuguesa, como em Matemática.

Observou-se o destaque para a proficiência, inferindo que o processo de ensino-aprendizagem não recebe a mesma atenção. Tal ensino na educação básica deve ser considerado pelo acompanhamento e desenvolvimento estudantil em todo o tempo. O termo aprendizagem está diretamente ligado ao processo educacional e o termo proficiência ao resultado demonstrado pelo aluno em determinado tempo.

O foco dessa política de avaliação centra-se em resultados, a aprendizagem parece não ser tão importante. Nesse sentido, entende-se que a proficiência demonstrada pelos alunos na PB deve ser consequência do processo de aprendizagem e que a avaliação interna ou externa convém estar a serviço do desenvolvimento integral do aluno.

Como o objeto da pesquisa é a avaliação externa, especificamente a PB na percepção dos gestores e os desdobramentos dessa política com suas ações, não se pretende aprofundar as análises referentes aos itens que compõem a tabela logo apresentada. Registra-se que o Ideb, as proficiências e o indicador de aprendizagem, enquanto itens que compõem o resultado final, merecem uma investigação detalhada, para a sua compreensão e reflexões das interfaces que a avaliação produz nos sujeitos desta pesquisa. O estudo das finalidades avaliativas faz parte da construção histórica coletiva das ciências, de forma que essas buscam “[...] ter a capacidade de desvendar, de desvelar certos aspectos da realidade: como eles se apresentam de imediato ao homem, quando ele formula determinadas questões e busca respostas para a vida cotidiana” (GUIMARÃES; NEPOMUCENO, 2009, p. 86).

As características das ciências humanas dão especificidades ao campo educacional e social. Desvelar o real é tratar da educação e seus sistemas, nos

quais se encontram as ações pedagógicas. Desse modo, considerando a complexidade do contexto escolar com suas necessidades e tensões, a pesquisa científica tem lugar de destaque na produção de conhecimento para desvelar a realidade e escapar das respostas precipitadas, com base na teoria que discute as categorias fundantes do estudo.

3.2 Os Sujeitos e a Pesquisa Empírica

A escola é vista como um espaço regido por uma equipe de profissionais preparados e conscientes da sua atuação educacional e social, que direcionam coletivamente o processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos desta pesquisa são os gestores/diretores e os coordenadores pedagógicos. O gestor e o coordenador pedagógico compõem a dupla pedagógica responsável por articular todo o processo de ensino-aprendizagem escolar, sendo o gestor o principal para a articulação da dimensão pedagógica, administrativa e financeira da instituição e para corroborar com o processo educacional.

O levantamento dos dados empíricos ocorreu por meio de questionário, com 22 questões agrupadas nas seguintes dimensões: perfil; relação trabalho-escola; aspectos da Prova Brasil e de sua relação com o PPP da instituição.

3.2.1 Perfil dos Participantes

Na composição do perfil dos participantes, agruparam-se questões sobre cargo, função escolar, tempo do magistério, formação inicial e continuada. Os resultados serão demonstrados por meio de gráficos, analisados na sequência. Como a primeira parte do questionário foi aberta, ou seja, o sujeito deveria informar o cargo, a função e o tempo de magistério, houve dificuldade no entendimento das questões ou do conceito dos termos.

Considera-se que cargo, como prevê o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério de Goiás, Lei 13.909/2001, aquele que o titular ocupa do quadro do magistério público estadual. No caso dos entrevistados, convém ser o de professor. De acordo com o Estatuto do Magistério, art. 204: “Os

integrantes do quadro permanente têm o mesmo título de “professor”, distribuindo-se, segundo suas habilitações, por quatro níveis, de I a IV, designado cada nível por um símbolo peculiar” (GOIÁS, 2001). O nível I corresponde ao professor em nível médio na modalidade normal; o nível II está relacionado ao professor com habilitação específica em nível superior - licenciatura curta; o nível III está associado ao professor com habilitação específica em nível superior - licenciatura plena; o nível IV corresponde ao professor com licenciatura plena, mais pós-graduação: especialização *lato sensu* (com mínimo de 360 horas) ou mestrado ou doutorado.

Para a questão “função”, buscou-se saber qual a função que os gestores e os coordenadores desempenhavam na escola. O servidor pode ocupar o cargo de professor e desempenhar diferentes funções na escola, independentemente de sua habilitação, tais como: coordenador pedagógico, diretor escolar, entre outras. A pergunta serviu para identificar as habilitações dos gestores e coordenadores. Os dados revelaram a incompreensão dos respondentes do real significado dos termos cargo e função.

Gráfico 1 - Cargo gestores



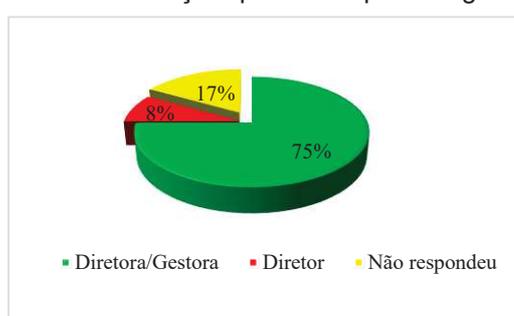
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2 - Cargo coordenadores



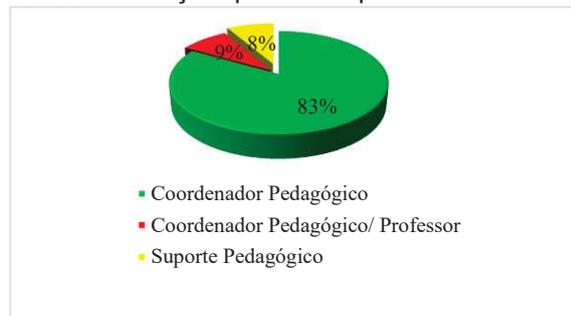
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3 - Função que desempenha - gestor



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Função que desempenha - coordenador

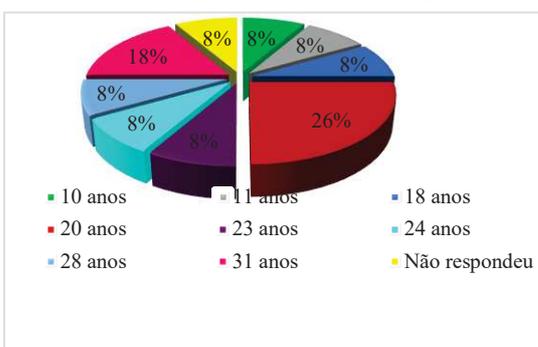


Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que a função foi confundida com o cargo e vice-versa. A informação traz que 75% dos gestores ocupam o cargo de PIV - significa que têm graduação e especialização em educação ou áreas afins. Dos coordenadores, 50% ocupam o mesmo cargo. A dupla pedagógica dessas escolas tem uma formação inicial prevista no plano de cargos e salários, bem como na LDB atual.

Um apontamento dos respondentes coordenadores destacou que eles ocupam a função de “suporte pedagógico”. A compreensão desse professor sugere que ele vê o coordenador como um suporte da gestão e não alguém que coordena o setor pedagógico.

Gráfico 5 - Tempo de magistério - gestores



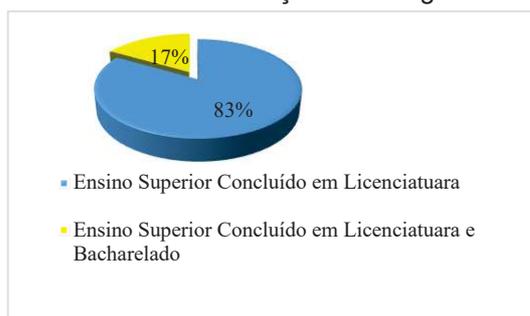
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6 - Tempo de magistério - coordenadores

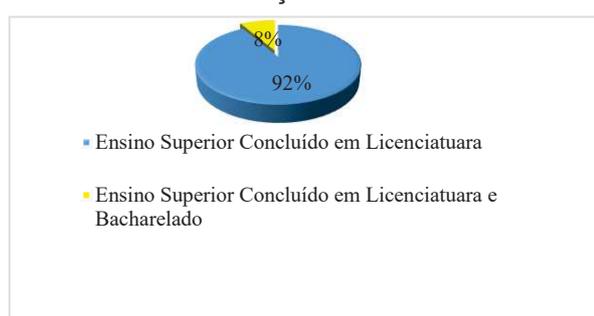


Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da dupla pedagógica expostos nos gráficos 5 e 6 apontaram que um participante coordenador está há oito anos na atuação e a maioria dos respondentes tem de 10 a 33 anos no magistério. Esse fato revela certa experiência deles tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto na logística da PB, caracterizando a possibilidade de uma possível reflexão a respeito das implicações e dos desdobramentos avaliativos. Os gestores com mais de 20 anos de profissão são 26%, mas ao observar as respostas, constata-se que 42% possuem entre 20 e 24 anos de atuação no magistério. Entre os coordenadores, o tempo de função concentra entre 15 a 25 anos.

Gráfico 7 - Formação inicial - gestor

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 8 - Formação inicial - coordenador

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à formação inicial da dupla pedagógica, os gráficos revelam que, em sua maioria, os respondentes possuem ensino superior concluído em licenciatura. Evidenciou que os respondentes apresentam formação acadêmica, situação na qual a Seduce considera importante que os gestores tenham fundamentação teórica que possibilite melhorar sua atuação na escola, sendo critério para escolher o coordenador pedagógico.

Gráfico 9 - Pós-graduação - gestores

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 10 - Pós-graduação - coordenadores

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante das respostas da dupla pedagógica, pode-se afirmar que a formação continuada dos respondentes se concentra no nível *latu sensu*. Do universo pesquisado, somente um gestor e um coordenador possuem mestrado. Esse dado revela que parece não haver incentivo e/ou interesse por parte da Seduce em facilitar a entrada dos profissionais da educação em cursos *stricto sensu*.

Quadro 6 - Cursos de pós-graduação *lato sensu*

| Gestores | Quant. | Coordenador | Quant. |
|---------------------------------|---------------|--|---------------|
| Diversidade e cidadania | 01 | Adm. escolar; planejamento educacional | 01 |
| Docência em ensino superior | 01 | Docência universitária | 01 |
| Educação física escolar | 01 | Docência universitária/ educação inclusiva | 01 |
| Educação infantil | 01 | Métodos e tec. de ensino AEE | 01 |
| Gestão escolar | 01 | Metodologia do ensino fund./educação inclusiva | 01 |
| Inclusão | 01 | Metodologia de ensino em Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. | 01 |
| Inclusão/Educação Ambiental | 01 | Psicopedagogia | 02 |
| Psicologia do esporte | 01 | Psicopedagogia / educação especial | 01 |
| Psicopedagogia | 01 | Psicopedagogia / Letras | 01 |
| Psicopedagogia e gestão escolar | 01 | Psicopedagogia organizacional | 01 |
| Tecnologias em educação | 01 | Mestrado em literatura-educação | 01 |
| Mestrado | 01 | Não respondeu | 01 |

Fonte: Dados da pesquisa.

O enfoque dado pelos participantes no item diversidade de formação continuada do quadro 6 revelou que para ocupar essas funções não há exigência de uma formação específica por parte da Seduce. Mostrou também o interesse dos participantes pelo aprimoramento estudantil, porém houve a tendência de limitarem seus estudos a licenciaturas que permitem atuar nos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, reforça-se a presença do estado neoliberal na restrição de gastos, com medidas que não incentivam o servidor a buscar aprimoramento, além disso, restringem a concessão da licença para esse fim, tendo os servidores que conseguem por si só prosseguir ou retomar sua qualificação a nível *stricto sensu*. Parece não haver um projeto direto de financiamento estatal para a formação continuada dos servidores.

3.2.2 Relação Trabalho-escola

Na sistematização do questionário, mostram-se as seguintes questões fechadas: situação trabalhista na escola, carga horária de trabalho semanal, trabalha em outra escola, carga horária de trabalho na outra escola, tempo de atuação na

gestão, formação relacionada à função que ocupa. Ao analisar a situação trabalhista da dupla gestora, constata-se que todos são estatutários.

Gráfico 11 - Situação trabalhista - gestor



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12 - Situação trabalhista - coord.



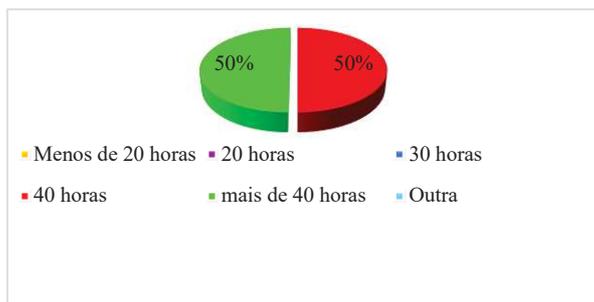
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados extraídos nessa questão possibilitaram constatar que todos os participantes estão como estatutários na escola. Esse fato revela uma conquista dos profissionais da educação, uma vez que, no Estatuto do Magistério (fruto de luta histórica dos trabalhadores em educação), apenas os concursados podem assumir o cargo de diretor e de coordenador.

Os estudos de Ball (2011, p. 25) apontam que o cargo de diretor foi alvo principal das políticas de cunho mercadológico, voltado para “[...] desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais mercadológicos”. Dessa forma, é cobrada do diretor uma nova forma de pensar e agir, que predomina sobre os demais membros da escola. Ele é investido de poder para implantar as mudanças na estrutura organizacional e relacional dentro da escola.

Contudo, é pertinente lembrar que o diretor conta com o apoio do profissional denominado coordenador pedagógico. Os dois formam a dupla pedagógica da instituição de ensino, “[...] articulam o trabalho conjunto de todos os professores”, que formam a equipe pedagógica da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2014, p. 422).

O movimento de militarização da educação em Goiás tem ganhado destaque na agenda política. Nas escolas, há uma direção ou gestão realizada por militares que não fazem parte do quadro efetivo da Seduce. Registram-se aqui as contradições que se manifestam na educação goiana.

Gráfico 13 - Carga horária semanal - gestor

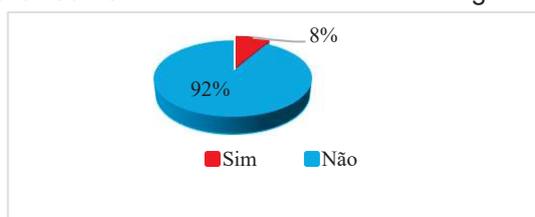
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 14 - Carga horária semanal - coord.

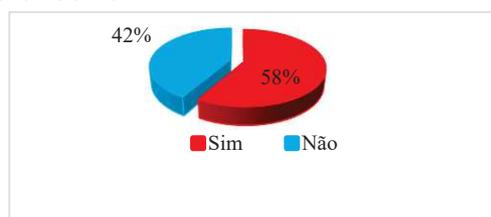
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados dos gestores apontam que 50% trabalham 40 horas semanais, a outra metade relatou laborar mais de 40h por semana. Conforme as diretrizes da Seduce para o ano de 2018, essa carga horária varia de acordo com os turnos de funcionamento das escolas. Os que ultrapassam as 40h atuam nas escolas com três turnos de trabalho. Quanto aos coordenadores, a resposta de 92% deve-se ao fato de essa função ter carga horária fixa, sendo que os 8% restante se referem a coordenadores que têm dois cargos no estado ou pertencem a outra rede de ensino.

As diretrizes de 2018 da Seduce estabelecem ainda que é garantida a opção de 30 horas semanais para o coordenador que tem dois concursos (estado/estado, estado/município). É permitida que a carga horária máxima de 40 horas seja estendida com mais 20h semanais, totalizando 60h.

Gráfico 15 - Trabalha em outra escola - gestor

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 16 - Trabalha em outra escola - coord.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os gráficos 15 e 16 mostram que 92% dos gestores não laboram em outra unidade, assim concentram seu trabalho em uma UE. A minoria desenvolve atividades em outra escola. Essa informação também está relacionada aos turnos de atendimento de cada escola. Nas instituições que funcionam somente no diurno, existe a tendência de o gestor ampliar carga horária, assumindo aulas em outra escola para complementação da renda.

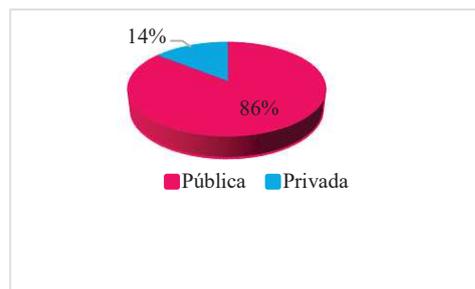
Já os coordenadores são 58% que atuam em outra escola e 42% trabalham em apenas uma escola. Esse fato está relacionado à carga horária específica do coordenador pedagógico, conforme já mencionado acima. Evidencia-se a baixa remuneração recebida pelos profissionais da educação que, para melhorar suas remunerações, estendem suas horas de trabalho.

Gráfico 17 - A outra escola - gestor



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 18 - A outra escola - coordenador



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem indagados sobre o vínculo da outra escola, 100% dos gestores responderam que a outra escola é pública. No caso dos coordenadores esse número diminuiu para 86%, sendo o outro espaço de trabalho da rede privada. O sistema capitalista, conforme retratam Marx e Engels (2015), ao não valorizar o trabalhador, permite a exploração que, na educação, é muito comum.

Gráfico 19 - Carga horária/outra escola - gestor



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 20 - Carga horária/outra escola - coord.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à extensão da carga horária dos gestores na outra escola, todos afirmaram que são menos de 20 horas semanais. Já os dados dos coordenadores apontaram que a maioria teve a carga horária de 30h, somente 29 ficaram com menos de 20h por semana. O trabalho em outra escola parece ser pelo mesmo

motivo, aumento da renda. O que desvaloriza o profissional e compromete a qualidade de seu trabalho, sendo o aluno o maior prejudicado.

Gráfico 21 - Tempo na função escolar - gestor



Fonte: Dados da pesquisa.

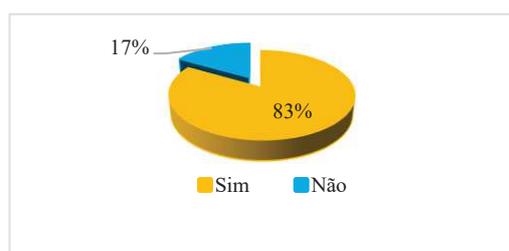
Gráfico 22 - Tempo na função escolar - coord.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os gráficos 21 e 22 revelaram que a maioria dos respondentes trabalham na escola de três a quatro anos e um número relativamente pequeno afirmaram ser menos de um ano. Essa informação permite inferir que tanto os diretores quanto os coordenadores tiveram oportunidade de vivenciar a logística da PB e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é possível uma análise dos seus efeitos no ensino e nas ações pedagógicas.

Gráfico 23 - Formação para a função que ocupa - gestor



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa questão foi formulada somente para os gestores, devido ao grande desafio e à complexidade da sua função em gerir as dimensões pedagógicas, financeira e administrativa da escola. A maioria respondeu afirmativamente que recebeu formação para atuar na função de gestor. Constata-se que ao Estado interessa o preparo desse profissional que irá materializar as políticas públicas na escola, pois lhe considera como meio de reprodução dos interesses do capital (BALL 2011). Dessa forma, é inculcada uma nova subjetividade nesse sujeito (DARDOT;

LEVAL, 2016), que passa a adotar em seu trabalho um novo modelo de gerenciar a UE, baseado na individualidade, meritocracia e competitividade.

Esse sistema tem uma visão avaliativa vinculada à concepção positivista de educação. É necessário que esse profissional seja preparado intelectualmente e metodologicamente para reproduzir a lógica do capital que visa assegurar maior lucro, por meio de esforços dispendiosos do trabalhador. Seus princípios educacionais são direcionados a atender as prescrições dos organismos multinacionais que orientam os estados e seus governos a promoverem políticas públicas que induzam o sujeito a adaptar-se à realidade, sendo antagônicas aos interesses sociais e objetivos emancipatórios. À vista disso, utilizam justificativas ideológicas para tal, visando à manutenção do controle social.

Diante desse contexto, a quem interessa uma educação que ignora as etapas do processo educacional? A concepção de educação fundamentada, em princípios duais e que ignora o processo de aprendizagem, interessa a classe dominadora do capital, para sua manutenção. Seu ideal de sistema educacional e de escola possui valores referenciados pela racionalidade pragmática, economicista e positivista, voltados para a competitividade e o individualismo. De acordo com Freitas (2012), a política de avaliação interna e externa praticada pelo Estado funda-se na ideia liberal. Ela não beneficia a parcela da sociedade que mais precisam de auxílio estatal.

3.2.3 Aspectos da Prova Brasil

Na organização de questões referentes ao conhecimento dos resultados do Saeb sobre a PB, como avaliação em larga escala, mostram-se a visão do corpo docente e da dupla pedagógica, o acesso aos dados, a modulação dos discentes, o trabalho da gestão, que refletem a realidade da escola, e os pontos positivos e negativos. Em sua maioria, as questões foram fechadas, com algumas que poderiam ser assinaladas mais de uma opção. Somente a última pergunta foi aberta para os comentários dos participantes.

Tabela 4 - Conhecimento dos resultados do Saeb

| Gestor | Sim | Não | N.R.* | Coordenador | Sim | Não | N.R.* |
|-------------------|------------|------------|--------------|--------------------|------------|------------|--------------|
| Da sua escola? | 12 | - | - | Da sua escola? | 11 | - | 01 |
| Do seu município? | 10 | - | 02 | Do seu município? | 08 | 01 | 03 |
| Do estado? | 10 | - | 02 | Do estado? | 10 | - | 02 |

* Não Respondeu

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 4 revela que a maioria dos componentes da dupla pedagógica conhece os resultados do Saeb, não só da sua escola, mas também do seu município e estado. Mostra certa lógica na divulgação dos resultados a nível micro e macro. Parece que o objetivo é possibilitar a comparação dos dados para uma análise situacional, embora com inferência de competição entre as escolas, que observam as potencialidades e as fragilidades entre si.

Quadro 7 - Como as avaliações em larga escala são vistas pelo corpo docente

| Gestor | Quant. | Coordenador | Quant. |
|--|---------------|--|---------------|
| Avaliação de difícil compreensão. | - | Avaliação de difícil compreensão. | - |
| Indicador de aprendizagem. | 10 | Indicador de aprendizagem. | 11 |
| Mais um procedimento que a escola precisa realizar. | 01 | Mais um procedimento que a escola precisa realizar. | 02 |
| Diagnóstico da aprendizagem. | 10 | Diagnóstico da aprendizagem. | 10 |
| Sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas. | 01 | Sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas. | 01 |
| Forma de controle meritocrático. | - | Forma de controle meritocrático. | 01 |
| Não concordo com nenhuma resposta acima | - | Não concordo com nenhuma resposta acima | - |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o quadro 7, a dupla pedagógica respondeu sobre a visão dos docentes a respeito das avaliações em larga escala. Constatou-se que, pela percepção dos gestores, a avaliação é vista pelos professores como indicadora e diagnóstica da aprendizagem, assinalada como quantitativo de 10 e 11. A avaliação de difícil compreensão não foi marcada. Embora esta pesquisa não tenha trazido a voz dos professores para o debate, o que limita a afirmação, pode se inferir que, na visão dos gestores, os professores acham positiva da avaliação em larga escala.

Quadro 8 - Visão da dupla pedagógica sobre a Prova Brasil

| Gestor | Quant. | Coordenador | Quant. |
|--|---------------|---|---------------|
| Não contribui com o processo de ensino-aprendizagem. | - | Não contribui com o processo de ensino-aprendizagem. | - |
| Colabora com o processo de ensino-aprendizagem. | 09 | Colabora com o processo de ensino-aprendizagem. | 09 |
| Auxilia no desenvolvimento de metas educacionais para escola. | 11 | Auxilia no desenvolvimento de metas educacionais para escola. | 11 |
| Ajuda a realizar um diagnóstico da aprendizagem. | 11 | Ajuda a realizar um diagnóstico da aprendizagem. | 11 |
| Impede a escola de desenvolver sua autonomia. | - | Impede a escola de desenvolver sua autonomia. | 01 |
| Sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas. | 01 | É mais uma sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas. | - |
| Forma de controle meritocrático | - | É uma forma de controle meritocrático. | 01 |
| Não concordo com nenhuma resposta acima. | - | Não concordo com nenhuma resposta acima. | - |

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o quadro 8, a dupla pedagógica opina de forma semelhante a respeito da PB, prevalecendo as respostas mais destacadas: colabora com o processo de ensino-aprendizagem, com o quantitativo de nove gestores e nove coordenadores; auxilia no desenvolvimento de metas educacionais para escola (11 e 11 respectivamente) e ajuda a realizar um diagnóstico da aprendizagem (11 e 11 respectivamente).

Pela falta de destaque nas questões não assinaladas, notou-se que, para os respondentes, essa avaliação não atrapalha a escola desenvolver sua autonomia e não traz sobrecarga de trabalho. A dupla gestora analisou a PB como uma boa oportunidade diagnóstica e contributiva para a aprendizagem. No entanto, no quesito dos pontos positivos e negativos, a contradição aparecerá.¹¹

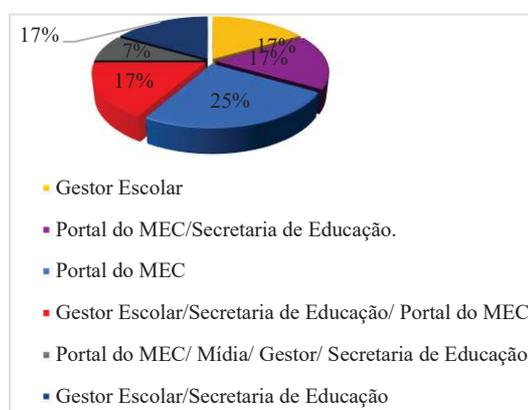
É perceptível a tendência da dupla pedagógica em confundir aprendizagem com desempenho, por falta de clareza por parte do próprio sistema que enfatiza mais o segundo que a primeira, reforçando os princípios mercadológicos de suas relações macro e micro, diluindo os termos nas políticas públicas materializadas. As

¹¹ O fato de a pesquisadora ser integrante da Seduce e ocupar a função de tutora educacional pode ter influenciado os diretores e os coordenadores no momento da pesquisa.

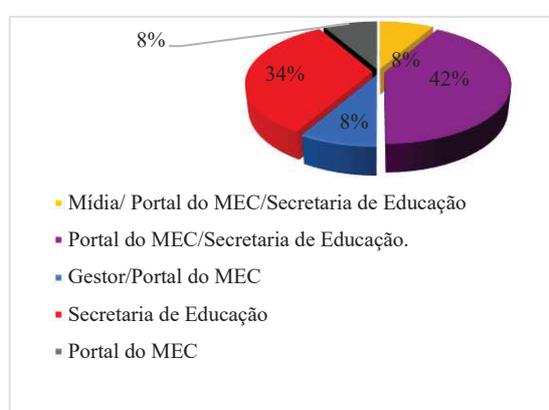
respostas são contrárias à base teórica enfatizada neste estudo, sendo as avaliações externas formas de controle (DIAS SOBRINHO 2003), que pouco auxilia no desenvolvimento da aprendizagem.

São instrumentos de treinar os alunos para o alcance de metas, não tendo valor pedagógico por focar mais em resultados do que nos processos de transformação emancipatória. Entretanto, percebe-se certa naturalização por parte dos respondentes à lógica neoliberal, quando não assinalaram que esse tipo de avaliação é uma forma de controle meritocrático.

Gráfico 24 - Acesso aos resultados PB - gestor **Gráfico 25 - Acesso aos resultados PB - coord.**



Fonte: Dados da pesquisa.

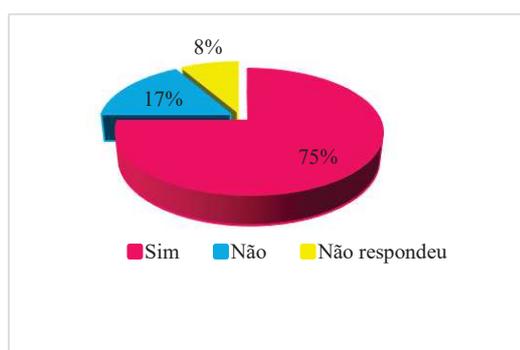


Fonte: Dados da pesquisa.

Os gráficos 24 e 25 mostram que a dupla pedagógica tem vários meios de acesso aos resultados da PB, sendo o Portal do MEC e a Secretária de Educação as respostas que mais sobressaíram. Observa-se que tanto os gestores quanto os coordenadores têm amplo acesso aos resultados, por meio de diferentes canais de divulgação. Revela-se o interesse do MEC/Inep na ampla a divulgação dos resultados. As escolas podem se apropriar dos dados para imediatas intervenções junto aos estudantes. Dessa forma, as escolas estarão “aptas” e responsabilizadas para “dar conta”, quase que só, de uma demanda tripla que a envolve juntamente com a família e o Estado.

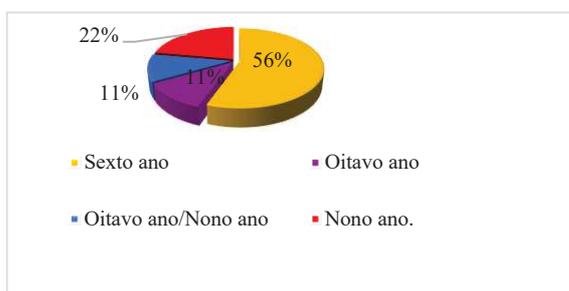
Gráfico 26 - PB/modulação dos professores gestor

Fonte: Dados da pesquisa.

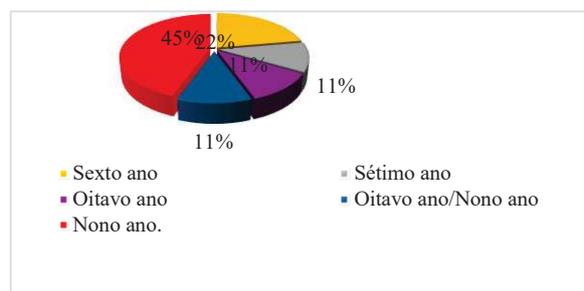
Gráfico 27 - PB/modulação dos professores coordenador

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os gráficos 26 e 27, ao serem perguntados se a PB é um indicador que direciona a modulação dos professores na escola, os dados mostraram que a opinião da dupla pedagógica foi semelhante: 75% afirmaram que sim. Essa questão é desdobrada na seguinte, para os que deram resposta afirmativa.

Gráfico 28 - Gestor - a partir de que ano?

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 29 - Coord. - a partir de que ano?

Fonte: Dados da pesquisa

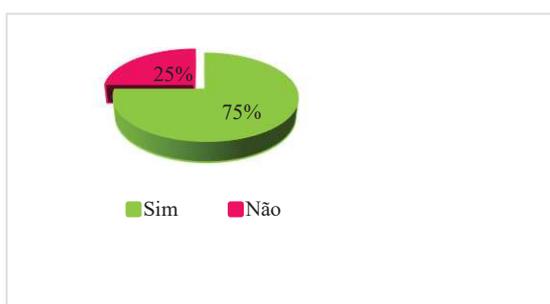
Os gráficos 28 e 29 apontaram divergência de respostas entre a dupla pedagógica, sendo que 56% dos gestores responderam que os resultados da PB direcionam a modulação dos professores, a partir do sexto ano. Para essa mesma série, os dados dos coordenadores indicaram somente 22% das escolas. Ao tratar-se do nono ano, 22% dos gestores afirmaram que a modulação é feita observando os resultados dessa prova, a partir dessa série. Ao passo que o gráfico dos coordenadores apresentou um número de 45% que responderam ser no nono ano. As amostras inferem que a PB altera toda dinâmica da escola no sentido de atender ou não as reais necessidades de aprendizagens dos alunos. Priorizam-se as séries finais do ensino fundamental com os “melhores” professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Supõe que a autonomia da escola é cerceada quanto ao seu próprio diagnóstico. A adoção do modelo gerencialista quase que a impossibilita de atender as necessidades de aprendizagens de acordo com o perfil de cada turma, além de privilegiar os anos finais que farão a próxima edição avaliativa. O gestor é orientado a classificar e a selecionar professores e alunos para responder às demandas de políticas públicas que nem sempre auxiliam para diminuir as dificuldades escolares e sociais, diminuindo a formação ampla dos estudantes.

O foco da escola na formação do estudante encontra-se estritamente ligado aos interesses do poder. Nesse sentido, o trabalho do gestor gira em torno da “produtividade em série” com dificuldades de ater-se para as especificidades dos alunos, quanto à aprendizagem. Nota-se a regulação escolar, que retira a autonomia pedagógica/gestionária, com suas formas de políticas educacionais, usando diferentes programas avaliativos, diagnósticos e propositivos.

Segundo Enguita (1989), depois da família, a escola é uma das principais instituições que contribui para inculcar ideias e valores. A presença desse tipo de avaliação está carregada de propostas mercantilistas. A PB apresenta-se na realidade escolar com suas interfaces complexas e contraditórias aos objetivos emancipatórios. Nesse sentido, Afonso (2000) afirma que são políticas que se voltam para assegurar o modo de regulação dominante.

Gráfico 30 - PB/trabalho da gestão - gestor



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 31 - A PB/trabalho da gestão - coord.



Fonte: Dados da pesquisa

Os gráficos 30 e 31 refletem as respostas para a seguinte pergunta: os resultados obtidos pela escola na PB refletem a realidade do trabalho da gestão? A dupla pedagógica apontou percepções aproximadas. Os 75% e 83% respondentes destacaram que os resultados obtidos pela escola na PB refletem a realidade do trabalho do gestor. Na parcela menor de respostas negativas dos gestores foi de 25%.

Constatam-se as opiniões da dupla pedagógica afirmando que a PB altera a rotina e as relações escolares. Sem autonomia, o gestor e sua equipe aparecem como meros executores de um pacote de atividades planejadas a nível macro, sem correlação direta com as necessidades da escola.

Gráfico 32 - PB/realidade escolar - gestor



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 33 - PB/realidade da escola - coord.



Fonte: Dados da pesquisa

Na questão que perguntou se os resultados avaliativos refletem a realidade da escola, os gráficos 32 e 33 mostraram que a maioria da dupla pedagógica respondeu afirmativamente - 58% e 75% respectivamente. Entretanto, 42% dos gestores não reconhecem que os resultados refletem a realidade da escola. Esse número aponta para outras as razões que levam esses gestores a afirmarem e a negarem que há relação dos resultados da PB com a realidade escolar, fato para outras pesquisas. Nas respostas dos coordenadores, a maioria afirmou que os resultados refletem a realidade da escola, mas 25% dos sujeitos, que atuam diretamente na coordenação pedagógicas das escolas, discordaram dessa afirmação.

Quadro 9 - Pontos positivos e negativos da Prova Brasil para os gestores

| Positivos | Negativos |
|--|---|
| Auxílio no desenvolvimento de metas educacionais para acrescentar no PPP. | Sobrecarga de trabalho, para professores e alunos no ano da prova. |
| Colabora com o processo de ensino-aprendizagem; Auxilia no desenvolvimento do aluno. | Não levam em conta as particularidades do currículo visto que a prova é de âmbito nacional. |
| Com os resultados na mão podemos reforçar o ensino dos itens que não estão como esperados. | Muita cobrança por parte da Secretaria de Educação. |
| Diagnóstico de aprendizagem, possibilitando uma descoberta de nível escolar dos alunos no sistema educacional; a PB também proporciona mudanças na gestão e organização escolar. | Excesso de avaliações. |
| Incentiva os professores e funcionários a buscarem metodologias diferenciadas para atingirem os objetivos propostos; avalia a unidade escolar como um todo. | A pressão psicológica que a subsecretaria, atendendo à Seduce provoca nos professores que conseqüentemente repassam aos alunos, criando um clima pesado na Unidade Escolar. |
| Concentração e foco no trabalho | Exigência fora da realidade ocasionando desdobramentos do grupo gestor para obtenção dos índices propostos. |
| Auxiliar de grande importância no processo ensino-aprendizagem. | Não levar em conta a individualidade do aluno. |
| Auxilia na tomada de decisões, visando melhoria do desempenho dos alunos; ajuda a regular as políticas públicas de Educação; auxilia no equilíbrio com as avaliações internas. | Não traduzem a totalidade do currículo (currículo não congruente com o currículo da rede); provas não adaptadas para a educação Inclusiva |
| Estão dentro do conteúdo dos alunos, podemos analisar e diagnosticar pontos positivos e negativos aponta os descritores que os alunos têm mais dificuldade, prepara os alunos para um ENEM e Vestibular. | Não vejo pontos negativos. |
| Avaliação de Língua Portuguesa apresenta grau de dificuldade compatível à realidade de aprendizagem dos alunos. | Alteração da rotina escolar; Deslocamento dos professores de Língua Portuguesa e Matemática para outras unidades |
| Planejamento de ações, mobilização da equipe escolar no cumprimento das metas motivação aos alunos que irão fazer a prova. | Os resultados não mostram a realidade da escola tão pouco retrata os alunos aprenderam. |
| Ajuda a nos avaliarmos a direção a ser seguida. | São momentos de intenso trabalho, agilidade para conseguirmos oferecer o preparo aos nossos educandos. |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 10 - Pontos positivos e negativos da PB para os coordenadores

| Positivos | Negativos |
|--|---|
| Ajuda no processo ensino-aprendizagem. | Questões, às vezes, complicadas a cobrança exagerada da Secretaria de Educação, devido à prova a escola no ano do Ideb se resume em Língua Portuguesa e Matemática. |
| Auxilia no desenvolvimento da aprendizagem. | Às vezes, dificulta na autonomia da escola. |
| Prova de formato de concursos e Enem; parâmetros para avaliar a aprendizagem. | Escola sem tempo de correção; alunos não levam a sério; professores não gostam de parar as aulas. |
| Estabelece metas de aprendizagem; direciona o trabalho dos professores para a sequência curricular dos PCN's; diagnostica defasagens em pontos específicos; participa a comunidade sobre os resultados da escola. | Não considera os aspectos individuais de aprendizagem dos alunos; mexe com o fluxo de aprovação da escola para obtenção de índices satisfatórios. |
| Colabora com o processo de ensino-aprendizagem. | Pressão por parte da Secretaria e ansiedade por um bom resultado. |
| Prepara o aluno para outras possíveis provas (concurso, Enem). | Não qualifica em questão de aprendizagem, pois nem sempre o aluno está bem no dia da prova devido ao excesso de maratonas que antecipam a realização da avaliação. |
| Possibilita o diagnóstico em relação à aprendizagem dos alunos; orienta o modo como os conteúdos podem ser abordados. | Em alguns momentos, diminui a autonomia da escola; em período de avaliação, ocorre sobre carga de trabalho. |
| Direciona a educação básica no Brasil; avalia o sistema educacional brasileiro; possibilita ao estado, uma avaliação da educação oferecida ao aluno. | Foca apenas em resultados numéricos sem levar em consideração as variantes como: condição familiar, social e realidade da educação do Estado. |
| Ajuda o desenvolvimento das habilidades necessárias, definindo as percepções cognitivas de forma ampla de cada aluno questões contextualizada; forma de diagnóstico da turma/aluno para que se aprimore cada competência necessária e essencial. | Não vejo pontos negativos; mas creio que poderia disponibilizar bimestralmente um banco de questões para que o aluno tenha maior habilidade no decorrer do ano letivo e ao final a habilidade em realizar a avaliação seja mais tranquila para o aluno. |
| Avalia as condições de ensino das unidades educacionais, quando traz informações sobre a proficiência das mesmas; leva a tomada de ações para a melhoria na qualidade do processo ensino/aprendizagem; motiva os profissionais da educação a buscarem melhorias nas suas práticas. | A preparação extenuante a PB sufoca muito as escolas na sua particularidade, principalmente nas avaliações internas. A escola precisa ter seu próprio sistema de avaliação pautada em seu PPP. |
| Possibilita análise real aprendizagem dos estudantes e a maneira como se saem em avaliações em larga escala, auxilia as dificuldades no desenvolvimento de metas para combater as dificuldades encontradas. | Às vezes, chegam "em cima" da hora exigindo ação emergencial em sua aplicação impactando de maneira negativa a rotina escolar. |
| Colabora com a percepção da aprendizagem dos alunos; por meio dela traçamos metas para a escola; movimenta professores aguçando a busca para um | O resultado muitas vezes não condiz com a realidade do aluno e da escola. |

| | |
|-------------------------|--|
| melhor aperfeiçoamento. | |
|-------------------------|--|

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos pontos positivos e negativos da PB destacados por gestores e coordenadores, o primeiro dos itens positivos apresenta semelhança de opiniões da dupla pedagógica. Considerou que a PB é um diagnóstico real que auxilia no processo de ensino-aprendizagem e no cumprimento das metas educacionais, pois aponta os descritores que apresentam baixo nível de desempenho. Observou que ela direciona o planejamento das escolas e dos professores, além de servir como incentivo para o gestor mobilizar a equipe escolar na busca de novas práticas pedagógicas.

O parecer foi de que é bom que esse modelo avaliativo possua o mesmo formato das avaliações de concursos e do Enem, pois prepara os alunos para esses exames. Também destacou que as avaliações servem de parâmetros para avaliar a aprendizagem e o cumprimento do currículo escolar, além de orientar o modo como os conteúdos podem ser abordados.

Dois gestores enfatizaram que a PB promove mudanças no trabalho da gestão e na organização escolar, além de regular as políticas públicas de educação e auxiliar no equilíbrio das avaliações internas. Com tais opiniões, tem-se que a rotina escolar é adaptada para atender as demandas da proposta avaliativa, além de parecer que os gestores disseminam as mesmas cobranças recebidas para regular as relações internas, em função dos resultados que precisam apresentar.

A dupla pedagógica destacou os seguintes pontos negativos mais comuns: burocracia acentuada, sobrecarga de trabalho, influencia negativamente a dinâmica da escola e as avaliações internas, ocasiona forte pressão psicológica vinda da parte da Seduce, alterando os ânimos na escola. Considerou que o modelo avaliativo não atende as reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Quanto aos pontos negativos, destacam-se os seguintes registros de gestores: o excesso de avaliações na escola, a restrição do currículo da PB e sua incompatibilidade com o da rede estadual de Goiás, a ausência de provas adaptadas para alunos da educação Inclusiva. Já entre os coordenadores, houve posicionamentos de que a PB dificulta a autonomia da escola, os alunos não a levam a sério, os professores reclamam de parar suas aulas para preparar os alunos para o ato avaliativo. Apontaram que escola precisa ter seu próprio sistema de

avaliação pautada no PPP, que não foque em resultados numéricos e que considere as variantes da realidade da educação do estado.

Sobre os apontamentos da dupla pedagógica, pode-se inferir que a PB tem ocasionado desdobramentos físico e emocional extenuantes na equipe escolar, restringindo o tempo para se pensar e ter ações para a formação emancipatória dos estudantes. As contradições opinativas desse tipo avaliativo afunilam as reflexões do currículo e da qualidade do ensino. O currículo da avaliação está restrito as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

A atuação do sujeito na sociedade exige muito mais que conhecimentos básicos expressos nessas duas áreas. A escola sofre pressão para aumentar os índices de desempenho, havendo excesso de cobrança para esse trabalho. As políticas de responsabilização desestabilizam o gestor, a equipe e os ânimos dos alunos. Ficam dependentes de simples atividades tarefas externas, cerceando a liberdade da escola em conduzir suas interfaces pedagógicas.

Diante dos pontos positivos e negativos, a dupla pedagógica traz o modelo avaliativo que acarreta malefício, mais do que benefício para a comunidade escolar. O desempenho dos alunos é modo de controle do fluxo escolar, voltado para alcançar as metas. Nesse movimento a organização do tempo e espaço escolar, a formação fragmentada é tendenciosa. Os índices podem até ser alcançados por algumas escolas, porém muitas permanecem aquém da margem. Dessa forma, a avaliação externa serve mais para destacar os alunos que já trazem consigo a cultura escolar dominante, do que para minimizar as dificuldades de aprendizagem daqueles que já entram para escola com desvantagem em relação ao capital socioeconômico e cultural.

É interessante destacar a opinião de um coordenador ao dizer que os alunos não valorizam a PB e os professores não compactuam com a interrupção de suas aulas para trabalhar conteúdos de avaliações externas. Há certa indisposição de docentes e discentes com relação a esse tipo avaliativo. Essa indiferença ou rejeição em si não abre caminho para a conquista da autonomia escolar e não contribui para a reflexão das implicações e dos desdobramentos avaliativos na aprendizagem.

Ocorre que o posicionamento indiferente impede a união da equipe escolar para fortalecer os próprios dados avaliativos referenciados pelo PPP. Ignorar a PB pode contribuir para enfraquecer o coletivo escolar e retardar os processos

participativos e democráticos de forma emancipatória e o desenvolvimento da autoavaliação institucional, conforme Freitas e outros autores (2017).

As opiniões aqui postas trazem a perspectiva de uma educação com objetivos emancipatórios, em que os sujeitos se posicionem na luta por uma avaliação mais justa e humana. A práxis pedagógica entrelaçada com o PPP, mediada por significado negociável e fundamental para a democratização do ensino e a interlocução entre as instâncias internas e externas em compromisso compartilhado. Em uma sociedade na qual o sujeito deva ser visto como aquele que modifica a si mesmo e o meio que o cerca, afastando-se da condição de objeto do sistema capitalista.

3.2.4 A Prova Brasil e o Plano de Ação Educacional

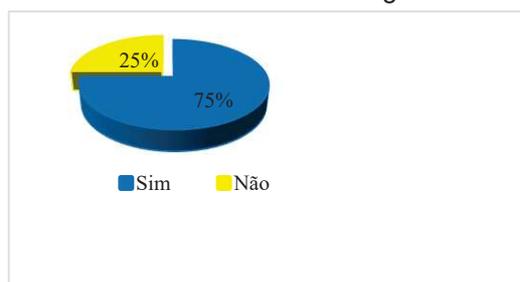
Na organização dos questionários para análise dos resultados, professores apontaram reflexões dos resultados da PB e deram o direcionamento do PPP, com o posicionamento do gestor. Nas questões fechadas e abertas, os participantes puderam assinalar mais de uma questão.

Gráfico 34 - Reflexões PB - coordenadores



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 35 - Reflexões PB - gestores



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem questionados se existem momentos de reflexão e análises dos resultados da PB envolvendo os professores, os dados da dupla pedagógica revelaram em sua maioria a existência desse momento junto aos professores. Mas há de se considerar o gráfico dos coordenadores, em que 25% afirmaram não haver esse momento. Pode-se pensar que ainda nas dificuldades por parte da escola em analisar e apropriar-se dos resultados da PB. Está inferida a falta de recursos

estruturais e temporais que dê conta dessa demanda, visto que o PPP informa que os momentos de reuniões coletiva na escola acontecem mensalmente.

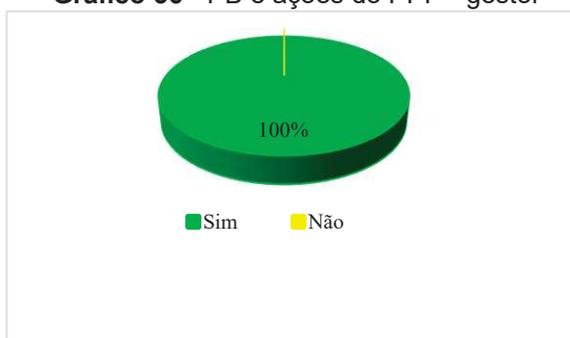
Quadro 11 - Informações da análise escolar dos resultados da Prova Brasil

| Prova Brasil / gestor | Quant. | Prova Brasil / coordenador | Quant. |
|---|--------|--|--------|
| Ocorrem somente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática. | - | Ocorrem somente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática. | 01 |
| É realizado com todo o corpo docente, após liberação dos resultados. | 08 | É realizado com todo o corpo docente, após liberação dos resultados. | 04 |
| É realizado sistematicamente no decorrer do ano que acontece a PB. | 03 | É realizado sistematicamente no decorrer do ano que acontece a Prova Brasil. | 04 |
| Especificar outra: ocorre também (reflexão) nos anos pares, durante o planejamento inicial e bimestral. | 01 | Especificar outra: acontece durante os trabalhos coletivos no ano que antecede e no ano que ocorre a PB; há uma tendência a não ocorrer apenas nos anos em que acontece. | 02 |

Fonte: Dados da pesquisa.

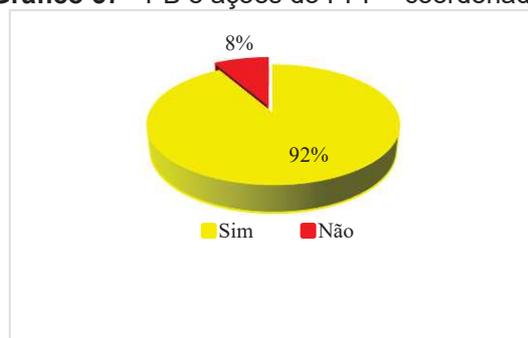
Os dados da dupla pedagógica do quadro 11 revelam, em sua maioria, que a escola realiza análise dos resultados da PB, após a sua liberação, envolvendo todos os professores.

Gráfico 36 - PB e ações do PPP - gestor



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 37 - PB e ações do PPP - coordenador



Fonte: Dados da pesquisa

Os gráficos 36 e 37 mostram a resposta afirmativa para maioria dos respondentes, que complementam as informações seguintes. Foi perguntado se os resultados da PB são indicativos que auxiliam o(a) gestor(a) a direcionar as ações do PPP da escola, sendo colocadas algumas ações.

Quadro 12 - Ações dos gestores, em caso resposta afirmativa do item

| Algumas Ações |
|--|
| Projeto aluno destaque (com certificação) premiação; Projeto Leitura (mala viajante e carrinho divertido); Novo Mais Educação; Projeto Aprendizagem. |
| Maratona de exercícios com foco nos descritores; conscientização da comunidade quanto à importância dos resultados da Prova Brasil; conscientização de toda a equipe quanto ao trabalho a ser realizado. |
| Projeto de Leitura em todas as turmas mesmo as séries não avaliadas; elaboração de exercícios de fixação e avaliações internas com enunciados semelhantes aos da PB, para familiarizar o aluno. |
| Trabalhamos os descritores que os alunos têm mais dificuldade. |
| Atividades de reforço com as turmas seguintes. |
| Priorizamos no processo ensino-aprendizagem o que os alunos mais tiveram dificuldades. |
| Não respondeu. |
| Não respondeu. |
| Redefinimos os projetos que direcionam os momentos de leitura nas séries com índice menor; aumentamos o número de aulas no contra turno de matemática. |
| Controle da evasão escolar; planejamento das atividades de forma alinhada com o PPP. |
| Aulas de reforço, recuperação paralelas, aulas diferenciadas, acompanhamento de perto feito pela direção e coordenação, projeto de leitura, desafios de matemática, dentre outros. |
| Criação de um plano de ação com metas a serem cumpridas visando bons resultados na aprendizagem dos alunos. |

Fonte: Dados da pesquisa.

As ações destacadas pelos gestores no quadro 12, em sua maioria, parecem ser desenvolvidas para atender as diretrizes estabelecidas para esse tipo de provas. Eles descrevem que a PB contribuiu para intensificar ações como “maratona”¹² de exercícios, com os descritores de menor desempenho para o aumento do número de aulas de Matemática no contra turno e para controle da evasão escolar, entre outros quesitos. Mostra a escola muito envolvida nas atividades das prescrições de melhorar e elevar a nota do Ideb,

Observa-se que a criação de um plano de ação que orienta a prática pedagógica dos professores é considerada de relevância para a aprendizagem. Porém, no contexto dessa avaliação externa, há o controle como mecanismo de

¹² “Maratona” refere-se a aulas de Língua Portuguesa e Matemática, com cerca de 2h de duração, pode ser no horário de aula convencional, no contra turno ou nos finais de semana, acontecendo semanal e/ou quinzenalmente.

registro diagnóstico que impossibilita a ação-reflexão-ação do professor rumo ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Outro ponto é que projeto aluno destaque como uma forma de premiar os “melhores” caracteriza a prevalência de uma educação fragmentada e dual. Parece até que os alunos existem por causa da PB. Foi notória a predominância das atividades que enfatizam cálculo, leitura e interpretação, demarcando estreitamento curricular.

Quadro 13 - Ações dos coordenadores, em caso de resposta afirmativa do item

| Algumas Ações |
|---|
| Manter o Ideb da escola |
| Estimular os professores a adotarem os descritores como foco de seus planejamentos; Realização de exercícios e avaliações diagnósticas; Compartilhamento dos resultados para a elaboração de estratégias pedagógicas (Plano de ação). |
| Melhoria do quadro de profissionais da escola; conscientizar os alunos da importância desse tipo de avaliação. |
| Projetos “Matematicando”, “Soletrando”, “Carrinho Literário”, e dentre outros que focam o processo ensino - aprendizagem potencializando o desenvolvimento cognitivo. |
| Ações de leitura em parceria com a biblioteca; atividades de recuperação e reforço dos conteúdos básicos de cada série considerados críticos bimestralmente. |
| Conscientizar pais, alunos, funcionários, equipe de professores sobre o que significa “avaliação”; organizar de forma efetiva toda equipe para a realização; aproveitar os resultados em prol da prova, ensino-aprendizagem, levando docentes a refletirem e promoverem mudanças em suas práticas pedagógicas. |
| Não respondeu. |
| Aulas de reforço em matemática com professor contratado pela escola. |
| Promover a presença dos alunos em sala garantir uma boa frequência; trabalhamos os descritores exclusivos; alinhamos os conteúdos da Prova Brasil com os conteúdos em sala; fizemos “aulões” de Língua Portuguesa e Matemática; promovemos um reforço escolar no contra turno para os alunos mais <i>déficits</i> . |
| Projeto onde os alunos atuam no contra turno, sendo preparados para avaliações externas; Projeto de incentivo à leitura. |
| Envolvemos a família, apresentando os resultados das provas e fazemos reforço com os alunos em dificuldade. |
| Auxilia no desenvolvimento de ações do Plano de ação para os alunos com dificuldades de aprendizagem. |

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 13, as informações dos coordenadores mostraram certo alinhamento com as respostas dos gestores, ao citarem ações do PPP influenciadas pelos resultados da PB. Nota-se que os coordenadores citaram ações semelhantes às dos gestores, mas um dos pontos apresenta que, além da intensificação de exercícios, as avaliações diagnósticas são enviadas pela Seduce para a escola realizar. Outro destaque foi a ação de melhorar o quadro de profissionais da escola, embora não se tenha mencionado como realizam esse procedimento. Um coordenador afirmou que a escola promove alinhamento dos conteúdos da avaliação externa com os conteúdos em sala. Essa ação traz a tendência de uma matriz curricular do Saeb esvaziada da formação ampla do estudante.

Cada vez mais a cultura utilitarista e a gestão para resultados retiram do estudante o direito subjetivo de usufruir da educação plena, garantida na CF/1988 e na LDB/1996. O aluno fica frente ao contexto da alienação, sem possibilidades de modificar a si e o meio em que se encontra inserido. Assim, evidencia-se que esse tipo de avaliação contribui para uma formação deficitária.

Tabela 5 - Opinião da gestão escolar sobre a Prova Brasil

| Especificamente Prova Brasil | Quant. |
|--|---------------|
| Deve cumprir as determinações referentes às avaliações em larga escala sem questionamentos. | - |
| Deve cumprir as determinações referentes às avaliações em larga escala, porém promovendo uma reflexão sobre seus impactos e desdobramentos na escola. | 09 |
| Deve cumprir as determinações referentes às avaliações em larga escala, de forma indiferente, sem causar maiores transtornos no cotidiano da escola. | 01 |
| Deve conduzir a realização da Prova Brasil buscando apresentar resultados satisfatórios que elevem o Ideb da Escola. | 08 |
| Deve difundir a ideia de que as avaliações em larga escala são políticas importantes no processo de melhoria dos resultados de aprendizagem da escola. | 10 |
| Outra opinião: deve usar dessa avaliação para inovar transformando-a eminentemente como um instrumento unicamente pedagógico. | 01 |

Fonte: Dados da pesquisa.

As questões da tabela 5 foram direcionadas somente aos gestores, eles poderiam marcar mais de uma alternativa. Quanto à opinião dos respondentes a respeito da PB, as mais destacadas foram de que o gestor deve 1) cumprir as determinações referentes à PB, porém promovendo uma reflexão sobre seus impactos e desdobramentos na escola; 2) conduzir a realização da PB, buscando

apresentar resultados satisfatórios que elevem o Ideb da Escola; 3) difundir a ideia de que a PB faz parte das políticas importantes no processo de melhoria dos resultados de aprendizagem da escola (9, 8 e 10 respectivamente).

As alternativas destacadas pelos respondentes são emblemáticas, cabendo analisar as condições concretas e objetivas para as reflexões a respeito dos resultados avaliativos. Conforme pode ser visto no PPP das escolas, as reuniões coletivas são mensais e suas pautas parecem ser recheadas de temas diversos, embora haja pouco tempo para desenvolvê-los. Frente a isso a maioria das respostas da dupla pedagógica é de um entendimento tendencioso à lógica neoliberal.

O fato de algumas escolas promoverem reflexões a respeito dos impactos e dos desdobramentos dessa prova parece ser ainda pequeno em relação à demanda extenuante que ela traz consigo. Parece que sua dinâmica foi elaborada para não sobrar espaço para reflexão. Notam-se respostas de um gestor que já apropriou da nova subjetividade para reprodução do capital. Mas destaca-se uma opinião que poderia ser acrescentada pelos respondentes, quando um gestor compartilhou que a PB deve ser utilizada para inovar o processo de ensino-aprendizagem, transformando-a em instrumento pedagógico.

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação como diagnóstico deve ser a formativa, propositiva a modificar o ensino, com base em objetivos emancipatórios, distanciando assim do modelo fragmentado, parcial e exclusivista para o mercado de trabalho. Essas questões que envolvem a PB são entendidas e remetidas ao diálogo democrático, que diz respeito aos impactos dessa avaliação na vida dos estudantes, cabendo a seguinte indagação: quais os desdobramentos da Prova Brasil na prática pedagógica da dupla gestora diretor/coordenador escolar da rede pública estadual da metrópole goiana?

A Prova Brasil e as demais avaliações externas trouxeram desdobramentos que influenciaram negativamente a prática pedagógica do gestor escolar, frente à sua atuação no desenvolvimento de atividades que favorecem a formação ampla do sujeito. Isso se deve a intensificação das atividades burocráticas fundadas em uma proposta de trabalho tecnicista e mecânico, esvaziada de sentido para o estudante. A cobrança e o controle excessivo dos quais são submetidos o gestor escolar tornaram as relações complexas e colocaram em jogo a formação dos estudantes.

A organização do espaço escolar, comparado ao de uma empresa, e a limitação da avaliação externa a duas disciplinas comprometem seriamente o trabalho do gestor, ao concentrar as atividades escolares ao preparo para a prova e para o trabalho. Essa prática seletiva e excludente não contribuiu para ampliar a aprendizagem dos alunos com baixo capital socioeconômico e cultural. Tal prática deixa-os em desvantagem aos demais. Nessa perspectiva, o sistema avaliativo induz a ação pedagógica do gestor a concentrar todos os esforços para que os estudantes obtenham a performance desejada. O processo avaliativo escolar tende a ser instrumento para induzir o sujeito a adaptar-se ao meio, sendo o espaço da escola o de reprodução e não de transformação (BOURDIEU, 1998).

O aporte teórico deste estudo apresenta essa possibilidade, com a dinâmica do real assinalada por contradições que revelam os desafios de trabalhar na/para a contradição do processo avaliativo emancipatório. Visa-se à superação do ensino dual que emperra o desenvolvimento amplo do sujeito. Nesse sentido, entende-se que o diálogo é o fundamento de mediação das situações pedagógicas conflitantes presentes no contexto escolar geradas pela Prova Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe por objeto a avaliação em larga escala desenvolvida pelo governo federal, com enfoque na Prova Brasil aplicada ao nono ano do ensino fundamental, enquanto política pública que direciona as ações do Estado concernentes à educação básica brasileira no contexto neoliberal. Os objetivos geral e específicos foram conhecer e analisar as implicações e os desdobramentos da Prova Brasil nas escolas da rede pública estadual, a partir da prática do gestor escolar; discutir e compreender a avaliação em larga escala no Brasil, analisar a dinâmica da Prova Brasil nas 12 escolas pesquisadas, identificar as interferências da Prova Brasil na prática do diretor e suas interfaces no contexto escolar.

As questões levantadas foram respondidas com enfoque na Prova Brasil e demais avaliações externas, que trouxeram desdobramentos que influenciaram negativamente a prática pedagógica do gestor escolar, frente a sua atuação no desenvolvimento de atividades que favorecem a formação ampla do sujeito. Isso se deve a intensificação das atividades burocráticas fundadas em uma proposta de trabalho tecnicista e mecânica, esvaziada de sentido para o estudante. Entretanto, a avaliação educacional interna ou externa deve ter como princípio a formação de cidadãos emancipados, que sejam capazes de exercer a cidadania e desfrutar dos bens culturais produzidos coletivamente.

A metodologia adotada destacou a pesquisa bibliográfica, documental e empírica referenciadas pelo contexto que envolve a temática, para compor o ordenamento das informações e a sistematização dos dados obtidos por categoria. A amostra de 12 escolas públicas que ofertam o nono ano da educação básica na cidade de Goiânia, GO, consubstanciou com o público alvo de 24 professores, de 12 escolas da rede estadual, sendo 12 gestores/diretores e 12 coordenadores pedagógicos, que formam a dupla pedagógica da escola.

A avaliação PB tem gerado grande inquietação quanto a sua eficácia para a aprendizagem dos alunos. À vista disso, as interfaces das políticas públicas neoliberais foram colocadas em xeque nas diferentes interpretações sobre as avaliações em larga escala.

O ato de planejar e refletir sobre a prática reelaborando-a em novo conhecimento pertence à essência humana. O saber crítico fundamentado em um percurso metodológico rigoroso, amplia a possibilidade de se chegar à possível

verdade, que é transitória e relativa. A construção do conhecimento implica em superar o medo para conferir sentido à própria realidade, frente à própria ação rumo ao processo de libertação.

Avaliação educacional acompanha as transformações históricas da sociedade de acordo com o movimento de cada época. A PB se inseriu no País na década de 1990. O Estado organizou novas reestruturações das políticas públicas do sistema educacional, as quais se apresentam como uma rede complexa de relações sociais. O que se observou na reestruturação do papel do Estado foi o alinhamento às medidas adotadas nos países que pertencem à OCDE, em que se fortalece o setor privado, apresentando-se como mero regulador e avaliador, minimizando o Estado executor.

A nova reestruturação configurou nos mecanismos de avaliação em larga escala, voltado para a competência técnica. O tipo de avaliação passa a ser praticado pelo governo federal como uma política pública com fim de controlar os processos educacionais, com princípios de eficiência, eficácia e racionalidade técnica. Metas vinculadas ao sistema educativo de uma agenda global foram fixadas para a escola, que se instaura com forte resistência à educação humanista, com o uso da função do gestor escolar frente ao novo gerencialismo.

Na lógica neoliberal, a educação é vista como mecanismo principal de reprodução dos desses valores e da padronização dos serviços do Estado, como instrumento de dominação. O gestor/diretor escolar investido de “poder” passou a ser a peça principal na materialização dessa política na escola com base em relações hierarquizadas. As escolas são conduzidas por meio de pressão (psicológica, física, financeira) a ajustarem sua organização didático-pedagógica, para atender as demandas globais de reprodução do capital, centradas em resultados em si mesmos.

A previsão das diretrizes dessa avaliação é a sua materialização na escola, marcada por interesses que beneficiam a classe dominante. Os esforços coletivos são considerados somente para acumular capital, sendo que a distribuição dos bens amontoados coletivamente acontece com profunda desigualdade e violência sem precedentes. Nesse contexto, os dados mostraram gestores mais preocupados com os resultados que identificam a escola como “boa ou ruim” para a comunidade.

Isso dificulta o trabalho do gestor em concentrar esforços ao processo de ensino-aprendizagem com práticas libertadoras. A pesquisa evidenciou certa

naturalidade por parte de alguns gestores em responder à lógica neoliberal no que concerne a regulação da Prova Brasil, acreditando que seus resultados são indicadores de “qualidade”.

A lógica do novo gerencialismo modificou as relações na escola e o entendimento de qualidade passou a ser medido de fora para dentro, de modo que dificultou a ação pedagógica da escola de retratar sua realidade local. Nessa perspectiva, a escola entrou em uma engrenagem de produção em série, na qual prepara os estudantes em massa, deixando a sua maioria a margem da sociedade, para seguir o alinhamento das exigências do mercado.

A pesquisa mostrou ainda que o gestor e o coordenador conhecem a proposta da Prova Brasil o bastante para desenvolvê-la, e que há resistência por parte dos professores e alunos em aceitar a prova externa. Constatamos também que ainda há muito que avançar no sentido de as escolas apropriem de seus resultados, como mecanismo de reflexão crítica para formação dos estudantes. O que parece é a equipe escolar programada para seguir a estrutura pronta. A organização do calendário escolar por parte da Secretaria de Educação tem preparo intenso para a PB sobra pouco espaço para reuniões coletivas.

Pode-se afirmar que as interfaces da PB, conforme gestores escolares, produzem desigualdades sociais em larga escala. Destacaram as escolas que estão bem no Ideb e as que não atingiram suas metas. Houve a prática de ignorar as condições de oferta e de induzir a escola a praticar o estreitamento do currículo escolar, alinhado ao caráter universal da matriz do Saeb, distante da realidade dos alunos.

A pressão exercida pela PB sobre a escola é para produzir resultados com atividades burocráticas dos órgãos externos. Pode-se afirmar que esta avaliação não é suficiente para qualificar e nem mesmo quantificar a aprendizagem dos estudantes, pois não condiz com as realidades regionais e das escolas. Ela contribuiu para intensificar trabalho escolar que não soma com a aprendizagem. O preparo extenuante causa transtornos para a organização didático/pedagógica e relacional. A escola recebeu a proposta sem ter aumento dos aportes financeiros e de pessoal, contribuindo para piorar a qualidade do ensino. A responsabilização escolar passou a ser medida pela performance e produtividade, restando pouca margem de autonomia para gestão escolar que, muitas vezes, são vítimas do sistema.

Os efeitos negativos dessa política pública materializada na escola causam desestabilização na rotina escolar e compromete as relações, contribuindo para exaustão do trabalho do gestor e de toda comunidade escolar. Nesse sentido, seus desdobramentos têm sido nocivos a aprendizagem dos estudantes que sentem desmotivados com excesso de atividades que realizam. Não passa de um levantamento de dados escolares apenas para justificar a atuação do Estado frente às políticas públicas de cunho global, antissocial e opressiva.

Os custos da política pública com avaliações censitárias são expressivos para os cofres públicos. O valor investido nos exames da educação básica/2017 alcançou R\$ 1.032.409.643,06 (Um bilhão, trinta e dois milhões, quatrocentos e nove mil seiscentos e quarenta e três reais e seis centavos) e representou 74,44% do orçamento total do Inep, sendo que a Prova Brasil concentrou 18,14% desse valor. Pensa-se que as avaliações, além de economizar insumos financeiros que podem ser aplicados diretamente nas escolas que mais precisam, deveriam fortalecer as ações coletivas e democráticas, rumo à conquista de processos mais autônomos.

A distribuição desigual dos recursos financeiros entre os entes federativos elucidam os resultados desiguais elencados no Ideb. Esse é um índice sintético que só aponta dados que mostra a (des)valorização da escola. Diante do rol taxativo, o gestor escolar fica à mercê das políticas antidemocráticas. Entretanto, espera-se de seu papel uma educação humanista.

O compromisso social assumido na tentativa de atender os anseios das famílias que confiam a educação de seus filhos à escola deve ser a força motriz do gestor para romper com as contradições dessas políticas na escola. À vista disso, trabalhar para que a equipe escolar e a sociedade vejam as contradições e as consequências das avaliações taxativas contribui para a visão construtiva da formação integral dos estudantes. A complexidade social e escolar exige a superação de metodologias que se fundam na fragmentação do saber. Espera-se que haja novas formas de pensar e fazer o processo educativo em sua totalidade.

Os dados obtidos revelaram que os resultados da PB são indicativos que auxiliam no direcionamento das ações do PPP da escola. As atividades citadas mostraram a preocupação desse profissional em desenvolver uma prática mais voltada para atender as diretrizes estabelecidas para esse tipo de avaliação. Há um número significativo de atividades voltadas para treinar os alunos com vistas a

alcançar a meta do Ideb, pareceu até que os alunos existem por causa dessa avaliação.

Nessa perspectiva, a opinião da dupla gestora revelou o quanto o Ideb tem sido prejudicial e tendencioso na formação dos estudantes, desde sua criação em 2007. Evidenciamos que a crescente cultura utilitarista e da gestão para resultados, retira do estudante o direito subjetivo de usufruir de uma educação plena, garantida na CF/1988 e na LDB1996/. O sujeito é reduzido a um ser alienado sem possibilidades de modificar a si e o meio em que se encontra inserido.

Entende-se que a qualidade educacional referenciada pelo social perpassa pela interpretação lógica dos aspectos inerentes ela. A evasão escolar, o abandono, a aprovação e a retenção, a distorção idade/série, a formação do quadro docente na escola, a dependência administrativa, entre outros, são situações que devem ser (re)pensadas nas dimensões e nas interfaces avaliativas para o ensino-aprendizagem. A educação emancipatória traz a superação das contradições da avaliação que favorece a lógica capitalista.

A gestão escolar é tomada de decisão, portanto um ato político que delibera acolher ou selecionar. Uma gestão que opta por acolher se distancia do autoritarismo e legitima práticas emancipatórias. A complexidade existente no espaço escolar demanda que as ações sejam decididas no coletivo, e garantidas no PPP da escola como instrumento norteador da prática pedagógica, visando pensar em perspectivas menos autoritárias.

Pensar avaliação em uma perspectiva emancipatória nos conclama a romper com a concepção dual e positivista de educação, e aspirar além do que está posto. Isto é, para o gestor torna-se um modelo esvaziado de poder de decisão, alinhado a ação ritualística, distante de uma relação dialética e política. Repleto de contradições que alarga seu domínio demarcado pelo excesso de regulação social, com expansão da mercadorização da educação de forma acelerada.

Assim, este estudo apontou as reflexões sobre o modelo avaliativo da Prova Brasil, nas políticas públicas que são construídas de forma unilateral, a partir de influências neoliberais, desconsiderando as reais necessidades dos sujeitos que integram a comunidade escolar. A avaliação não pode ser implantada em discordância à uma concepção educacional que vise à formação emancipatória. Avaliar é mais que um processo diagnóstico, pois implica a auxiliar os gestores públicos, o gestor escolar e suas equipes a refletirem sua práxis com as formas que

garantem a igualdade de condições de acesso e oportunidade social, passando pelo ensino-aprendizagem escolar. Vislumbrar esse horizonte nos remete a pensar, sonhar e agir na perspectiva de uma educação mais justa, pensando o futuro, com a clareza que temos dos embates do presente, mas, firmes na esperança da luta por dias melhores.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

AMARAL, N. C. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In _____. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo, 12ª ed. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2015. p. 28-38.

ASSIS, Lúcia Maria de. *Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ASSIS, Lúcia Maria; CARDOSO, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: Por um sistema nacional. Avaliação da Educação Básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2015.

AZAMBUJA, Darcy. *Teoria geral do estado* 44. ed. São Paulo: Globo Livros, 2006. Material impresso disponibilizado na aula aberta da disciplina de TGE do curso de direito da PUC-GOIÁS. p. 1-7, 02 out. 2017.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, 2004.

BIANCHETTI, Roberto. *Modelo neoliberal e políticas educacionais* 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1997.

BOURDIEU, P. *Classificação, desclassificação, reclassificação*: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/compilado.htm>. Acesso em 18/06/2018.

_____. *Lei 9.131*, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024. *Institui o Saeb como política educacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Mare, 1995.

_____. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. PNE. *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/.../legisla_tecnico_lei10172.pdf> Acesso: 20 fev. 2019.

_____. *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso: 20/02/2019.

_____. Portaria 931, 21/03/2005. Prova Brasil. *Diário da Oficial da União*, n. 55.

_____. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Resolução CNE/CEB 7/2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. MEC. PDE/SAEB- *Plano de Desenvolvimento da Educação 2011*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 01º dez. 2018.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. *Diário da Oficial da União*, 2014.

_____. Inep. Portaria 447, de 24 de maio de 2017. Diretrizes para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. *Diário oficial da União* n. 99 de 25/052017. Disponível em: <inep.gov.br/educacao-basica/saeb/documentos-e-legislaca>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018. *O investimento público em educação*. Disponível em: <www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRESSER, Luiz Carlos Pereira; GRAU, Nuria Cunill (Orgs.). Entre o Estado e o mercado: o público não estatal. In: _____. *O público não estatal na reforma do estado*. RJ: FJG, 1999. p. 15-48.

BRUNO, Lucia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 92-123.

BRZEZINSKI, Iria; Santos, Cristiano Alexandre dos. *O sentido da política: ação e liberdade*. Brasília: Líber Livro, 2015.

_____. *Política*: um conceito bastante complexo. Aula aberta: PPGE PUC Goiás. Goiânia, 2017.

CAMPOS, F. Itami. *Ciência política*: introdução à teoria do estado. Goiânia: Ed. Vieira, 2ª impressão, 2014.

_____. *Estado*. Palestra promovida pela PUC-GOIÁS, na aula de Políticas Públicas em 16 mar. 2017, Goiânia, GO.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina Dutra. A Participação do Estado: a política de financiamento da educação no Brasil. *Educativa*, v. 16, n. 2, p. 371-389, 2013.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro The new developmentalism and the ideological decadence of the Brazilian economic thinking. *Serviço Social & Sociedade*, v. 2012, n. 112, p. 613-636, 2012.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COELHO, Maria Inês Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2010. Disponível em: <conae.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21669/15949>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativa*. In: _____. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2006. p. 173-200.

_____. *A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista*. In: *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo. Cortez. 2003.

_____. *Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior*. *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã. 2011.

DOWBOR, Ladislau. *Os mecanismos econômicos*, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://dowbor.org/principais-livros/https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. *Os estranhos caminhos do nosso dinheiro*. Coleção o Que Saber. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://dowbor.org/principais-livros>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FILOMENO, José Geraldo Brito. *O estado neoliberal e a economia de mercado*. Teoria Geral do Estado e da Constituição. 10ª. ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2016. p. 314-316.

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

_____. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: Reunião anual da Anped. *Anais Caxambu*, 28. Caxambu, MG: Anped, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no brasil- origem e pressupostos. In: Adriana Bauer, Bernadete A. Gatti, Marinalva R. Tavares (Orgs.). Florianópolis. Insular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* *Avaliação educacional: caminhando pela contramão: fronteiras educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes; Kindle, 2017.

FREITAG, B. Direito e democracia em Habermas. In _____. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005. p. 189-202.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2010.

GOHN, Marcondes; GLÓRIA, Maria da. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. *Eccos Revista Científica*, v. 7, n. 2, 2005.

GOIÁS. Lei 13.909,

_____. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte. *Unidades Escolares Jurisdicionadas a Crece-Goiânia-GO*, 2017. Impresso.

_____. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte. *Regionalização das Unidades Escolares - Jurisdicionadas a Crece-Goiânia-GO*, 2017. Impresso.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. SAEGO - 2017 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, jan./dez. 2017. Juiz de Fora, 2017-Anual. *Revista do Gestor Escolar*. ISSN 2238-0086. Disponível em: <<https://site.sedupe.go.gov.br/saego/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canezin; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas ciências humanas. *Educativa*, v. 12, n. 1, p. 85-107, 2009.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* *Caminhos para a qualidade da educação pública: gestão escolar*. Organização Instituto Unibanco, SP. Fundação Santillana. 2016. p. 22-35.

HÖFLING, Eloisa Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

HORTA NETO, João Luiz. Um Olhar Retrospectivo Sobre a Avaliação Externa no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 42/5 – 25 de abril de 2007 Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

_____. *IDEB: limitações e usos do indicador: Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil- Origem e Pressupostos*. In: Adriana Bauer, Bernadete A. Gatti, Marinalva R. Tavares (orgs.). Florianópolis. Insular, 2013.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2002. Coleção educação contemporânea. p. 27-34.

INEP. *Censo escolar da educação básica 2012*: resumo técnico. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. *O Saeb 2017*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 01º dez. 2017.

_____. *Relatório de gestão do exercício de 2017*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-relatorio-de-gestao-2017-para-consulta-publica/21206>. Acesso em: 29 ago. 2018.

JUSBRASIL. *Dicionário online*: ordem social, 2019. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/297045/ordem-social>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Telma Cristiane; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, 2007.

LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social*: elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 2015. Versão eletrônica disponível em: <http://www.jahr.org>]. Acesso em 10/05/2017.

_____. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Bruni J. C. e Nogueira A. N. São Paulo: Grijalbo, 1997.

MESQUITA, Maria Cristina Dutra; CARNEIRO, Maraia Esperança F.; AFONSO, Lucia Helena Rincon. *Reflexões sobre método* - os pressupostos da teoria social de Marx na perspectiva da pesquisa acadêmica. Curitiba: CRV, 2017. p.55-75.

MORAES, Reginaldo C. O legado de Margareth Thatcher. *Conjuntura Internacional*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 19 - 29, 2o sem. 2013.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. O capitalismo recente e a questão feminina: fordismo, reestruturação produtiva e precarização do trabalho feminino: a feminização do trabalho no Brasil e suas principais tendências. In: _____. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2013.

PEIXOTO, Thiago. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO-2011. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, jan./ dez. 2011; Juiz de Fora, Anual. *Revista do Sistema*, Coleção 2011. Disponível em: <<http://www.saego.caedufjf.net/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre. Artmed. 1999.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBADI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 223-274.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: *uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação*. In.: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ribeiro Mônica. Ideb: fragmento da conferência. *No XII Colóquio da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais*. Goiânia: PUC-GOIÁS, jun. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista ADUSP*, v. 1, p. 54-59, 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian *et al.* Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-87.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Diferentes visões sobre a avaliação. Oficina: Educação em Ciências. *Revista Educação Pública* em 4 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia02.html>. Acesso em: 02 nov. 2018.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 13 nov. 2018.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação Básica política e gestão da escola. In: _____. *Educação básica política e gestão da escola*. Brasília: Liber livro, 2009.

VON MISES, Ludwig. *Liberalismo segundo a tradição clássica*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

APÊNDICES

**Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPE
Escola de Formação de Professores e Humanidades
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.**

Professora Orientadora: Dra. Maria Cristina das G. Dutra Mesquita

Mestranda: Nilva Ferreira Batista Arantes

Pesquisa: A PROVA BRASIL E SUAS INTERFACES COM O CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE ESTADUAL DE GOIANIA.

Pesquisa de campo

Trata-se de uma pesquisa empírica que possibilita coordenadores pedagógicos e diretores fornecerem informações a respeito da Avaliação em Larga Escala/ Prova Brasil realizada pela escola. Desta forma a equipe estará colaborando para o desenvolvimento da pesquisa em Educação na metrópole goiana.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Nilva Ferreira Batista Arantes, estudante da Escola de Formação de Professores e Humanidades do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Linha de Pesquisa: Estado, Políticas E Instituições Educacionais, da PUC GOIÁS.

A pesquisa de campo será realizada em doze escolas da cidade em diferentes regiões. Sua escola foi escolhida, após rigoroso critério de definição do campo empírico. Os dados coletados neste estudo terão caráter sigiloso. Garantimos que esta escola e qualquer membro da equipe escolar não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo. No entanto, comprometemo-nos em devolver para a escola os resultados devidamente analisados, por meio da Dissertação final.

Obrigada pela sua contribuição!

COORDENADOR PEDAGÓGICO

I-PERFIL

01.

Cargo:

02.

Função:

03.

Tempo

de

magistério:

04. Formação atual:

- Ensino Médio
 Ensino Superior concluído em licenciatura
 Ensino Superior concluído em bacharelado
 Ensino Superior concluído tecnólogo
 Cursando o Ensino Superior em licenciatura
 Cursando o Ensino Superior em bacharelado
 Cursando o Ensino Superior tecnólogo

05. Pós-graduação:

- | | | | | |
|--------|-------|----------------|-----------------|-------|
| () | _____ | Especialização | concluída | - |
| curso | | | | |
| () | _____ | Mestrado | concluído | - |
| em: | | | | |
| () | _____ | Doutorado | concluído | - |
| em: | | | | |
| () | _____ | Cursando | Especialização- | |
| curso: | | | | |
| () | _____ | Cursando | Mestrado | - em: |
| | | | | |
| () | _____ | Cursando | Doutorado | - em: |
| | | | | |

II-RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA:

06. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?

- Estatutário.
 Contrato temporário.
 _____) Outra. Especificar:

07. Qual a sua carga horária de trabalho semanal nesta escola:

- menos de 20 horas
 20 horas
 30 horas
 40 horas
 mais de 40 horas
 Outra

08. Trabalha em outra escola?

- Sim
 Não

09. Em caso de trabalhar em outra escola:

- pública
 privada

10. Qual a sua carga horária nesta outra escola:
- menos de 20 horas
 - 20 horas
 - 30 horas
 - 40 horas
 - mais de 40 horas
 - Outra
11. Há quanto tempo você atua como coordenador pedagógico?
- menos de um ano.
 - De um a dois anos.
 - De três a quatro anos.
 - Há mais de cinco anos.

III-ASPECTOS DA PROVA BRASIL

12. Você conhece os resultados do SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/SAEB:
- 2.1 Da sua Escola? sim. não.
 - 2.2 Do seu Município? sim. não.
 - 2.3 Do Estado? sim. não.
13. As Avaliações em Larga Escala são vistas pelo corpo docente como: (Pode marcar mais de uma opção).
- Avaliação de difícil compreensão.
 - Indicador de aprendizagem.
 - Mais um procedimento que a escola precisa realizar.
 - Diagnóstico da aprendizagem.
 - Sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.
 - Forma de controle meritocrático.
 - Não concordo com nenhuma resposta acima.
14. Em sua visão, a Prova Brasil: (Pode marcar mais de uma opção).
- Não contribui com o processo de ensino aprendizagem.
 - Colabora com o processo de ensino aprendizagem.
 - Auxilia no desenvolvimento de metas educacionais para escola.
 - Ajuda a realizar um diagnóstico da aprendizagem.
 - Impede a escola de desenvolver sua autonomia.
 - É mais uma sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas
 - É uma forma de controle meritocrático.
 - Não concordo com nenhuma resposta acima.
15. De que forma você tem acesso aos dados produzidos pela PROVA BRASIL?
- Por meio da mídia.
 - Por meio do portal do MEC.
 - Por meio da/o gestor/a escolar.
 - Por meio da Secretaria de Educação.
16. O resultado da Prova Brasil é um indicador que direciona a modulação dos professores?
- Sim.
 - Não.

16.1 Em caso de resposta afirmativa, a partir de que ano?

- () Sexto ano.
- () Sétimo ano.
- () Oitavo ano.
- () Nono ano.

17. Os resultados obtidos pela escola na Prova Brasil refletem a realidade do trabalho da gestão?

- () Sim.
- () Não.

18. Você acha que os resultados obtidos pela escola na Prova Brasil refletem a realidade da sua escola:

- () Sim.
- () Não.

19. Liste a seguir pontos positivos da Prova Brasil e pontos negativos, a partir da sua concepção:

Pontos Positivos:

Pontos Negativos:

IV- RELAÇÃO DA PROVA BRASIL E O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PPP.

20. Existem momentos de reflexão e análises dos resultados da Prova Brasil envolvendo os professores?

- () Sim.
- () Não.

20.1 Em caso de resposta afirmativa, responda:

- () Ocorre somente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática.
- () É realizado com todo o corpo docente, após liberação dos resultados.
- () É realizado sistematicamente no decorrer do ano que acontece a Prova

Brasil.

()

Outra:

especificar: _____

21. Os resultados da Prova Brasil são indicativos que auxiliam o gestor (a) a direcionar as ações do PPP da escola?

- () Sim.
- () Não.

21.1 Em caso de resposta afirmativa, você poderia citar algumas ações?

Obrigada!

GESTOR

I-PERFIL

01. _____ Carga:

02. _____
 Função: _____

03. _____ Tempo _____ de
 magistério: _____

04. Formação atual:

- () Ensino Médio
- () Ensino Superior concluído em licenciatura
- () Ensino Superior concluído em bacharelado
- () Ensino Superior concluído tecnólogo
- () Cursando o Ensino Superior em licenciatura
- () Cursando o Ensino Superior em bacharelado
- () Cursando o Ensino Superior tecnólogo

05. Pós-graduação:

| | | | | |
|--------|-------|----------------|-----------------|-------|
| () | _____ | Especialização | concluída | - |
| curso | _____ | | | |
| () | _____ | Mestrado | concluído | - |
| em: | _____ | | | |
| () | _____ | Doutorado | concluído | - |
| em: | _____ | | | |
| () | _____ | Cursando | Especialização- | |
| curso: | _____ | | | |
| () | _____ | Cursando | Mestrado | - em: |
| _____ | _____ | | | |
| () | _____ | Cursando | Doutorado | - em: |
| _____ | _____ | | | |

II-RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA:

06. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?

- () Estatutário.
- () Contrato temporário.
- () _____) Outra. Especificar: _____

07. Qual a sua carga horária de trabalho semanal nesta escola:

- menos de 20 horas
- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- mais de 40 horas
- Outra

08. Trabalha em outra escola?

- Sim
- Não

09. Em caso de trabalhar em outra escola, é:

- pública
- privada

10. Qual a sua carga horária nesta outra escola:

- menos de 20 horas
- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas
- mais de 40 horas
- Outra

11. Há quanto tempo você atua na gestão desta escola?

- menos de um ano.
- De um a dois anos.
- De três a quatro anos.
- Há mais de cinco anos.

03. Você participou de formação relacionada ao cargo que ocupa atualmente?

- Sim.
- Não.

III-ASPECTOS DA PROVA BRASIL

12. Você conhece os resultados do SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/SAEB:

- 2.1 Da sua Escola? sim. não.
- 2.2 Do seu Município? sim. não.
- 2.3 Do Estado? sim. não.

13. As Avaliações em Larga Escala são vistas pelo corpo docente como: (Pode marcar mais de uma opção).

- Avaliação de difícil compreensão.
- Indicador de aprendizagem.
- Mais um procedimento que a escola precisa realizar.
- Diagnóstico da aprendizagem.

- Sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.
- Forma de controle meritocrático.
- Não concordo com nenhuma resposta acima.

14. Em sua visão, a Prova Brasil: (Pode marcar mais de uma opção).

- Não contribui com o processo de ensino aprendizagem.
- Colabora com o processo de ensino aprendizagem.
- Auxilia no desenvolvimento de metas educacionais para escola.
- Diagnóstico da aprendizagem.
- Impede a escola de desenvolver sua autonomia.
- Sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e o preparo das aulas
- Forma de controle meritocrático
- Não concordo com nenhuma resposta acima.

15. De que forma você tem acesso aos dados produzidos pela PROVA BRASIL?

- Por meio da mídia.
- Por meio do portal do MEC.
- Por meio da/o gestor/a escolar.
- Por meio da Secretaria de Educação.

16. O resultado da Prova Brasil é um indicador que direciona a modulação dos professores?

- Sim.
- Não.

16.1 Em caso de resposta afirmativa, a partir de que ano?

- Sexto ano.
- Sétimo ano.
- Oitavo ano.
- Nonoo ano.

17. Os resultados obtidos pela escola na Prova Brasil refletem a realidade do trabalho da gestão?

- Sim.
- Não.

18. Você acha que os resultados obtidos pela escola na Prova Brasil refletem a realidade da sua escola:

- Sim.
- Não.

19. Liste a seguir pontos positivos da Prova Brasil e pontos negativos, a partir da sua concepção:

Pontos Positivos:

Pontos Negativos:

IV- RELAÇÃO DA PROVA BRASIL E O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PPP.

20. Existem momentos de reflexão e análises dos resultados da Prova Brasil envolvendo os professores?

- () Sim.
() Não

20.1 Em caso de resposta afirmativa, responda:

- () Ocorre somente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática.
() É realizado com todo o corpo docente, após liberação dos resultados.
() É realizado sistematicamente no decorrer do ano que acontece a Prova

Brasil.

() Outra:
especificar: _____

21. Os resultados da Prova Brasil são indicativos que auxiliam o gestor (a) a direcionar as ações do PPP da escola?

- () Sim.
() Não.

21.1 Em caso de resposta afirmativa, você poderia citar algumas ações?

22. Em sua opinião, a gestão escolar: (Pode marcar mais de uma opção).

() Deve cumprir as determinações referentes às avaliações em larga escola (aqui especificamente da Prova Brasil) sem questionamentos.

() Deve cumprir as determinações referentes às avaliações em larga escola (aqui especificamente da Prova Brasil), porém promovendo uma reflexão sobre seus impactos e desdobramentos na escola.

() Deve cumprir as determinações referentes às avaliações em larga escola (aqui especificamente da Prova Brasil), de forma indiferente, sem causar maiores transtornos no cotidiano da escola.

() Deve conduzir a realização da Prova Brasil buscando apresentar resultados satisfatórios que elevem o IDEB da Escola.

() Deve difundir a ideia de que as avaliações em larga escola (aqui especificamente a Prova Brasil) são políticas importantes no processo de melhoria dos resultados de aprendizagem da escola.

() Outra opinião:

Obrigada!

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPE
Escola de Formação de Professores e Humanidades
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas E Instituições Educacionais.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: A PROVA BRASIL E SUAS INTERFACES COM O CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE ESTADUAL DE GOIANIA.

Professora Orientadora: Dra. Maria Cristina das G. Dutra Mesquita

Mestranda: Nilva Ferreira Batista Arantes

Convidamos o (a) diretor (a) e o (a) Coordenador (a) pedagógico da Escola Estadual Nhanhá do Couto, situada em Goiânia-GO., a participar deste estudo. Trata-se de uma pesquisa empírica que possibilita coordenadores pedagógicos e diretores fornecerem informações a respeito da Avaliação em Larga Escala/ Prova Brasil realizada pela Escola. Desta forma a equipe estará colaborando para o desenvolvimento da pesquisa em Educação na Metrópole goiana.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Nilva Ferreira Batista Arantes, estudante da Escola de Formação de Professores e Humanidades do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Linha de Pesquisa: Estado, Políticas E Instituições Educacionais, da PUC GOIÁS.

A Escola foi escolhida, após rigoroso critério de definição do campo empírico. Os dados coletados neste estudo terão caráter sigiloso. Garantimos que esta Escola e qualquer membro da equipe escolar não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo. No entanto, comprometemo-nos em devolver para esta Instituição os resultados devidamente analisados, por meio da Dissertação final.

Com os esclarecimentos supra, solicitamos o vosso consentimento em participar desta pesquisa de forma livre e voluntária. Em caso de concordância, favor preencher, os itens a seguir: Declaro que recebi cópia do TERMO DE CONSENTIMENTO, e autorizo a execução da pesquisa e a divulgação de seus dados, sem a identificação da Unidade Escolar.

De acordo com os termos supra, manifesto meu consentimento, de forma livre e esclarecida, em participar da pesquisa.

Diretor: _____

Ass.: _____

Coordenador: _____

Ass.: _____

Pesquisador: _____

Ass.: _____

Orientador: _____

Ass.: _____

ANEXOS

COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE DE GOIÂNIA

SEDUCE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
CULTURA E ESPORTE

GOIÁS
ESTADO INOVADOR

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

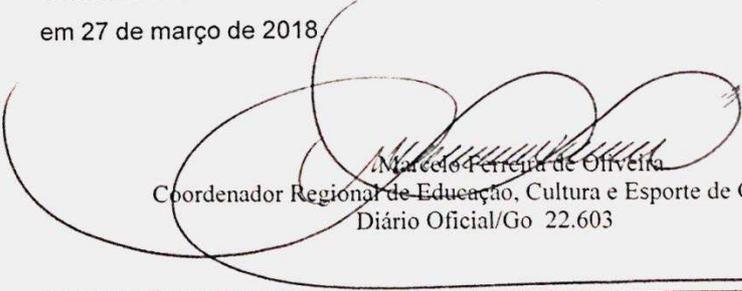
Declaro ter lido e concordado com o projeto pesquisa "A PROVA BRASIL E SUAS INTERFACES COM O CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA" de responsabilidade da pesquisadora **NILVA FERREIRA BATISTA ARANTES**, sob a orientação da **Profa. Dra. Maria Cristina das Graças D. Mesquita**, referente à pesquisa a ser desenvolvida em razão do Programa de Pós – Graduação Mestrado em Educação.

Declaro ciência das Resoluções Éticas Brasileira, em especial as Resoluções CNS 466/12 e 510/16. Esta instituição tem conhecimento do presente projeto de pesquisa, e que o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados é de responsabilidade dos envolvidos, isto é, seja pesquisadores e/ ou Unidade Educacional que disporá de toda a infraestrutura disponível para garantia de tal segurança e bem-estar.

Estou ciente que, a execução deste projeto/questionário dependerá de aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Declaro também que, este documento foi assinado na condição de que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para atingir o (s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa, sendo arquivado após este ato, certo de que não serão utilizados para outras pesquisas ou outra finalidade, e que não há qualquer acordo restritivo a divulgação pública dos resultados.

Fica autorizado o acesso as 15 escolas relacionadas ao documento encaminhado a esta CRECE-GOIÂNIA conforme pedido da PUC-Goiás datado em 27 de março de 2018.


Marcelo Ferreira de Oliveira
Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte de Goiânia
Diário Oficial/Go 22.603

Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Goiânia
Rua R 17 nº 53 – Setor Oeste – Goiânia GO
Tel: (62) 3201-7020 - 3201-7015
Email: sremetropolitana@seduce go gov.br



ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p> | <p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.</p> |
| <p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas.</p> <p>Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal.</p> <p>Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples.</p> <p>Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.</p> |
| <p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos.</p> <p>Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva.</p> <p>Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete.</p> <p>Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema.</p> <p>Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica.</p> <p>Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros.</p> |





| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p> | <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores.</p> <p>Analisar dados dispostos em uma tabela simples.</p> <p>Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.</p> |
| <p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas.</p> <p>Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada.</p> <p>Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema.</p> <p>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.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário.</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema.</p> <p>Localizar números inteiros negativos na reta numérica.</p> <p>Localizar números racionais em sua representação decimal.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.</p> |
| <p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução.</p> <p>Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema.</p> <p>Determinar o volume através da contagem de blocos.</p> |





| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p> | <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal.</p> <p>Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares.</p> <p>Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros.</p> <p>Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros.</p> <p>Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.</p> |
| <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:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais.</p> <p>Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano.</p> <p>Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura.</p> <p>Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações.</p> <p>Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos.</p> <p>Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação problema.</p> <p>Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Reconhecer frações equivalentes.</p> <p>Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa.</p> <p>Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal.</p> <p>Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira.</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais.</p> <p>Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual.</p> |





| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p> | <p>Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>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:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus.</p> <p>Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro.</p> <p>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.</p> <p>Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo.</p> <p>Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras.</p> <p>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.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras.</p> <p>Determinar a área de um retângulo em situações-problema.</p> <p>Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas.</p> <p>Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura.</p> <p>Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema.</p> <p>Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema.</p> <p>Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes.</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros.</p> |





| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p> | <p>Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros.</p> <p>Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos.</p> <p>Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais.</p> <p>Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento.</p> <p>Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria.</p> <p>Associar uma fração à sua representação na forma decimal.</p> <p>Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau.</p> <p>Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa.</p> <p>Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES</p> <p>Determinar a média aritmética de um conjunto de valores.</p> <p>Estimar quantidades em gráficos de setores.</p> <p>Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas.</p> <p>Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano.</p> <p>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:</p> <p>ESPAÇO E FORMA</p> <p>Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> <p>Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema.</p> <p>Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram.</p> <p>Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES</p> <p>Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal.</p> <p>Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal.</p> <p>Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p> |





| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|--|
| <p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 400</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono.</p> <p>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> |

¹ A Prova Brasil não utilizou itens do 9º ano que avaliam as habilidades do Nível 0. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.





ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p> | <p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. |
| <p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. |
| <p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. |
| <p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. |





| Nível ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p> | <ul style="list-style-type: none"> 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. |
| <p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. |
| <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:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. |
| <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:</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 ¹ | Descrição do Nível |
|---|---|
| <p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375</p> | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. |

¹ A Prova Brasil não utilizou itens do 9º ano que avaliam as habilidades do Nível 0. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.

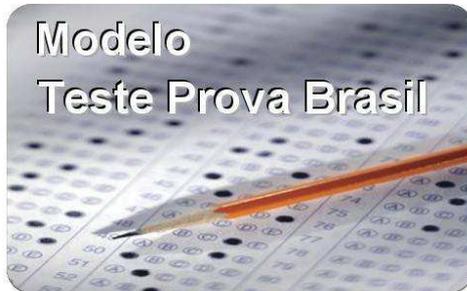




Ministério da Educação



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



**Modelo
Teste Prova Brasil**

Caro(a) aluno(a),

O Ministério da Educação quer melhorar o ensino no Brasil. Você pode ajudar respondendo a esta prova. Sua participação é muito importante. Obrigado!

8ª SÉRIE (9º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL

- ✓ Você está recebendo uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Turma

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa, conforme exemplo ao lado.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para a Folha de Respostas, utilizando caneta de tinta azul ou preta. Siga o modelo de preenchimento na penúltima página deste caderno.

02 IT_022222

Em "João saiu cedo de carro. Ele levou seu cachorro e seu gato ao veterinário", a palavra "Ele" está substituindo

(A) cachorro.
(B) carro.
(C) gato.
(X) João.

**BLOCO 01
MATEMÁTICA**

01 A B C D

02 A B C D

03 A B C D

- VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.
- VOCÊ TERÁ 25 MINUTOS PARA RESPONDER AO BLOCO 1.

BLOCO 1
MATEMÁTICA



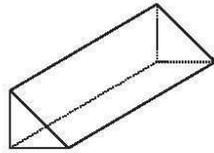
Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

MATEMÁTICA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 1

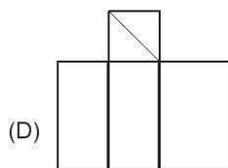
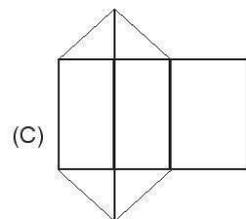
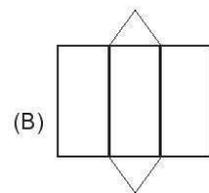
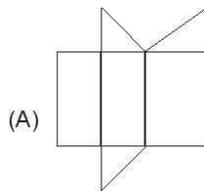
01

IT_024353

O desenho abaixo representa um sólido.



Uma possível planificação desse sólido é



02

IT_021190

Lucas comprou 3 canetas e 2 lápis pagando R\$ 7,20. Danilo comprou 2 canetas e 1 lápis pagando R\$ 4,40. O sistema de equações do 1º grau que melhor representa a situação é

(A)
$$\begin{cases} 3x + 2y = 7,20 \\ 2x + y = 4,40 \end{cases}$$

(B)
$$\begin{cases} 3x - 2y = 7,20 \\ 2x - y = 4,40 \end{cases}$$

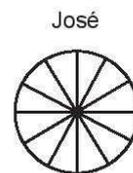
(C)
$$\begin{cases} x + y = 3,60 \\ x - y = 2,20 \end{cases}$$

(D)
$$\begin{cases} 3x + y = 7,20 \\ x + y = 4,40 \end{cases}$$

03

IT_023287

Observe as figuras:



Pedrinho e José fizeram uma aposta para ver quem comia mais pedaços de pizza. Pediram duas pizzas de igual tamanho.

Pedrinho dividiu a sua em oito pedaços iguais e comeu seis; José dividiu a sua em doze pedaços iguais e comeu nove. Então,

- (A) Pedrinho e José comeram a mesma quantidade de pizza.
 (B) José comeu o dobro do que Pedrinho comeu.
 (C) Pedrinho comeu o dobro do que José comeu.
 (D) José comeu a metade do que Pedrinho comeu.

MATEMÁTICA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 1

04 IT_022325
 Distribuímos 120 cadernos entre as 20 crianças da 1ª série de uma escola. O número de cadernos que cada criança recebeu corresponde a que porcentagem do total de cadernos?

- (A) 5%
- (B) 10%
- (C) 15%
- (D) 20%

05 IT_023991
 Pedro e João jogaram uma partida de bolinhas de gude. No final, João tinha 20 bolinhas, que correspondiam a 8 bolinhas a mais que Pedro. João e Pedro tinham juntos

- (A) 28 bolinhas.
- (B) 32 bolinhas.
- (C) 40 bolinhas.
- (D) 48 bolinhas.

06 IT_002414
 Observe as figuras abaixo.



retângulo



quadrado

Considerando essas figuras,

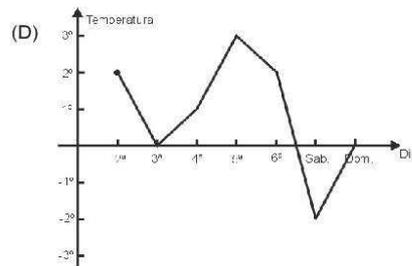
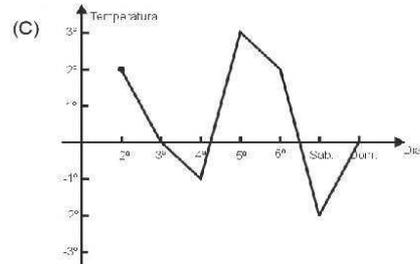
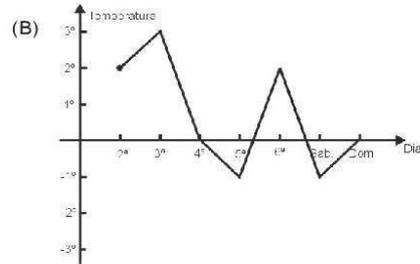
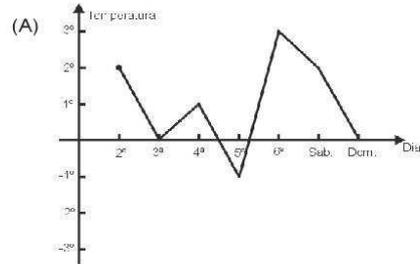
- (A) os ângulos do retângulo e do quadrado são diferentes.
- (B) somente o quadrado é um quadrilátero.
- (C) o retângulo e o quadrado são quadriláteros.
- (D) o retângulo tem todos os lados com a mesma medida.

07 IT_023629

A tabela ao lado mostra as temperaturas mínimas registradas durante uma semana do mês de julho, numa cidade do Rio Grande do Sul.

| Dia | Minima Temperatura |
|----------|--------------------|
| 2ª feira | 2° |
| 3ª feira | 0° |
| 4ª feira | -1° |
| 5ª feira | 3° |
| 6ª feira | 2° |
| Sábado | -2° |
| Domingo | 0° |

Qual é o gráfico que representa a variação da temperatura mínima nessa cidade, nessa semana?



MATEMÁTICA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 1

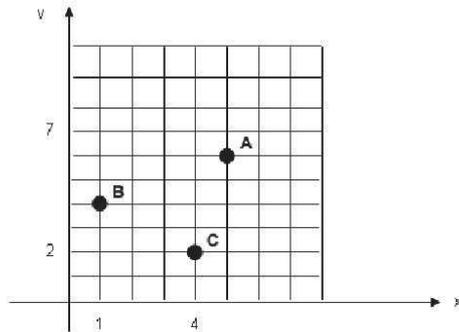
08 IT_005501

O desenho de um colégio foi feito na seguinte escala: cada 4 cm equivalem a 5 m. A representação ficou com 10 cm de altura. Qual é a altura real, em metros, do colégio?

- (A) 2,0
- (B) 12,5
- (C) 50,0
- (D) 125,0

09 IT_039107

Observe a figura.



Quais as coordenadas de A, B e C, respectivamente, no gráfico?

- (A) (1,4), (5,6) e (4,2)
- (B) (4,1), (6,5) e (2,4)
- (C) (5,6), (1,4) e (4,2)
- (D) (6,5), (4,1) e (2,4)

10 IT_021527

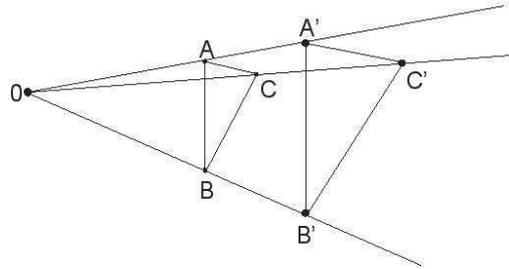
Dada a expressão: $X = \frac{-b + \sqrt{b^2 - 4.a.c}}{2.a}$

Sendo a = 1, b = -7 e c = 10, o valor numérico de x é

- (A) -5.
- (B) -2.
- (C) 2.
- (D) 5.

11 IT_023396

Ampliando-se o triângulo ABC obtem-se um novo triângulo A'B'C', em que cada lado é o dobro do seu correspondente em ABC.

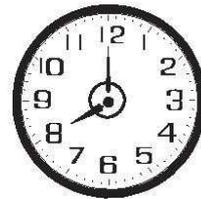


Em figuras ampliadas ou reduzidas os elementos que conservam a mesma medida são

- (A) as áreas.
- (B) os perímetros.
- (C) os lados.
- (D) os ângulos.

12 IT_005391

Os 2 ângulos formados pelos ponteiros de um relógio às 8 horas medem



- (A) 60° e 120°.
- (B) 120° e 160°.
- (C) 120° e 240°.
- (D) 140° e 220°.

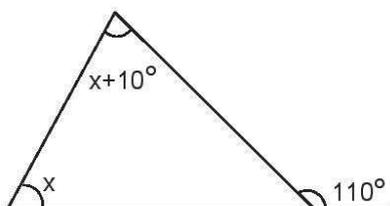
MATEMÁTICA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 1

13

IT_024366

Use este espaço para rascunho.

Observe o triângulo abaixo.

O valor de x é

- (A) 110° .
- (B) 80° .
- (C) 60° .
- (D) 50° .

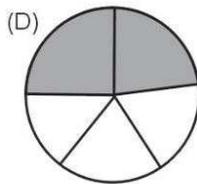
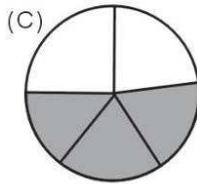
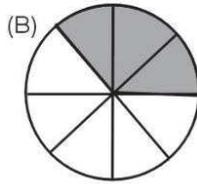
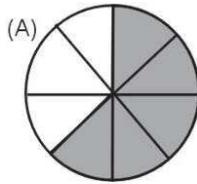
MATEMÁTICA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 2

05

IT_024323

Nas figuras abaixo, as áreas escuras são partes tiradas do inteiro.

A parte escura que equivale aos $\frac{3}{5}$ tirados do inteiro é



06

IT_024320

No supermercado Preço Ótimo, a manteiga é vendida em caixinhas de 200 gramas. Para levar para casa 2 quilogramas de manteiga, Marisa precisaria comprar

- (A) 2 caixinhas.
 (B) 4 caixinhas.
 (C) 5 caixinhas.
 (D) 10 caixinhas.

07

IT_024037

O número decimal que é decomposto em $5 + 0,06 + 0,002$ é

- (A) 5,62.
 (B) 5,602.
 (C) 5,206.
 (D) 5,062.

08

IT_023284

Cintia conduzia um carrinho de brinquedo por controle remoto em linha reta. Ela anotou em uma tabela os metros que o carrinho andava cada vez que ela acionava o controle. Escreveu valores positivos para as idas e negativos para as vindas.

| Veza | Metros |
|----------|--------|
| Primeira | + 17 |
| Segunda | - 8 |
| Terceira | + 13 |
| Quarta | + 4 |
| Quinta | - 22 |
| Sexta | + 7 |

Após Cintia acionar o controle pela sexta vez, a distância entre ela e o carrinho era de

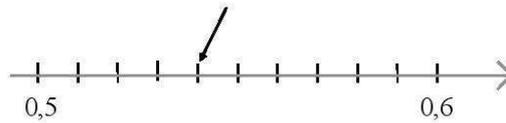
- (A) -11 m.
 (B) 11 m.
 (C) -27 m.
 (D) 27 m.

MATEMÁTICA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 2

09

IT_002476

Observe os números que aparecem na reta abaixo.



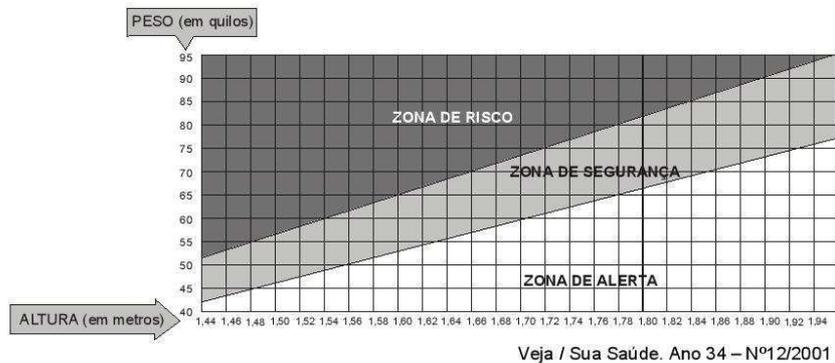
O número indicado pela seta é

- (A) 0,9.
- (B) 0,54.
- (C) 0,8.
- (D) 0,55.

10

IT_024364

Observe o gráfico.



Ao marcar no gráfico o ponto de interseção entre as medidas de altura e peso, saberemos localizar a situação de uma pessoa em uma das três zonas. Para aqueles que têm 1,65 m e querem permanecer na zona de segurança, o peso deve manter-se, aproximadamente, entre

- (A) 48 e 65 quilos.
- (B) 50 e 65 quilos.
- (C) 55 e 68 quilos.
- (D) 60 e 75 quilos.

MATEMÁTICA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 2

11

IT_021517

Ao resolver corretamente a expressão
 $-1 - (-5) \cdot (-3) + (-4)3 : (-4)$, o resultado é

- (A) -13.
- (B) -2.
- (C) 0.
- (D) 30.

12

IT_023585

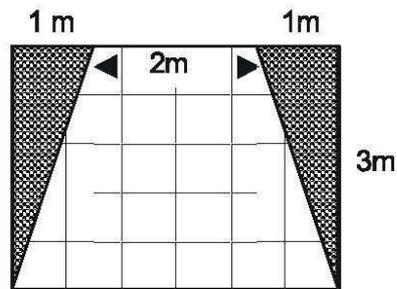
O número irracional $\sqrt{7}$ está compreendido
entre os números

- (A) 2 e 3.
- (B) 13 e 15.
- (C) 3 e 4.
- (D) 6 e 8.

13

IT_024367

O piso de entrada de um prédio está sendo reformado. Serão feitas duas jardineiras nas laterais, conforme indicado na figura, e o piso restante será revestido em cerâmica.



Qual é a área do piso que será revestido com cerâmica?

- (A) 3 m^2
- (B) 6 m^2
- (C) 9 m^2
- (D) 12 m^2

Use este espaço para rascunho.

BLOCO 3
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB_000449

O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. "Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!" Olhou fundo nos olhos dele e disse: "Você vai virar um sapo!" Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Ars Poética, 1994.)

01

IT_030036

No trecho "O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava.", a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

TB_006380

Vínculos, as equações da matemática da vida

- Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.
- 10 Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um

deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

15 Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$.

20 "Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro." Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

25 Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$.

"Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro." Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

30 Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

Era o "cada um na sua". "Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim." Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

45 Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$.

50 Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

60 proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

65 Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

70 Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

75 Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

(MATARAZZO, Maria Helena. *Amar é preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992. p. 19-21)

02

IT_025481

O texto trata PRINCIPALMENTE

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente.

03

IT_025489

No texto, no casamento, atualmente, defende-se a ideia de que

- (A) a felicidade está na somatória do casal.
- (B) a unidade é igual à soma das partes.
- (C) o ideal é preservar o "eu" e o vínculo afetivo.
- (D) o melhor é cada um cuidar de sua própria vida.

TB_006578

As Amazônias

5 Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região, não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

10 É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

04

IT_026915

No texto, o uso da expressão "água que não acaba mais" (l. 11) revela

- (A) admiração pelo tamanho do rio.
- (B) ambição pela riqueza da região.
- (C) medo da violência das águas.
- (D) surpresa pela localização do rio.

05

IT_026888

O texto trata

- (A) da importância econômica do rio Amazonas.
- (B) das características da região Amazônica.
- (C) de um roteiro turístico da região do Amazonas.
- (D) do levantamento da vegetação amazônica.

06

IT_025606

A frase que contém uma opinião é

- (A) "cobre mais da metade do território brasileiro". (l. 3)
- (B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta". (l. 4-5)
- (C) "...maior floresta tropical do mundo". (l. 5-6)
- (D) "é Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas". (l. 7-8)

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB_006594

O boto e a Baía da Guanabara

Piraiaguara sentiu um grande orgulho de ser carioca. Se o Atobá Maroto tinha dado nome para as ilhas, ele e todos os outros botos eram muito mais importantes. Eles eram o símbolo daquele lugar privilegiado: a cidade do Rio de Janeiro.

— A “mui leal e heroica cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro”.

Piraiaguara fazia questão de lembrar do título, e também de toda a história da cidade e da Baía de Guanabara.

Os outros botos zombavam dele:

— Leal? Uma cidade que quase acabou conosco, que poluiu a baía? Heroica? Uma cidade que expulsou as baleias, destruiu os mangues e quase não nos deixou sardinhas para comer? Olha aí para o fundo e vê quanto cano e lixo essa cidade jogou aqui dentro!

— Acorda do encantamento, Piraiaguara! O Rio de Janeiro e a Baía de Guanabara foram bonitos sim, mas isso foi há muito tempo. Não adianta ficar suspirando pela beleza do Morro do Castelo, ou pelas praias e pela mata que desapareceram. Olha que, se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!

O medo e a tristeza passavam por ele como um arrepio de dor. Talvez nenhum outro boto sentisse tanto a violência da destruição da Guanabara. Mas, certamente, ninguém conseguia enxergar tão bem as belezas daquele lugar.

Num instante, o arrepio passava, e a alegria brotava de novo em seu coração.

HETZEL, B. *Piraiaguara*. São Paulo: Ática, 2000.
p. 16 – 20.

07

IT_027395

Os outros botos zombavam de Piraiaguara, porque ele

- (A) conhecia muito bem a história do Rio de Janeiro.
- (B) enxergava apenas o lado bonito do Rio de Janeiro.
- (C) julgava os botos mais importantes do que os outros animais.
- (D) sentia tristeza pela destruição da Baía da Guanabara.

08

IT_027473

O fato que provoca a discussão entre as personagens é

- (A) a escolha de nomes de botos para as ilhas.
- (B) a história da cidade do Rio de Janeiro.
- (C) o orgulho do boto pela cidade do Rio de Janeiro.
- (D) os perigos do Rio de Janeiro para os botos.

09

IT_027406

Em “se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!” (ℓ. 25-26), o termo sublinhado estabelece, nesse trecho, relação de

- (A) causa.
- (B) concessão.
- (C) condição.
- (D) tempo.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB_007686

O Encontro
(fragmento)

Em redor, o vasto campo. Mergulhado em névoa branda, o verde era pálido e opaco. Contra o céu, erguiam-se os negros penhascos tão retos que pareciam recortados a faca. Espetado na ponta da pedra mais alta, o sol espiava atrás de uma nuvem.

5 “Onde, meu Deus?! – perguntava a mim mesma – Onde vi esta mesma paisagem, numa tarde assim igual?”

10 Era a primeira vez que eu pisava naquele lugar. Nas minhas andanças pelas redondezas, jamais fora além do vale. Mas nesse dia, sem nenhum cansaço, transpus a colina e cheguei ao campo. Que calma! E que

15 desolação. Tudo aquilo – disso estava bem certa – era completamente inédito pra mim. Mas por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha

20 memória? Voltei-me para o bosque que se estendia à minha direita. Esse bosque eu também já conhecera com sua folhagem cor de brasa dentro de uma névoa dourada. “Já vi tudo isto, já vi... Mas onde? E quando?”

25 Fui andando em direção aos penhascos. Atravesssei o campo. E cheguei à boca do abismo cavado entre as pedras. Um vapor denso subia como um hálito daquela garganta de cujo fundo insondável vinha um

30 remotíssimo som de água corrente. Aquele som eu também conhecia. Fechei os olhos. “Mas se nunca estive aqui! Sonhei, foi isso? Percorri em sonho estes lugares e agora os encontro palpáveis, reais? Por uma dessas

35 extraordinárias coincidências teria eu antecipado aquele passeio enquanto dormia?”

Sacudi a cabeça, não, a lembrança – tão antiga quanto viva – escapava da inconsciência de um simples sonho.[...]

TELLES, Lygia Fagundes. *Oito contos de amor*. São Paulo: Ática.

10

IT_035361

Na frase “ Já vi tudo isso, já vi... Mas onde?” (l. 23-24), o uso das reticências sugere

- (A) impaciência.
- (B) impossibilidade.
- (C) incerteza.
- (D) irritação.

Seja criativo: fuja das desculpas manjadas

Entrevista com *teens*, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais

5 usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

— Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a

10 pobre velhinha sozinha, não é?

— O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro. Mas não se preocupem, ninguém se machucou!

— Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Aí tive de ficar horas esperando uma carona...

— Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?

— Mas vocês disseram que hoje eu

20 podia chegar tarde, não se lembram?

— Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

11

IT_028009

De acordo com o texto, os pais não acreditam em

- (A) adolescentes.
- (B) psicólogos.
- (C) pesquisas.
- (D) desculpas.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 3

TB_007682

Duas Almas

- Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens
cansada,
entra, e sob este teto encontrarás carinho:
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,
5 vives sozinha sempre, e nunca foste amada...
- A neve anda a branquear, lividamente, a
estrada,
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
10 Entra, ao menos até que as curvas do caminho
se banhem no esplendor nascente da alvorada.
- E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
podes partir de novo, ó nômade formosa!
- 15 Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
Há de ficar comigo uma saudade tua...
Hás de levar contigo uma saudade minha...

WAMOSY, Alceu. *Livro dos sonetos*. L&PM.

12 IT_035304
No verso "e a minha alcova tem a tepidez de um
ninho" (v. 6), a expressão sublinhada dá sentido
de um lugar

- (A) aconchegante.
(B) belo.
(C) brando.
(D) elegante.

TB_008641

Texto I**A criação segundo os índios Macuxis**

No início era assim: água e céu.
Um dia, um Menino caiu na água. O sol
quente soltou a pele do Menino. A pele
escorregou e formou a terra. Então, a água
dividiu o lugar com a terra.
E o Menino recebeu uma nova pele cor de
fogo.

No dia seguinte, o Menino subiu numa
árvore. Provou de todos os frutos. E jogou todas
as sementes ao vento. Muitas sementes caíram
no chão. E viraram bichos. Muitas sementes
caíram na água. E viraram peixes. Muitas
sementes continuaram boiando no vento. E
viraram pássaros.

No outro dia, o Menino foi nadar.
Mergulhou fundo. E encontrou um peixe ferido. O
peixe explodiu. E da explosão surgiu uma
Menina.

O Menino deu a mão para a Menina. E
foram andando. E o Menino e a Menina foram
conhecer os quatro cantos da Terra.

Texto II**A criação segundo os negros Nagôs**

Olorum. Só existia Olorum. No início, só
existia Olorum.

Tudo o mais surgiu depois.

Olorum é o Senhor de todos os seres.

Certa vez, conversando com Oxalá,
Olorum pediu:

– Vá preparar o mundo!

E ele foi. Mas Oxalá vivia sozinho e
resolveu casar com Odudua. Deste casamento,
nasceram Aganju, a Terra Firme, e Iemanjá,
Dona das Águas. De Iemanjá, muito tempo
depois, nasceram os Orixás.

Os Orixás são os protetores do mundo.

BORGES, G. et al. *Criação*. Belo Horizonte: Terra, 1999.

13 IT_027467
Comparando-se essas duas versões da criação
do mundo, constata-se que

- (A) a diferença entre elas consiste na relação
entre o criador e a criação.
(B) a origem do princípio religioso da criação
do mundo é a mesma nas duas versões.
(C) as divindades, em cada uma delas, têm
diferentes graus de importância.
(D) as diferenças são apenas de nomes em
decorrência da diversidade das línguas
originárias.

BLOCO 4
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_006201

Texto I

Cinquenta camundongos, alguns dos quais clones de clones, derrubaram os obstáculos técnicos à clonagem. Eles foram produzidos por dois cientistas da Universidade do Havai num estudo considerado revolucionário pela revista britânica "Nature", uma das mais importantes do mundo. [...]

A notícia de que cientistas da Universidade do Havai desenvolveram uma técnica eficiente de clonagem fez muitos pesquisadores temerem o uso do método para clonar seres humanos.

O GLOBO. Caderno Ciências e Vida. 23 jul. 1998, p. 36.

Texto II

Cientistas dos EUA anunciaram a clonagem de 50 ratos a partir de células de animais adultos, inclusive de alguns já clonados. Seriam os primeiros clones de clones, segundo estudos publicados na edição de hoje da revista "Nature".

A técnica empregada na pesquisa teria um aproveitamento de embriões — da fertilização ao nascimento — três vezes maior que a técnica utilizada por pesquisadores britânicos para gerar a ovelha Dolly.

Folha De S. Paulo. 1º caderno – Mundo. 03 jul. 1998, p.16.

01

IT_003866

Os dois textos tratam de clonagem. Qual aspecto dessa questão é tratado apenas no texto I ?

- (A) A divulgação da clonagem de 50 ratos.
- (B) A referência à eficácia da nova técnica de clonagem.
- (C) O temor de que seres humanos sejam clonados.
- (D) A informação acerca dos pesquisadores envolvidos no experimento.

TB_006322

Magia das árvores

— Eu já lhe disse que as árvores fazem frutos do nada e isso é a mais pura magia. Pense agora como as árvores são grandes e fortes, velhas e generosas e só pedem em troca um pouquinho de luz, água, ar e terra. É tanto por tão pouco! Quase toda a magia da árvore vem da raiz. Sob a terra, todas as árvores se unem. É como se estivessem de mãos dadas. Você pode aprender muito sobre paciência estudando as raízes. Elas vão penetrando no solo devagarinho, vencendo a resistência mesmo dos solos mais duros. Aos poucos vão crescendo até acharem água. Não erram nunca a direção. Pedi uma vez a um velho pinheiro que me explicasse por que as raízes nunca se enganam quando procuram água e ele me disse que as outras árvores que já acharam água ajudam as que ainda estão procurando.

— E se a árvore estiver plantada sozinha num prado?

— As árvores se comunicam entre si, não importa a distância. Na verdade, nenhuma árvore está sozinha. Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso.

Máqui. *Magia das árvores*. São Paulo: FTD, 1992.

02

IT_027433

No trecho "Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso." (l. 24-25), as frases curtas produzem o efeito de

- (A) continuidade.
- (B) dúvida.
- (C) ênfase.
- (D) hesitação.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_006329

A dor de crescer

Período de passagem, tempo de agitação e turbulências. Um fenômeno psicológico e social, que terá diferentes particularidades de acordo com o ambiente social e cultural. Do latim *ad*, que quer dizer para, e *olescer*, que significa crescer, mas também adoecer, enferrar. Todas essas definições, por mais verdadeiras que sejam, foram formuladas por adultos.

10 "Adolescer dói" – dizem as psicanalistas [Margarete, Ana Maria e Yeda] – "porque é um período de grandes transformações. Há um sofrimento emocional com as mudanças biológicas e mentais que ocorrem nessa fase. 15 É a morte da criança para o nascimento do adulto. Portanto, trata-se de uma passagem de perdas e ganhos e isso nem sempre é entendido pelos adultos."

Margarete, Ana Maria e Yeda decidiram 20 criar o "Ponto de Referência" exatamente para isso. Para facilitar a vida tanto dos adolescentes quanto das pessoas que os rodeiam, como pais e professores. "Estamos tentando resgatar o sentido da palavra 25 diálogo" – enfatiza Yeda – "quando os dois falam, os dois ouvem sempre concordando um com o outro, nem sempre acatando. Nosso objetivo maior talvez seja o resgate da interlocução, com direito, inclusive, a 30 interrupções."

Frutos de uma educação autoritária, os

pais de hoje se queixam de estar vivendo a tão alardeada ditadura dos filhos. Contrapondo o autoritarismo, muitos 35 enveredaram pelo caminho da liberdade generalizada e essa tem sido a grande dúvida dos pais que procuram o "Ponto de Referência": proibir ou permitir? "O que propomos aqui" – afirma Margarete – "é a 40 consciência da liberdade. Nem o vale-tudo e nem a proibição total. Tivemos acesso a centros semelhantes ao nosso na Espanha e em Portugal, onde o setor público funciona bem e dá muito apoio a esse tipo de trabalho 45 porque já descobriram a importância de uma adolescência vivida com um mínimo de equilíbrio. Já que o processo de passagem é inevitável, que ele seja feito com menos dor para todos os envolvidos".

MIRTES Helena. In: *Estado de Minas*, 16 jun. 1996.

03

IT_026905

No texto, o argumento que comprova a ideia de ser a adolescência um período de passagem é

- (A) adolescentes sofrem mudanças biológicas e mentais.
- (B) filhos devem ter consciência do significado de liberdade.
- (C) pais reclamam da ditadura de seus filhos.
- (D) psicólogos tentam recuperar o valor do diálogo.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_006360

Minha Sombra

- De manhã a minha sombra
com meu papagaio e o meu macaco
começam a me arremedar.
E quando eu saio
- 5 a minha sombra vai comigo
fazendo o que eu faço
seguindo os meus passos.
- Depois é meio-dia.
E a minha sombra fica do tamaninho
de quando eu era menino.
- 10 Depois é tardinha.
E a minha sombra tão comprida
brinca de pernas de pau.
- Minha sombra, eu só queria
ter o humor que você tem,
ter a sua meninice,
ser igualzinho a você.
- 15 E de noite quando, escrevo,
fazer como você faz,
como eu fazia em criança:
- 20 Minha sombra
você põe a sua mão
por baixo da minha mão,
vai cobrindo o rascunho dos meus poemas
- 25 sem saber ler e escrever.

LIMA, Jorge de. *Minha Sombra* In: *Obra Completa*. 19 ed.
Rio de Janeiro: José Aguillar Ltda, 1958.

04

IT_026976

De acordo com o texto, a sombra imita o menino

- (A) de manhã.
(B) ao meio-dia.
(C) à tardinha.
(D) à noite.

TB_007367

Assaltos insólitos

- Assalto não tem graça nenhuma, mas
alguns, contados depois, até que são
engraçados. É igual a certos incidentes de
viagem, que, quando acontecem, deixam a
- 5 gente aborrecidíssimo, mas depois, narrados
aos amigos num jantar, passam a ter sabor de
anedota.

- Uma vez me contaram de um cidadão que
foi assaltado em sua casa. Até aí, nada
- 10 demais. Tem gente que é assaltada na rua, no
ônibus, no escritório, até dentro de igrejas e
hospitais, mas muitos o são na própria casa.
O que não diminui o desconforto da situação.

- Pois lá estava o dito-cujo em sua casa,
- 15 mas vestido em roupa de trabalho, pois
resolvera dar uma pintura na garagem e na
cozinha. As crianças haviam saído com a
mulher para fazer compras e o marido se
entregava a essa terapêutica atividade,
- 20 quando, da garagem, vê adentrar pelo jardim
dois indivíduos suspeitos.

Mal teve tempo de tomar uma atitude e já
ouvía:

- É um assalto, fica quieto senão leva
25 chumbo.

Ele já se preparava para toda sorte de
tragédias quando um dos ladrões pergunta:

— Cadê o patrão?

Num rasgo de criatividade, respondeu:

- 30 — Saiu, foi com a família ao mercado, mas
já volta.

— Então vamos lá dentro, mostre tudo.

- Fingindo-se, então, de empregado de si
mesmo, e ao mesmo tempo para livrar sua
- 35 cara, começou a dizer:

— Se quiserem levar, podem levar tudo,
estou me lixando, não gosto desse patrão.
Paga mal, é um pão-duro. Por que não levam
aquele rádio ali? Olha, se eu fosse vocês
40 levava aquele som também. Na cozinha tem
uma batadeira ótima da patroa. Não querem
uns discos? Dinheiro não tem, pois ouvi
dizerem que botam tudo no banco, mas ali
dentro do armário tem uma porção de caixas
de bombons, que o patrão é tarado por
45 bombom.

Os ladrões recolheram tudo o que o falso

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

empregado indicou e saíram apressados.

Daí a pouco chegavam a mulher e os
50 filhos.

Sentado na sala, o marido ria, ria, tanto nervoso quanto aliviado do próprio assalto que ajudara a fazer contra si mesmo.

SANTANNA Affonso Romano. PORTA DE COLÉGIO E OUTRAS CRÔNICAS São Paulo: Ática 1995. (Coleção Para gostar de ler).

05 IT_032705

O dono da casa livra-se de toda sorte de tragédias, principalmente, porque

- (A) aconselha a levar o som.
- (B) conta os defeitos do patrão.
- (C) mente para os assaltantes.
- (D) mostra os objetos da casa.

06 IT_043110

No trecho “ e o marido se entregara a essa terapêutica atividade.” (l. 18-19), a expressão destacada substitui

- (A) fazer compras.
- (B) ir ao mercado.
- (C) narrar anedotas.
- (D) pintar a casa.

07 IT_043111

É exemplo de linguagem formal, no texto

- (A) “dito-cujo”. (l. 14)
- (B) “adentrar”. (l. 20)
- (C) “pão-duro”. (l. 38)
- (D) “botam”. (l. 43)

TB_007451

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de

- 5 nossa História, como era o dia-a-dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas
10 agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrevê-lo e solicitar mais matérias a respeito.

08 IT_043070

O tema de interesse dos alunos é

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) História do Brasil.
- (D) relação entre pais e filhos.

TB_007867

Há muitos séculos, o homem vem construindo aparelhos para medir o tempo e não lhe deixar perder a hora. Um dos mais antigos foi inventado pelos chineses e consistia em uma corda cheia de nós a intervalos regulares. Colocava-se fogo ao artefato e a duração de algum evento era medida pelo tempo que a corda levava para queimar entre um nó e outro. Não há registros, mas com certeza diziam-se coisas como: “Muito bonito, não? Você está atrasado há mais de três nós!”

Jornal O Estado de São Paulo, 28/05/1992.

09 IT_035719

A finalidade do texto é

- (A) argumentar.
- (B) descrever.
- (C) informar.
- (D) narrar.

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_008453

O drama das paixões platônicas na adolescência

- Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia –
- 5 justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

10

IT_038711

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.
 (B) é mestre na arte de conquistar.
 (C) pode ser conquistado facilmente.
 (D) tem muitos dotes intelectuais.

TB_007617



Angeli. *Folha de São Paulo*, 25/04/1993.

11

IT_035544

Na tirinha, há traço de humor em

- (A) “Que olhar é esse Dalila?”
 (B) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
 (C) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
 (D) “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

TB_009255



REVISTA VEJA, 28/07/1999.

12

IT_043353

A ideia principal do texto é

- (A) o crescimento da área cultivada no Brasil.
- (B) o crescimento populacional.
- (C) o cultivo de grãos.
- (D) o sucesso da agricultura moderna.

TB_009357



13

IT_043627

Considerando-se os dados relativos às verbas recebidas e ao desempenho em matemática, nos estados, conclui-se que

- (A) há uma relação direta entre quantidade de verbas por aluno e desempenho médio dos alunos.
- (B) Minas Gerais teve menos recursos por aluno e apresentou baixo desempenho médio dos alunos.
- (C) o maior beneficiado com recursos financeiros por aluno foi Roraima.
- (D) São Paulo recebeu maiores verbas por aluno por ser o maior estado.

ATENÇÃO!

- Agora você terá 10 minutos para passar a limpo as respostas de Matemática e Língua Portuguesa para a Folha de Respostas.
- Siga o seguinte modelo de preenchimento:

42

IT_026386

Rosa fez corretamente a seguinte conta de adição:

$$\begin{array}{r} 323 \\ + 129 \\ \hline \end{array}$$

O resultado obtido por ela foi

- (A) 342.
 (B) 352.
 (C) 442.
~~(D) 452.~~

| MATEMÁTICA | |
|---|--|
| BLOCO 1 | BLOCO 2 |
| 40 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 43 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 41 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 44 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 42 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D | 45 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |

MARQUE ASSIM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DAEB

NOME DO(A) ALUNO(A): _____

FOLHA DE RESPOSTAS

| BLOCO 01 MATEMÁTICA | BLOCO 02 MATEMÁTICA | BLOCO 03 LÍNGUA PORTUGUESA | BLOCO 04 LÍNGUA PORTUGUESA |
|--|--|--|--|
| 01 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 01 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 01 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 01 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 02 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 02 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 02 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 02 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 03 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 03 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 03 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 03 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 04 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 04 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 04 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 04 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 05 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 05 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 05 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 05 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 06 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 06 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 06 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 06 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 07 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 07 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 07 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 07 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 08 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 08 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 08 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 08 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 09 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 09 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 09 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 09 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 12 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 12 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 12 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 12 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |
| 13 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 13 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 13 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D | 13 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D |

