



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

LILIAN ALVES BRAGA

**PROVA BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE AS
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Brasília, 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILIAN ALVES BRAGA

**PROVA BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE AS
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora. Msc. Shirleide Silva Cruz.

Brasília, 2011

LILIAN ALVES BRAGA

**PROVA BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE AS
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Professora. Msc. Shirleide Silva Cruz.

Prof^a. Msc. Shirleide Silva Cruz (Orientadora)
Universidade De Brasília

Prof. Msc. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Girlene Ribeiro de Jesus
Universidade de Brasília

Brasília, 2011.

Trabalho dedicado ao meu marido, Vinícius, que me incentivou desde o início até o fim da minha graduação, que sempre esteve presente nos momentos de felicidade e angústia durante esses anos de UnB. Obrigada pelo seu amor.

Os meus mais sinceros agradecimentos a Deus, por mais essa vitória.

A minha mãe, que sempre se dedicou a fazer o melhor por mim e por todo o seu carinho.

Ao meu marido, Vinícius, que sempre esteve ao meu lado com a sua grandiosa paciência e que me incentivou com o seu amor e carinho a chegar até o fim.

A minha orientadora Shirleide, que compartilhou comigo os seus conhecimentos e por exercer com dedicação e excelência a magistratura na UnB.

[...] sem a confiança e empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais.

(PARO, 2001)

RESUMO

Este trabalho apresenta como temática principal a Prova Brasil. Ele tem como objetivo geral analisar as percepções dos professores sobre a Prova Brasil no contexto da política institucional de suas escolas. A pesquisa feita utiliza a abordagem qualitativa como base metodológica. Para melhor compreensão do processo em estudo foi feito um retrospecto histórico desde as políticas educacionais até a necessidade do desenvolvimento de políticas avaliativas, utilizando-se das contribuições de autores que tratam sobre esses assuntos, tais como: Oliveira (2007) e Graça (2010), Wortthen (1967), Grinspun (2001), Villas boas (2006) e Werle (2010), Matos Oliveira (2007), Horta Neto (2006), Paro (2007). Realizou-se um levantamento por meio da aplicação de questionário destinado aos professores do quinto ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do Distrito Federal. A maioria dos professores que responderam ao questionário afirmou que a Prova Brasil é, de fato, um instrumento de melhoria da qualidade da educação, mas que raramente trabalham com os dados provenientes dessa avaliação. Além disso, eles relataram em suas respostas que a falta de hábito, a falta de informações e a demora na divulgação dos dados dificultam o trabalho com os resultados advindos da avaliação. Ações como a gestão comprometida com a escola, a distribuição adequada dos recursos para o desenvolvimento dos conteúdos e a distribuição dos resultados da Prova Brasil para os professores facilitam a utilização dos resultados da avaliação como instrumento de aperfeiçoamento das políticas escolares. Através dos dados obtidos, pode-se concluir que a Prova Brasil pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação; porém, faltam ações conjuntas à avaliação para que seus objetivos sejam alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Prova Brasil. Percepção de professores.

ABSTRACT

The paper presents as main subject the “Prova Brasil” Exam. It aims to analyze the perceptions of child’s teachers about the exam in the context of institutional policies of schools. The research uses a qualitative approach as methodological basis. To better understand this process, we made a historical retrospective from the educational policies to the develop of evaluative policies, using contributions of theoretical authors that deal with such areas: Oliveira (2007) and Grace (2010) , Wortthen (1967), Grinspun (2001), Villas Boas (2006) and Werle (2010), Matos Oliveira (2007), Horta Neto (2006), Paro (2007). We conducted a quiz applied to fifth school year teachers of two public schools on the Federal District. Most teachers responded the quiz said that the “Prova Brasil” really is an instrument to improve the quality of education, but also said that rarely they work with the exam’s results. In addition, they reported in their answers that the absence of habitual behavior, the lack of information and the delay in the disclosure of data makes it difficult to work with such results. Actions such as the committed management of schools, the appropriate resources distribution for scholar development and distribution of the “Prova Brasil” results to teachers facilitates the use of results as an instrument to improve the scholar policies and planning. Given the data obtained from the quiz, we concluded that the “Prova Brasil” can help to improve the quality of education; however, in the absence of joint actions based on the evaluation of exam’s results, their objectives cannot meet their goals.

Key words: Evaluation. Prova Brasil. Perception of teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Nações Unidas para Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público
TRI	Teoria de Resposta ao Item
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
A Educação Infantil	11
O Ensino Fundamental	12
O Ensino Médio.....	14
A busca pela UnB	15
Pedagogia - UnB.....	16
INTRODUÇÃO.....	19
1. EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL – A BUSCA PELA MELHORIA DE SUA QUALIDADE.....	21
1.1. Educação básica no Brasil – O contexto histórico brasileiro das políticas educativas e avaliativas	21
1.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	24
1.3 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: uma realidade problemática... 28	
1.4 A Prova Brasil	29
1.5 A relação entre a Prova Brasil e professores	32
2. METODOLOGIA.....	35
2.1 A Abordagem Qualitativa.....	35
2.2 As Instituições Pesquisadas	35
2.3 Participantes da Pesquisa.....	36
2.4 O instrumento de coleta de dados.....	37
2.5 Análise e interpretação dos dados obtidos.....	37
3. A PROVA BRASIL NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
3.1 Percepções dos professores	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45

REFERÊNCIAS	47
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	50
APÊNDICE	51
I – IDENTIFICAÇÃO	51
II – QUESTÕES	51

MEMORIAL

A Educação Infantil

O presente memorial tem por objetivo descrever minha trajetória educacional, destacando os principais fatos que marcaram a minha vida, ocorridos durante esta caminhada. Para efeito de exposição seguirei uma linha cronológica, a fim de melhor apresentar os fatos.

Nasci em Brasília, mais precisamente no Hospital São Braz, localizado na Asa Sul, em 1986. Minha mãe e meu pai se separaram logo depois que eu nasci, juntos eles tiveram duas filhas, eu e minha irmã Janaína, que é três anos mais velha do que eu. Meu pai não participou da nossa criação, sendo assim, minha mãe ocupou, de forma exemplar, o papel de pai e mãe. Minha mãe sempre trabalhou o dia inteiro. Até termos idade suficiente para ficarmos sozinhas, a nossa casa tinha uma ajudante, que tratava de cuidar de nós duas até a minha mãe chegar do trabalho. Por estar lutando por nossa subsistência, minha mãe tinha pouco tempo para acompanhar reuniões escolares e ir a comemorações realizadas pela escola. Desde pequena eu e minha irmã já tínhamos a responsabilidade de cuidar do nosso estudo: não chegar atrasadas na escola, cuidar das notas para não reprovar, fazer os deveres de casa, enfim, minha mãe não possuía muito tempo para nos vigiar e cobrar. Hoje, vejo que essa situação nos ajudou a sermos independentes e a buscar o que queremos, porém, a falta de rigidez e controle quanto aos assuntos escolares também nos prejudicou, pois quando crianças não entendemos muito bem a importância da educação para nossas vidas e nesse momento é necessário a intervenção de um adulto. Minha mãe é servidora pública dos Correios, onde exerce suas funções até hoje, mas como aposentada. Morávamos no Guará I de aluguel e minha mãe estava buscando a nossa casa própria, conseguimos comprar uma casa no Guará II, onde moramos até pouco tempo atrás. Com o dinheiro contado, não podíamos estudar em escola particular.

Sempre estudei em escolas públicas de ensino de Brasília, minha mãe sempre se preocupou em procurar as escolas mais bem recomendadas, as ditas melhores. Elas se situavam sempre no plano piloto e por esse motivo concluí minha educação infantil, ensino fundamental e médio na Asa Sul, mesmo morando no Guará. Comecei a frequentar a escola em 1990, com quatro anos, entrei no meio do ano escolar. Como a turma já estava junta desde o início do ano, senti dificuldade em me adaptar a rotina escolar e também aos meus novos

amigos, mas com o tempo passei a gostar muito do Jardim de Infância da 314 Sul. Minha mãe nos levava e nos buscava na escola. Lembro-me bem de como era a escola, ela era linda, tinha parquinho de areia, piscina, jardim, casinha de boneca e muitos brinquedos. Alguns momentos ficaram guardados na minha lembrança. Recordo-me com saudade, da hora do lanche. Todos os alunos sentavam em uma mesa enorme que ficava no pátio da escola, cantávamos e em seguida vinham às merendeiras distribuindo o lanche, este momento certamente foi o que me marcou na educação infantil. Lembro-me desse momento não por causa do lanche, não me lembro do sabor das refeições, mas por causa da alegria que cercava esse momento.

Acredito que são esses sentimentos que devem fazer parte da educação infantil, a alegria e o carinho, assim se torna prazeroso ir para a escola. Lembro-me de aprender a escrever meu nome e a contar, mas sinceramente me lembro muito mais de brincar e fico feliz por isso. Hoje na educação infantil as crianças ficam muito mais tempo dentro da sala de aula do que brincando no pátio, em minha opinião, perde-se o momento de brincar.

O Ensino Fundamental

Depois do Jardim de Infância fui para a Escola Classe 314 Sul. Essa escola ficava quase de frente para o Jardim de Infância. A escola era grande e muito bem cuidada, tinha um pátio enorme, mas não tinha muitos brinquedos. As salas de aula eram bastante enfeitadas, grandes e eu me lembro de ter estranhado muito as mesas e cadeiras, que eram muito diferentes das do Jardim de Infância.

Na primeira série fiquei em uma turma de repetentes e isso prejudicou muito a minha aprendizagem. Sempre fui muito tímida, falava pouco e mesmo com dúvidas não perguntava para a professora e as dúvidas foram se acumulando, em casa quem me ajudava era minha irmã e como também era uma criança, não tinha paciência para me auxiliar na execução das tarefas de casa. Na hora da aula a professora fazia perguntas e os alunos, que já tinham estudado o assunto, respondiam com facilidade e eu não. Isso acontecia mais nas aulas de matemática, acho que é por isso que até hoje não gosto dessa matéria. A partir da primeira série passei a não gostar de ir para a escola. A professora se chamava Heloísa, era uma senhora bastante nervosa, lembro-me de não gostar muito dela, ela gritava e não tinha paciência nenhuma com os alunos. Em sua avaliação oral a professora já tirava os alunos

preferidos e eu, é claro ficava de fora, por ser quieta. Muitas vezes essa professora também caçoava das respostas dadas pelos alunos, e aí é que eu não respondia mesmo. Definitivamente, a minha primeira série me marcou muito, me marcou no aspecto negativo. Quando saí do Jardim de Infância fiquei muito empolgada em trocar de escola, em estar crescendo, mas fiquei frustrada. Não me lembro de como e nem quando fui alfabetizada. Lembro-me muito dos deveres de matemática e de não saber resolvê-los. Lembro-me também de ter que copiar do quadro e que apostávamos quem iria terminar de copiar primeiro. Sempre me lembro muito mais dos momentos de brincadeira do que dos momentos dos deveres, por isso acredito que a aprendizagem da criança deve ser encarada e trabalhada como um momento de diversão, é fundamental a presença do lúdico na educação para crianças.

Na segunda série a turma era bem maior e a seriedade quanto aos estudos aumentou bastante. Tinham muitos livros, o horário do recreio era menor e os deveres de casa eram muitos. A minha dificuldade em matemática continuou. Começaram as provas e os ditados e estes eram usados para classificar os alunos, nunca tínhamos o retorno do que erramos. Os alunos que iam mal nas avaliações não tinham nenhum tipo de ajuda adicional, os próprios alunos saíam na sala perguntando a nota de um e de outro e tiravam sarro de quem tinha se saído mal.

Lembro-me de ler livros e de gostar muito, fazíamos teatro, desenhos e fantoches com as histórias que líamos. Para mim, o incentivo a leitura que fora trabalhado na escola foi muito bom, pois até hoje gosto muito de ler. Nesta fase me lembro de irmos para a biblioteca que tinha na escola, no canto da biblioteca tinha um lugarzinho que se chamava cantinho da leitura. Nele tinha um tapete para deitarmos para ler, tinham almofadas coloridas e muitos gibis e livros, eu adorava os dias em que a professora nos levava para a biblioteca.

Lembro-me que a escola vendia sorvete na hora do recreio para arrecadar verba para a manutenção da escola e todos os alunos esperavam ansiosos pela hora do recreio para comprar sorvete e eu também, é claro. À hora do recreio era divertida, corria pela escola toda, brincava de polícia e ladrão e voltava toda suada para a sala. Momentos inesquecíveis. Não me lembro exatamente da terceira e da quarta série, me lembro de momentos que se misturam e não sei ao certo quando aconteceram. Porém, a minha dificuldade em matemática continuou durante esses anos.

Na quinta série fui para o Polivalente, uma das escolas públicas mais bem comentadas, e senti aquele friozinho na barriga em trocar de escola. O Polivalente era uma escola muito grande e bem cuidada. Na quinta série continuei com problemas em matemática, mas o professor, chamado Eduardo, percebeu a minha dificuldade e me dava uma atenção especial.

Porém as dificuldades das séries anteriores atrapalhavam o meu desenvolvimento na disciplina, mesmo assim passava de ano, ainda que com nota baixa em matemática. No polivalente tinham umas aulas diferentes, que aconteciam no horário extra-turno, eram aulas de práticas agrícolas, informática e práticas do lar. Eu amava a aula de práticas do lar, finalmente eu havia encontrado uma matéria eu que eu fosse destaque! Nessa aula aprendíamos a fazer papel reciclado, artesanatos, algumas receitas de comidas e até mesmo a pregar botão em uma camisa. Sempre tive habilidade com trabalhos manuais, a professora da matéria, Yolanda, sempre me elogiava e me passava trabalhos adicionais para realizar em casa. Foi uma ótima experiência que vivi dentro do espaço escolar, acho que a melhor. Terminei o ensino fundamental sem muitos problemas, apesar da minha dificuldade em matemática.

O Ensino Médio

Saindo do Polivalente fui para o Setor Oeste, uma escola mal cuidada e desorganizada. Essa escola era ainda maior que o Polivalente. Sempre estudei pela manhã e no Setor Oeste as turmas de primeiro ano estudavam a tarde, percebi que o meu rendimento era muito melhor nesse período. Sobre o PAS pouquíssimo se falava, alguns comentários entre os alunos e poucos entre os professores. Minha mãe, pouco informada, também não sabia nos orientar para realizar tal prova, para ela só interessava que terminássemos o ensino médio e ingressasse em qualquer faculdade, o importante era ter o diploma do Ensino superior. Nessa época ninguém da minha família possuía Ensino Superior. Fiz a primeira etapa do PAS porque minha amiga ia fazer e resolvi fazer também. Acho que nem conferi o resultado e depois não fiz as outras etapas. As provas realizadas pelo colégio eram separadas entre humanas e exatas, na prova das humanas eu tirava boas notas e na das exatas eu ia mal. As provas valiam 30% da nota final, então eu buscava as outras notas para não depender das provas.

A essa altura da minha trajetória escolar eu já tinha pavor de provas, tinha medo de a minha mãe reclamar das notas, dos professores me taxarem como incapaz, dos colegas me perguntarem a nota e eu passar vergonha. Vários motivos me faziam pensar em para que serve uma prova? Desde essa época já pensava que a prova por si só não me ajudava em nada, pelo contrário, me atrapalhava! Sempre fiquei nervosa em dia de prova.

No segundo ano eu comecei a estagiar em uma agência dos Correios e só saí no final do terceiro ano. O estágio certamente atrapalhou os meus estudos, pois não tinha tempo para realizar as tarefas escolares. Saía da escola direto para o estágio e muitas vezes nem almoçava, porém o estágio me ajudou a perder um pouco da minha timidez e comecei a me expressar melhor. O dinheiro que ganhava no estágio também garantia os meus supérfluos de adolescente.

No terceiro ano a escola realizou uma “feira das profissões” cada grupo de alunos do terceiro ano ficou responsável por pesquisar uma profissão e expor na feira. Alunos da UnB, alguns ex alunos do Setor Oeste, foram falar sobre o seu curso e as perspectivas profissionais que eles possuíam. Essa iniciativa da escola foi excelente, pois conhecemos diversas profissões e falamos com quem estava de fato por dentro do assunto. Na feira conheci diversas profissões, mas ainda estava em dúvida de qual escolher para ser a minha, só tinha certeza de uma coisa: não queria nada que envolvesse cálculo! No final das contas decidi, sem ter certeza, de que iria cursar psicologia.

A busca pela UnB

Estudar na UnB nunca esteve nos meus planos, sempre achei impossível passar no vestibular, em qualquer que fosse o curso. Minha mãe insistiu que eu fizesse pelo menos um semestre de cursinho para tentar ingressar na UnB, fiz a matrícula no cursinho só pra não contrariá-la, mas já sabendo que no meio do ano eu iria fazer psicologia em uma faculdade particular. Eis que tudo mudou! No cursinho conheci o meu marido, um apaixonado pela UnB. Ele era professor de física do cursinho e cursava Engenharia de Redes na UnB. O cursinho começou em fevereiro e começamos a namorar em abril e logo contei para ele que iria cursar psicologia em uma faculdade particular. Ele me incentivou a estudar para a UnB, mostrando-me todos os benefícios que eu teria em estudar em uma universidade pública e o principal era o de não ter que trabalhar para pagar mensalidade. Coloquei na cabeça que eu iria passar na UnB, influenciada pelo meu marido, escolhi o curso de Pedagogia para primeiro entrar na UnB e depois tentar trocar para psicologia.

Durante as aulas do cursinho percebi o quanto a minha educação tinha sido falha. Fiquei dois anos estudando para entrar na UnB, sendo que no primeiro ano tive que trabalhar e estudar, no segundo ano abandonei o emprego e consegui me empenhar mais aos estudos.

Nessa altura do campeonato psicologia já estava fora dos meus planos. Uma tia do meu, até então namorado, tinha comprado uma escola de Educação Infantil e nos chamou para a inauguração, nós fomos e eu acabei gostando muito do ambiente escolar, acho que foi nesse momento que decidi que realmente iria fazer pedagogia. Em todos os vestibulares que fiz percebia que eu era o meu maior obstáculo para fazer uma boa prova, eu chorava, ficava nervosa, ficava ansiosa, enfim, chegou uma hora em meus estudos que eu percebi que o que faltava para eu passar não era saber conteúdos e sim saber me controlar.

Cansada de ficar em cursinho pré-vestibular resolvi fazer pedagogia em uma faculdade particular. Logo no meu primeiro semestre de faculdade fui chamada para trabalhar na escola dessa tia do meu marido. Achei maravilhoso trabalhar com as crianças, muito trabalhoso, mas maravilhoso! Fiquei com uma turma de maternal I, alunos de dois anos e a experiência foi ótima, uma grande aprendizagem válida não só para a minha vida profissional. Por incentivo mais uma vez do meu marido, fiz novamente o vestibular do meio do ano e para minha total felicidade, eu passei! Quando ele me deu a notícia que eu era a mais nova caloura da UnB me deu uma sensação de dever cumprido, muito mais que isso, passar na UnB melhorou minha autoestima. Naquele momento percebi que não há impossível quando se quer verdadeiramente alcançar um objetivo. Para muitos passar em Pedagogia não quer dizer nada e muitas vezes agem com descaso quando falo o curso que faço, mas para mim a vitória foi e é muito grande e é isso que importa. Ficar dois anos no cursinho foi a melhor coisa que fiz, considero que “refiz” meu Ensino Médio e até hoje colho os frutos dessa aprendizagem, além é claro, de ter conhecido a pessoa que me completa e que tanto amo. O cursinho foi determinante em minha vida em vários aspectos, um espaço de aprendizagem que me trouxe imensas alegrias.

Pedagogia - UnB

Gosto muito do ambiente de estudo que a UnB proporciona, me surpreendi! Muita gente fala mal da UnB, não sei se é porque sempre estudei em escola pública, mas eu acho a UnB excelente. Tenho orgulho do meu curso e da minha universidade. Como tinha cursado um semestre de pedagogia em outra faculdade, pude aproveitar três matérias. Segui o fluxo proposto pelo curso e estou me formando no 8º semestre, o tempo esperado para a conclusão do curso.

O ritmo na universidade era bastante diferente do que vivi no ensino médio. A turma que entrou comigo é muito boa, fiz muitas amizades, aprendemos muito juntos, mas como era de se esperar de um curso de grade aberta, quase não tenho mais contato com a turma que iniciei o curso. Durante o curso algumas matérias me marcaram, como: Antropologia da Educação, Sociologia da Educação, Políticas Públicas e Avaliação das Organizações Educativas. Certamente foram essas disciplinas que mais gostei e que influenciaram na preparação deste trabalho. Porém, ao chegar o momento de cursar os projetos, como eu sou do curso noturno e trabalhava durante o dia, não pude me matricular nos projetos do meu interesse e sim nos que tinham horário no noturno.

O projeto 1 foi uma espécie de “boas vindas a UnB”. A professora apresentou a UnB, falou sobre a sua organização e os serviços que a mesma presta aos seus alunos e a comunidade. Como eu não conhecia a UnB, essa matéria foi de grande utilidade.

O Projeto 2 apresentou as áreas de atuação do pedagogo. Através dessa disciplina, pude perceber o quanto o curso de pedagogia possui um leque enorme de opções de trabalho. Conheci alguns projetos 3 ofertados e as diferentes áreas da pedagogia a que cada um pertencia. Neste projeto o professor nos aconselhou a seguir no projeto 3 as fases em uma só área, para nos auxiliar no preparo da monografia.

No projeto 3 estava disposta a realizar todas as fases em uma mesma área da pedagogia. Mudei os meus planos quando vi que na lista de oferta desta fase do projeto para o noturno, quase não havia opções e nenhuma delas era para as áreas que eu tinha interesse. Acabei realizando cada fase do projeto 3 em uma área diferente. Por um lado isso foi bom porque conheci melhor qual o papel do pedagogo em diferentes espaços de atuação, por outro eu não estudei a fundo nenhuma área específica da pedagogia.

As etapas do projeto 4 foram feitas em processo de socialização. O trabalho foi realizado baseado em meu período de estágio. A partir das observações que fiz durante esse tempo, pude fazer análises e buscar a relação existente entre teoria e prática quando o assunto é a docência.

Durante três anos estagiei em uma, pequena, escola particular de Educação Infantil do Guará II. Nesta escola, eu pude ter uma noção muito melhor da organização escolar do que simplesmente conhecendo e discutindo em sala de aula as teorias relacionadas à educação.

Fui chamada para trabalhar nessa escola para substituir uma professora que estava de licença maternidade. Fiquei bastante apreensiva, pois eu não tinha experiência alguma como professora de Educação Infantil, mas a diretora se comprometeu em me auxiliar na prática docente. As crianças tinham dois anos, turma de maternal I e aos poucos fui me acostumando

com a rotina escolar e com as crianças. O auxílio prometido pela diretora não existiu e acabei aprendendo a trabalhar com as crianças “na marra”.

Após o retorno da professora que estava de licença continuei na escola, as turmas haviam crescido e a outra professora ficou com o maternal II e eu continuei com o maternal I. No ano seguinte, fiquei responsável pela turma de maternal II, alunos com três anos, e foi mais um ano de descobertas, descobertas difíceis, porém prazerosas!

E no meu terceiro anos nessa escola, assumi a turma de Pré-I, alunos de quatro anos. Esses três anos em que fui professora foram incríveis, aprendi muito. Hoje sei o quanto o trabalho do professor é importante, o quanto exige responsabilidade, principalmente a responsabilidade política que permeia as ações do professor.

Terminei o meu trabalho nessa escola no ano passado. Por considerar o trabalho do professor de extrema importância, muitas vezes sentia, na minha prática docente, que eu não estava fazendo o mais correto, nem eu e nem a escola. Esses três anos foram importantíssimos para a minha formação como pedagoga, esse trabalho me fez indagar sobre o papel do pedagogo, sobre a prática docente realizada nas escolas e ainda se eu estava preparada para ser professora. Percebi que eu não estou preparada para exercer uma profissão com tamanha responsabilidade, ser responsável pela aprendizagem de uma criança, para mim, é coisa séria!

Trabalhei também como professora particular para alunos de Ensino Fundamental. Achei muito difícil ensinar para esses alunos, pois normalmente alunos que precisam de aula particular estão passando por dificuldade na sua aprendizagem. Gostei muito de trabalhar com um menino que estava na alfabetização, como eu não tinha experiência nessa área de ensino foi interessante, procurei formas lúdicas para motivá-lo e para ensiná-lo a ler e muitas deram certo. Era gratificante vê-lo aprender a ler.

No ano passado encerrei o meu trabalho na escola para me dedicar a duas grandes etapas da minha vida: casar e me formar. Casei em 13 de novembro de 2010 e esse foi um dos dias mais felizes da minha vida. E agora vou me formar pedagoga e tenho certeza que o dia da colação também será inesquecível.

INTRODUÇÃO

Educar o povo significa conquistá-lo para a participação crítica do processo de desenvolvimento nacional (Scocuglia, 1999). Vygotsky (1989) acredita que o adulto tem papel fundamental como intermediador na aprendizagem da criança, o Estado exerce papel semelhante no sistema de ensino nacional. E para que objetivos como educação de qualidade sejam alcançados na rede de ensino, há necessidade de o Estado continuamente avaliar a realidade educacional vivenciada em sala de aula. Por essa razão são elaboradas políticas públicas educacionais, que fazem uso de instrumentos avaliativos e abordagens socioculturais, com a finalidade de se obter dados descritivos e representativos da realidade que se procura compreender e modificar.

O Brasil possui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – que fornece informações, obtidas por meio de provas, sobre a qualidade da formação básica no país. Atualmente, essa política pública educacional é formulada pelo MEC/INEP, sendo as escolas responsáveis por aplicar a avaliação. Embora seja apenas o executor da política, o professor geralmente assume uma grande responsabilidade, já que deve colocar em prática processos pedagógicos cuja finalidade é a melhoria da qualidade do ensino. Porém o professor pouco tem podido contribuir com a sua real experiência na formulação de tal avaliação.

Respalado por essa incongruência está o questionamento cerne dessa pesquisa, que busca conhecer como o professor da educação básica, mais especificamente do 5º ano, lida com a política de avaliação Prova Brasil em suas atividades cotidianas em sala de aula. Ou seja, o objetivo é saber como são percebidos os processos relacionados a essa política do ponto de vista do professor tendo como referencial a prática em suas escolas e, a partir dessa análise, contribuir para a compreensão mais abrangente da Prova Brasil.

Essa possibilidade é motivada pela crença de que a educação brasileira pode melhorar por meio de esforços do Estado e da sociedade. Em relação ao Estado, esses esforços são coordenados por políticas públicas educacionais, que devem cumprir suas metas ao serem criadas e colocadas em prática pelos agentes que as compõem.

Por parte da sociedade, os esforços se concentram na fiscalização do Estado no cumprimento de seus deveres, no constante aprimoramento da cultura de excelência na formação e no comprometimento com as questões políticas e sociais que se apresentam inseparáveis da prática pedagógica. Ou seja, entender o papel do professor em seu trabalho no desenvolvimento do aluno e reconhecer o seu papel como agente transformador e valorizá-lo.

Ressaltar a importância dos professores nas políticas avaliativas, assim como na execução, de toda e qualquer política pública educacional, principalmente na Prova Brasil, é de fundamental importância para o sucesso no alcance das metas educacionais, já que suas experiências os tornam conhecedores das dificuldades e facilidades enfrentadas pelo educando.

Para se construir uma política pública que, de fato, contribua para a melhoria da qualidade educacional é necessário viabilizar o diálogo e a participação de todos os agentes envolvidos e interessados: Estado, sociedade, pais, alunos e principalmente professores. Dar voz aos professores significa descentralizar o planejamento e a tomada de decisões, o que se acredita ser a melhor alternativa para a construção de um forte sistema educacional.

Assim, a conscientização política e social do professor, entendido como aquele que vê e revê sua prática diária como algo além do simples ensinar, torna-se fundamental para que este assuma realmente o papel de agente transformador.

Para a realização do trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. De acordo com Ludke e André (2002), o pesquisador que utiliza esta metodologia tem como interesse verificar como seu objeto de estudo “se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (p.11)

Para alcançar o objetivo proposto, o trabalho foi assim organizado:

O primeiro capítulo do presente estudo, intitulado “Educação básica no Brasil – a busca pela melhoria de sua qualidade” apresenta um histórico da educação básica brasileira, bem como as políticas educativas e avaliativas que fizeram parte da busca pela melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Abordaremos o SAEB e os seus ciclos até a criação da Prova Brasil. O foco principal do trabalho é dado a Prova Brasil e a sua relação com os professores do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, “Metodologia”, apresenta-se como foi realizada a pesquisa com os professores de Ensino Fundamental. A coleta de dados foi feita a partir da utilização de questionário específico para os professores do 5º ano.

O terceiro capítulo, “A Prova Brasil na percepção de professores do Ensino Fundamental”, apresenta as percepções/opiniões que professores do 5º ano do Ensino Fundamental têm a respeito da Prova Brasil.

A partir dos dados obtidos, pode-se concluir que a Prova Brasil, para os professores, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Porém, ainda há muito a se fazer com vistas a se cumprir os seus objetivos norteadores.

1. EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL – A BUSCA PELA MELHORIA DE SUA QUALIDADE

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico da educação básica brasileira, bem como as políticas educativas e avaliativas que fizeram parte da busca pela melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Além da revisão histórica, analisaremos como o País tem buscado garantir uma educação básica de qualidade. Abordaremos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e os seus ciclos até a criação da Prova Brasil. Daremos destaque a Prova Brasil e a sua relação com os professores.

1.1. Educação básica no Brasil – O contexto histórico brasileiro das políticas educativas e avaliativas

Em 1990 o Brasil vivenciou um processo de abertura política e econômica paralelamente à reorganização da ordem social, fundamentada na teoria neoliberal. De acordo com essa teoria, cabe ao Estado o papel de guardião dos interesses públicos. Sua função é responder apenas pelo provimento de bens essenciais (AZEVEDO, 2004). Além desse aspecto, outra característica forte do Estado nesse contexto neoliberal é o de regular os serviços a serem ofertados pelas unidades locais de sua estrutura administrativa. Nesse contexto, a escola assume um papel diferenciado no desenvolvimento da tarefa educativa, por responder diretamente àqueles que procuram por seu serviço.

Nesse período, novos padrões tecnológicos foram incorporados a um novo modelo de desenvolvimento que apontava, entre outros aspectos, para a qualificação da força de trabalho. Isso exigiria do trabalhador habilidades intelectuais, já que agora terá que pensar o processo produtivo, interpretá-lo e estabelecer relações de convivência em equipe.

Oliveira (2007, p.29) discute o desenvolvimento da avaliação educacional nessa década:

A avaliação educacional passa a ser utilizada de forma sistemática no contexto brasileiro, por diversos níveis administrativos, em especial nos anos 1990, sob forte influência do contexto internacional, em especial o norte-americano. Nessa década, a avaliação torna-se prioridade nas políticas do Estado, na perspectiva de buscar subsídios que possibilitem a melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

As avaliações educacionais antecedem os anos 90, quando já havia a necessidade de conhecer as especificidades da educação brasileira. Desde então, o Brasil procura formar profissionais qualificados nessa área, assim como investir em programas de avaliação, buscando a melhoria da qualidade da educação brasileira. Nesse contexto, percebe-se uma tendência mundial em desenvolver sistemas de avaliação que possibilitem avançar na qualidade do ensino. O Brasil, nesse sentido, foi influenciado por países como Estados Unidos, Inglaterra e França, que já haviam avançado nas suas pesquisas sobre avaliação (LEE, 2004).

Os debates sobre políticas educacionais e avaliativas, nessa década, buscavam melhorar a qualidade da educação brasileira para esse novo modelo de trabalhador. Assim sendo, os sistemas públicos de ensino deveriam ser repensados e reformados para atender a essa nova proposta de educação. A Constituição Federal de 1988, do art. 205 ao 214, busca estabelecer princípios de qualidade para a educação e formas de assegurá-los, por meio de avaliações realizadas pelo Estado.

Como norteador desses princípios, a Constituição estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, visando “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”.

A Constituição Brasileira de 1988 propõe, ainda, através da declaração dos direitos humanos, que toda pessoa tem direito a educação. Com a nova Constituição, passou a ser do conhecimento mundial que o Brasil é um país que oferece e garante direitos à população, que respeita e busca construir uma sociedade comprometida com os Direitos Humanos e, assim, o Brasil conquistou o direito de participar dos organismos internacionais de cooperação.

O Brasil, representado pelo então presidente Fernando Affonso Collor de Mello, participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que se realizou entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien – Tailândia. Esta Conferência foi organizada pelas Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (CASSAN, 2004).

A Conferência Mundial sobre Educação acarretou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para todos, surgindo desta o compromisso assumido pelas nações de

garantir aos seus povos as necessidades básicas educacionais. O Brasil comprometeu-se em sanar os problemas vividos pela educação brasileira através da reorganização das políticas públicas educacionais. O país dependia da melhoria da educação para continuar recebendo financiamentos e investimentos internacionais e para se inserir no novo modelo de desenvolvimento mundial.

Segundo Oliveira (2004), a declaração Mundial sobre Educação para Todos destacou a importância da avaliação para a melhoria da qualidade de ensino. A grande preocupação dos educadores era com a qualidade da educação oferecida.

A Declaração possibilitou ao Brasil estabelecer alguns princípios norteadores para a elaboração de novas políticas públicas educacionais para os anos seguintes. As condições para a implantação dessas políticas também ficou favorável para o país.

A preocupação com a reorganização da educação brasileira e de organizar novas políticas educacionais depositou uma grande responsabilidade ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão criado para cuidar dos assuntos educacionais e preocupar-se em propor melhorias na educação.

O INEP foi criado em 13 de Janeiro de 1937, na forma da lei, e tinha as suas atividades vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Sua nomenclatura inicial era de Instituto Nacional de Pedagogia e em 1938, iniciando de fato o seu trabalho, após decreto, sua denominação passou a ser de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e tinha como diretor geral Lourenço Filho.

Como atividades principais do INEP estavam:

Organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. (Inep. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/institucional-historia>> Acesso em: 18 maio 2011)

O diretor geral Lourenço filho, segundo Graça (2010), preocupava-se com a aferição da qualidade do ensino brasileiro e destacava a importância da estatística na elaboração de um diagnóstico da educação. Ainda de acordo com a autora, a avaliação era focada no indivíduo, porém, o diretor geral percebia o resultado de provas e exames como um reflexo dos

professores, da direção, do sistema educacional, do que se vivia na escola e não somente da aprendizagem do aluno isolada.

Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto em 1952. Ele defendia o mínimo de intervenção por parte do Estado, porém reconhecia a necessidade de promover estudos e pesquisas que oferecessem informações para estados e municípios, (GRAÇA, 2010). O objetivo principal de Anísio Teixeira como diretor era ter os centros de pesquisas como meio de reestruturar a educação brasileira. Para isso criou-se o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), este e outros centros vinculavam-se a nova estrutura do INEP.

O INEP, desde sua criação, preocupa-se em levantar informações sobre a educação brasileira por meio de políticas de avaliação da educação básica, a fim de nortear intervenções governamentais, baseadas em diagnósticos, para a melhoria da qualidade da educação.

No Brasil, a primeira aplicação de uma avaliação da educação básica ocorreu em 1988, com o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Este foi o primeiro sistema de avaliação do ensino no Brasil. Em 1988, realizou-se uma avaliação piloto nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte e em 1990 aplicou-se a avaliação em nível nacional, avaliando três áreas de conhecimento do ensino: português, Matemática e ciências.

O SAEP mudou sua nomenclatura em 1992, passando a se chamar Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ainda sem contemplar o ensino médio. Em 1994 é oficializada a criação do SAEB. O sistema já estava instituído antes mesmo de ser formalizado (Horta Neto apud Oliveira, 2004)

1.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Faz-se necessário, antes de abordarmos o SAEB, explicitar a definição de avaliação que utilizaremos ao longo deste trabalho. Há diversas definições de avaliação dadas por diferentes autores. Para Scriven (1967, apud Worthen) avaliar é julgar o valor ou mérito de alguma coisa. Já para Ferreira (2000, p.77 apud Matos Oliveira) avaliar é “determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; aquilatar; estimar; prezar; julgar-se como”.

Percebe-se nesses significados que avaliar converge a um julgamento de valor. Então, pode-se dizer que avaliar é julgar o mérito de um dado objeto ou ação. É importante destacar que avaliar é algo intrínseco ao ser humano. Avaliamos todo o tempo, por exemplo, quando compramos uma roupa ou quando escolhemos alguém para empregar. Enfim, nossas ações

cotidianas estão cercadas de avaliações. Essa forma de avaliação é chamada de avaliação informal (Worthen, 1967). Nessa perspectiva, o ato de avaliar não se separa das nossas concepções de valores, assim sendo, esse ato não é neutro.

A avaliação educacional é formal, sendo esse o modelo de avaliação que vamos nos deter nesse trabalho. A avaliação formal, por sua vez, é feita de modo intencional e sistemática. De acordo com Grinspun (2001) essa avaliação:

Exige objetivos bem definidos, critérios selecionados e está direcionada para um processo ou um resultado de uma situação, atividade ou um dado específico, e deve levar em consideração o contexto onde ela se realiza. (p. 227)

A avaliação educacional pode ser interna, quando aplicada pelos professores no decorrer do ano letivo ou externa quando é aplicada e elaborada, na maioria das vezes, por agentes externos à escola. A primeira tem como foco avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno e a segunda avaliar o desempenho educacional como um todo. O presente trabalho não tem como objetivo expor as diferentes avaliações educacionais.

É importante delimitarmos a concepção de avaliação que adotaremos nesse trabalho. A concepção aqui empregada será a de avaliação formativa. Entende-se por avaliação formativa aquela modalidade de avaliação que tem por principal objetivo a aprendizagem do aluno/instituição.

Segundo Belloni & Belloni (2003), a avaliação formativa pode também ser chamada de transformadora, pois possui uma lógica de mudança, visa à construção da qualidade e da emancipação. Esse modelo de avaliação compromete-se com o desenvolvimento social.

A avaliação somativa, ao contrário, “visa à aprovação e a reprovação, à atribuição de notas, e se vale quase que exclusivamente da prova”. (VILLAS BOAS, 2006, p. 30). Pode-se dizer que, nesse tipo de avaliação, o resultado é mais importante e significativo que o processo.

A avaliação é um processo amplo e nela estão contidos os elementos de ensino e aprendizagem. De acordo com Figari (2009, apud Depresbiteris & Tavares), existem três **estruturas** que podem diferenciar esses espaços onde a avaliação se faz presente, são eles: macroestrutura, mesoestruturas e microestruturas.

A macroestrutura refere-se aos sistemas educativos, a mesoestrutura à estabelecimentos de ensino e a microestrutura à turmas de alunos. Estas definições de estruturas, segundo Depresbiteris & Tavares (2009), estão mais fortemente ligadas às relações

sociais e políticas existentes entre os atores educacionais, a exemplo da relação entre professores, alunos, pais, gestores de políticas públicas e o governo, do que relacionado a aspectos pedagógicos em si.

O SAEB é uma avaliação em larga escala, que busca resultados gerais do sistema de ensino por meio de avaliações elaboradas e aplicadas por agências externas às instituições escolares.

A avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco de aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. (ESQUINSANI, 2010, p. 22)

Antecedente ao SAEB existia o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), criado em 1988 e aplicado a nível nacional em 1990 e em 1992 o nome da avaliação muda e passa a se chamar SAEB. O primeiro ciclo do SAEB não contemplou o ensino médio, foram avaliados alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, nas seguintes matérias: português, matemática e ciências. Neste primeiro ciclo foram aplicados questionários a diretores e professores (OLIVEIRA, 2004).

Essa avaliação, em seu segundo ciclo, foi realizada em 1993 e prosseguiu avaliando as mesmas disciplinas e séries que avaliou em 1990. Nesse ciclo, os estudos basearam a análise das informações coletadas no rendimento do aluno, obtido através da avaliação, no perfil e prática docentes e no perfil de gestão escolar dos diretores, conhecido por meio dos questionários (OLIVEIRA, 2004).

O terceiro ciclo mudou a metodologia e a operacionalização do SAEB. Entre as mudanças está a participação das redes particulares de ensino, a reformulação dos questionários, a aplicação da avaliação em séries que representam a conclusão de um período escolar – 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio – e a inclusão da Teoria de Resposta ao Item (TRI). O terceiro ciclo possibilitou analisar, a partir da reformulação dos questionários, os fatores externos e internos à escola que influenciam na aprendizagem do aluno.

Matrizes de referência inseriram noções de conteúdos que nortearam a elaboração do quarto ciclo do SAEB. Os alunos das 4ª e 8ª séries foram avaliados nas disciplinas de

português, matemática e ciências e os alunos do 3º ano do Ensino Médio foram avaliados nas disciplinas de português, matemática, física, química e biologia.

Outras mudanças continuaram a serem feitas nos ciclos seguintes. No quinto ciclo, os alunos do 3º ano do Ensino Médio passaram a realizar também provas nas áreas de história e geografia. No sexto ciclo, que ocorreu no ano de 2001, as disciplinas avaliadas passaram a ser português – ênfase em leitura – e matemática – ênfase na resolução de problemas. O sétimo e oitavo ciclos permaneceram com a mesma estrutura do sexto ciclo.

Desde o ano de sua criação, o SAEB sofreu várias modificações, sendo a mais recente em 2005, no oitavo ciclo, ano em que a Prova Brasil passou a participar dessa avaliação e ambos se tornaram processos complementares. O SAEB possui foco nas redes de ensino, portanto é uma avaliação macroestrutural e a Prova Brasil possui foco em cada unidade escolar, assim sendo, é uma avaliação mesoestrutural.

Atualmente, os dados do SAEB produzem informações sobre a realidade educacional brasileira. Os dados quantitativos são segmentados por região, estado, município, escola, zonas urbana ou rural, mantenedoras públicas ou privadas, níveis de ensino e séries específicas. Esses dados são obtidos por meio de uma avaliação bianual de proficiência nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, aplicada em amostras de alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio (ESQUINSANI, 2010, p.27).

Além disso, procura-se conhecer as condições externas que interferem na aprendizagem, através de aplicação de questionários aos alunos, professores e diretores das instituições escolares.

As informações obtidas pelos resultados do SAEB possuem a finalidade de viabilizar a formulação de políticas públicas, que podem direcionar recursos para a melhoria da educação, como indica o artigo transcrito a seguir, que trata da lei n. 10.576/95, a Lei da Gestão Democrática.

Art.80- Os resultados da avaliação externa serão anualmente divulgados pela Secretaria da Educação e comunicados a cada escola da rede pública estadual e servirão como base para a reavaliação e aperfeiçoamento do Plano Integrado para o ano seguinte.

O Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação recebem os dados do SAEB e são responsáveis pelo planejamento de futuras políticas públicas na área educacional. O MEC é responsável por destacar problemas e por elaborar sugestões de ações de melhoria da educação para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A necessidade de instituição de mecanismos de avaliação que possam diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelo país se encontra afirmada nos mais diversos documentos legais que regem a educação. A título de exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 9º. A União incumbir-se-à de:

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

VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V e IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (Brasil, 1996)

A busca pela melhoria da educação nascida, principalmente, nos anos 90 se faz presente nos documentos oficiais, garantindo, assim, a aplicação de avaliações que verifiquem a qualidade da educação como, o SAEB e a Prova Brasil.

1.3 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: uma realidade problemática

O SAEB avançou na sua metodologia ao longo dos anos e aprimorou a busca por dados que informassem sobre a educação brasileira, mas este ainda é alvo de críticas. Este sistema de avaliação foi criado para possibilitar, após diagnóstico, a melhoria da educação brasileira, mas os resultados obtidos apenas constataam a baixa qualidade da educação oferecida pelo Brasil. Sousa apud, Matos Oliveira (2007) cita o Relatório Nacional do SAEB de 1990 (Brasil, 1991), onde se mostra a função almejada para tal política:

[...] detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) São obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino. (p. 7)

Há dezessete anos o SAEB é aplicado com a função de diagnosticar e auxiliar na mudança do quadro da educação básica, porém ainda há dúvida quanto a sua participação para

a melhoria da qualidade da mesma. Anos de aplicação da avaliação não poderiam gerar maiores avanços na educação brasileira? (MATOS OLIVEIRA, 2007). Críticas baseadas nesse questionamento são levantadas nesse trabalho com o objetivo de discutir sobre essa problemática, e não de oferecer uma resposta unilateral.

Os resultados obtidos através das avaliações não alteram a realidade do sistema escolar por si só. Segundo Matos Oliveira (2007), uma avaliação só se realiza quando promove mudança na realidade diagnosticada. Para que essa afirmativa possa se cumprir, faz-se necessário que a realidade de cada escola seja modificada através das avaliações e do replanejamento pedagógico.

Segundo Soares apud Matos Oliveira (2007), o nome de avaliação dado ao SAEB não foi propício, pois o que ele realiza é uma medição do desempenho dos alunos e dos fatores associados a esse e não uma avaliação. Porém, sendo o SAEB definido como uma avaliação, é fundamental que se ultrapasse as medições e que se realize um trabalho conjunto entre secretarias, escolas, gestores, professores e sociedade para que os dados se transformem em qualidade para a educação (MATOS OLIVEIRA, 2007).

Muitos são os autores que criticam a divulgação dos dados provenientes do SAEB, pois os mesmos são difíceis de serem analisados e dificilmente chegam até os diretores e professores, que lidam diariamente com a realidade educacional.

Segundo Horta Neto (2006), os funcionários da Secretaria de Educação do Distrito Federal tinham, na época, pouco conhecimento sobre o que é e como desenvolver ações de melhoria da educação a partir dos dados provenientes do SAEB. Durante as entrevistas realizadas em sua pesquisa o autor percebeu entre os funcionários do órgão uma dificuldade em discutir detalhadamente os resultados obtidos através do SAEB.

Da crítica à necessidade dos gestores e professores conhecerem a realidade da sua escola nasceu a Prova Brasil. Apenas com os dados do SAEB, os municípios e as cidades não dispunham de informações sobre cada escola, o que dificultava ações específicas para cada unidade escolar. A Prova Brasil tornou-se necessária para suprir tais necessidades.

1.4 A Prova Brasil

A Prova Brasil, começou a ser aplicada e a integrar o SAEB em 2005. É uma avaliação em larga escala, na qual os alunos respondem a um questionário sobre o seu contexto social, além de responderem uma prova que avalia suas habilidades em português – com foco em

leitura – e em matemática – com foco em resolução de problemas. A avaliação é aplicada para alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental.

Essa avaliação permite conhecer o nível de cada unidade escolar. Assim, é possível que as equipes escolares revejam os seus projetos pedagógicos e que os professores definam com mais clareza as metas a serem alcançadas em sua sala de aula. Gestores e governantes, através dessa avaliação, possuem informações sobre todas as unidades de ensino, o que auxilia também na tomada de decisões sobre o direcionamento de recursos que promovam a melhoria da qualidade da educação.

A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de Março de 2005, institui a Prova Brasil (ANRESC) e define os seus objetivos gerais:

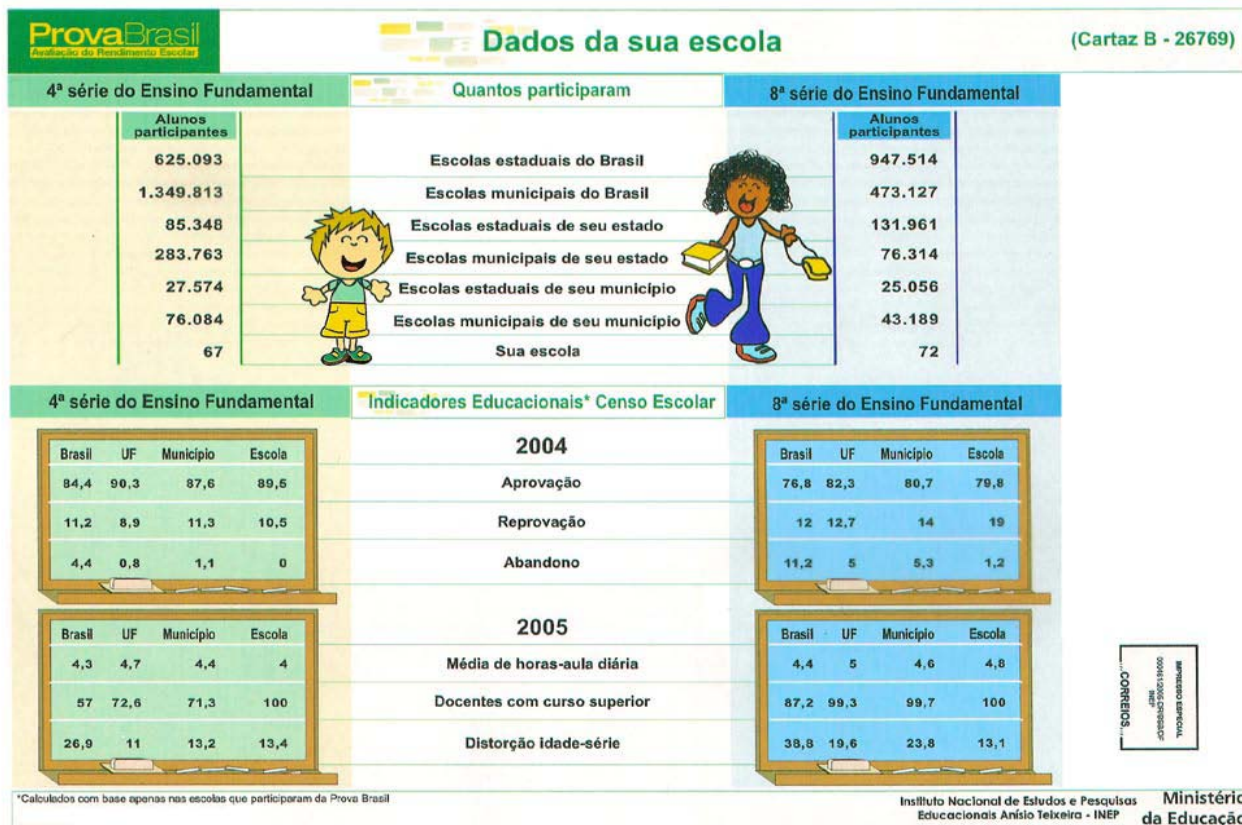
- “a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.” (BRASIL, 2005)

O INEP, no dia 5 de maio de 2005, estabeleceu os objetivos específicos da Prova Brasil por meio da portaria nº 69:

- “I – aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam, pelo menos, 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas;
- II – a aplicação nas escolas definidas no inciso I irá ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de oito anos e nas turmas de 5ª e 9ª ano em escolas que estejam organizadas no regime de nove anos para o ensino fundamental;
- III – serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Especificações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;
- IV – oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para os gestores da rede a qual pertençam as escolas avaliadas”. (INEP. 2005a)

As portarias trazem em seus objetivos gerais e específicos a garantia de que as escolas devem receber o resultado da avaliação, para assim realizarem mudanças em seus procedimentos pedagógicos. Os dados da avaliação são disponibilizados no site do INEP, ou

também enviados a escola, pelo mesmo órgão, por meio de cartazes informativos. Cabe ao diretor e aos professores analisarem e compreenderem os dados disponibilizados. Segue abaixo o modelo do cartaz que as escolas recebem para análise de sua escola:



Fonte: Manual da Prova Brasil/2007.

Os primeiros resultados obtidos por meio da Prova Brasil foram divulgados em Julho de 2006 pela internet e por meio de material enviado a cada escola. Em 2007, houve uma mudança nos objetivos específicos da Prova Brasil. A mudança principal foi em relação ao número de alunos participantes da avaliação, que passou de trinta para vinte alunos. A justificativa apresentada foi a de que municípios que não vinham participando da Prova Brasil, por não terem o mínimo de trinta alunos, passariam a participar e obteriam o cálculo de seu Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB).

Segundo o INEP, o IDEB é um indicador de qualidade educacional e foi lançado em 2007, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O IDEB possui como um de seus objetivos nortear a distribuição de recursos extras oferecido pelo MEC a escolas e municípios. Calcula-se o IDEB através da média alcançada por cada escola na Prova Brasil e a taxa média de aprovação dos alunos, a nota do IDEB vai de zero a dez. O PDE tem como meta que em 2022 o Brasil tenha o IDEB 6,0. A média, muitas vezes, utiliza os dados do

IDEB para ranquear as escolas, tirando o foco principal dos dados revelados, que está na busca pela qualidade do ensino de cada escola do país.

Essa mudança foi fundamental para atender as necessidades específicas de cada região do país. Assim, pela primeira vez, as escolas obtiveram resultados de como estão a partir de uma avaliação em larga escala.

A Prova Brasil foi criada e modificada a fim de gerar para as escolas dados de sua realidade, revelando suas maiores dificuldades e podendo, após o diagnóstico, modificar tal cenário. Porém, a falta de ações para mobilizar a comunidade escolar e de suporte para as escolas analisarem os dados obtidos a partir da avaliação dificulta o cumprimento dos objetivos da Prova Brasil.

Segundo Matos Oliveira (2007), as escolas recebem cartilhas, que explicam o funcionamento da “Prova Brasil” e cartazes informativos sobre o seu desempenho na avaliação. Porém, essas cartilhas não mencionam a existência dos cartazes, não esclarecem as informações que eles contém e tão pouco sugerem como as escolas podem utilizar tais dados em um trabalho de elaboração de suas políticas educacionais.

É neste cenário que surge o questionamento sobre a necessidade dessa política de avaliação requerer uma participação mais estreita com a comunidade escolar, com os professores e com os diretores, com a finalidade de se obter maior integração de todos em prol da melhoria da educação brasileira.

1.5 A relação entre a Prova Brasil e professores

Muitos são os trabalhos e muito se é falado sobre o abismo que há entre a teoria e a prática. E isso não se difere quando o assunto são as políticas educacionais e sua prática nas escolas brasileiras. As políticas educacionais interferem diretamente no cotidiano escolar e na prática pedagógica do professor, mesmo que esse não as perceba.

O professor possui o papel operacional na aplicação da Prova Brasil, observando, a partir dos dados obtidos através da avaliação, qual o desempenho da sua turma e desenvolver práticas pedagógicas que ajudem a avançar no desenvolvimento dos alunos. Porém, muitas vezes o professor não se vê parte deste processo, a política de avaliação chega pronta até as escolas e encontra problemas para ser colocada em prática.

Conhecemos a realidade das escolas públicas brasileiras, a precariedade, a falta de professores e a jornada dupla de trabalho desses profissionais fazem parte desse cenário. Assim, é necessário que as políticas de avaliação também se adaptem a essa realidade. As políticas elaboradas, muitas vezes, excluem essa realidade do professor e este, por sua vez, torna-se alheio a implantação das mesmas.

O acompanhamento que as escolas recebem para colocar em prática as políticas, muitas vezes, é falho. A falta desse processo acarreta na falta de informação e envolvimento do professor. Paro (2001, p. 30), ressalta a necessidade de estudos que possibilitem ao professor o envolvimento nas políticas educacionais:

Talvez falte aos conteúdos dos estudos acadêmicos sobre política educacional um apelo mais sugestivo ao envolvimento dos que fazem a educação no chão da escola. [...] Isso porque, sem a confiança e empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais.

O envolvimento dos professores é fundamental para o cumprimento dos objetivos propostos pela Prova Brasil. É necessário que o MEC/INEP prepare as escolas, para que essas entendam todas as etapas dessa avaliação desde o recebimento até o trabalho pedagógico a partir dos resultados. Os resultados gerados devem ser vistos como um instrumento colaborador e não como acusador, se a escola não conhecer o processo corre-se o risco de se analisar negativamente os dados da avaliação (MATOS OLIVEIRA, 2007).

A educação, por vezes, é tratada de maneira ideológica e dependendo do governo ou da gestão a que a escola está submetida às políticas educacionais se diferem. Cada escola possui autonomia pedagógica, direito esse garantido pela Constituição Federal art. 206 inciso III, onde o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas é assegurado. Assim sendo, a Prova Brasil é trabalhada de maneira distinta por cada escola.

É necessário que se leve em consideração as características únicas de cada escola no momento do recebimento dos resultados oriundos da Prova Brasil. Comparar as notas entre as escolas não gera melhoria da qualidade do ensino, por isso muitos trabalhos acadêmicos abordam o perigo do ranqueamento.

Cada escola deverá trabalhar os dados da Prova Brasil de acordo com a sua realidade escolar. Paro (2001) discute sobre essa problemática, segundo ele:

A preocupação com a compreensão dos fenômenos que se dão na realidade escolar ganha maior significado quando se atenta para a característica da educação como atualização histórico-cultural de indivíduos. (p.33)

Cada escola vive de maneira particular as políticas educacionais e avaliativas. E o professor é um dos principais autores desse cenário. É nesse contexto que conhecer a perspectiva do professor sobre a Prova Brasil faz-se necessária, quando temos como objetivo aprimorar a Prova Brasil e sua prática nas escolas. Por considerar o professor parte fundamental dessa avaliação é que fomos motivados a conhecer como os professores de duas escolas públicas do Distrito Federal compreendem a Prova Brasil dentro de suas escolas.

2. METODOLOGIA

2.1 A Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa parte do pressuposto que a ação humana tem sempre um significado (Fraser e Gondim, 2004). Assim sendo, este trabalho tem como base metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa científica por considerar que os professores atribuem sentidos diversos a Prova Brasil como um instrumento avaliativo que adentra suas salas de aula no contexto das políticas avaliativas instauradas na educação brasileira nos últimos anos.

Para Richardson (2009) as pesquisas que se utilizam da análise qualitativa possuem como objetivo situações particulares.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (p. 80)

É nesse sentido que se faz necessário utilizar a abordagem qualitativa nesse trabalho. Utilizar as percepções dos professores do Ensino Fundamental faz com que tenhamos acesso ao fenômeno para além de sua descrição, para além de seus aspectos teóricos. Para Ludke e André (2002), o pesquisador que utiliza esta metodologia qualitativa tem como interesse verificar como seu objeto de estudo “se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (p.11). É esta a interação sobre a formulação teórica proposta pela política em estudo e as percepções dos professores sobre a mesma que buscaremos fazer a partir da produção de dados.

2.2 As Instituições Pesquisadas

A pesquisa foi realizada com professores de escolas públicas situadas no Distrito Federal, mais especificamente, no Guará. A escolha das escolas para aplicar os questionários

seguiu um critério: as escolas deviam possuir IDEB diferentes, a fim de constatar possíveis contrastes ou semelhanças entre as percepções dos professores a partir desse índice.

Os princípios éticos da pesquisa científica foram adotados. Segundo Araújo (2003), a pesquisa que trabalha com seres humanos que os envolve de forma direta e indireta incluindo-se, nesse contexto, o manejo com informações, deve garantir a integridade dos sujeitos da pesquisa.

Deste modo, optou-se por manter em sigilo os nomes das instituições nas quais a coleta dos dados foi realizada, a fim de preservar a identidade das mesmas e conferir aos professores maior segurança quanto a exposição de suas percepções a respeito do tema proposto.

Adotaremos, portanto, as denominações Escola “A” e Escola “B” durante a apresentação dos dados e suas análises. A Escola “A” está situada no Guará I e é reconhecida por ter índice 6,4 no IDEB e a escola “B” situa-se no Guará II e a sua nota no IDEB é 5,5.

A escola “A” atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já a escola “B” atende somente o Ensino Fundamental. Ambas possuem bom espaço físico e aparentam serem bem cuidadas.

2.3 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa professores do Ensino Fundamental das escolas anteriormente citadas. Somente os professores do 5º ano do Ensino Fundamental responderam ao questionário, sendo esta opção adotada devido ao fato desses professores já terem familiaridade ou conhecerem a Prova Brasil, por essa avaliação ser aplicada na série/ano em que lecionam.

A escola “A” possui duas turmas do 5º ano e a escola “B” possui três. Todos os professores das duas escolas participaram, totalizando cinco professores. A entrega dos questionários por parte dos professores foi demorada, os mesmos alegaram falta de tempo para respondê-los.

O questionário foi aplicado em um mês festivo para as escolas. Por isso, a direção de ambas pediu uma semana para responder a pesquisa, mas a escola “B” necessitou de mais uma semana para que todos os professores respondessem.

2.4 O instrumento de coleta de dados

Para se ter acesso às opiniões e percepções de professores do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, optou-se pela aplicação de questionários. Um modelo de questionário foi elaborado e entregue aos professores do 5º ano. Sobre este instrumento de coleta de dados, Gil (1994) diz que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (p.128)

O questionário aplicado é composto por sete questões abertas e uma fechada sobre a Prova Brasil. As questões abertas têm como finalidade evidenciar, de forma mais explícita, e com a fala dos sujeitos pesquisados, as concepções e percepções dos professores a respeito do tema do presente trabalho.

2.5 Análise e interpretação dos dados obtidos

Para melhor compreendermos a Prova Brasil é necessário que busquemos a opinião das pessoas que estão diretamente ligadas a esta avaliação. A seguir, apresentam-se os dados obtidos por meio da aplicação do questionário elaborado aos professores das escolas supracitadas. O questionário encontra-se no apêndice deste trabalho.

3. A PROVA BRASIL NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para melhor compreendermos a Prova Brasil foi necessário buscar a opinião dos que estão diretamente ligados a esta avaliação. Nesta parte do trabalho, aborda-se as percepções dos professores sobre a importância dessa avaliação. Tais percepções foram acessadas a partir dos dados obtidos por meio da aplicação de questionário aos professores.

3.1 Percepções dos professores

Apesar de o número de professores de cada escola ser pequeno, os questionários respondidos pelos docentes das escolas “A” e “B” servem para esclarecer as percepções que os mesmos têm sobre a Prova Brasil. Não se utilizou tais respostas a fim de generalizar a opinião dos professores do Ensino Fundamental a respeito de tal avaliação. Como já citado anteriormente, cinco professores responderam ao questionário, dois da escola “A” e três da escola “B”, devido ao número de turmas de 5º ano existente em cada escola.

Ao serem perguntados se a Prova Brasil é um instrumento que ajuda a melhorar a qualidade da educação básica, um professor da escola “A” respondeu que sim e o outro respondeu não a esta pergunta. Já os professores da escola “B”, em sua totalidade, acreditam que sim, a Prova Brasil contribui para a melhoria da qualidade da educação. Os professores que responderam sim a pergunta se justificaram dizendo que a Prova Brasil auxilia o Estado, os professores e a coordenação a terem um retrato da educação e, assim, podem traçar metas de melhoria, cada um em seu escopo de competência. Um dos professores, ainda sobre essa pergunta, abordou em sua resposta a falta de retorno sobre o resultado e de auxílio na resolução dos problemas identificados na avaliação.

Esse aspecto identificado denota certa credibilidade dos professores em relação a este instrumento avaliativo. Segundo Ristoff (1996), ao analisar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), destaca-se como um dos princípios importantes desse programa a legitimidade. Essa legitimidade é alcançada pela discussão consensual dos pares em favor da aprovação tanto do processo avaliativo para produção de dados

como a sua interpretação. Parece, então, que os professores têm concordado com o processo avaliativo constituído pela Prova Brasil.

Estes professores concordam, assim, com a definição do Estado sobre a finalidade da avaliação em questão, pois a portaria ministerial nº 931 de março de 2005, anteriormente citada nesse trabalho, define como um dos objetivos gerais da Prova Brasil melhorar a qualidade do ensino. Percebemos que os professores apontam predominantemente para a compreensão de que a Prova Brasil contribui para a melhoria da educação, porém, ainda há certa instabilidade de compreensão de quais são os reflexos mais diretos para o seu ensino deste instrumento avaliativo.

Assim, apenas um professor respondeu que a Prova Brasil não é um instrumento que ajuda na melhoria da qualidade do ensino e se justificou dizendo que a mesma é um instrumento para avaliar a educação básica e não para melhorar o ensino. Para este professor, assim como defende Matos Oliveira (2007) e Soares apud Matos Oliveira (2007), uma avaliação só poderá assim ser chamada quando promover mudança na realidade diagnosticada. Logo, para esses autores, o que se realiza é uma medição do desempenho dos alunos.

Os professores, de ambas as escolas, julgam os conteúdos abordados pela Prova Brasil adequados e disseram não direcionar as suas aulas somente para o conteúdo da avaliação e sim para os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os professores também relataram que a avaliação não compreende todo o currículo abordado por eles em sala e, por vezes, utilizam questões da Prova Brasil para familiarizar os seus alunos com a avaliação. Esse aspecto denota que há indícios de uma leve influência da política com a sua prática pedagógica em sala de aula. Porém, parece haver mais uma preocupação que se reduziria à instrumentalização por parte dos alunos quanto a realização da aplicação da prova.

Quando perguntados com que frequência os resultados da Prova Brasil são trabalhados em sua escola, um dos professores da escola “A” disse não saber informar e o outro respondeu que trabalha com os resultados frequentemente. Os três professores da escola “B” responderam que raramente trabalham com os resultados. O trabalho com os resultados obtidos através da avaliação muitas vezes é falho. Matos Oliveira (2007) aponta que os materiais disponibilizados pelo INEP não são auto-explicativos e tão pouco auxiliam as escolas a trabalhar com os dados disponibilizados. Esse pode ser um fator levantado para a não mobilização da escola em trabalhar com os resultados da Prova Brasil.

Com relação às ações que dificultam a escola a utilizar os dados provenientes da Prova Brasil os professores da escola “A” e “B” citaram:

ESCOLA “A”	ESCOLA “B”
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de informação dos professores sobre objetivos/etapas, procedimentos de aplicação da prova e a importância de sua aplicação; • Não utilização dos resultados no planejamento dos anos subsequentes; • Não esclarecer pais/alunos, especialmente sobre os objetivos da Prova; • Demora na divulgação dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de planejamento baseado nos conteúdos da Prova Brasil; • O longo intervalo de tempo entre a aplicação • Falta de hábito na utilização dos dados; • Falta de informação; • Desarticulação entre o projeto e sua finalidade; • Respostas e direcionamento por parte do MEC/ INEP.

Fonte: Respostas aos questionários

Ratificamos a importância do envolvimento do professor na política de avaliação Prova Brasil e a distância entre a elaboração dos parâmetros das políticas educacionais com relação a realidade das escolas. Dessa forma, a falta de informação citada pelos professores das escolas “A” e “B” demonstra a carência de materiais informativos, de qualidade, sobre a Prova Brasil, o que dificulta ações por parte da escola.

Outros fatores importantes são a falta de hábito na utilização dos dados, conforme apontado por um professor da escola “B” e o não esclarecimento de pais e alunos sobre os objetivos da prova, apontado por um professor da escola “A”. Nesses dois aspectos citados, pode-se perceber a falta de envolvimento dos que vivem a avaliação. Paro (2001), aborda a falha dos estudos acadêmicos sobre as políticas em não envolver os que a vivem no dia-dia da escola. A falta de entendimento sobre a avaliação é o que, muitas vezes, gera a falta de envolvimento citado nas respostas dos professores.

Os professores também esperam a participação do MEC/INEP no desenvolvimento da avaliação, mas ocorre que, muitas vezes, os órgãos do Ministério somente formulam a política e não contribuem para a sua execução no âmbito escolar. Assim, os professores necessitam que o MEC/INEP realizem atividades de preparação das escolas, para que essas entendam todas as etapas da avaliação, desde o recebimento até a conclusão de todo o trabalho pedagógico feito a partir dos resultados.

De acordo com Paro (2001), é necessário que os participantes da elaboração das políticas educacionais se preocupem com os fenômenos que acontecem na realidade escolar.

Vê-se que, de acordo com as respostas, não há alinhamento entre o que é produzido pelo MEC/INEP e os resultados que chegam ao professor.

As informações supracitadas permitem inferir que o professor assume duas posições distintas em sua relação com o processo avaliativo estruturado pela Prova Brasil. Uma que denota a exclusão do professor ou a falta de diálogo por parte dos órgãos responsáveis com as suas visões em relação a essa política. E outra postura indicativa de que o mesmo não se vê como co-responsável pela implementação da política, reforçando a premissa que ao MEC/INEP compete exclusivamente essa função.

Porém, ratificamos nesse processo que a participação dos órgãos governamentais é de extrema relevância para a melhoria da educação por meio dos resultados da Prova Brasil, pois esses devem desenvolver materiais e ações que possibilitem a continuação do trabalho após o término da avaliação e do processo de obtenção dos dados. O trabalho de suporte às atividades de sala do professor por parte dos órgãos governamentais deve ser contínuo.

Com relação às ações que facilitam a escola a utilizar os dados provenientes da Prova Brasil os professores das escolas “A” e “B” citaram:

ESCOLA “A”	ESCOLA “B”
<ul style="list-style-type: none"> • Facilita o repensar e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem; • Os gestores estarem comprometidos com a aprendizagem dos alunos e costumam acompanhar os resultados; • Os professores realizarem simulados, preparando os alunos para o tipo de questões da Prova Brasil e para preenchimento do gabarito, muitas vezes desconhecido pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir a matriz de referência da Prova Brasil no planejamento; • Ter recursos adequados para desenvolver os conteúdos; • Divulgar os dados; • Ação conjunta entre MEC/INEP e as instituições de ensino; • Alinhamento entre a gestão escolar e a comunidade escolar; • Aluno ter maior contato com o conteúdo da prova; • Distribuir as provas para os professores.

Fonte: Respostas aos questionários

Nas duas respostas, percebe-se que o papel da gestão da escola é importante para as intervenções que acontecem dentro do ambiente escolar. Os professores da escola “A”

apontam o trabalho feito com os alunos para que eles possam responder a Prova Brasil e os professores da escola “B” apontam a distribuição dessa avaliação para os professores.

O acompanhamento dos resultados da avaliação por parte dos gestores também é o primeiro passo para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade através da Prova Brasil. Ações citadas, como: recursos adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, envolvimento da comunidade escolar, divulgação dos dados e distribuição das provas para os professores, são ações que, provavelmente, foram realizadas pela gestão escolar.

Quanto à importância da escola dentro da Prova Brasil, os professores da escola “A” responderam que a escola tem o papel de divulgar os resultados obtidos na avaliação e ressaltou ainda que a escola deve ter como meta o processo de ensino dos alunos e não somente os resultados, esta deve interferir para garantir uma educação de qualidade. Os professores da escola “B” responderam que o papel da escola é mediar a realização dessa avaliação.

Nas respostas dos professores observa-se que os mesmos acreditam que a escola não deve preocupar-se somente com a nota final da Prova Brasil e sim com o processo de aprendizagem dos alunos. Essa percepção apresentada pelos professores pode se relacionar com uma questão que tem sido bastante problemática no contexto do processo avaliativo da Prova Brasil, uma vez que a prática do ranqueamento estabelecida pela mídia tem contribuído com a responsabilização dos estabelecimentos de ensino pelos maus resultados obtidos. Essa responsabilização, então, pode gerar uma tensão sobre o papel da escola nesse processo. A escola não deve preocupar-se somente com a nota final da Prova Brasil e sim com o processo de aprendizagem dos alunos? Ou deve se submeter a essa lógica de ranqueamento e estruturar toda a sua organização para promover apenas o aumento quantitativo dos seus resultados? Parece que os professores já se posicionam criticamente nessa tensão por reconhecer que a maior representação sobre a Prova Brasil caminha para o reforço da lógica da responsabilização.

Contudo, é importante ressaltar que a escola também deve cumprir com a sua responsabilidade com relação às políticas educacionais, a tarefa de melhorar a qualidade da educação brasileira é conjunta, cada um cuidando com competência da sua área de responsabilidade. Não se pretende nesse trabalho “achar o culpado” pela situação da qualidade da educação e sim ressaltar a importância de saber quais as percepções do professor.

Percebemos aqui que é preciso uma clareza maior sobre os encaminhamentos de qual estrutura e quais os momentos da avaliação devem ser vivenciados e articulados as suas ações. Dessa forma, a mesoestrutura, estabelecimentos de ensino, tem um importante papel a desempenhar, tanto na articulação da macroestrutura apontada pelos formuladores da política, como na vivência na microestrutura das salas de aulas de seus professores e alunos, com vista a constituir uma linha de continuidade na efetivação global da política.

Um estudo denominado de “Aprova Brasil, o direito de aprender”, realizado pelo MEC e UNICEF, teve como objetivo identificar aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que possam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos em 33 escolas participantes da Prova Brasil. Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram: o desempenho de seus alunos na Prova Brasil e o perfil socioeconômico dos alunos e do município onde estão inseridas, analisando, assim, um conjunto de aspectos. Os principais resultados apontados neste estudo destacaram a importância do planejamento coletivo e da ampliação da participação dos atores nos mecanismos de democratização da escola, tais como: conselho escolar e conselho fiscal dentre outras formas colegiadas equivalentes. Outro ponto de destaque foi a prática pedagógica inovadora dos professores que tinham o apoio coletivo tanto dos seus pares como da equipe gestora.

Além disso, as escolas participantes da pesquisa apontaram que para a instituição de tais práticas foi fundamental o apoio que tiveram das secretarias de educação e das prefeituras. Os professores, os coordenadores e os gestores consideram que são as secretarias e prefeituras que tornam possíveis programas de capacitação, de coordenação na área pedagógica e de orientação para a gestão.

Diante do exposto, apesar de não termos observado o cotidiano das escolas que os professores lecionam, as suas respostas apontaram para o diferencial da gestão escolar em desenvolver um trabalho coletivo em relação às aprendizagens dos alunos tomando a Prova Brasil com uma de suas referências numa perspectiva formativa de avaliação.

Ao serem indagados sobre qual o papel do professor dentro da Prova Brasil os professores da escola “A” disseram que o papel do professor é o de facilitar, orientar e reorientar a aprendizagem dos alunos a partir dos resultados da avaliação. Os professores da escola “B” abordaram a importância do professor nas avaliações e relataram que o professor é o condutor e mediador da Prova Brasil. Um dos professores da escola “B” respondeu que o professor é excluído dessa avaliação.

Os professores, em sua maioria, destacaram o quão importante é a sua responsabilidade na aplicação da Prova Brasil e no desenvolvimento de ações que auxiliem a

melhorar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. De acordo com Paro (2001) o envolvimento dos professores é essencial para o desenvolvimento das políticas educacionais. Ele também alerta que sem a confiança e empenho dos professores é difícil alcançar êxito nas políticas educacionais propostas a eles.

Assim, observa-se que existem duas percepções relacionadas ao papel do professor: uma que o coloca como protagonista e outra que o coloca como excluído. Nesse sentido que se faz importante a resposta de um dos professores da escola “B”, que acredita que os professores são excluídos da política de avaliação Prova Brasil. Este professor não se sente envolvido por essa avaliação e dificilmente irá apoiá-la e trabalhar com afinco em prol dos seus objetivos. Destaca-se ainda que ao ver-se o professor como protagonista os sujeitos de nossa pesquisa consideram que a política só apresenta uma efetividade real na medida em que esse profissional vivencia a política de forma global, criticando os pontos considerados insuficientes e aprimorando tanto a operacionalização da construção dos resultados como do seu dia-a-dia em sala de aula.

Diante do exposto vemos que as percepções apontadas pelos professores ratificam as fragilidades da política avaliativa em constituir um processo de avaliação formativa na perspectiva de Belloni & Belloni (2003), uma vez que os mesmos destacaram que existem limites para que o instrumento avaliativo Prova Brasil desencadeie ações transformadoras na escola.

Contudo, mesmo com essas fragilidades ele é reconhecido como um potencial parâmetro para que ocorra uma real articulação entre as atribuições de cada uma dos níveis em que a implementação da política se dá. Ou seja, os professores identificam a Prova Brasil como um instrumento integrante de uma política avaliativa macro da qual o Estado se valerá para desenvolver ações de melhoria da educação no país e, ao mesmo tempo, destacam a preocupação em inserir/dialogar com os resultados obtidos para estabelecer mudanças em suas realidades locais. Porém, há ainda certa visão unilateral do papel dos órgãos governamentais na gestão do processo avaliativo. Isso parece indicar que os professores não enxergam perspectivas sólidas de se constituir uma autonomia nesse processo, devido aos problemas em relação à divulgação e o estudo dos resultados e dos desdobramentos dela decorrente.

Por meio dos dados obtidos, pode-se concluir que a Prova Brasil possibilita contribuir para a melhoria da qualidade da educação, porém, faltam ações complementares à avaliação para que se atinjam efetivamente os seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1990 o Brasil vivenciou um processo de abertura política e econômica paralelamente à reorganização da ordem social, fundamentada na teoria neoliberal. De acordo com essa teoria, cabe ao Estado o papel de guardião dos interesses públicos além de regular os serviços a serem ofertados pelas unidades locais de sua estrutura administrativa. Nesse contexto, a escola assume um papel diferenciado no desenvolvimento da tarefa educativa, por responder diretamente aqueles que procuram por seu serviço.

Nesse período, novos padrões tecnológicos foram incorporados a um novo modelo de desenvolvimento que apontava, entre outros aspectos, para a qualificação da força de trabalho. Isso exigiria do trabalhador habilidades intelectuais, já que agora terá que pensar o processo produtivo, interpretá-lo e estabelecer relações de convivência em equipe.

Foi nesse processo que a avaliação educacional ganhou força como um dispositivo de busca por subsídios que possibilitem a melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

Dessa forma, o interesse dessa pesquisa foi de analisar um sistema avaliativo que se consolidou historicamente na realidade educacional brasileira. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – fornece informações, obtidas por meio de provas, sobre a qualidade da formação básica no país. Atualmente, essa política pública educacional é formulada pelo MEC/INEP, sendo as escolas responsáveis por aplicar a avaliação. Embora seja apenas o executor da política, o professor geralmente assume uma grande responsabilidade, já que deve colocar em prática processos pedagógicos cuja finalidade é a melhoria da qualidade do ensino. Porém, o professor pouco tem podido contribuir com a sua real experiência na formulação de tal avaliação.

Respalhada por essa incongruência está a nossa questão central: conhecer como o professor da educação básica, mais especificamente do 5º ano, lida com a política de avaliação Prova Brasil em suas atividades cotidianas em sala de aula. Ou seja, o objetivo é saber como são percebidos os processos relacionados a essa política do ponto de vista do professor tendo como referencial a prática em suas escolas e, a partir dessa análise, contribuir para a compreensão mais abrangente da Prova Brasil.

Em relação a opinião de que a Prova Brasil é uma avaliação que ajuda na melhoria da qualidade da educação apenas um professor se mostrou contrário. Isso denota uma certa credibilidade dos professores em relação a este instrumento avaliativo. Porém, a justificativa

daquele professor se coaduna com a perspectiva de Matos Oliveira (2007), uma vez que esta considera ser inerente à avaliação a mudança da realidade diagnosticada.

Os professores julgaram os conteúdos abordados na Prova Brasil adequados e disseram não direcionar as suas aulas somente para o conteúdo da avaliação e sim para os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre o trabalho na escola com os dados obtidos através da avaliação, dos dois professores da escola “A”, um disse não saber responder e o outro professor relatou que a escola trabalha com os dados obtidos freqüentemente. Todos os professores da escola “B” responderam que raramente trabalham com os dados. Inferimos que a forma como são disponibilizados os dados influencia a não mobilização da escola em trabalhar com os resultados da Prova Brasil.

A falta de informação sobre a avaliação, a não utilização dos dados no planejamento dos anos seguintes, o não esclarecimento de pais e alunos sobre a avaliação e a demora na divulgação dos dados se apresentam como aspectos que dificultam as escolas a se relacionarem com a Prova Brasil, tanto em sua avaliação institucional como na avaliação da aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, Paro (2001) destaca a necessidade de envolver os professores nas políticas educacionais

Sobre as ações que facilitam o uso dos dados da Prova Brasil, os professores citaram: a possibilidade de repensar e reconstruir o processo ensino-aprendizagem, a participação comprometida da gestão, a distribuição da avaliação para os professores, entre outros.

Sobre a importância do papel do professor na Prova Brasil, os professores, em sua maioria, relataram o quanto são importantes dentro dessa política avaliativa. Paro (2001), afirma a importância do envolvimento dos professores nas políticas educacionais propostas a eles. Quanto a participação da escola, os professores ressaltaram a importância de a mesma divulgar os resultados, preocupar-se com o processo de aprendizagem do aluno e não só com os resultados da Prova Brasil e mediar essa avaliação.

Ressaltar a importância da participação dos professores na elaboração, assim como na execução, de toda e qualquer política pública educacional, principalmente na Prova Brasil, é de fundamental importância para se alcançar as metas educacionais, já que suas experiências os tornam conhecedores das dificuldades e facilidades enfrentadas pelo educando.

A continuidade da pesquisa se faz necessária para ampliar as percepções encontradas, sendo possível a utilização de observações e entrevistas para se aprofundar a análise das questões que os sujeitos apresentaram, de forma similar ao que foi feito pelo estudo “Aprova Brasil”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L.Z.S. **Aspectos éticos da pesquisa científica**. Pesquisa OdontoBras 2003;17(Supl 1):57-63.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

BELLONI, I. & BELLONI, J. A. **Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa**. In: Luiz Carlos de Freitas. (Org.). Avaliação de Escolas e Universidades. I ed. Campinas: Komedi, 2003, v. 1. P. 9-34

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.69, de 05 de maio de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **História**. Brasília, DF, 2011.a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional-historia> Disponível em: 18/05/11

_____. _____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acessado em 20 abr. 2011.

CASSAN, ELAINE, REGINA. **O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?: desvelando um caminhar**. Campinas, SP: [s.n], 2004.

DEPRESBITERIS, L A. & TAVARES, M. R. Um pouco da história da avaliação. In: _____. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009, p. 27-39.

ESQUINSANI, S. S. R. **Tá lá, em cima da mesa:** os dados das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: Flávia Obino Corrêa Werle. (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. Ed. Oikos, 2010

GRAÇA CERQUEIRA, Heleonora. **No espelho da avaliação externa:** análise comparativa dos resultados da Prova Brasil e do IDEB da rede municipal de ensino de Aracaju. 2010.

GRINSPUN, M. P. S. Z. . **Avaliação Institucional.** Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 31, p. 223-236, 2001.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação Externa:** a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006

LEE , V. **Medidas educacionais:** avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: Creso Franco. (Org.). Avaliação da Educação Básica. Ed. PUC Rio, SP, 2004

LEI DA GESTÃO DEMOCRÁTICA. Disponível em:
<www.ceedo.com.br/.../funcionamentodarepublicadeeducacao.doc>. Acesso em 20 de mar. 2011

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 4ª Ed. São Paulo: EPU, 2002. Capítulo 2: Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. P. 11-24.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **O objetivo, os usos e as distinções conceituais básicos da avaliação** (2004, p. 34-52)

OLIVEIRA, A. P. M. **Trajetória da avaliação no Brasil/Definição e características da avaliação em larga escala** (2007, p. 29-43)

OLIVEIRA, Ana Paula M. de. **A Prova Brasil no olhar de uma escola pública da Ceilândia Sul.** Monografia (Especialização em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009. Capítulo 6: Pesquisa qualitativa crítica e válida. P. 90-102.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3ª Ed. Campinas: Papyrus, 2006. v. 1. 191 p.

PARO, H. V. **Políticas educacionais**: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: Luiz Fernandes Dourado. (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. Ed. Xamã, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. A Formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

As várias áreas de atuação do pedagogo e o meu interesse por elas, por muito tempo, deixaram-me em dúvida, e não vou negar que ainda me deixam, sobre qual direção profissional seguir. Todavia tenho certeza do que não quero. Trabalhei três anos em uma escola de Educação Infantil e, durante essa experiência percebi que ser professora de educação infantil é um trabalho para poucos e, por isso, não pretendo seguir nessa direção.

Após a conclusão do curso, pretendo me dedicar a estudar para me tornar uma servidora pública. Sabemos que esse é o desejo de muitos e uma particularidade de Brasília. A estabilidade profissional, a carga horária de trabalho e os salários dignos também me fizeram desejar um cargo público. Quero sim trabalhar como pedagoga, mas concursada.

Hoje, não penso em decisões definitivas, pois sei que tudo pode mudar e estou aberta as possibilidades que a vida pode me oferecer. Concluindo o curso, o que pretendo é estudar para concurso, mas amanhã não sei. Não quero estar fechada a nada! A pedagogia tem diversas áreas que não conheço e não vou me fechar para novas experiências. Formo-me com a consciência de que o pedagogo tem papel fundamental no desenvolvimento da sociedade e o que quero é participar disso e retribuir ao Estado a educação que dele recebi.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/ UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FE

Este questionário tem como objetivo coletar dados sobre as percepções dos professores do Ensino Fundamental a respeito da política de avaliação Prova Brasil, aplicada pelo governo federal. Os dados coletados por meio deste instrumento subsidiarão pesquisa monográfica desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UnB.

Oportunamente, esclareço que os dados serão trabalhados anonimamente, de forma que você não precisa se identificar no questionário.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Acadêmica: Lílian Alves Braga.

I – IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ anos.

Formação: _____ Curso: _____

Tempo de docência no Ensino Fundamental: _____ anos.

Experiência em rede (s) () só pública () pública e privada () Outras
Qual? _____

II – QUESTÕES

01 – Você considera a Prova Brasil um instrumento que ajuda a melhorar a qualidade da educação básica?

Sim Não. Justifique sua resposta

02 – Como você considera os conteúdos abordados na Prova Brasil?

03 – Em que medida os conteúdos trabalhados por você em sala de aula são influenciados pela Matriz de referência da Prova Brasil?

04 – Com que frequência os resultados da Prova Brasil são trabalhados em sua escola?

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

05 – Cite, pelo menos três ações que, na sua opinião, dificultam a sua escola a utilizar os dados provenientes da Prova Brasil.

06 – Cite, pelo menos, três ações que, na sua opinião, facilitam a utilização dos dados provenientes da Prova Brasil em sua escola.

07 - Como você vê o papel do professor dentro dessa política de avaliação?

08 - Como você vê o papel da escola dentro dessa política de avaliação?
