

RAQUEL ARRIEIRO VIEIRA

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA
O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS- BRASIL
2014

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

V657p
2014

Vieira, Raquel Arrieiro, 1985-

Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa-MG / Raquel Arrieiro Vieira. – Viçosa, MG, 2014. xi, 122f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.108-113.

1. Avaliação educacional. 2. Educação de base.
3. Professores - Avaliação. 4. Educação e estado. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.26

RAQUEL ARRIEIRO VIEIRA

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA
O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 18 de junho de 2014.

Savana Diniz Gomes Melo

Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva

Maria Alba Pereira de Deus
(Coorientadora)

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por existir e me fazer tão bem, pela força e coragem nesta caminhada.

Aos meus pais, Carmem e Marcos, por sempre confiarem em mim e incentivar meus estudos. À minha querida mãe, por ser a melhor amiga, pela presença nos momentos mais importantes da minha vida, por me fazer acreditar a cada dia que tudo terminaria bem, pelo seu apoio e PACIÊNCIA de nunca me deixar desanimar nos momentos difíceis. Você é a minha fortaleza! Ao meu pai, que mesmo distante fisicamente sempre esteve presente em meus pensamentos. Com certeza, vocês estão super felizes, pois esta conquista é nossa!!!

Sem grandes pretensões, acredito que este trabalho cresceu como uma árvore em que várias pessoas me ajudaram a plantar, regar e crescer. É com muita alegria que venho retribuir:

À querida Cássia Pires, que me orientou no TCC, pela parceira nos trabalhos e valiosos conselhos. Obrigada por me ajudar a plantar essa nova semente.

À minha orientadora Alvanize, exemplo que tentei acompanhar, sou grata pela confiança depositada em meu projeto, pela dedicação, ajuda em encorpá-lo. Tive uma grande oportunidade trabalhando ao seu lado. Sua orientação, as ricas contribuições acadêmicas e ensinamentos me levaram a evoluir enquanto humilde pesquisadora.

Às professoras Ana Claudia e Maria Alba, que aceitaram participar de cada etapa deste trabalho, pelo suporte ao longo dessa trajetória.

À professora Savana, por compor minha banca de dissertação com suas análises e sugestões.

E o que dizer das minhas adoráveis amigas que encontrei em Viçosa? Aninha, com seus conselhos; Dani, com suas orações, obrigada pelo incentivo, força, carinho, risadas, conversas e companheirismo. Analu, Morango, Ari, Poli, simplesmente por estarem presentes. Com vocês, colho hoje os frutos desse momento tão especial.

À nossa queridíssima Eliane, por sua disposição em salvar a todos os que precisam nos momentos de sufoco no departamento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFV e colegas da turma do mestrado 2012, pela aprendizagem adquirida e compartilhada, e a rica troca de experiências.

Aos profissionais da educação básica, que dedicaram seu tempo precioso em participar desse estudo; sem vocês, esta pesquisa não seria possível de ser realizada.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

Enfim, agradeço à UFV por me abrigar durante os anos em que estudei e me fazer a profissional que hoje sou.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	v
LISTA DE GRÁFICOS.....	vi
LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo 1 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E TRABALHO DOCENTE.....	11
1.1 As reformas educacionais na década de 1990 e a ênfase na avaliação externa como política educacional.....	11
1.1.1 Conhecendo a Prova Brasil e suas Matrizes de Referência.....	25
1.2 As transformações no trabalho docente na atualidade no contexto de discussão sobre formação de professores.....	32
Capítulo 2 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	39
2.1 Seleção dos participantes e instrumentos da pesquisa.....	39
2.2 O trabalho de campo.....	47
2.3 Conhecendo as escolas e o órgão estadual.....	48
Capítulo 3 – A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO SOBRE A PROVA BRASIL COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	55
3.1 Caracterização das docentes das escolas selecionadas.....	55
3.1.1 Perfil, motivações e escolha da profissão.....	56
3.1.2 O professor no contexto escolar.....	65
3.1.3 Percepções do docente sobre as avaliações.....	72
3.1.4 Significados atribuídos às avaliações externas.....	76
3.1.5 Sobre o IDEB: o que dizem as professoras?.....	81
3.1.6 A prática pedagógica do docente.....	82
3.1.7 Dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar.....	91
3.2 Um panorama sobre o trabalho da 33ª Superintendência Regional de Ensino/Ponte Nova.....	93
3.2.1 Caracterização da participante da pesquisa.....	94
3.2.2 Conhecendo melhor o trabalho da 33ª SRE/Ponte Nova.....	95
3.2.3 A percepção da analista sobre as avaliações externas.....	99
3.2.4 Sobre o IDEB: o que diz a analista?.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS LOCAIS DE PESQUISA.....	114
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	115
ANEXO I- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.....	120
ANEXO II- A PORTARIA MINISTERIAL n° 931, de 21/01/2005.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Referência dos Cadernos da Prova Brasil de Língua Portuguesa.....	29
Quadro 2 – Matriz de Referência dos Cadernos da Prova Brasil de Matemática.....	30
Quadro 3 – Relação das escolas públicas em Viçosa-MG.....	41
Quadro 4 – Relação das escolas públicas participantes da Prova Brasil 2011.....	42
Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	56
Quadro 6 – Fatores relacionados à escolha da profissão na perspectiva das docentes.....	60
Quadro 7 – Cursos de Especialização lato sensu.....	62
Quadro 8 – Motivos da escolha do curso de Pós-graduação.....	63
Quadro 9 – Instrumentos de avaliação mais utilizados em sala de aula segundo as professoras.....	74
Quadro 10 – Estratégias metodológicas e sua frequência de utilização pelas professoras.....	84
Quadro 11 – Recursos didáticos mais utilizados em Língua Portuguesa.....	87
Quadro 12 – Recursos didáticos mais utilizados em Matemática.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atuação do docente em outras instituições.....	68
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos sobre avaliação externa relacionada ao trabalho docente, por fonte pesquisada.....	5
--	---

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização dos Polos Regionais e respectivas SREs de Minas Gerais.....	54
Figura 2 – Percurso do ciclo de vida profissional do professor.....	66

LISTA DE SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATC	Alfabetização no Tempo Certo
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Curriculares
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFV	Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

VIEIRA, Raquel Arrieiro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2014. **Políticas de Avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Maria Alba Pereira de Deus.

Este trabalho investigou as implicações de uma política de avaliação externa, Prova Brasil, no trabalho docente desenvolvido por professores do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Viçosa-MG. Diante disso, nos propusemos compreender a relação que o professor estabelece com a avaliação externa, com o seu trabalho de selecionar conteúdos (Português e Matemática), as metodologias de ensino e formas de avaliar, identificando, assim, os efeitos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB na prática pedagógica desses profissionais. Mapeamos, também, o trabalho que vem sendo realizado pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) sobre as avaliações externas, buscando compreender se as ações desenvolvidas junto às escolas são compartilhadas pelos docentes e especialistas. O *locus* desta investigação foram três escolas públicas (duas municipais e uma estadual) e o órgão de gestão estadual. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos roteiros de entrevistas com perguntas criadas em função de duas categorias: “avaliação externa” e “trabalho docente”. Na análise dos dados, utilizamos a técnica “análise de Prosa”, delineada por André (1983), que nos permitiu compreender os significados e mensagens implícitas nas falas dos profissionais da educação básica sobre o trabalho docente no contexto das avaliações externas. Os resultados da pesquisa apontam que: as docentes têm o seu campo de atuação modificado pelas avaliações externas, pois elas trabalham em um contexto desfavorável, com sobrecarga de tarefas a serem desempenhadas, delineando, assim, uma nova lógica no seu ofício; os cursos de formação continuada, apesar de existirem, não conseguem atingir situações da prática cotidiana, pois os temas abordados nesses cursos não dão voz ao professor, sendo desenvolvidos de acordo com o que a SRE observa nas escolas e com questões que colaboram para a maior defasagem nos resultados das avaliações. Assim, percebe-se que as políticas de avaliação educacional mais exigem dos professores em termos de desempenho de seus alunos, do que proporcionam ao docente uma boa condição de trabalho.

ABSTRACT

VIEIRA, Raquel Arrieiro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2014. **Assessment policies on a large scale and its implications for teachers' work in public schools in Viçosa-MG.** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-advisor: Maria Alba Pereira de Deus.

This work investigated the implications of an external evaluation policy, Proof Brazil, in the teaching work developed by 5th grade teachers of public schools of the city of Viçosa-MG. Considering this, we proposed to comprehend the relation the teacher establishes with the external evaluation, with his work of selecting disciplines' contents (Portuguese and Mathematics), the teaching methodologies and evaluation ways, identifying, the effects of Proof Brazil and IDEB results in the pedagogical practice of these professionals. We mapped, also, the work has been made by the "Superintendência Regional de Ensino" (SRE) on the external evaluations, trying to comprehend if the developed actions on the schools are shared by teachers and specialists. The loci of this investigation were three public schools (two municipals and a state one) and the state sector (or state body). To this research development, we used interview scripts (directed to the 8 teachers and to the educational analyst) with questions created because of two categories: "external evaluation" and "teaching work". In this data analysis, we used the "prose analysis" technic, outlined by André (1983), what allows us to comprehend the meanings and implied messages in the basic education professionals' speeches about teacher in the context of external evaluations. The results indicate that: teachers have their playing field modified by external evaluations, because they work in a unfavourable context, with overload of issues to do, defining a new logic in his work; the continuing education courses, despite their existence, can't reach daily life situations, in classroom, because the topics approach of these courses don't give voice to the teacher, been developed according to what SRE observes in the schools and with questions that contributes for a larger outdate in the evaluations' results. Thus, we notice that the educational policies more demand of the teachers in terms of their students' performance, for example, than allow them good working condition.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de uma análise sobre as implicações de uma política de avaliação externa, Prova Brasil, no trabalho dos professores da rede pública do município de Viçosa-MG, visando discutir como esse processo de avaliação em larga escala influencia na realidade das escolas em que esses docentes lecionam. Assim, considerando-se a avaliação em larga escala – foco desta pesquisa – como instrumento implantado pelo governo federal, encontra-se, nas políticas atuais, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, na atualidade brasileira, vem conduzindo as políticas educacionais.

O PDE conforme apresentado pelos gestores do governo que o elaboraram, é composto por programas e ações focadas numa concepção de educação que propõe a formação de indivíduos capazes de ter uma postura crítica e criativa perante o mundo. Segundo Haddad (2008), esse é um Plano que atua como um instrumento direcionador dos objetivos do Ministério da Educação (MEC), que, na sua trajetória de mais de 80 anos, busca promover um ensino de qualidade. Para efetivar tal propósito, a implementação do conjunto dessas políticas deve ocorrer em regime de colaboração com os entes federados.

Organizado em torno de quatro eixos (educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização), o PDE é um plano executivo, pois promove uma transformação na avaliação da educação básica, estabelecendo conexões entre avaliação, financiamento e gestão, permitindo, dessa forma, fazer surgir no sistema educacional um novo conceito: a responsabilização, prevista no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹ (IDEB) (MEC, 2008).

Saviani (2007a) considera este um grande avanço, pois as ações que são sugeridas estão interligadas e apresentam um indicador, o IDEB, que atua como termômetro para monitorar a qualidade do ensino. Desse modo, avalia-se o aluno com o objetivo explícito de verificar a aquisição de competências e habilidades necessárias para se apropriar criticamente de conhecimentos, bem como com o objetivo implícito de reduzir a desigualdade educacional.

¹ De acordo com o MEC (2014) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Assim, esse índice é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 25 jun. 2014.

A escola, por sua vez, é avaliada visando averiguar se os elementos que a compõem estão estruturados para a oferta de uma educação de qualidade.

Por outro lado, Saviani (2007b)² evidencia outros posicionamentos sobre o PDE, em relação à carreira profissional dos docentes e à “ pedagogia dos resultados”. No que se refere à carreira profissional, analisa-se que não faz sentido vincular o pagamento do piso salarial aos resultados dos exames, exatamente porque se trata de piso, ou seja, aquele mínimo que se deveria pagar aos ingressantes na carreira. Assim, o autor conclui que essa compreensão negativa sobre a questão salarial repercutirá no interior das salas de aula, contaminando o trabalho pedagógico dos professores e interferindo, também, no ânimo dos alunos. Tal ideia é explicitada a seguir:

Não basta fixar um piso salarial mais elevado. A questão principal que, ao que parece, o Plano não teria contemplado, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, de modo que se pudesse fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinasse 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades (SAVIANI, 2007b).

Contudo, essas medidas poderiam favorecer os docentes a participarem da gestão da escola, da elaboração do seu projeto político-pedagógico e, principalmente, de atividades que iriam além da preparação das aulas e correção de trabalhos; dessa forma, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem.

Diante disso, o PDE, para Saviani (2007b), apresenta uma lógica que poderia ser traduzida como uma espécie de "pedagogia de resultados", pela qual o governo se estrutura com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. Isso resulta em uma lógica de mercado que se orienta pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total", conforme destaca:

[...] Esta lógica, assim como nas empresas visa obter a satisfação total dos clientes e, para isso, induz os trabalhadores a vestirem a camisa da empresa, competindo acirradamente para obter ganhos crescentes de produtividade. Também interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade lança-se mão do "método da qualidade total" que, tendo em vista a

² Entrevista concedida ao Jornal *Folha de S. Paulo* no dia 26 de abril de 2007.

satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. Pelo que foi divulgado, é isto o que se pretende com o lançamento do PDE (SAVIANI, 2007b).

Conforme salienta Amorim e Rodrigues (2010), com as políticas evidenciadas no PDE, a avaliação adquire algumas transformações, como por exemplo, o esforço em utilizá-la com caráter diagnóstico para superar a concepção anterior pautada num sistema de incentivos, premiações e punições, visando desconstruir a lógica das melhores e piores instituições de ensino.

Nesse ínterim, diante das medidas evidenciadas pelo governo federal no PDE, nota-se que, de acordo com Santos (2002), por trás das estatísticas educacionais evidenciadas por esse novo tipo de avaliação em larga escala (em que se criam a imagem das crianças de risco, as que apresentam dificuldades de aprendizagem, o que, por sua vez, não alcança o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e nem traduz o real desempenho escolar dos mesmos), existem problemas mais profundos, os quais não são abarcados por tais políticas, como a ausência de políticas sociais que se responsabilizem por muitos dos problemas que os professores estão enfrentando no cotidiano. Dentre eles, encontram-se as condições de trabalho, as iniciativas heroicas de docentes que procuram, de forma criativa, contornar problemas e intervir em situações alarmantes do ponto de vista social e ético.

Os estudos de Almeida e Cerdeira (2013) apontam, também, para uma tendência dos professores e gestores culparem agentes externos, como os alunos, suas famílias e as diferenças socioeconômicas, pelos resultados escolares, além de uma transferência de responsabilidade de professores para gestores, bem como de gestores para professores, nesse processo.

A motivação para realizar esta pesquisa apresenta uma relevância pessoal, advinda da mobilização provocada por uma oficina sobre os “instrumentos de avaliação na escola”, o que instigou a autora ao aprofundamento das leituras sobre a temática das avaliações. Ademais, a pesquisadora construiu o Trabalho de Conclusão do Curso de graduação em Pedagogia referente a uma das perspectivas das avaliações educacionais que, neste caso, trata-se das avaliações externas.

Esta pesquisa justifica-se, também, por sua relevância acadêmica, fruto da constatação das lacunas apontadas por um estudo do tipo estado da arte, desenvolvido na disciplina

Formação de professores: perspectivas atuais³, no contexto do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa/ MG. Esse estudo nos mostrou que a temática das avaliações externas relacionada ao trabalho docente é algo pouco investigado; com isso, esta pesquisa pode contribuir para o aumento do conhecimento científico nessa área.

No trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Avaliações Externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente”, a estudiosa em questão se deteve na análise dos efeitos das avaliações externas no trabalho dos professores que atuam nas escolas municipais de Viçosa-MG. Os dados dessa pesquisa permitiram-lhe compreender que esses profissionais têm a concepção de que o ato de avaliar se desenvolve em um processo contínuo.

Além disso, com esse estudo, foi possível perceber que, em várias das escolas pesquisadas, os instrumentos de avaliação externa interferem e orientam os conteúdos que são ensinados em sala de aula, pois os professores, na época da realização dos testes, pressionados pela direção, interrompem o planejamento de conteúdos para “treinar” com os alunos as questões das provas, a fim de que a escola obtenha bons resultados.

Essas evidências apontam, então, para um possível problema de articulação entre o processo de avaliação e o trabalho que o docente desenvolve cotidianamente em sua escola, cujas percepções reforçam o nosso interesse pela temática da avaliação externa e pelo alcance dos resultados da Prova Brasil na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas municipais.

Na disciplina que trata da formação de professores, a autora desta pesquisa desenvolveu um trabalho de atualização do “Estado do Conhecimento”, com levantamento e análise da temática “os impactos da avaliação externa no trabalho docente do ensino fundamental dos anos iniciais⁴”, em três fontes: Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Revista Estudos em Avaliação Educacional⁵. Esse levantamento permitiu constatar, por meio dos trabalhos

³ Essa disciplina favoreceu o entendimento sobre as tendências atuais no campo da formação de professores (concepções de formação e matrizes epistemológicas que as sustentam, implicações nas dimensões teórico e prática no campo da formação e do exercício profissional); formação inicial e continuada de professores no quadro das políticas educacionais e, também, tendências investigativas contemporâneas sobre formação docente no Brasil.

⁴ Entende-se os anos iniciais do ensino fundamental I o segmento frequentado pelos alunos do 1º ao 5º (a Prova Brasil é destinada aos alunos da rede pública que estão cursando o 5º ano); e os anos finais do ensino fundamental II como o segmento frequentado pelos alunos do 6º ao 9º ano.

⁵ O levantamento foi realizado nos artigos publicados na Revista *Estudos em Avaliação Educacional*, no período de 2008-2012. O periódico citado publica trabalhos que estão in (diretamente) relacionados com a questão da avaliação educacional. Seus artigos aportam ricas contribuições ao campo da avaliação educacional na perspectiva de que esse campo de conhecimento se enriqueça e possa comportar uma visão mais crítica e criativa.

encontrados, nas fontes já citadas, no período de 2007 a 2012, que o tema ainda é pouco explorado, como indicam os dados da TAB. 1.

TABELA 1
Trabalhos sobre avaliação externa relacionada ao trabalho docente, por fonte pesquisada

Fontes	Quantidade	Percentual
ANPEd	4	16,66%
CAPES	5	20,83%
Revista Estudos em Avaliação Educacional	15	62,5%
Total	24	100%

Fonte: Sites⁶ da ANPEd, CAPES e Fundação Carlos Chagas.

Os dados apresentados na Tabela 1 nos permitiram compreender que a discussão sobre trabalho docente no contexto das avaliações externas apresenta uma lacuna quando se consultam os trabalhos presentes no GT08: Formação de Professores, da ANPEd. Diante dos trabalhos selecionados, descritos a seguir, temos que os dois primeiros⁷ pertencem ao GT 05 (Estado e Política educacional), um refere-se ao GT 09 (Trabalho e Educação) e o outro se insere no GT 13 (Educação Fundamental). Assim, observamos que todos esses artigos evidenciam a presença maior da discussão sobre a avaliação sistêmica em interface com outros elementos que não se reportam à questão do trabalho docente.

Nos artigos selecionados na ANPEd, nota-se com o trabalho de Bauer (2010) a relação entre os resultados das avaliações sistêmicas e o direcionamento de ações de formação de professores no contexto da política educacional paulista. Apesar de não se dirigir objetivamente ao trabalho docente no contexto das avaliações externas, percebe-se que é importante observar com este trabalho até que ponto é válido elaborar programas e ações de formação de professores tendo como pressuposto que os resultados dos alunos no testes padronizados ilustram as necessidades formativas docentes.

Foi possível perceber no trabalho de Fernandes (2010), a compreensão que os gestores escolares apresentam acerca do IDEB, bem como os fatores institucionais e intrainstitucionais da variação desse índice nas escolas. A autora do trabalho constata ainda que, as notas do Ideb

⁶Endereços eletrônicos acessados: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2012; <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 7 jan. 2013; <<http://www.fcc.org.br/institucional/2012/08/31/estudos-em-avaliacao-educacional-4>>. Acesso em: 9 fev. 2013.

⁷ BAUER, A. Avaliação discente e formação de professores: caminhos e descaminhos da política educacional paulista entre 1996 e 2006. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2010, Caxambu- MG. p. 1-17; FERNANDES, C, F, R. O IDEB e Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória/ES. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2010, Caxambu- MG. p. 1-14.

sem uma análise pertinente em cada contexto podem se tornar dados vazios de significado. Ressalva que isso é um aspecto importante, pois nos chama a atenção para uma atribuição da gestão escolar, ou seja, beneficiar os alunos, dar retorno a comunidade escolar com esses resultados e não promover um ranqueamento das escolas estampando a nota obtida nas avaliações.

Em outro trabalho selecionado, de autoria de Bonfim (2010)⁸, a autora aponta as influências dos organismos internacionais no sistema neoliberal brasileiro nos últimos anos, indicando que uma “crise” permeava nosso país, o que justificava a entrada desses organismos no campo educacional. Assim, os problemas de financiamento da educação seriam decorrentes da centralização, da gestão ineficiente de recursos e, em especial, do corporativismo dos professores. A autora também afirma que a Reforma de Estado abriu as portas para as reformas da educação. Evidencia nesse estudo, ainda, as tentativas de curvar os trabalhadores docentes das redes públicas brasileiras, expropriando ou flexibilizando direitos conquistados anteriormente e ampliando as responsabilidades da escola e do professor pela qualidade da aprendizagem dos alunos, tendo a “produtividade” como meta.

No último trabalho selecionado nesta fonte, o de Ramalho (2011)⁹ é apresentado um estudo sobre a política de educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, implementada no ano de 2009, referente à implementação dos exames Prova Rio e Provas Bimestrais (avaliações externas implementadas pelo próprio estado). Assim, nesse estudo também se percebeu a perda da autonomia dos docentes e uma desorganização das práticas cotidianas, dentro e fora da sala de aula, em função da implementação das avaliações externas. O autor constatou que a atual política de avaliação da SME/RJ vem impondo à escola práticas de exame que atravessam seu cotidiano. Entretanto, a escola, de certa forma, vem tentando buscar estratégias e táticas próprias para a solução de problemas com a presença prevalente dos exames.

No que tange ao levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobre a temática da avaliação externa e trabalho docente, nota-se que ela não aparece nos anos de 2007, 2008 e 2009, mas a partir de 2010 e 2011. Isso, mais uma vez, justifica a relevância do

⁸ BONFIM, M, I, do R, M. A regulação do trabalho docente na educação básica: as prescrições dos organismos internacionais nos anos 2000. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2010, Caxambu-MG. p. 1-5.

⁹ RAMALHO, F, R. Professor (a) quantas questões eu acertei? Um estudo das influências da política de avaliação da SME/RJ no cotidiano das práticas docentes. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2011, Natal-RN. p. 1-5.

estudo que temos proposto, em decorrência das poucas investigações que surgem a respeito do tema.

Em uma análise dos trabalhos selecionados nesse banco de teses, foi possível perceber, segundo Santos (2011), que tais avaliações externas limitam a ação do professor, redirecionam sua prática em função dos resultados alcançados, não descrevendo, então, o real conhecimento do aluno.

Problematizou-se, em outro trabalho selecionado (BLEICHVEL, 2011), sobre até onde existe a valorização do Estado Avaliador, que sugere a competitividade, a educação direcionada para o mercado por meio de reproduções da gestão de empresas privadas e dos produtos, os quais são os resultados das avaliações externas, em detrimento do Estado Formador, que está atrelado a uma educação voltada para o desenvolvimento humano.

Chaia (2010) também ressalta críticas às avaliações devido ao fato de seu gerenciamento ser externo e os professores serem os aliados desse processo. Outro ponto destacado, conforme Pardini (2010), refere-se ao caso da disciplina de Artes, que está se descaracterizando como campo de formação e conhecimento para dar lugar e impulsionar o desempenho de outras disciplinas mais valorizadas nessas avaliações, como Língua Portuguesa e Matemática.

No levantamento realizado pela Revista Estudos em Avaliação Educacional (2008-2012), foram encontrados 15 trabalhos, distribuídos em duas categorias (trabalho docente e avaliação externa) definidas em função da temática desse estudo. Com isso, percebe-se que, nessa fonte, a temática não é amplamente contemplada, ainda que seja essa a fonte em que mais artigos foram selecionados. Assim, constata-se que o trabalho docente abrange um total de 2 (dois) trabalhos, ou seja, 13,33% de artigos que abordam a alteração das condições de trabalho e a profissionalidade docente. Os artigos que tratam da avaliação externa somam um total de 13 (treze) trabalhos, ou seja, 86,66% de forma geral, nessa categoria, ressaltam assuntos como os investimentos nas séries iniciais por parte da gestão municipal, o cuidado que os profissionais devem ter ao utilizar os resultados das avaliações e o treinamento que os professores realizam com os alunos para a avaliação.

Diante disso, observa-se que a avaliação dos sistemas de ensino tem ocupado espaços cada vez mais abrangentes, sendo considerada uma prática constante nas políticas atuais, com o propósito de analisar o desempenho dos alunos, dos professores e das escolas, revelando, desta maneira, os resultados à sociedade.

Cabe destacar que, atualmente, os Estados têm procurado desenvolver seus próprios sistemas de avaliação visando alcançar metas condizentes com suas realidades. Um exemplo é o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), criado em 2000, pelo Governo de Minas Gerais. A aplicação de testes padronizados visa identificar o grau de aprendizagem dos alunos, principalmente em leitura, escrita e matemática, cujos resultados são utilizados como indicadores de qualidade do ensino no Brasil.

A partir dos indicadores apresentados nas avaliações, é possível traçar um perfil do nível de aprendizagem dos alunos, permitindo uma intervenção pedagógica que se oriente no sentido da melhoria da qualidade da educação. A avaliação, vista por esse lado, é considerada um instrumento de diagnóstico e de controle da qualidade do ensino. Entretanto, vemos que, nas escolas, essa ferramenta, aplicada de forma censitária, que deveria beneficiar a aprendizagem do aluno, apresentando seu real desempenho, tem seus resultados traduzidos de maneira distorcida, em que seu objetivo é transformado, sendo motivo até de competição entre as instituições, acarretando, com isso, possíveis mudanças no trabalho docente e nos conteúdos ministrados.

No município de Viçosa-MG, especificamente, onde se desenvolveu este trabalho, identifica-se uma situação controversa: a cidade considerada educadora, que sedia uma Universidade Federal de grande projeção, apresentou, em 2009, no entanto, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um dos piores IDEBs da rede municipal de ensino dentre os 29 municípios sob a jurisdição da 33ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), localizada em Ponte Nova.

Constata-se com os estudos de Tardif e Lessard (2011) que, a cada dia, estão sendo inseridas no trabalho docente mais responsabilidades e tarefas complexas, que vão além da formação do professor. Nesse sentido, destacamos como objeto de estudo as políticas de avaliação externa e seu impacto no trabalho docente. Para dar materialidade à nossa inquietação, construímos as seguintes questões de pesquisa:

- Como o processo de avaliação em larga escala influencia a realidade das escolas públicas do município de Viçosa-MG, principalmente com relação à atuação e percepção do professor?
- Quais os efeitos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB na prática pedagógica dos docentes das escolas da rede municipal e estadual que participaram da avaliação na cidade de Viçosa-MG?

Portanto, temos que o presente trabalho consistiu em um estudo sobre os instrumentos de avaliação realizados em larga escala pelo Governo Federal. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da cidade de Viçosa-MG, que se encontram sob a jurisdição da 33ª SRE/Ponte Nova. Com isso, tivemos como objetivo geral investigar as implicações da Prova Brasil, como uma política de avaliação externa, no trabalho docente (especificamente sobre o trabalhador docente) desenvolvido por professores do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município citado. Como objetivos específicos, propusemos:

- ✓ compreender a relação que o professor estabelece com a avaliação externa, com o seu trabalho de selecionar os conteúdos (Português e Matemática), as metodologias de ensino e formas de avaliar do professor;
- ✓ identificar os efeitos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB na prática pedagógica dos docentes das escolas que participaram da avaliação no município de Viçosa-MG;
- ✓ mapear o trabalho que vem sendo realizado pela Superintendência Regional de Ensino com relação às avaliações externas e às ações desenvolvidas junto às escolas;
- ✓ investigar se as ações empreendidas pelas escolas para a melhoria dos resultados avaliativos são compartilhadas pelos professores e especialistas.

Os resultados deste estudo compõem esta dissertação, que está organizada da forma descrita a seguir.

No primeiro capítulo, temos a revisão de literatura orientada pelas seguintes categorias teóricas: “Avaliação externa” e “Trabalho Docente”. Esse capítulo foi distribuído em temas que descrevem um panorama sobre a reforma educacional da década de 1990. No campo da avaliação externa, autores como Azâmor e Naiff (2009) nos ajudaram a compreender as transformações ocorridas com a avaliação da aprendizagem nos últimos tempos. Bonamino e Franco (1999) nos apresentaram as origens e a influência das pesquisas internacionais no sistema educacional brasileiro. Conhecemos os objetivos das avaliações em larga escala com Dalben (1995), bem como a estrutura, os significados das Matrizes de Referência em Língua Portuguesa e Matemática, e os descritores e habilidades da Prova Brasil. Na categoria trabalho docente, apoiando em Oliveira (2010), reportamo-nos a uma discussão sobre a natureza desse trabalho, as transformações ocorridas no ofício do professor diante das políticas públicas implementadas na década de 1990, buscando um entendimento com Hypolito (1991) sobre as condições precárias de trabalho, diante de tais transformações. Tardif e Lessard (2011) mostram-nos que todo esse cenário veio mudar a identidade profissional dos docentes,

tornando-se uma “montagem composta”, gerando intensificação e autointensificação do trabalho (GARCIA e ANADON, 2009).

Mostramos, no segundo capítulo, os procedimentos metodológicos que orientaram este estudo. Desse modo, apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados para a obtenção da análise dos dados, como entrevistas semiestruturadas e alguns documentos oficiais disponibilizados no site do Ministério da Educação sobre essa política educacional. Além disso, delineamos um perfil das escolas e do órgão estadual (*locus* da pesquisa), compreendendo a realidade dessas instituições e o contexto em que os docentes estão inseridos.

No terceiro capítulo, realizamos a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os docentes e a analista educacional, com o intuito de termos uma maior clareza sobre a relação que o docente estabelece com a Prova Brasil, identificando, assim, os resultados dessa avaliação na sua prática pedagógica e também investigando se as ações destinadas à melhoria dos resultados avaliativos são comuns aos professores e ao órgão estadual responsável por tais avaliações.

Por fim, no quarto capítulo, tecemos algumas considerações finais. Nesse último capítulo, indicamos os resultados do estudo realizado, os quais apontam que, perante as exigências e demandas das políticas públicas implementadas no campo educacional na década de 1990, os docentes têm o seu campo de atuação modificado pelas avaliações externas, delineando, pois, uma nova lógica no trabalho dos professores, indicando uma intensa precarização e intensificação de seu ofício. Observamos, dentre outros aspectos, que os cursos de formação continuada, apesar de existirem, não conseguem atingir a prática das situações cotidianas na sala de aula. Assim, nota-se que essas políticas educacionais mais exigem do professor do que proporcionam uma boa condição de trabalho.

Acreditamos que este estudo possa trazer contribuições para uma atualização do conhecimento científico no campo educacional, mais especificamente no que tange às discussões sobre o estudo das políticas de avaliação externas no contexto do trabalho docente. Espera-se que tal investigação instigue o aprofundamento de outros aspectos que possam surgir dos questionamentos emergidos neste momento, motivando novas pesquisas no cenário acadêmico.

Capítulo 1 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E TRABALHO DOCENTE

Buscando compreender e explorar o objeto de estudo desta pesquisa, o qual consiste nas políticas de avaliação externa e seu impacto no trabalho docente, organizamos a revisão dos estudos em temas: inicialmente, traçamos um perfil da reforma educacional na década de 1990, em que apresentamos como as políticas educacionais da época delinearão a concepção da avaliação; em seguida, mostramos a maneira como as avaliações externas se tornam política educacional e abordamos o conceito de avaliação da aprendizagem, bem como as mudanças ocorridas sobre este nos últimos anos, evidenciando seus tipos e destacando, então, a origem das avaliações em larga escala no cenário educacional; por fim, expomos uma discussão do trabalho docente como categoria teórica, discutindo sobre sua natureza, bem como as transformações ocorridas nesse cenário diante das políticas públicas implementadas nesse momento.

1.1 As reformas educacionais na década de 1990 e a ênfase na avaliação externa como política educacional

Para compreendermos esse tema, o qual faz parte da revisão bibliográfica, faz-se necessário conceituarmos o termo reforma. Para Popkewitz (1997), essa palavra varia diante do contexto em que ela se insere, seja nas mudanças que permeiam o ensino, na formação dos professores ou também no currículo. Esse autor também aponta para a existência de um senso-comum da reforma, no qual o termo está associado a mudanças geradoras de melhorias na educação, o que atribui uma conotação positiva à expressão reforma educacional. Nessa perspectiva, intervenções como a introdução de novos programas, tecnologias e formas de organização escolar são consideradas avanços e progressos.

No Brasil, de acordo com Vieira (2008), essa reforma educacional dos anos de 1990 iniciou-se no governo Collor, mas foi definida no governo Fernando Henrique Cardoso por meio de documentos como *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*¹⁰, onde se destaca que o foco da política educacional no contexto dessa reforma estava voltado para a educação básica. Dentre as várias medidas adotadas para esse setor, conforme ressalta este documento,

¹⁰ Esse foi o principal documento da campanha presidencial de 1994, que explicitava rumos que em princípio deveriam se transformar em programas e projetos de governo. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CARDOSO_Maos_a_obra.pdf 07_10_2008_18_20_37.pdf

evidenciam-se aquelas relacionadas a: área curricular; formação de professores; materiais e equipamentos escolares; proposta do estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem em âmbito nacional; bem como a implementação de um sistema nacional de avaliação das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a execução das metas de melhoria da qualidade do ensino.

Assim, entendemos que a implantação de políticas públicas que visam à melhoria da qualidade do ensino e desempenho do aluno se efetivaram em medidas que acarretaram mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino, reestruturando a organização escolar e trazendo modificações para o trabalho docente.

Conforme ressalta Galvanin (2005), a concepção de uma organização do trabalho na economia capitalista passa a ser desenvolvida nos anos 1950 e 1960 com um novo modelo de gestão na empresa *Toyota*, no Japão, ocasionando grande impacto nas relações sociais de produção. Assim, com esse novo paradigma *toyotista* de gestão, contrário ao modelo norte-americano (taylorista/ fordista) de produção em grandes quantidades, a produção passou a eliminar desperdícios, tornando-se um fluxo contínuo, flexível (com pequenos lotes, sob encomenda). A autora citada afirma também a existência da noção de “qualidade total” (fazer certo da primeira vez corrigindo causas e erros); com isso, o envolvimento de funcionários na detecção de problemas e no encaminhamento de soluções provocou uma interferência direta no processo de tomada de decisões da empresa.

No que se refere ao aspecto político, nota-se, na reforma dos anos de 1990, grande destaque na interferência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Esses organismos internacionais financiadores desenvolvem modelos educacionais e os repassam aos países que recorrem a essas instituições para adquirir recursos externos com o objetivo de ampliar seus investimentos em educação. Tais organismos também acabam por orientar as diretrizes que servem de base na constituição das políticas educacionais. Desse modo, constata-se que as relações capitalistas de produção passam a fazer parte do cotidiano escolar ao assimilar as propostas do Banco Mundial na formulação dessas políticas. Percebemos, com isso, que o sistema escolar passa a ser gerenciado nos moldes da administração de empresas, em que o docente deve produzir mais e com melhores resultados. Para tanto, imperam conceitos como flexibilidade, polivalência, resultados, redução de custos, eficiência.

Nesse sentido, para Galvanin (2005), o ideário político da educação como equidade social permeia o período histórico do Estado neoliberal nesta década, refletindo-se no campo

educacional por meio dos discursos presentes nos documentos oficiais, como a legislação e as reformas implementadas. Tal ideia é explicitada a seguir:

[...] educação com equidade, implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual. A mudança do foco da educação como um direito de todos e proporcionadora de uma vida melhor, muda o eixo econômico da escolarização para um ponto mais político centrado na ideia de sociedade civil, cidadania e participação. [...] o caráter profissional dessa educação básica, devido às mudanças no processo produtivo tecnológico, passa a exigir um novo perfil profissional focado não mais em saberes específicos, mas em modelos de competências, que resulte num ser flexível e adaptável (GALVANIN, 2005, p.10).

Perante esse contexto, um novo elemento surge para monitorar a qualidade da educação: trata-se da avaliação do desempenho escolar, que emerge como uma tendência mais classificatória (por meio de benefícios financeiros à escola), em detrimento de uma visão diagnóstica. Essa maneira de avaliar, para Moreira (2011), visa, na perspectiva da política neoliberal, o ponto central do desenvolvimento econômico e, no âmbito da gestão escolar, busca a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, mediante o controle do currículo e do trabalho docente, como afirma em:

[...] o que ensinar, como ensinar e porque ensinar passam a ser palavras que expressam ordem e controle de um modelo de aprendizagem a ser alcançada em função de melhores resultados das avaliações externas, e não o modelo previsto no projeto político-pedagógico da escola (MOREIRA, 2011, p. 6085).

Contudo, vemos que essas políticas educacionais decorrentes das reformas da década de 1990 têm delineado uma concepção de que a avaliação é inserida na escola de maneira imposta, sendo que a mesma deveria ser um instrumento capaz de possibilitar um delineamento de um panorama mais fiel do perfil da aprendizagem dos alunos, identificando problemas e traçando novas soluções para eles. Nessa abordagem, a avaliação em larga escala é vista como monitoramento, com o objetivo de acompanhar o desempenho das políticas públicas para a melhoria dos resultados dos programas educacionais.

Desse modo, de acordo com Moreira (2011), esse cenário tem feito da avaliação um instrumento de medidas e de responsabilização dos professores, provocando uma competição por melhores notas entre as escolas. Isso vai de encontro ao seu objetivo primordial, que é evidenciar resultados e, a partir deles, traçar estratégias que busquem atender a heterogeneidade da aprendizagem existente na sala de aula, servindo de instrumento de diagnóstico para a intervenção, beneficiando, assim, os alunos.

Observa-se que, nesse novo panorama arquitetado pelas políticas educacionais dos anos de 1990, a escola pública, enquanto instituição social, exerce sua função de oferecer e garantir formação escolar para todos os cidadãos brasileiros. No decorrer de sua trajetória, alcançou metas como o atendimento à maioria das crianças em idade escolar, mas também demonstra grandes problemas quanto a oferecer aos alunos um ensino público de qualidade e melhores condições de trabalho para os docentes que atuam nesse setor, principalmente na educação básica.

Conforme evidencia Maués (2003), as diferentes conferências mundiais de educação realizadas na década de 1990, como a de Jomtien, e nos anos 2000, de Dacar, além de organismos internacionais, como o Banco Mundial, apontam para que a prioridade das políticas educacionais seja direcionada à educação básica, como evidencia a Lei n. 9394/96. Esta inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Dessa maneira, a educação de base é definida como sendo direcionada a habilidades, competências gerais relacionadas à linguagem, ciências, matemática e comunicação, demandadas e orientadas pelo mercado mundial. Diante disso, os governos de diversos países seguiram essas orientações, onde os programas e os currículos foram reestruturados, bem como os sistemas de avaliação foram criados com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos internacionais, visando garantir e assegurar o alcance dos objetivos desse nível de ensino.

Implementadas na década de 1990, nota-se que as políticas educacionais, nesse caso referindo mais especificamente às Avaliações Externas, instituíram-se nas escolas como uma ferramenta de controle, dentro de uma hierarquia que passa por diretores, professores e alunos, na busca por melhores resultados quantitativos para a definição do *ranking* entre as escolas. Essas políticas não levam em consideração os alunos e a organização de projetos político-pedagógicos voltados para o atendimento de tais necessidades, bem como as condições de trabalho a que são submetidos os docentes.

Nessa ótica, a criação dos sistemas de avaliação pautados nos indicadores de qualidade estabelecidos por organismos internacionais – dentre eles o Banco Mundial – surge também para cumprir as exigências desses organismos. Diante disso, para o recebimento de mais recursos financeiros, as escolas respondem a essas exigências sem considerar as demandas sociais, permitindo que essas ações se mostrem como uma imposição sobre o currículo, inseridas em diversas etapas do ensino escolar.

Observa-se, então, que essas demandas feitas à escola trouxeram novas exigências ao trabalhador docente. Elas podem ser percebidas nas análises sobre as condições de trabalho, pela intensificação e precarização desse trabalho, pela alteração dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e também a todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas demandas têm provocado profundas mudanças na prática pedagógica, delegando maiores encargos aos professores, atribuindo-lhes responsabilidade para com a instituição e principalmente em relação ao sucesso/insucesso dos alunos.

Podemos entender que, nas avaliações externas, objeto de estudo deste trabalho, pretende-se que as estatísticas relativas ao desempenho dos alunos sejam positivas. Contudo, tais práticas não consideram os processos educativos, ou seja, o desenvolvimento processual e integral dos alunos. Todo esse cenário está atrelado a uma deterioração de possíveis projetos institucionais que vão de encontro às reais necessidades de aprendizagem dos alunos e ainda causam a precarização da formação de cidadãos.

Nesse sentido, fica a cargo da escola pública organizar um ambiente que prime pela qualidade do ensino, capaz de trabalhar com professores engajados e motivados em realizar seu trabalho da melhor forma possível, oferecendo aos seus alunos um currículo pautado em suas necessidades, condizente com a realidade e com poder de assegurar oportunidades de aprendizagens enriquecedoras, pois uma escola que compartilhe saberes, valores e conhecimentos estará contribuindo para formar uma sociedade mais igualitária, formando cidadãos mais conscientes e responsáveis por seus atos.

Segundo o Portal da Avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (2010), existem diferentes tipos de avaliação na educação, entre os quais se destacam:

- Avaliação Interna: possibilita ao professor verificar como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido na sala de aula, fornecendo informações específicas que refletem o seu próprio trabalho e a realidade dos seus alunos. Como exemplo, têm-se as provas e os trabalhos em grupo.
- Avaliação Diagnóstica: realizada no início de um processo de aprendizagem, tem a função de obter informações sobre conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes, com o objetivo de organizar os processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas.
- Avaliação Formativa: focada no processo ensino-aprendizagem, está incorporada ao ato de ensinar e integrada na ação de formação. Acontece ao longo do ano letivo e

caracteriza-se por possibilitar a proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno, estabelecendo um retorno contínuo.

- Avaliação Somativa: ocorre no fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.), classificando os resultados de aprendizagens dos alunos de acordo com os níveis estabelecidos.
- Avaliação Externa: essa modalidade avalia as redes ou os sistemas de ensino e instituições ou unidades escolares, indo além da sala de aula, com testes padronizados, cujos resultados são colocados em uma escala de competência.

Após essa breve discussão sobre a influência das políticas de avaliação na instituição escolar, faz-se necessário compreender como as avaliações externas se tornam política educacional. Desse modo, é preciso apreender o conceito de avaliação da aprendizagem, as mudanças ocorridas sobre elas nos últimos anos e seus tipos, destacando, assim, a origem das avaliações em larga escala no cenário educacional.

De acordo com Azâmor e Naiff (2009), a avaliação da aprendizagem nos últimos tempos vem passando por modificações, visando atender às novas demandas que surgem no ambiente escolar. Os instrumentos de avaliação frequentemente utilizados são criticados por grande parte dos estudiosos da educação, como Luckesi (2002), que considera o atual processo de aferição da aprendizagem sob a forma de verificação, diferente de avaliação.

O conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...” O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando [...] Porém, o conceito avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...” O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto (p. 92, 93).

Dessa maneira, podemos afirmar que o processo de avaliação da aprendizagem se diferencia da verificação, pelo fato daquele não ter como produto a aprovação ou reprovação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas sim de ser um instrumento de diagnóstico da situação em que o aluno se encontra, ou seja, esse tipo de avaliação é um mapeamento da qualidade dos resultados durante o processo ou ao término

dele, enquanto a verificação é apenas uma configuração dos resultados parciais, não permitindo grandes mobilidades.

Cumprе salientar que a escola, por sua vez, durante um longo período, utilizou-se exclusivamente de procedimentos formais de verificação da aprendizagem, como as provas e os testes. As notas tinham um único objetivo: classificar e selecionar os alunos aprovados ou não. Contudo, com as críticas que surgiram em relação à essa concepção, as instituições escolares passaram a perceber a importância de uma avaliação qualitativa, ou seja, que leve em consideração o desenvolvimento integral do aluno, cuja importância é notável para que os docentes revejam a sua prática pedagógica e considerem o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Como a avaliação externa é o objeto de investigação deste trabalho, abordaremos como esses exames regulares afetam a rotina do trabalho docente e como este, o professor, percebe essa modalidade de avaliação. Quando se fala nesta, observamos que trata-se de uma consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e de um fortalecimento das políticas vinculadas à avaliação¹¹.

Assim, em estudo realizado sobre as pesquisas internacionais de levantamento sobre a educação, Bonamino e Franco (1999) dão destaque ao Relatório Coleman, produzido no ano de 1966, o qual é considerado uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação implementada pelo governo americano. Tal relatório visou analisar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e social afetariam as oportunidades de educação. Para isso, coletaram-se dados relativos ao corpo docente, aos alunos e suas famílias e, dessa forma, buscou-se conhecer os aspectos divergentes e convergentes entre as escolas para que assim pudesse implementar políticas de melhoria escolar. Os resultados dessa pesquisa indicavam que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intraescolares, que são salientadas pelo currículo, os programas, o trabalho desenvolvido. No que tange as orientações voltadas para as políticas educacionais americanas, os resultados desse relatório levaram à valorização de ações de educação compensatória, que se refere a um conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando equilibrar as deficiências intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas.

¹¹Cabe destacar que, além da avaliação da educação básica, existem sistemas que avaliam a qualidade do Ensino Médio e Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), por exemplo.

Nessa mesma perspectiva de investigação, outros países, como Inglaterra e França, realizaram estudos semelhantes ao que deu origem ao Relatório Coleman e, no geral, indicaram a mesma tendência. Essas pesquisas, entretanto, foram alvo de críticas devido, principalmente, ao argumento de que políticas de educação compensatória influenciavam o fracasso de crianças de minorias étnicas e de camadas populares, por atrelar-se à desvalorização de culturas específicas, promovida por currículos escolares e instrumentos de pesquisa. Com isso, as políticas de educação compensatória seriam apenas novos instrumentos de reafirmação de certas culturas, em detrimento de outras.

De acordo com Bonamino e Franco (1999), tais pesquisas internacionais acabaram por influenciar as pesquisas educacionais no Brasil. Em meados da década de 1960 e 1970, aqui foram realizados estudos semelhantes, mas não tão profundos como o citado relatório americano. Este serviu como apoio para as pesquisas educacionais brasileiras numa tentativa de verificação sobre a existência do fenômeno da mesma natureza em nosso país. Nesse período, a abordagem da questão do desempenho escolar ancorava-se em fatores externos. Já nos anos de 1980, evidenciam-se pesquisas que ressaltam os fatores intraescolares atrelados aos fatores sociais e escolares nas desigualdades sociais. No final da referida década, ocorrem as primeiras ações voltadas para a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, buscando verificar não somente a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas analisar o desempenho dos alunos dentro de tal sistema. Assim, desde o ano de 1988, vêm sendo tomadas iniciativas voltadas à implementação e desenvolvimento do Saeb.

No Brasil, a década de 1990 pode ser denominada como o período das reformas neoliberais, já que a implementação de políticas neoliberais cresceu nos últimos 20 anos, adequando o setor educacional aos interesses de mercado. Nota-se também um crescimento, nas últimas décadas, dos exames regulares estaduais e nacionais que geram os indicadores de desempenho educacional para fiscalizar a qualidade do ensino em nosso país.

Conforme salienta Akkari (2011), antes de se analisar a influência internacional da globalização nas “políticas educacionais”, é fundamental esclarecer a concepção dessa expressão. Para o pesquisador, concebe-se a expressão como um conjunto de decisões tomadas, previamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade com relação à escola. Visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais: estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; incentivo

de inovações educacionais pertinentes; garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. De acordo com esse autor, as políticas educacionais estão atreladas ao sistema de governo, sendo a todo tempo avaliadas e discutidas. Com isso, um de seus objetivos mais evidenciados é o de verificar a adequação entre os elementos de uma política educacional e as necessidades socioculturais encontradas. Desse modo, a avaliação das políticas educacionais serve aos objetivos de estratégia política.

Vieira (2007, p. 56) por sua vez, afirma que ao nos referirmos à política educacional, estamos tratando de idéias e de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação”. Nessa perspectiva, para a autora, o termo “políticas educacionais”, expressa a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Tal termo refere-se ainda, a áreas específicas de intervenção, como exemplo temos: as políticas de educação infantil, de educação básica, de educação superior, dentre outras.

Compreendemos dessa maneira, que as políticas educacionais tratam-se de medidas que a esfera governamental adota para atender às necessidades emergidas no campo da educação em seus níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, para que essas decisões se concretizem no contexto escolar, faz-se necessário que o poder público ouça os professores, alunos, pais (que são membros envolvidos nessas instituições escolares), oferecendo oportunidades para que eles discutam e opinem sobre como essas políticas devem se efetivar, e de que forma deve acontecer para que atendam a sociedade, resultando assim num processo participativo.

Segundo o Caderno da Prova Brasil (2011), as discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986 (época na qual estava em curso o Projeto Edurural¹²). Então, com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto para compará-lo com o dos alunos não beneficiados. Partindo dessa iniciativa, de acordo com Bonamino e Franco (1999), em 1988, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), com uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Rio Grande do Norte e Paraná, que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Saeb. O objetivo

¹² Programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep (2014).

do MEC era oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Bonamino e Sousa (2012), ao caracterizarem a trajetória das avaliações externas no Brasil, baseadas nos objetivos e desenhos que vem sendo seguidos, ressaltam que essas avaliações são divididas em três gerações. A primeira geração, Saeb, concebe a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. A segunda, Prova Brasil, surge a partir do reconhecimento das limitações do Saeb, permitindo, assim, agregar à perspectiva diagnóstica do Saeb a noção de responsabilidade. Logo, a terceira geração, compreendida como os sistemas estaduais de avaliação da educação, associa-se aos resultados das avaliações políticas de responsabilização, com atribuição de consequências¹³ para professores, diretores e demais agentes escolares.

De acordo com o INEP, os sistemas de avaliação em larga escala tiveram início na década de 1990. Entretanto houve uma reformulação do Saeb no ano de 2005, perante a inserção da legislação da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março desse mesmo ano. Esse sistema é composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), descritos a seguir.

A Aneb permite produzir resultados médios de desempenho, conforme os estratos amostrais, avaliando também a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira nos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. Por ser amostral, a Aneb oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidade da Federação.

Estabelecida de forma sistemática com a Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida também como Prova Brasil, acontece a cada dois anos, avaliando habilidades em Língua Portuguesa, com foco na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. É aplicada somente a alunos de 5º e 9º ano de escolas públicas de ensino que tenham mais de 20 estudantes matriculados por série alvo da avaliação. Desse modo, por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pela Aneb, fornecendo médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da

¹³ Essas consequências podem ser: i) simbólicas, decorrendo da divulgação de *rankings* de escolas e da apropriação das informações pelos pais e sociedade. Assim, essa responsabilização implicará na premissa de que o conhecimento dos resultados faz com que ocorra a mobilização das equipes escolares, pais e comunidade no sentido da melhoria do ensino; ii) materiais, o que envolve premiação ou punição dos profissionais que trabalham nas escolas. Fonte: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores (BONAMINO, 2013, p. 45).

Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. É nesse contexto que é criada a Prova Brasil, a qual utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb.

A primeira avaliação do Saeb ocorreu em 1990, mas foi somente a partir de 1992 que se decidiu pela sua aplicação a cargo do Inep. É preciso salientar que o Saeb é a única avaliação que tem por objeto o próprio sistema de ensino e por objetivo monitorar a qualidade do ensino, bem como verificar a equidade e a eficiência dos sistemas de Educação Básica, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Seus resultados objetivam indicar as habilidades e competências adquiridas pelos alunos em seu nível de ensino. Para tal, são elaboradas matrizes de referência, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que irão nortear a criação dos instrumentos de medida que orientarão as interpretações dos resultados (DALBEN, 1995). Para isso, o sistema propõe-se a, conforme elucida essa autora:

- desenvolver indicadores de qualidade e de eficiência do sistema de Ensino Básico brasileiro;
- identificar problemas, diferenças em termos regionais e fatores que influenciam no desempenho dos alunos nas diversas séries e disciplinas;
- oferecer informações técnicas e gerenciais aos administradores da educação pública para que possam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade do ensino;
- proporcionar à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino;
- consolidar competências técnicas e científicas na área da avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa;
- comparar o desempenho dos alunos e do sistema educacional brasileiro com o de outros países.

Constata-se que tanto a Prova Brasil quanto o Saeb são exames que se complementam e juntos compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Desse modo, as informações colhidas por meio das provas ajudam a produzir a elaboração de políticas públicas educacionais nos âmbitos municipal, estadual e federal, favorecendo a melhoria da qualidade do ensino ofertada nas instituições escolares.

Os objetivos do Saeb variam dependendo de um dos quatro ciclos que o aluno está inserido. De acordo com Bonamino e Franco (1999), no decorrer da implementação do Saeb (1990 a 1997), foram avaliadas séries, áreas e disciplinas. Nos dois primeiros ciclos – 1990

(1º ciclo) a 1993 (2º ciclo), avaliou-se uma amostra de alunos que frequentavam as 1ª, 3ª, 5ª, 7ª séries das instituições pertencentes à rede pública de ensino. Nesses ciclos, as provas eram de conteúdo que abrangiam Português, Matemática e Ciências. Observa-se, ainda, que a presença, no primeiro ciclo, de elementos processuais ligados ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação no interior do sistema educacional foi sendo deixada de lado em benefício de uma definição mais centralizada na esfera do MEC. O foco inicial em contemplar certas áreas na prova da primeira edição pode indicar, de acordo com Bonamino e Franco (1999), a adoção de uma visão estreita da educação, sendo favorável a prioridade concedida pelo Banco Mundial às habilidades cognitivas referentes a linguagem, matemática e ciências, o que ressalta o problema do reducionismo curricular inserida nessa perspectiva.

O segundo ciclo também contempla aspectos processuais, com a participação de equipes pedagógicas na análise dos problemas emergidos na fase de levantamento das informações, resultados e elaboração das provas. O terceiro e quarto ciclos caracterizam-se no foco da produção de resultados que contribuam para medir a qualidade da educação brasileira, formulando, desse modo, novas políticas públicas. No terceiro ciclo, em 1995, avaliaram-se também os alunos que constituíam amostras da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, o que incluía também a rede particular. Em suas provas, esse ciclo contemplou as disciplinas de Matemática e Português, sendo incorporadas, no ano de 1997, as disciplinas de Física, Química e Biologia para os alunos do ensino médio, além de Ciências para o Ensino Fundamental. No quarto ciclo, ocorrido em 1999, estava prevista a inclusão de testes de Estudos Sociais no ensino fundamental e de História e Geografia no ensino médio. Desde então, a cada dois anos, um novo ciclo acontece.

De acordo com o documento do PDE sobre as matrizes do Saeb, o que se percebe, no decorrer dos anos, é que a avaliação vem sendo aprimorada, sendo que importantes inovações aconteceram no período entre 1995 e 2001. Em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística, conhecida como Teoria de Resposta ao Item¹⁴ (TRI), que tem permitido, entre outras questões, colocar os itens dos testes e os alunos em uma mesma escala, o que

¹⁴ Essa teoria é uma abordagem utilizada para avaliação de medidas padronizadas, que é muito utilizada nas áreas educacional e psicológica. De acordo com o MEC (2014), essa é uma metodologia de avaliação usada em avaliações de larga escala, que não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. Assim, o desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens). A TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros: poder de discriminação (capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles que não a têm); grau de dificuldade e possibilidade de acerto ao acaso (chute). Uma das vantagens metodológicas da TRI é a possibilidade de elaboração de provas diferentes para o mesmo exame. Tais provas podem ser aplicadas em qualquer período do ano com grau de dificuldade semelhante e permitem a comparabilidade no tempo. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17319>. Acesso em: 9 abr. 2014.

possibilita a comparação dos resultados dos alunos entre as diferentes séries e áreas do conhecimento, levando, então, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. Nesse ano e nos subsequentes, foi avaliada uma amostra representativa dos alunos matriculados nas 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e na 3^a série do ensino médio. Como os resultados referiam-se a uma amostra do total de alunos, estes, desde então, estão sendo divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual, não permitindo levantar resultados nem por escolas nem por municípios (MEC, 2008).

Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, segundo o Inep (2008), não foi feita de maneira aleatória; assim, foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área, objeto de avaliação escolar, e utilizando como referência as secretarias de educação dos estados e das capitais, que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas (MEC, 2008).

No ano de 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da grande divulgação, pelo MEC, dos PCNs. Para essa atualização, foi realizada uma ampla sondagem, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCNs.

Segundo o Inep (2011), a reconstituição do Saeb (pela Portaria Ministerial nº 931, de 21/03/2005), que instituiu a Prova Brasil, passou a avaliar de forma censitária as escolas, sendo idealizada para suprir as demandas de gestores públicos, educadores, pesquisadores e sociedade, levantando informações sobre o ensino ofertado nos municípios e escola. Essa prova tem como objetivo ajudar os governos nas decisões sobre onde devem ser investidos os recursos financeiros e técnicos, na elaboração de metas e implementação de ações pedagógicas para obter uma melhoria na qualidade do ensino.

Em estudo realizado por Bonamino (2013), sobre os 25 anos de Avaliação de sistemas educacionais no Brasil, a autora afirma que, devido ao reconhecimento do Inep sobre as restrições do Saeb, essa nova avaliação permitiu agregar a perspectiva diagnóstica do Saeb à

noção de responsabilização. Ressalta-se ainda que a adoção da Prova Brasil deve-se ao fato das limitações do plano amostral do Saeb retratar as especificidades de municípios e escolas, bem como apoiar com evidências a formulação de políticas visando à melhoria do ensino.

Contudo, Sousa e Arcas (2010) nos mostram que, com a Prova Brasil, a disseminação da avaliação em larga escala foi muito maior, pois a aplicação dos testes deixou de ser amostral e passou a ser censitária, sendo vinculada ao cálculo do IDEB. Esse cálculo considera os resultados da Prova Brasil, dados relativos ao fluxo escolar, juntamente com a definição de metas a serem alcançadas pelas escolas públicas até 2021. Essas são iniciativas que tendem a mobilizar as redes de ensino e escolas a buscarem compreender os resultados das avaliações de seu sistema no planejamento do trabalho escolar. Segundo o MEC, o objetivo das avaliações em larga escala é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Em 2005, o foco da Prova Brasil era alunos de escolas públicas com, no mínimo, 30 discentes que frequentavam regularmente o 5º e 9º anos do ensino fundamental. Utilizou-se, na metodologia dessa avaliação, uma similaridade da avaliação amostral, avaliando a leitura e a resolução de problemas pelos alunos. No ano de 2007, os alunos de escolas públicas rurais que ofertavam o 5º ano e que tinham no mínimo 20 estudantes matriculados no mesmo ano passaram a realizar a prova. Em 2009, os anos finais do ensino fundamental das instituições públicas rurais também passaram a ser avaliados (INEP, 2011).

Atualmente, a Prova Brasil contempla as habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Avaliam-se apenas os alunos inseridos no ensino fundamental de 5º e 9º anos de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos nessas séries. O resultado obtido fornece médias de desempenho para o país, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.

Uma das ideias defendidas por Locatelli (2001) é a de que as instituições escolares executassem suas próprias avaliações, podendo fornecer mais subsídios à avaliação externa, de tal forma que o processo avaliativo cumprisse realmente a sua função: “mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído” (p.478).

A avaliação externa é o principal instrumento de controle do Estado sobre a educação (SORDI e MOREIRA, 2004), sendo os resultados obtidos por ela capazes de provocar tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema. Ainda de acordo com os estudos de Afonso (2001), o papel regulador do

Estado tem por base os exames nacionais, e a Prova Brasil é um exemplo, por permitir que se tenha maior controle sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino. Todavia, cabe investigar como a política de avaliação externa se faz presente na realidade escolar. No caso mais específico desta pesquisa, procuramos compreender como o processo de avaliação em larga escala influencia na realidade de três escolas públicas do município de Viçosa-MG, principalmente com relação à atuação do professor. Também buscamos saber quais são os efeitos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB na prática pedagógica dos docentes dessas escolas que participaram da avaliação na cidade mencionada.

Logo, para compreendermos essa dimensão de nosso objeto de estudos, torna-se necessário entender a estrutura dessa prova, bem como os pressupostos teóricos que orientam especificamente essa avaliação em larga escala para que adiante possamos compreender a forma como o professor trabalha com os conteúdos das disciplinas em sala de aula e também a maneira como esse profissional avalia seus alunos. Este é um aspecto que será abordado a seguir.

1.1.1 Conhecendo a Prova Brasil e suas Matrizes de Referência

O PDE, lançado em 2007 com o objetivo de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos, sistematiza diversas ações na busca de uma educação de melhor qualidade e organiza-se em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. No que se refere à educação básica, o objetivo principal do PDE é investir na qualidade nesse segmento, pois investir na educação básica significa investir na educação profissional e superior, uma vez que estas estão interligadas. Diante disso, torna-se necessário envolver pais, alunos, professores e gestores em iniciativas que façam o aluno obter êxito e permanecer na escola.

Conforme evidencia o Caderno da Prova Brasil (2011)¹⁵, para identificar quais são as redes de ensino e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar – e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão – o Plano apresenta um índice, o IDEB, que, conforme já citado, atua como um termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios, escolas e regiões do Brasil.

¹⁵ Este caderno pode ser encontrado no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>.

Assim, de acordo com Bonamino (2013), os resultados da Prova Brasil passam a integrar o IDEB, que se torna referência para definição de metas bianuais com valores estimados a serem alcançados gradativamente pelas escolas e sistemas de ensino até o ano de 2021. Esse índice também é composto pela junção de dois indicadores: fluxo escolar (que é a trajetória dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). Para essa autora, o resultado do IDEB é utilizado como critério para as escolas prioritárias receberem assistência técnica e financeira por meio de programas federais, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Com a Prova Brasil, o governo federal tenta ter uma compreensão e análise da diversidade e das especificidades das escolas brasileiras, pois esse exame possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município e região do país, uma vez que tem por objetivo realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros. Assim, as informações produzidas por essa avaliação visam subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

A Prova Brasil, conforme evidenciam os dados do QEDu¹⁶, é um teste aplicado a cada dois anos para quase todos os alunos do 5º e 9º anos das escolas públicas brasileiras. Ademais, é respondido, ainda, pelos alunos, professores e diretores das escolas participantes um questionário que possibilita identificar as características principais dos sujeitos envolvidos no processo educacional da escola, bem como mapear os elementos que podem intervir de maneira positiva ou negativa sobre a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, para que a realização de um sistema de avaliação de esfera nacional seja eficaz, faz-se necessário, de acordo o MEC (2008), a elaboração de uma Matriz de Referência. Essa Matriz é considerada um documento que abarca o conjunto de habilidades necessárias para o desenvolvimento do aluno na série em que se encontra, esclarecendo aos profissionais da educação o que será avaliado. Assim, de acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, essa matriz é orientada pelos PCNs, sendo construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. A Matriz de Referência é o eixo curricular do que será avaliado em cada disciplina e ano, onde são informadas as

¹⁶ É um portal aberto e gratuito, onde se encontram informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Criado em dezembro de 2011, este é um projeto inédito desenvolvido em parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann, que aplicam tecnologias inovadoras e referenciais teóricos sólidos para dar espaço aos números sobre a educação brasileira.

competências e habilidades esperadas dos alunos. Faz-se um recorte baseado nos conteúdos que são mais trabalhados nas escolas de todo o Brasil, não englobando, pois, todo o currículo escolar. Com isso, essas matrizes são a referência para a elaboração das questões que compõem a prova em questão.

A Prova Brasil vem medir o aprendizado ao longo da trajetória escolar do estudante. Nela são avaliadas habilidades referentes aos anos anteriores ao que o aluno está matriculado. Com isso, o conjunto dessas habilidades é organizado em competências que, de acordo com o Caderno da Prova Brasil (2011), respaldando-se em Perrenoud (1993)¹⁷, são entendidas como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Logo, as competências cognitivas podem ser compreendidas, segundo o documento, como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.

Nesse mesmo caderno, encontramos que as habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas, que se transformam em habilidades. Logo, na Prova Brasil, as habilidades de Língua Portuguesa estão relacionadas às competências de leitura e interpretação de textos; e as habilidades de Matemática estão associadas à competência para resolução de problemas. Cada Matriz de Referência também apresentará temas com descritores (referem-se a um resumo das habilidades esperadas ao final do 5º ou 9º ano), que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram (INEP, 2013).

O aprendizado adequado para os alunos do 5º ano do ensino fundamental na referida prova, segundo o QEDu, acontece de acordo com o número de pontos obtidos na avaliação, que são distribuídos em 4 níveis, alocados numa escala de proficiência –insuficiente, básico, proficiente e avançado. De acordo com as informações desse portal, os estudantes que estão nos níveis proficiente e avançado são aqueles que alcançaram um desempenho igual ou acima de 200 pontos em Língua Portuguesa e 225 pontos em Matemática.

¹⁷ PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993a.

A prova é organizada com a elaboração de 21 tipos diferentes de cadernos para o respectivo ano, em que o estudante responde a apenas um. Cada teste é constituído por quatro blocos, sendo que dois são destinados à Língua Portuguesa, e os outros dois abordam questões de Matemática. Esses testes são compostos por perguntas de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas de resposta, sendo que apenas uma está correta. Dessa forma, os alunos de 5º ano responderão a 22 itens de português e a 22 itens de matemática, sendo o tempo total para a realização das provas de 2 horas e 30 minutos (INEP, 2013).

No que tange à aprendizagem em Língua Portuguesa, o Caderno da Prova Brasil (2011) ressalta que, para ser considerado competente nessa disciplina, é fundamental que o aluno aproprie de habilidades as quais o capacite viver na sociedade de forma adequada, em diferentes situações sociais. O indivíduo deve ser capaz de interagir numa conversa e também escrever textos de gêneros diferenciados que circulam na sociedade. Assim, é preciso suscitar no aluno a capacidade de compreensão e produção de textos escritos e orais, em diferentes gêneros e diversas situações comunicativas.

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania (CADERNO DA PROVA BRASIL, 2011, p. 21).

Composta por seis tópicos, sua Matriz de Referência se divide em duas estruturas: a primeira é nomeada Objeto do Conhecimento (em que se encontram esses seis tópicos); e a segunda é designada Competência (em que se apresentam descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas em cada tópico). Esses descritores surgem inseridos em cada tópico em ordem crescente da ampliação de conteúdos e habilidades determinadas. Desse modo, no 5º ano, são considerados 15 descritores; para o 9º ano e 3º do Ensino Médio, são adicionados mais 6, totalizando 21 descritores, conforme nos mostra o Quadro 1.

Quadro 1- Matriz de Referência dos Cadernos da Prova Brasil de Língua Portuguesa

Tópico I. Procedimentos de Leitura		
Descritores¹⁸	5º ano	9º ano
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14
Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto		
Descritores	5º ano	9º ano
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinho, fotos etc.)	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12
Tópico III. Relação entre Textos		
Descritores	5º ano	9º ano
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	----	D21
Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto		
Descritores	5º ano	9º ano
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12	D15
Identificar a tese de um texto	----	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	----	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	----	D9
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
Descritores	5º ano	9º ano
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	----	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-----	D19

¹⁸ De acordo com o Inep (2008), os descritores da Matriz de Referência em Língua Portuguesa dos 5º e 9º anos aparecem dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas com intensidades que variam de D1 a D21.

Tópico VI. Variação Linguística		
Descritores	5º ano	9º ano
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: Quadro transcrito dos Cadernos da Prova Brasil, 2011.

Podemos perceber que, em um texto, um mesmo descritor pode ser cobrado tanto no 5º quanto no 9º ano. Nesse caso, irá variar o grau de complexidade do texto, que se adequará ao nível de escolaridade do aluno. Assim, de um único descritor podem se originar diferentes pontos de vista sobre o texto, além de variadas atividades solicitadas, gerando, então, diversificados conteúdos, competências e habilidades para que se possa identificar o que o aluno sabe e dar continuidade no seu nível de desenvolvimento.

Quanto à aprendizagem em Matemática abordada pela Prova, sua Matriz de Referência é pautada na resolução de problemas, em que a aprendizagem significativa sobre o conteúdo acontece mediante as situações e experiências vivenciadas pelos alunos para que eles tenham a oportunidade de desenvolver estratégias de resolução de problemas. Logo, afirma-se que o estudante está apto a desenvolver determinada habilidade quando ele solucionar um problema baseando-se na utilização de um conceito já construído por ele (CADERNO DA PROVA BRASIL, 2011).

Em relação às Matrizes de Referência, estas são elaboradas com base nos anos/séries avaliadas, em que, em cada ano, são concebidos descritores que apontam uma habilidade específica a ser desenvolvida na referida etapa da aprendizagem do aluno. Diferentemente da Língua Portuguesa, esses descritores são reunidos por temas que se afinam ao grupo das metas educacionais, sendo diferentes para o 5º e o 9º ano, conforme é mostrado no Quadro 2.

Quadro 2- Matriz de Referência dos Cadernos da Prova Brasil de Matemática

Tema I. Espaço e Forma	
Descritores	5º ano
Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas	D1
Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações	D2
Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos	D3
Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares)	D4

Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas	D5
Tema II. Grandezas e Medidas	
Descritores	5º ano
Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais ou não	D6
Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml	D7
Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo	D8
Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento	D9
Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores	D10
Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas	D11
Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas	D12
Tema III. Números e Operações/Álgebra e Funções	
Descritores	5º ano
Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional	D13
Identificar a localização de números naturais na reta numérica	D14
Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens	D15
Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial	D16
Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais	D17
Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais	D18
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa)	D19
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória	D20
Identificar diferentes representações de um mesmo número racional	D21
Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica	D22
Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro	D23
Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados	D24
Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados de adição ou subtração	D25
Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%)	D26
Tema IV. Tratamento da Informação	
Descritores	5º ano
Ler informações e dados apresentados em tabelas	D27
Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas)	D28

Fonte: Quadro transcrito dos Cadernos da Prova Brasil, 2011.

Inferimos, por meio desse quadro, que essa Matriz não inclui todos os conteúdos que devem ser avaliados na escola durante o ano letivo. Dessa forma, a prova em foco não permite ao professor ponderar sobre as demais competências e habilidades trabalhadas em sala de aula, uma vez que é realizado um recorte do conteúdo curricular dessa disciplina, visando homogeneizar o conteúdo da Prova Brasil para todo o país.

Portanto, diante do debate sobre a avaliação externa enquanto política educacional e suas mudanças nas últimas décadas, faz-se necessário o entendimento dessa avaliação atrelada ao trabalho docente na educação básica, visando à compreensão de como essa política especificamente atinge o trabalho do professor em sala de aula no cotidiano, aspecto que será tratado no tema a seguir.

1.2 As transformações no trabalho docente na atualidade no contexto de discussão sobre formação de professores

Após discutirmos as avaliações externas no contexto das reformas educacionais da década de 1990, apresentaremos, neste item, o papel que políticas educacionais têm assumido na educação brasileira diante de tais reformas e como elas têm gerado interferência sobre o trabalho docente.

Iniciaremos o texto partindo da concepção do termo trabalho estabelecendo sua relação com a dimensão educativa. Em seguida, apresentaremos o trabalho docente enquanto categoria teórica, sua natureza e as transformações ocorridas no ofício do professor diante das políticas públicas implementadas na década supracitada, buscando uma compreensão das discussões sobre esse trabalho no contexto da produção de conhecimentos presentes no campo da formação de professores. Logo, essa discussão também objetiva tratar da importância do trabalho docente para a problematização da formação de professores, tomando como ponto central as circunstâncias que emergem da realidade desse trabalho, para que, ao final desta pesquisa, possa-se também trazer contribuições e enriquecimento a esse campo de formação e trabalho.

Para compreender a concepção da palavra trabalho nos reportamos a diferentes estudiosos. Para Nolan (1996), o conceito de trabalho se delinea perante determinada sociedade, atividade e contexto histórico, abarcando um sentido polissêmico. Frigotto (2010) entende o trabalho como processo que permeia a natureza do homem e constitui a sua especificidade, mas que não se reduz à atividade laborativa, ao emprego, e sim à produção das

múltiplas dimensões da vida humana. Oliveira (2010) evidencia que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho. É possível considerar que esse trabalho é detentor de um caráter educativo. Diante disso, a autora constata que educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências.

De acordo com Coelho (2011) ao longo da sua história, os homens criaram diversos modos de produzir, organizar e pensar os bens necessários à vida. Diante de cada necessidade para produzir, um novo tipo de trabalho (primitivo, escravo, servil, assalariado) se fazia presente. O autor ainda declara que o trabalho humano se manifesta de diversas maneiras, em objetos, formas, gestos, palavras, realizações materiais e espirituais e, assim, constata-se que além de bens e serviços, o trabalho produz conhecimentos. Logo, perante esta abordagem, podemos compreender o trabalho como detentor de uma dimensão educativa.

Nesse sentido, Oliveira (2010) ressalta que as análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho. Enquanto categoria teórica, a autora afirma, ainda que, o trabalho docente compreende os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades. Sua natureza está atrelada a partir da relação saber-conduta, inserida tanto no contexto sócio-político-cultural onde esse trabalho ocorre, quanto a atividade desenvolvida pelo professorado em seu cotidiano e como ela é representada.

No que se refere às condições históricas do trabalho docente, conforme salienta Vieira e Fonseca (2010), é necessário problematizar as formas por meio das quais a natureza dessa ação foi sendo modificada. Essa autora, apoiando-se em estudiosos, como Hypolito (1997), Kreutz (1986) e Nóvoa (1991), evidencia que o trabalho docente esteve relacionado e constituído, até o século XVII, por saberes e condutas ligadas a concepções religioso-cristãs, sendo essa realidade modificada quando a atividade docente começou a ser desarticulada da Igreja e exercida por leigos, surgindo preocupações influenciadas pelo ideário liberal que indicavam a necessidade de dar um caráter mais técnico-profissional a essa atividade, como é enfatizada a seguir:

Essa concepção técnica do trabalho docente veio no bojo das mudanças sociais que atendeu a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e liberal, que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora. O liberalismo ajuda então a alterar a natureza do trabalho docente, produzindo formas de racionalização e de burocratização que, para alguns estudiosos, o aproximariam dos modelos de ação fabris, tornando a atividade do professorado mais próxima daquela dos trabalhadores das fábricas. O trabalho docente ganha assim um contorno mais técnico e operacional, seus conteúdos, formas e materiais instrucionais tornam-se cada vez mais determinados pelo Estado capitalista e pelo mercado (VIEIRA e FONSECA, 2010).

No atual cenário educacional brasileiro, tem surgido uma nova representação sobre o ofício docente, em decorrência das políticas públicas implementadas pelo governo com as reformas da década de 1990. Essas reformas caracterizam-se pela descentralização, em que a escola torna-se núcleo do planejamento e da gestão, enquanto a União padroniza os processos, como forma de estabelecer a diminuição dos custos da ampliação no atendimento aos alunos. Dentre essas padronizações, Oliveira (2008) destaca: currículos centralizados, materiais didáticos, programas de computadores, regularidade dos exames nacionais. Isso tem causado uma massificação do ensino e uma deterioração nas condições de trabalho do professor (BARRETO, 2010).

Dessa forma, o aumento do prestígio da carreira docente na dinâmica social veio acompanhado de um desprestígio do trabalho docente, devido à crise que a escola está enfrentando, conforme é salientado por Vieira e Fonseca (2010):

[...] as experiências chamadas de democrático-populares vêm explorando as dimensões políticas e sociais do trabalho docente, trazendo novas exigências profissionais para os docentes, sem a necessária adequação das condições de trabalho, resultando em mais responsabilidade para o professorado. E mais, no atual momento de globalização, marcado pelo crescente processo de racionalização e de intensificação do trabalho docente, o professorado se vê cada vez mais apartado da dimensão conceptual da educação e, para alguns estudiosos, favorecendo a proletarização do trabalho docente.

Para Hypolito (1991), o professorado dessa nova escola que se delineia está submerso em condições precárias de trabalho (incluindo aspectos físico-materiais e até condições de salário e carreira), que são humilhantes. Segundo esse autor, ocorreu nessas instituições de ensino uma modernização das funções exercidas pelas mesmas, da máquina burocrática e das relações de poder, sendo estimulada a racionalização administrativa, hierarquia de funções pautadas em um modelo técnico-burocrático de organização escolar que apresenta características como: a divisão do trabalho na escola; forte controle sobre os professores;

perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; um saber cada vez mais fragmentado.

Com a universalização do acesso ao ensino fundamental, a parcela excluída da população passou a frequentar a escola e, por causa de políticas específicas, esta tem se beneficiado ao ultrapassar os limites que as impediam de continuar seus estudos. Entretanto, as condições precárias de vida impedem que esses alunos tenham acesso a bens culturais, o que pode comprometer seu sucesso escolar.

De acordo com Barreto (2010), a escola, muitas vezes, é o único meio a que essa população tem acesso aos serviços básicos, sendo vista como o canal das famílias com outros segmentos sociais. Pelo fato do poder público não conseguir resolver as demandas dessa população carente, sobrecarrega a escola com problemas que estão fora de seu alcance e não são de sua responsabilidade, fazendo com que ela e seus profissionais assumam mais funções.

A universalização do ensino público, além de trazer a expansão do número de alunos, trouxe também um crescimento no número de professores. Contudo, muitos docentes não veem perspectivas de desenvolver atividades, como a pesquisa para aprimorar seus conhecimentos, um planejamento mais elaborado dos conteúdos, assim como também não dispõem de tempo para aprimorar o uso de recursos tecnológicos, com o intuito de inovar em sua prática, entre outros, o que acarreta dificuldades para que se relacionem com os demais profissionais que possuem esses recursos. Essa ideia é explicitada por Oliveira (2008, p.1) ao afirmar: “à medida que, a democratização da educação traduziu-se na incorporação daqueles que antes não tinham acesso à escola – os mais pobres – na condição de alunos, também trouxe para o sistema escolar maior número de professores pobres”.

Oliveira (2004) analisa que as transformações decorrentes das reformas geraram um “sentimento de desprofissionalização” devido à ideia de que aquilo que se realiza na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento próprio e que assim pode ser discutido por leigos, voluntários. Dessa forma, o quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a qual os profissionais estão vivenciando é resultado de questões salariais e de caráter profissional em defesa dos direitos trabalhistas. Isso faz com que ele se sinta sobrecarregado, desvalorizado, provocando uma perda de sua identidade profissional, conforme é assinalado a seguir:

A identidade não é adquirida, não é um produto. É um lugar de lutas e de conflitos, é espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Dessa maneira é mais aceitável falar em processo identitário, pois mescla a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção da identidade é

um processo complexo, precisa de tempo para refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças. Não se separa o eu profissional do eu pessoal, pois, as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a nossa maneira de ser, com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2007, p.16).

Tardif e Lessard (2011) ressaltam, no que se refere à identidade profissional dos docentes, que ela é uma espécie de “montagem composta”, justificando um trabalho de composição identitária em seus diferentes papéis: o professor atuando como funcionário, vendedor, motivador, entre outros, ocasionando uma visão mercantilista da docência. Dessa maneira, o professor é levado a agir como um equilibrista para suprir as exigências e expectativas. Afinal, a identidade profissional dos docentes é composta porque seu trabalho é composto e exige dele diferentes posturas, atitudes que variam de acordo com suas relações e com o seu objeto de trabalho (grupo de alunos).

Essa crise de identidade que os docentes vivenciam atualmente é refletida em uma situação de mal estar, a qual gera consequências práticas em termos de campos de competência, organização da carreira docente e imagem social (HYPOLITO, 1991). Logo, as razões de ambivalência do trabalho docente entre a profissionalização (expressão de uma posição social e ocupacional) e a proletarização (que deve ser compreendida livre das conotações superficiais atreladas ao trabalho fabril) ocorrem por causa da posição social.

Assim, os docentes, perante essa situação, recebem distintas atribuições, que extrapolam as pedagógicas, como se fosse algo natural ao processo de democratização da escola. Dessa forma, ocorre uma intensificação do trabalho docente, o qual passa a abranger funções que vão além da sala de aula. Como consequência dessa intensificação, verifica-se uma diminuição da qualidade do trabalho educativo, uma vez que o professor precisa realizar diversas tarefas de modo superficial, devido ao seu tempo escasso (APPLE, 1995).

Ao discutir sobre as condições de trabalho, é preciso considerar que, além do processo de intensificação, ocorre também nas escolas públicas a precarização do trabalho docente, com destaque para as péssimas condições em que esse profissional atua. Essa precarização inclui fatores como desqualificação profissional, baixos salários, infraestrutura inadequada dos prédios, implementação de exames nacionais de avaliação de desempenho de alunos e professores, padronização dos currículos da educação básica (BOING e LÜDKE, 2004).

Nesse aspecto, Garcia e Anadon (2009) ressaltam que essa intensificação do trabalho abrange um aumento de tarefas a serem desempenhadas pelos docentes e, diante de tal situação, os professores encontram-se sobrecarregados, com pouco tempo para realizar suas tarefas, autointensificando-se na busca por melhorias de seu trabalho, tentando atender às

demandas das políticas educacionais, o que ocasiona um quadro complexo, conforme se observa a seguir.

As novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância (GARCIA e ANADON, 2009, p. 69).

Tardif e Lessard (2011) defendem que o trabalho do professor possui aspectos formais e informais. É um trabalho flexível, ou seja, “parcialmente elástico”, podendo variar no que se refere à duração e frequência de tarefas como reuniões, planejamento de aulas, encontros com pais, entre outras. Dependem da experiência do docente e de sua relação com o trabalho, sendo este, também, codificado (rotineiro e previsível), controlado e autônomo. Entretanto, os autores também afirmam que tarefas como ministrar as aulas, a vigilância na hora da recreação, dentre outras, apresentam uma duração legal bem determinada pela organização escolar. É a partir das relações com os alunos e das experiências difíceis ou positivas que o “eu” profissional do professor se constrói e se atualiza. A docência é, pois, um trabalho flexível por causa de diversos fatores, como carga de trabalho, insuficiência de materiais adequados, falta de recursos financeiros. Estes são alguns elementos que tornam pesada e difícil a carga de trabalho desses profissionais.

No que se refere ao último fator, a carga de trabalho, Tardif e Lessard (2011) ressaltam que esta aumentou nas últimas décadas, não somente no número de horas, mas em dificuldades e complexidades, com uma deterioração na qualidade da atividade profissional. Desse modo, a docência tornou-se um trabalho mais complexo, sobretudo no plano emocional, com alunos mais difíceis e queda dos valores tradicionais, como, por exemplo, a falta de respeito para com os professores, que se sentem desestimulados com o seu trabalho diante da falta de perspectiva de crescimento na carreira e da desvalorização e desrespeito da comunidade atendida.

Cunha (2010) destaca que a sociedade atribui, cada vez mais, à educação escolarizada e aos professores maiores responsabilidades, devido a mudanças no mundo do trabalho e na estrutura da organização familiar. O professor, então, sofre os efeitos de uma sociedade capitalista contemporânea, em que se privilegia a nota em detrimento do saber.

Logo, percebe-se, conforme discussões empenhadas pelos editores da revista *Cadernos de pesquisa*, no Editorial¹⁹ (2012), tratando da formação docente, que esta passou, nas décadas recentes, a se nortear também pelos desafios postos pelo próprio trabalho dos professores, e não apenas pelos alicerces teóricos que provêm das ciências da educação e do conhecimento de como funcionam os sistemas escolares. Desse modo, inserido no contexto de problematização sobre a formação de professores, destaca-se o trabalho docente. Este, ao sofrer os impactos das reformas educacionais dos anos de 1990, apresenta transformações em aspectos como as relações entre as características sócio-organizacionais da escola, bem como as formas de realização e organização do trabalho docente. Tudo isso repercute no trabalho escolar (que se refere ao conjunto de tarefas realizadas pelos agentes escolares) e também em condições de trabalho dos docentes, tempo, intensidade, dificuldade e a diversidade da carga de trabalho, bem como suas tensões geradas nos professores.

Constata-se que os objetivos e responsabilidades da escola são muitos e variados, os quais se transformam diante das políticas públicas implementadas pelo governo com as reformas da década de 1990. Essas demandas conduzem o trabalho docente para uma tarefa dinâmica, com efeitos imprecisos e que exige desses profissionais iniciativa e esforço perante os desafios que surgem no cotidiano. Estes, por sua vez, precisam interpretá-los e adaptá-los às mudanças pedagógicas que as esferas governamentais demandam. Logo, temos que as avaliações externas são formuladas com o objetivo de avaliar o sistema educacional e, diante disso, uma questão emerge: será que tais avaliações podem servir como ferramenta de controle do trabalho do professor?

¹⁹ Refere-se à Revista *Cadernos de Pesquisa*, número 146, de 2012.

Capítulo 2 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo visa apresentar os caminhos metodológicos utilizados neste estudo. Assim, buscamos investigar as implicações da Prova Brasil no trabalho docente de um grupo específico de professores do 5º ano do ensino fundamental, de escolas públicas do município de Viçosa-MG. Nesse sentido, decidimos adotar a abordagem qualitativa, uma vez que esta permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares e também propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2008).

Entendemos que essa abordagem favoreceu o estudo do significado da avaliação externa na ótica dos professores das escolas selecionadas e do órgão estadual responsável pelas ações empreendidas nas instituições para a melhoria dos resultados avaliativos. Pensamos, ainda, que a prática da pesquisa propiciada pela interlocução com os sujeitos, por meio da entrevista, no *lócus* das ações, afinou-se a essa abordagem, que tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como o seu principal agente de apreensão dos dados da pesquisa, os quais são predominantemente descritivos e com maior ênfase no processo investigativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Desse modo, fomos nas instituições selecionadas por meio do IDEB 2011 com o intuito de entender os fenômenos relacionados às implicações da Prova Brasil sobre a prática do trabalhador docente, objetivando compreender como esse processo da avaliação externa influencia na realidade de tais escolas, principalmente com relação à atuação do professor, para, então, estabelecermos a interpretação sobre os fatos analisados.

Este estudo utilizou-se de entrevistas e análise de documentos como instrumentos para a coleta de dados, o que permitiu a inserção do pesquisador no contexto escolar.

2.1 Seleção dos participantes e instrumentos da pesquisa

As escolas que participaram deste estudo estão localizadas na cidade de Viçosa-MG. Foram duas entidades municipais e uma estadual. Essas são instituições que trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental e apresentam realidades distintas, duas situadas na região central e uma na periferia da cidade supracitada.

A seleção dessas escolas, objeto deste estudo, orientou-se pelos seguintes critérios:

- uma escola da rede municipal que obteve um crescimento no desempenho dos alunos do 5º ano na proficiência de Matemática e Língua Portuguesa, tendo sobressaído em relação às demais escolas municipais no IDEB 2011. Assim, de acordo com dados do QEDU (2013), no ano de 2011, a proporção de alunos do 5º ano que “aprenderam o adequado”²⁰ na competência de leitura e interpretação de textos e também na resolução de problemas, nessas escolas, dentro das referidas disciplinas em relação às demais instituições, foi de 65% (dos 41 alunos, 27 demonstraram uma aprendizagem adequada²¹) em cada. Cumpre destacar que, quanto maior for esse número, melhor; ademais, essa instituição foi a que teve o maior IDEB no ano de 2011.

- outra escola da rede municipal que tivesse uma realidade diferente da instituição de maior IDEB 2011. Desse modo, optamos por selecionar a instituição de menor IDEB 2011. Constatamos que a aprendizagem adequada na competência de leitura e interpretação de textos em Língua Portuguesa foi de 38% (dos 57 alunos, 22 atingiram a meta) e, em Matemática, notamos que 43% dos alunos demonstraram ter adquirido o domínio na resolução de problemas, ou seja, dos 57 alunos, 24 alcançaram esse objetivo (QEDU, 2014).

- uma escola da rede estadual que se fosse tradicionalmente reconhecida pela comunidade Viçosense na qualidade do ensino ofertado nos anos iniciais. Cabe ressaltar que mesmo o aprendizado dos alunos no 5º ano nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, citadas anteriormente, não tendo o melhor destaque²², essa instituição apresentou o maior IDEB dessa rede no ano de 2011. Isso pode ser justificado pelo fato desse índice apresentar outros elementos na sua composição, como os dados do Censo Escolar, que abarca aspectos como estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

Diante disso, almejou-se compreender a realidade dessas escolas, referente às implicações das políticas de avaliação externa no trabalho docente, por meio do uso de estratégias de investigação qualitativa. Nesse sentido, buscou-se mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito do fenômeno em questão (MINAYO, 2008).

²⁰ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento *Todos pela Educação* indicaram a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada (QEDU, 2014). Fonte: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 2 maio 2014.

²¹ Segundo o QEDU (2014), baseando-se nos resultados da Prova Brasil 2011, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar. Fonte: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 2 maio 2014.

²² De acordo com o QEDU (2014), a escola que obteve o melhor rendimento de aprendizagem dos alunos no 5º ano em Matemática foi de 88% e Língua Portuguesa foi de 81%. Assim a escola selecionada obteve um percentual de 76% em Matemática e Língua Portuguesa 80%, alcançando o IDEB mais elevado dentre as escolas da rede estadual no ano de 2011. Fonte: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 2 maio 2014.

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, fizemos um levantamento, no site da 33ª SRE/Ponte Nova para sabermos o número de escolas municipais e estaduais abarcadas pelo município de Viçosa. Tal relação é mostrada no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3- Relação das escolas públicas em Viçosa-MG

Rede Municipal de Viçosa-MG 2011			Rede Estadual de Viçosa-MG 2012		
Código	Nome da Escola Municipal	Níveis Modalidades de Ensino	Código	Nome da Escola Estadual	Níveis Modalidades de Ensino
33388	EM Dr. Arthur Bernardes	Creche/ Pré-Escola 1º ao 9º ano Ensino Fundamental	259551	Cesec Dr. Altamiro Saraiva	Ed. Jovens e Adultos (6º ao 9º ano e Ensino Médio)
268674	EM Pres. Getúlio Dornelles Vargas	Creche/Pré-Escola	130036	EE. Alice Loureiro	1º ao 9º ano Ensino Médio
70890	EM Maria José Santana	Creche/ Pré-Escola	129992	EE. Dr. Raimundo Alves Torres	6º ao 9º ano Ensino Médio
133370	EM Prof. Arlindo de Paula Gonçalves	1º ao 5º ano Ensino Fundamental (Zona Rural)	130044	EE. José Lourenço de Freitas	1º ao 9º ano Ensino Médio
130028	EM Almiro Paraíso Pré-Escola	1º ao 5º ano Ensino Fundamental (Zona Rural)	129895	EE. Madre Santa Face	1º ao 5º ano
133710	EM Dona Nanete	1º ao 9º ano Ensino Fundamental	129941	EE. Pe. Álvaro Correa Borges	1º ao 9º ano
133442	EM Santo Antonio	1º ao 5º ano Ensino Fundamental (Zona Rural)	130010	EE. Prof. Sebastião Lopes de Carvalho	1º ao 9º ano
129976	EM Monsenhor Joaquim Dimas Guimarães	1º ao 5º ano Ensino Fundamental (Zona Rural)	217778	EE. Raul de Leoni	1º ao 9º ano Ensino Médio
133485	EM Profa. Jacyra do Vale Rodrigues	1º ao 5º ano Ensino Fundamental (Zona Rural)	130001	EE. Santa Rita de Cássia	1º ao 9º ano Ensino Médio
129909	EM João Francisco da Silva	Creche/ Pré-Escola 1º ao 9º ano Ensino Fundamental	129861	EE. Effie Rolfs	1º ao 9º ano Ensino Médio Normal/Magistério
129950	EM José Lopes Valente Sobrinho	Pré-Escola EJA e 1º ao 5º ano Ensino Fundamental (Zona Rural)	339075	EE. Professor Cid Batista	EJA (1º ao 9º) Fundamental e Médio
133426	EM Nossa Senhora de Fátima	Pré-Escola 1º ao 9º ano Ensino Fundamental			
236586	EM Anita Chequer	Pré-Escola 1º ao 5º ano Ensino Fundamental			
133434	EM Padre Francisco José da Silva	Creche/ Pré-Escola EJA e 1º ao 9º ano Ensino Fundamental			
133396	EM Dr. José Teotônio Pacheco	Pré-Escola 1º ao 5º ano Ensino Fundamental (Zona Rural)			
133418	EM Dr. Juscelino Kubitschek	Creche Pré-Escola 1º ao 5º ano Ensino Fundamental			
129925	EM Ministro Edmundo Lins	1º ao 9º ano Ensino Fundamental EJA			
129933	EM Cel. Antonio da Silva Bernardes	1º ao 9º ano Ensino Fundamental EJA			
129879	EM Prof. Paulo Mário Del Giudice	Pré-Escola/ 1º ao 5º ano Ensino Fundamental (Zona Rural)			
278807	EM Prof. Pedro Gomide Filho	Pré-Escola/1º ao 5º ano Ensino Fundamental			
----	EM Prefeito Antonio Chequer	Ensino Médio			

Fonte: Dados obtidos na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 33ª SRE/Ponte Nova. Diretoria Educacional – Divisão de Atendimento Escolar, 2014. Disponível em: <<http://srePontenova.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

Diante do exposto no Quadro 3, podemos observar que o número de escolas municipais é quase o dobro da quantidade de escolas estaduais. Observamos que oito escolas

municipais estão localizadas na Zona Rural da cidade e não vemos nenhuma escola estadual fixada na mesma região.

Em seguida, fomos ao site do Inep (2014) para localizarmos quais escolas de ambas as redes fizeram a Prova Brasil no ano de 2011; assim, encontramos, que, na rede municipal, do total de 21 escolas, 12 participaram dessa avaliação. Já na rede estadual das 11 escolas que o município abarca, 8 realizaram a prova, o Quadro 4 evidencia isso.

Quadro 4- Relação das escolas públicas participantes da Prova Brasil 2011

Escolas Municipais	Escolas Estaduais
EM Anita Chequer	EE. Alice Loureiro
EM Arthur Bernardes	EE. Effie Rolfs
EM Coronel Antonio Da Silva Bernardes	EE. José Lourenço de Freitas
EM Dr. José Teotônio Pacheco	EE. Madre Santa Face
EM Dr. Juscelino Kubitschek	EE. Pe. Álvaro Correa Borges
EM João Francisco Da Silva	EE. Prof. Sebastião Lopes de Carvalho
EM Ministro Edmundo Lins	EE. Raul de Leoni
EM Nossa Senhora de Fátima	EE. Santa Rita de Cássia
EM Padre Francisco José da Silva	
EM Prof. Paulo Mário Del Giudice	
EM Prof. Pedro Gomide Filho	
EM Dona Nanete	

Fonte: Dados obtidos no site do Inep. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

Em seguida, fez-se a opção por duas escolas municipais que apresentaram o maior e menor IDEB. Entretanto, quando contatamos as escolas para agendar as entrevistas com os professores, vimos que uma escola tinha 2 (duas) turmas e a outra, 3 (três). Assim, o número de docentes seria restrito para investigarmos o fenômeno deste estudo.

Então, decidimos acrescentar a escola da rede estadual com maior IDEB. Desse modo, encontramos nesta instituição 4 (quatro) turmas de 5º ano, ou seja, 4 (quatro) docentes. Essa seleção visou à aproximação de diferentes realidades escolares no sentido de compreender os fatores estruturais, pedagógicos, avaliativos, responsáveis pelos desempenhos nessas avaliações em larga escala. Nas três escolas selecionadas, foram entrevistados oito docentes, além da Analista Educacional, totalizando, assim, nove participantes nesta investigação.

Posteriormente, foi realizado um primeiro contato²³, através do telefone, com as instituições, por meio da diretora, que, por sua vez, estendeu esse contato às²⁴ docentes atuantes no 5º ano do ensino fundamental, as quais fizeram parte desta investigação, como sujeitos da pesquisa. Com isso, ficamos aguardando, durante uma semana, a resposta das diretoras em relação à participação das docentes. Como não havia um retorno, ligamos novamente para as escolas e obtivemos resposta positiva destas.

Dessa forma, fomos pessoalmente às instituições com a Carta de Apresentação de Pesquisa em mãos, a qual evidenciava melhor os objetivos do estudo e, assim, conseguimos maior confiança da escola em relação ao nosso trabalho. O encontro com as docentes foi mediado pela direção e supervisão das escolas, que já adiantavam o assunto sobre o qual trataríamos nas entrevistas. Desse modo, o contato com as docentes antes das entrevistas visou esclarecer as dúvidas que elas tinham sobre se o nome delas iria ser mencionado, se alguém escutaria suas vozes, ou seja, de que forma elas seriam expostas nas entrevistas. Contudo, foi em momentos antes das entrevistas que as docentes assinaram o termo de consentimento, autorizando divulgar seus dados para o estudo.

Concomitantemente a isso, decidimos também pela inclusão na pesquisa da 33ª SRE/Ponte Nova, que é o órgão estadual da qual a cidade de Viçosa-MG faz parte. Visamos, com isso, mapear o trabalho que vem sendo realizado por este estabelecimento de ensino junto às escolas. Assim, entramos em contato pelo telefone com a Analista Educacional responsável tanto pelo trabalho com essas avaliações externas no município das escolas investigadas, quanto pelas ações desenvolvidas junto à equipe escolar para a melhoria dos resultados avaliativos. Esta se dispôs, imediatamente, a participar do nosso estudo, logo que obtivesse o respaldo da Diretora do referido órgão. Diante disso, para compreendermos as implicações da Prova Brasil no trabalho docente, utilizamos entrevistas semiestruturadas e análise de documentos oficiais sobre o tema.

²³ O contato com as escolas foi realizado desde a fase de elaboração do projeto, respaldando-nos pelas normas postas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com os Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa. Nesse momento, utilizamos uma carta de apresentação contendo explicações sobre a pesquisa, seus objetivos, os procedimentos de coleta de dados, entre outras informações. Por meio da carta, obtivemos também o Termo de Autorização dessas instituições para o desenvolvimento da pesquisa. Esses documentos foram enviados para a análise do referido Comitê e aprovado pelo mesmo (ver o Anexo I).

²⁴ Os profissionais selecionados para esta pesquisa que lecionam no 5º ano são todos do sexo feminino; assim, utilizamos neste trabalho o gênero feminino para nos referirmos a eles.

Com relação às entrevistas, foram realizadas individualmente com as docentes do quinto ano²⁵. Procurou-se preservar os sentidos atribuídos às mensagens, num exercício de interpretação fiel ao contexto escolar, sem realizar juízo de valor. Através da literatura especializada, procurou-se melhor entender a maneira como as Avaliações Externas (Prova Brasil) atingem o trabalho do professor em sala de aula e fora dela. As entrevistas sempre eram agendadas pela supervisora ou diretora das escolas que fizeram parte do universo da pesquisa.

A partir de um roteiro semiestruturado, essas entrevistas com as docentes foram desenvolvidas no interior das instituições (em locais como sala da supervisora, biblioteca e na sala dos professores) em que elas lecionam, sempre no horário das aulas especializadas e após o término do dia letivo, com o intuito de não atrapalhar a rotina escolar. Estas foram gravadas e transcritas com a autorização das participantes. O mesmo procedimento foi utilizado com a Analista Educacional da 33ª SRE/Ponte Nova, buscando compreender o trabalho com essas avaliações junto às escolas, bem como as ações realizadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Lüdke e André (1986), “a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Relatam, ainda, que a entrevista representa um dos instrumentos principais para a coleta de dados, sendo considerada pelas autoras como uma das técnicas de trabalho mais utilizadas pelos pesquisadores. Uma das vantagens da entrevista é que ela permite o recolhimento imediato da informação desejada, mantém a presença constante do pesquisador, favorecendo não somente a descrição dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 2012) – neste caso, as avaliações externas –, mas também sua explicação e a compreensão em sua totalidade, tanto inserido em uma situação determinada como de situações de dimensões mais amplas.

As perguntas dessas entrevistas contemplaram diferentes naturezas, dentre elas destacam-se: explicativa imediata (como: “Baseado em sua experiência, qual seria o papel do IDEB?”); interrogativa mediata (como: “Fale-me sobre as referências utilizadas em sua prática docente. A sua experiência enquanto aluna influenciou a forma como você avalia seus alunos hoje?”); avaliativas, que estabelecem juízos de valor sobre determinado fenômeno social (como: “Você poderia destacar algum ponto positivo ou negativo da Prova Brasil?”)

²⁵ A Prova Brasil avalia os estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental. No caso desta investigação, serão entrevistados docentes que atuam no 5º ano. A opção pelo referido ano se deve ao fato de que este é o último ano dos anos iniciais do ensino fundamental, que abrange do 1º ao 5º ano.

(TRIVIÑOS, 2012, p. 151). Objetivamos, desse modo, abrir as perspectivas para a análise e interpretação acerca das ideias das participantes.

No que tange aos documentos oficiais, selecionamos aqueles disponibilizados no site do Ministério da Educação sobre essa política educacional, como as matrizes de referência da Prova Brasil, a Portaria Ministerial nº 931, de 21/03/2005 que instituiu a Prova Brasil – objeto deste estudo. Com isso, buscamos, por meio dos documentos, compreender a gênese dessa política educacional, bem como a maneira como a Prova Brasil é estruturada e como as docentes avaliam essa estrutura para que, dessa forma, entendêssemos as mensagens na sua integridade.

Visando investigar as implicações da Prova Brasil no trabalho docente fizemos a opção para analisar os dados coletados pelas entrevistas, por meio da técnica “Análise de Prosa” (ANDRÉ, 1983), pois este é um recurso que amplia o sentido da informação obtida através de questões abertas em entrevistas, análise de documentos, entre outros. Para essa autora, a “Análise de Prosa” surge como uma proposta alternativa à análise de conteúdo, que vem sendo utilizada de forma limitada, cuja adequação torna-se questionável na análise de dados qualitativos. Assim, pondera:

[...] análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Diante disso, através do diálogo com as participantes, explorando aspectos como o seu cotidiano e os momentos em que as atividades em sala eram avaliadas, e também as referências utilizadas na sua prática docente, procuramos compreender a forma como esse docente entende o ato de avaliar, como leciona e até mesmo a relação estabelecida com seus alunos.

Dessa forma, entendemos que a Análise de Prosa possibilita um aprofundamento maior da compreensão da relação que o docente estabelece com essa política educacional, a Prova Brasil. De acordo com André (1983, p. 67), a partir do exame dos dados e de sua contextualização na investigação, tópicos e temas vão sendo gerados. Assim, como explicitado anteriormente, montamos o roteiro de entrevista semiestruturado baseado em perguntas que pudessem responder às questões de pesquisa. Entretanto, à medida que

observávamos que a resposta do entrevistado não conseguia atingir a questão proposta, levantávamos outras questões e, assim, novos temas emergiam.

Nesse processo de análise do tratamento dos dados, realizamos a leitura de cada entrevista, visando entender o sujeito, o contexto em que ele está inserido, sua formação, sua concepção sobre o nosso objeto de estudo. Em seguida, trabalhamos com o roteiro de entrevista de oito professoras, em que agrupamos as mensagens comuns entre as entrevistadas, observando os aspectos divergentes e convergentes daquelas que atuam nas escolas municipais de maior e menor IDEB 2011, bem como a escola estadual de maior IDEB 2011.

Adiante, realizamos uma pré-análise de todo o material objetivando identificar eixos e temas sobre o fenômeno em estudo, com a preocupação de atender aos dois primeiros objetivos específicos desta investigação: entender a maneira como o docente trabalha com as disciplinas (Matemática e Língua Portuguesa) que caem na Prova, identificando, assim, os efeitos desses resultados avaliativos na sua prática pedagógica. Logo, ao analisar os relatos dos sujeitos, procuramos compreender os significados que estes atribuem à avaliação externa e como essa política educacional influencia na realidade das escolas públicas de Viçosa-MG.

Nesse sentido, fizemos a análise do relato da analista educacional visando mapear o trabalho que vem sendo realizado pela SRE/Ponte Nova com as avaliações externas, investigando, também, se tais ações empreendidas pelas escolas para a melhoria dos resultados avaliativos são compartilhadas pelos professores e especialistas; estes, por sua vez, compõem os dois últimos objetivos específicos do estudo.

Observamos, desse modo, que, a partir dos questionamentos iniciais que culminaram na questão central desta investigação, a priori, duas categorias teóricas foram delimitadas: “avaliação externa” e “trabalho docente”. Assim, as perguntas dirigidas às participantes deste estudo foram criadas em função dessas duas categorias. Contudo, a técnica da análise de Prosa foi ao encontro do tratamento dos dados coletados neste estudo, pois, a partir das respostas das participantes, eixos e temas foram emergindo e, assim, pudemos compreender os significados e mensagens implícitas nas falas das profissionais da educação básica sobre o nosso objeto de estudos.

2.2 O trabalho de campo

A pesquisa de campo iniciou-se em agosto de 2013 e terminou em setembro do mesmo ano. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a analista educacional e as docentes que atuam nas escolas selecionadas, aqui nomeadas Escola A, Escola B, Escola C. Por questões éticas, não foi revelado o nome dos profissionais e nem das escolas participantes da pesquisa. Assim, como garantia do sigilo das informações, apresentamos nomes fictícios.

Para compreender as implicações da Prova Brasil no trabalho docente desenvolvido por professores do 5º ano do ensino fundamental, elaboramos dois roteiros, sendo o primeiro dirigido às professoras e o segundo à Analista Educacional.

O primeiro roteiro, dirigido às professoras, foi dividido em sete eixos, a saber:

- Caracterização dos sujeitos da pesquisa – nele constavam questões que permitiram conhecer melhor o grupo de pessoas participantes da pesquisa;
- Atuação na educação básica – conhecemos a atuação desse profissional ao término dos anos iniciais neste segmento;
- Percepção do docente sobre avaliações – abordamos mais especificamente o tema deste trabalho, no qual investigamos a opinião do professor sobre o ato de avaliar, sobre a avaliação;
- Significados atribuídos às avaliações externas – aprofundamos um pouco mais em nosso objeto de estudos e, conversamos sobre a avaliação externa (Prova Brasil);
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – dialogamos sobre esse índice, que mede o desempenho das escolas em todo o país por meio das avaliações em larga escala, e sua influência na sala de aula;
- Prática Pedagógica do docente – tratamos da questão de como o professor desenvolve seu planejamento e trabalha com as disciplinas abordadas na Prova Brasil;
- Dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar – constatamos como esse profissional lida com os problemas diários das instituições em que leciona.

Quanto ao segundo roteiro de entrevista, dirigido à Analista Educacional, foi construído em quatro eixos temáticos:

- Caracterização do sujeito da pesquisa – conhecemos melhor o perfil profissional da entrevistada;

- Trabalho da SRE/Ponte Nova – soubemos melhor o trabalho desenvolvido pela analista neste órgão estadual mineiro que representa a Secretaria Estadual de Educação nessa região da Zona da Mata;
- Percepção sobre as avaliações externas – centramo-nos em nosso objeto de estudos, a fim de saber a opinião dos pesquisados sobre a Prova Brasil, o que pensa sobre essa política educacional;
- Significados atribuídos ao IDEB – identificamos as percepções da analista sobre esse índice.

2.3 Conhecendo as escolas e o órgão estadual

A seguir, mostraremos cada escola separadamente, visando apresentar o contexto educacional em que cada instituição está inserida, utilizando, para esse fim, a fonte de dados do site QEDu.

Escola A

Esta escola localiza-se no centro da cidade de Viçosa-MG. Quanto à sua estrutura e ao espaço físico, está instalada em um prédio novo, pois, no ano de 2013, a instituição mudou para uma sede edificada pela prefeitura. A escola oferece a educação infantil e o ensino fundamental do 1º ao 9º ano no período da manhã e tarde, atendendo a um total de 602 alunos. Existem duas turmas de 5º ano, com 19 e 22 alunos em cada.

A escola conta com dois prédios (entre os dois prédios, encontramos um espaço que é utilizado como pátio, para a realização das aulas de educação física): de um lado, apresentando dois andares, encontram-se as salas de aula bem arejadas; nos corredores, há banheiros e bebedouros de diferentes tamanhos destinados aos alunos grandes e pequenos; do outro lado, temos um pavilhão onde vemos o amplo refeitório em que os alunos se alimentam, a cozinha, os banheiros dos funcionários, a biblioteca em lugar próprio, apresentando vários exemplares de livros, a secretaria, a sala da diretoria, a sala dos professores, a sala dos supervisores. Contudo, essa escola não possui laboratórios de ciências, de informática e quadra de esportes. De acordo com dados fornecidos pela secretaria da escola, seu quadro docente conta com 66 profissionais, sendo 53 professores efetivos e 13, contratados.

A escola apresentou no ano de 2011 um dos melhores IDEBs da rede municipal. De acordo com dados do Questionário²⁶ aplicado ao estudante de 5º ano – Prova Brasil, 2011 –, foram respondidos 40 questionários de um total de 43 aplicados, o que corresponde a 93%. Os dados desse questionário revelaram, em relação às perguntas tangente aos estudos²⁷, são tratados a seguir.

- Quanto ao incentivo pelos pais: 49% (18 alunos) informaram que os pais ou responsáveis sempre vão à reunião de pais; 92% (36 alunos) disseram que os pais ou responsáveis os incentivam a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola; 68% (26 alunos) afirmam que os pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola.
- Quanto ao grau de leitura dos pais: 92% (36 alunos) informaram que a mãe, ou a mulher responsável, sabe ler e escrever; 90% (27 alunos) disseram que o pai, ou o homem responsável, sabe ler e escrever.
- Quanto ao dever de casa: 59% (22 alunos) afirmaram que o professor sempre corrige o dever de casa de língua portuguesa; 65% (24 alunos) informaram que o professor sempre corrige o dever de casa de matemática.
- Quanto a não aprovação: 32% (12 alunos) já reprovaram pelo menos uma vez; 8% (3 alunos) já abandonaram a escola pelo menos uma vez e permaneceram fora dela o resto do ano.

Conforme afirmado pelo QEdU (2014), o nível socioeconômico²⁸ que sintetiza o perfil econômico e social dos estudantes nesta escola indicou o valor de 4,5, considerado médio-baixo.

²⁶ Este questionário do aluno é composto de 54 perguntas que tratam do perfil, do cotidiano e da percepção sobre a instituição. Assim, cada vez que a prova é aplicada em uma escola, os diretores, professores e alunos das séries avaliadas respondem a um extenso questionário, com informações variadas sobre educação.

²⁷ O questionário respondido pelo aluno apresenta o perfil sociocultural (sexo, participação dos responsáveis na escola, a frequência da leitura), econômico (equipamentos de uso doméstico e de comunicação) e o cotidiano do aluno (tempo destinado ao lazer, arte e trabalho), além de, também, abarcar perguntas referentes aos Estudos, que inclui a trajetória escolar (entrada na escola, tipo de rede em que já estudou e se já foi reprovado), incentivo aos estudos por parte dos responsáveis, e os deveres de Matemática e Língua Portuguesa. Para esta pesquisa, optamos por analisar algumas perguntas relacionadas aos estudos.

²⁸ O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a essas características. O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Esse nível apresentado no portal QEdU foi construído por estudiosos do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) em parceria com especialistas do Instituto Unibanco. Adiante, com o intuito de facilitar o entendimento, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e, em seguida, separado em sete níveis qualitativos: "Mais Baixo", "Baixo", "Médio-baixo", "Médio", "Médio Alto", "Alto", "Mais Alto". Fonte: QEdU: aprendizado em foco. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

Escola B

Esta escola municipal localiza-se em um bairro da periferia do município de Viçosa/MG. Quanto ao espaço físico, apresenta as seguintes características: logo que entramos na escola B, vemos que, na parte da frente do terreno, está sendo construída uma nova sede pela prefeitura (em fase de acabamento); aos fundos, vemos um pavilhão antigo, que é o local destinado às aulas, onde encontramos as salas de aulas que apresentam paredes sem pintura, em que não há possibilidade de fixar cartazes, algumas janelas sem vidros, além dos quadros em que as docentes escrevem encontram-se gastos e, muitas vezes, a qualidade do giz é bastante ruim.

Nos períodos de chuva, surgem inúmeras goteiras no teto, fazendo com que algumas salas de aulas cheguem a ficar inutilizadas por causa do alagamento; por sua vez, nos períodos de calor, os alunos convivem com a falta de ventilação nas salas, já que alguns aparelhos que deveriam diminuir esse desconforto estão quebrados. Os banheiros e a sala de café dos professores também ficam nesse pavilhão, entretanto não tivemos acesso a esses locais.

Os alunos fazem suas atividades físicas em um terreno improvisado, com muita poeira, ao lado do pavilhão de aulas. O local onde fica a secretaria e a diretoria é um anexo da estrutura principal, constituído por dois cômodos pequenos e sem ventilação; nele, não há espaço suficiente para o arquivamento dos documentos (estes são guardados em caixas que atingem até o teto do ambiente). A instituição não possui laboratórios de informática e ciências, como também sala de leitura e quadra de esportes. Ademais, um importante fato foi salientado pelos funcionários: a escola não tem um supervisor pedagógico para orientar os professores em seus trabalhos, sendo esse papel exercido pela diretora.

A instituição oferece a educação infantil e o ensino fundamental que funcionam na parte da manhã e da tarde, com alunos regulares do 1º ao 9º ano. A educação de jovens e adultos funciona no período noturno e atende a um total de 698 alunos. Existem três turmas de 5ºano, nas quais se encontram matriculados, em média, 20 alunos, em cada sala. Em seu quadro docente, a escola possui 64 profissionais, sendo 43 professores efetivos e 21 professores contratados.

O bairro, um dos maiores do município, tem quase sete mil moradores que ali residem e apresenta uma infraestrutura precária. Nota-se que apenas uma parte das ruas é asfaltada, o que acarreta problemas como poeira na época de seca e barro durante o período de chuvas. O sistema de esgoto também causa transtorno e a população reclama ainda da falta de policiamento e de praças de lazer.

A escola apresentou, no ano de 2011, um dos piores IDEBs da rede municipal. De acordo com dados do Questionário aplicado ao estudante de 5º ano – Prova Brasil 2011, foram respondidos 46 questionários de um total de 59 aplicados, que corresponde a 78%. Os dados revelados por esse questionário, em relação às questões sobre os estudos, serão expostos na sequência.

- Quanto ao incentivo pelos pais: 53% (24 alunos) informaram que os pais ou responsáveis sempre vão à reunião de pais; 98% (43 alunos) disseram que os pais ou responsáveis os incentivam a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola; 67% (31 alunos) afirmam que os pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola.
- Quanto ao grau de leitura dos pais: 96% (43 alunos) informaram que a mãe ou a mulher responsável sabe ler e escrever; 91% (38 alunos) disseram que o pai ou o homem responsável sabe ler e escrever.
- Quanto ao dever de casa: 87% (39 alunos) afirmaram que o professor sempre corrige o dever de casa de língua portuguesa; 89% (41 alunos) informaram que o professor sempre corrige o dever de casa de matemática.
- Quanto a não aprovação: 26% (12 alunos) já reprovaram pelo menos uma vez; 9% (4 alunos) já abandonaram a escola pelo menos uma vez e permaneceram fora o resto do ano.

O nível socioeconômico indicou um valor de 4,2, considerado grau médio-baixo. No que se refere à aprendizagem adequada dos alunos do 5º ano em 2011, apresentaram 38% em Português e 43% em Matemática.

Escola C

Essa escola estadual localiza-se no centro de Viçosa-MG. Quanto ao espaço físico, temos as seguintes características: o prédio que apresenta dois andares está passando por uma reforma estrutural; no primeiro andar, encontram-se salas de aulas, cantina, banheiro dos alunos, um pequeno pátio onde em uma parte existem algumas mesas sobre as quais os alunos fazem suas refeições e realizam suas atividades de lazer; no segundo andar, vemos o restante das salas de aulas, secretaria, sala dos professores com banheiro para os funcionários, sala da diretora, sala da supervisora. A instituição oferece apenas o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, atendendo a um total de 534 alunos. Existem quatro turmas de 5º ano, nas quais se encontram matriculados, em média, 27 alunos em cada sala. Não possui laboratório de

ciências nem de informática, quadra de esportes e sala de leitura. A biblioteca, no momento, está desativada devido à reforma, entretanto funciona de forma itinerante. Assim, o professor responsável por esse lugar trabalha as atividades com os alunos na sala de aula. Em seu quadro docente, a escola possui 20 funcionários, em que 13 são professores efetivos e 7 são professores contratados.

A escola apresentou, no ano de 2011, um dos melhores IDEBs da rede estadual. De acordo com dados do Questionário aplicado ao estudante de 5º ano – Prova Brasil 2011, foram respondidos 102 questionários de um total de 115 aplicados, o que corresponde a 89%. O questionário revelou que, em relação às questões sobre os estudos, os dados que serão tratados a seguir.

- Quanto ao incentivo pelos pais: 70% (69 alunos) informaram que os pais ou responsáveis sempre vão à reunião de pais; 96% (98 alunos) disseram que os pais ou responsáveis os incentivam a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola; 85% (86 alunos) afirmam que os pais ou responsáveis conversam sobre o que acontece na escola.
- Quanto ao grau de leitura dos pais: 100% (102 alunos) informaram que a mãe, ou a mulher responsável sabe ler e escrever; 96% (98 alunos) disseram que o pai ou o homem responsável sabe ler e escrever.
- Quanto ao dever de casa: 89% (90 alunos) afirmaram que o professor sempre corrige o dever de casa de língua portuguesa; 92% (93 alunos) informaram que o professor sempre corrige o dever de casa de matemática.
- Quanto à não aprovação: 7% (7 alunos) já reprovaram pelo menos uma vez; 3% (3 alunos) já abandonaram a escola pelo menos uma vez e permaneceram fora desta o resto do ano.

O nível socioeconômico indicou um valor de 5,7, considerado grau médio-alto. No que se refere à aprendizagem adequada dos alunos do 5º ano em 2011, houve um aproveitamento de 80% dos estudantes em Português e 76% em Matemática.

O órgão estadual

De acordo com dados fornecidos pela secretaria da 33ª SRE/ Ponte Nova, anteriormente chamada de Delegacia Regional do Ensino, essa foi criada pela Lei 2.610 de 08/01/1962, no TÍTULO VIII, ao tratar da inspeção do ensino, estabelece que:

Art. 148 - A inspeção do ensino, compreendendo a fiscalização e a assistência técnica, será exercida pelos seguintes órgãos da Secretaria, que ficam desde já criados, de conformidade com o disposto nos artigos 153, 154 e 155 desta lei:

I - Delegacias do Ensino;

II - Inspetorias Seccionais do Ensino;

III - Inspetorias Escolares Municipais.

Parágrafo único - Passam a denominar-se Inspetorias Seccionais do Ensino as atuais Inspetorias Regionais do Ensino.

Art. 149 - Os órgãos a que se refere o artigo anterior serão dirigidos:

I - os do item I, por Delegados do Ensino;

II - os de item II, por Inspectores Seccionais do Ensino;

III - os do item III, por Inspectores Escolares Municipais.

De acordo com a supracitada Lei, na estrutura geral da Secretaria de Estadual de Educação, as Delegacias do Ensino são classificadas entre os órgãos chamados regionais. Assim, a cada região geoeconômica do Estado corresponderá uma Delegacia do Ensino, que nela terá sede e exercerá a sua jurisdição. As Delegacias do Ensino terão a finalidade de descentralizar os diversos serviços da Secretaria Estadual de Educação (SEE), relacionados com qualquer de seus órgãos e qualquer grau de ensino, devendo o Poder Executivo, para tanto, definir as suas atribuições, estabelecer a sua estrutura e regular o seu funcionamento.

De acordo com a SEE/MG (2013), a SRE tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhes algumas atribuições. Dentre elas, destacam-se: orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; e também promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição.

O decreto nº 7.360 de 02/01/1964, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado da Educação, deu estrutura própria a esse órgão; e a portaria nº 68 de 20/11/1965 baixou normas de sua organização e funcionamento. Por ato coletivo, em 18/12/1965, foram nomeados os Delegados de Ensino, cujas Delegacias, com sede em várias cidades mineiras, começam a ser instaladas em diferentes datas em virtude de portarias próprias, passando, então, a se constituírem no interior em extensões da própria Secretaria de Estado de Educação.

O Estado de Minas Gerais apresenta 47 SREs, que estão agrupadas em seis Polos Regionais (Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço). Tais polos estão coloridos no mapa a seguir, no qual constam-se apenas os municípios sedes dessas SREs. A Figura 1 permite a visualização da localização dos Polos citados acima.

Figura 1 – Localização dos Polos Regionais e respectivas SREs de Minas Gerais.



Fonte: MACHADO (2013).

A Delegacia Regional do Ensino de Ponte Nova, localizada no Polo Regional Mata, foi oficialmente instalada em 11 de janeiro de 1966. Atualmente, é denominada 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova. A jurisdição conta com 29 (vinte e nove) municípios e um total de 80 (oitenta) Escolas Estaduais, 1 (uma) Federal, 228 (duzentos e vinte e oito) Escolas Municipais e 85 (oitenta e cinco) Escolas Privadas.

Capítulo 3 – A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO SOBRE A PROVA BRASIL COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Temos como objetivo, neste capítulo, apresentar uma análise sobre os dados coletados para esta pesquisa, por meio dos quais buscamos compreender a relação que os professores participantes da pesquisa estabelecem com a avaliação externa, com o seu trabalho de selecionar os conteúdos de ensino, mais especificamente, Língua Portuguesa e Matemática, bem como com suas metodologias de ensino e suas formas de avaliar. Procuramos, ainda, identificar os efeitos dos resultados da Prova Brasil e do IDEB na prática pedagógica dos docentes das escolas que participaram da avaliação no município de Viçosa-MG, além de mapear o trabalho que vem sendo realizado pela 33ª SRE/Ponte Nova. Por fim, investigamos se as ações empreendidas pelas escolas em que os sujeitos da pesquisa atuam, para a melhoria dos resultados avaliativos, são compartilhadas por professores e especialistas.

3.1 Caracterização das docentes das escolas selecionadas

Buscando compreender os significados que as docentes atribuem às avaliações em larga escala e os reflexos que esse tipo de avaliação ocasiona na sua prática pedagógica, trataremos nessa seção uma discussão sobre as seguintes dimensões: a formação escolar dos entrevistados e as motivações da escolha da profissão; o tempo de exercício na função docente, a atuação em outras escolas e a percepção da existência ou inexistência de atividades de capacitação; a maneira como os docentes avaliam seus alunos no cotidiano e as referências utilizadas na sua prática; os pontos positivos e negativos sobre a Prova Brasil; o papel ocupado pelo IDEB na sala de aula; a forma como os professores desenvolvem e organizam o planejamento; os elementos necessários para se ter uma aprendizagem de qualidade. Estas foram agrupadas em 7 (sete) grandes eixos²⁹. Assim, o diálogo das entrevistas com as professoras, bem como as análises dos eixos serão apresentados a seguir.

²⁹ Esses eixos encontram-se descritos com maior detalhamento no Capítulo 2, referente à metodologia da pesquisa, p. 47.

3.1.1 Perfil, motivações e escolha da profissão

Neste primeiro eixo que caracteriza o grupo de docentes, buscamos conhecer os sujeitos atuantes no quinto ano de escolas públicas do município de Viçosa-MG, que apresentaram maior e menor IDEB no ano de 2011, pertencentes à rede municipal, e maior IDEB na rede estadual nesse mesmo ano. Esses sujeitos foram chamados por nomes fictícios, visando preservá-los, respaldando-se nas orientações do Comitê de Ética. Assim serão chamadas de: Inês, Olga, Daniela, Alice, Marlene, Natália, Érica e Joana. No Quadro 5, apresentamos as peculiaridades de cada docente entrevistado neste trabalho.

Quadro 5- Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade (anos)	Tempo de experiência no Magistério (anos)	Rede em que atua para o 5º ano	Formação		
				Apresenta o curso de Magistério?	Apresenta Graduação?	Apresenta curso de Pós-graduação?
Inês	53	25	Municipal maior IDEB	Sim	Pedagogia	Sim
Olga	45	17	Municipal maior IDEB	Sim	Pedagogia	Sim
Daniela	37	15	Municipal menor IDEB	Sim	Economia Doméstica	Sim
Alice	35	3	Municipal menor IDEB	Sim	Pedagogia	Não
Marlene	43	18	Estadual maior IDEB	Sim	Não	Não
Natália	50	31	Estadual maior IDEB	Sim	Pedagogia	Sim
Érica	48	22	Estadual maior IDEB	Sim	Pedagogia	Sim
Joana	47	22	Estadual maior IDEB	Sim	Pedagogia	Sim

Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

A partir de dados das entrevistas e de informações dispostas no Quadro 5, descreveremos a seguir as características das professoras:

- A professora Inês

Inês é solteira, tem 53 anos e mãe de dois filhos, nasceu no Rio de Janeiro e reside em Viçosa há 29 anos. Licenciou-se em Pedagogia no ano de 2005 e concluiu sua especialização em Supervisão Escolar no ano de 2007, ambas em instituições particulares. Atua como docente há 25 anos, sendo o primeiro ano que leciona na instituição em que a entrevistamos, na qual ingressou por meio de um contrato. Trabalha em dois turnos: de manhã leciona para o 5º ano, e na parte da tarde, atua na rede particular.

- A professora Olga

Olga, por sua vez é casada, tem 45 anos, é mãe de três filhos e natural da cidade de Araponga. Antes de concluir o ensino superior já atuava como professora nas escolas da zona rural do município em que nasceu. Concluiu sua licenciatura em Pedagogia no ano de 2005 e apresenta três especializações: Supervisão Escolar, finalizada em 2007; Psicopedagogia, em 2008; e está em andamento com a Educação Especial, todas realizadas em instituições particulares. Trabalha como professora há 17 anos, lecionando para o 5º ano há sete anos, também atua no período da tarde na rede estadual. Ingressou nesta instituição por meio de um processo seletivo.

- A professora Daniela

Daniela é casada e tem 37 anos. Formou-se em Economia Doméstica no ano 2000 e concluiu o Mestrado em Economia Doméstica em 2004, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). O que a possibilita lecionar para os anos iniciais é o fato de ter o curso de Magistério. Há 15 anos, trabalha nessa escola, como docente, pertencente ao quadro dos professores efetivos, onde leciona para o 5º ano há 10 anos. Além do período da manhã, trabalha como professora na Educação de Jovens e Adultos no turno da noite na mesma instituição.

- A professora Alice

Alice é solteira, tem 35 anos. Terminou o curso superior em Pedagogia no ano de 2010, pela UFV, e ainda não tem especialização. Há três anos atua como professora do município, ingressando todo esse tempo por processo seletivo que ocorre no início do período letivo. Leciona para o 5º ano há 4 meses, mesmo tempo em que atua na escola onde foi entrevistada.

- A professora Marlene

Marlene é casada e tem 43 anos. É a única entrevistada que ainda não possui o curso superior, embora exerça a função docente há 18 anos. Leciona nesta escola há 3 anos, trabalhando, nesse período, somente com as turmas do 5º ano. Ingressou na instituição por meio de processo seletivo e leciona apenas no turno da manhã.

- A professora Natália

Natália tem 50 anos e é casada. Licenciou-se em Pedagogia pela UFV, em 1990, realizou especializações em Supervisão escolar, em 2005, e está em andamento com o curso de Psicopedagogia. Exerce a função docente há 31 anos. Ingressou nessa instituição por meio de concurso público há 10 anos, e trabalha com o 5º ano há 5 meses. Também leciona na rede municipal, no período da tarde.

- A professora Érica

Érica é casada, tem 48 anos. Licenciou-se em Pedagogia, em 1990; mais tarde, no ano 2000, cursou a especialização em Docência do Ensino Superior, ambas em instituições particulares. Trabalha como docente há 22 anos, tendo ingressado nesta escola há 10, por meio de concurso público, onde atua com o 5º ano há 2 anos. Além do turno da manhã, ela trabalha no período da tarde com outra turma, no mesmo local.

- A professora Joana

A professora Joana é solteira e tem 47 anos. Licenciou-se em Pedagogia pela UFV, no ano de 1990; cursou também a mesma especialização realizada por Érica, no mesmo ano. Atua como professora há 22 anos, tendo ingressado nesta escola através de concurso público há 18 anos, onde leciona para o 5º ano há 17 anos. Trabalha somente no turno da manhã.

Diante desse cenário, dialogamos com as entrevistadas sobre questões relacionadas à sua formação e aos aspectos que configuram o seu perfil profissional. Assim temos que, nas escolas pesquisadas, todas as participantes que atuam no 5º ano do ensino fundamental são do sexo feminino. Estudos como o de Gatti e Barreto (2009), sobre o perfil dos docentes em nosso país, indicam que a categoria dos professores é composta majoritariamente pelo sexo feminino. A proporção é de 83,1% (feminino) para 16,9% (masculino). Isso confirma que cada vez mais mulheres atuam no magistério.

É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino (GATTI e BARRETO 2009, p. 24).

No que tange à escolarização, temos que o tipo de estabelecimento mais frequentado por 7 (sete) participantes, na maior parte da educação básica, foi a escola pública (Inês, Olga, Daniela, Alice, Marlene, Érica e Joana). Apenas 1 (uma) docente (Natália) afirmou ter também estudado em escola privada.

Quanto ao nível de escolaridade, apenas 1 (uma) docente, pertencente à instituição estadual, não possui o curso superior, mas ela relatou ter realizado a inscrição para começar o curso de Pedagogia, a distância; enquanto 6 (seis) docentes fizeram o curso de Pedagogia (Inês, Alice, Olga, Natália, Érica e Joana) e 1 (uma) docente (Daniela) fez o curso de Economia Doméstica.

Os dados da entrevista evidenciaram ainda que, todas as professoras possuem o curso de Magistério, o que lhes permitiu lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental; inclusive, esse foi um fator que permitiu, também, à economista doméstica atuar como professora. Ela afirma:

Quando fala Economia Doméstica todo mundo já pensa no termo pejorativo: de casa, cozinha. E não é isso; não é só isso. Tem muitas coisas que o curso trabalha, desenvolve e que podem ser sim, usadas em sala de aula, aqui com as crianças, com as famílias. Então, me ajuda muito (Daniela, escola B).

Desse modo, observamos que, dentro do contexto específico desse grupo de docentes, ainda se formava, no ensino médio, para lecionar no ensino fundamental e para atuar em matérias Pedagógicas do “Ensino de 2º grau”.³⁰ Entretanto, nos dias atuais, há a exigência de outra formação, conforme é ressaltado no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que estabeleceu novos requisitos para a formação docente e a prática do ensino na educação básica. Desse modo, de acordo com a nova legislação, para o exercício da docência na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), passa a ser exigida a formação em nível superior em cursos de graduação, na modalidade

³⁰ Assim se denominava o ensino médio até a LDB 9.394/96.

licenciatura plena, dando fim às denominadas licenciaturas curtas³¹, estabelecidas pela legislação educacional dos anos 1970.

Sobre as instituições em que as entrevistadas realizaram suas graduações, 4 (quatro) afirmaram terem cursado em instituições federais (Daniela, Alice, Natália e Joana) e 3 (três) em instituições particulares (Inês, Olga, Érica), evidenciando um equilíbrio entre as redes frequentadas. Quanto à modalidade de curso de graduação, todas as que possuem o curso superior o fizeram na modalidade presencial.

Outro aspecto destacado neste trabalho refere-se ao motivo da escolha profissional. Para Nogueira (2004), a compreensão sobre esse processo (diante da abordagem do próprio indivíduo que escolhe) é possível de ser caracterizada através de determinados gostos ou preferências relativos às áreas do conhecimento e aos campos profissionais a elas associados. Assim, a escolha de um curso superior de um lado pode ser descrita como resultado de um conjunto de percepções (crenças e valores) que o indivíduo sustenta em relação a si mesmo e ao ambiente de ação, ou seja, os indivíduos optam por seus cursos superiores em função do modo como eles percebem a si mesmos, os outros indivíduos e a realidade de maneira geral. Por outro lado essas escolhas também dependem das trajetórias anteriores de escolarização.

Nesse sentido, ao perguntarmos às professoras a razão da escolha do curso de graduação, o critério utilizado por 3 (três) docentes (Alice, Olga, Marlene) foi o fato da formação escolhida ser complementar à formação no Magistério, como pode ser visto no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6- Fatores relacionados à escolha da profissão na perspectiva das docentes

Variáveis	Número de docentes que citaram
Para complementar a formação do Magistério	3
Por vocação	2
Para se especializar na área em que já atuava	1
Por ser um curso em que tinha mais chances de passar	1
Por não ter outra opção	1

Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

³¹ De acordo com Cury (s/d), as licenciaturas curtas, hoje extintas pela LDB 9.394/96, indicavam um processo mais rápido e ligeiro na formação de docentes. Era um curso superior com duração mínima de 1.200 horas, habilitando seu cursista para o exercício do magistério do então ensino de primeiro grau. Com estudos adicionais, o estudante poderia lecionar até a 2ª série do então ensino de segundo grau. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

As professoras assim justificam as suas escolhas:

Porque quando eu estudava a gente já saía formada para poder dar aula. E aí eu vou fazer o superior para complementar a minha formação (Marlene, escola C).

Porque já é minha área, eu trabalho na escola antes de ser formada; porque eu sou de Araponga e, na época, lá, era muito escasso de professor, então eu estudava na sétima série e lecionava na zona rural com multisseriado. Aí eu já cresci com aquela vocação de ser professora e envolvi tudo na área de educação e quero morrer professora (Olga, escola A).

Essas escolhas nos permitem perceber que as docentes têm uma preocupação em qualificar-se profissionalmente, em buscar uma formação, pois, conforme mencionado anteriormente, algumas, antes de se graduarem, já lecionavam. Constatamos, pelo relato das participantes, que a escolha da profissão está alicerçada na demanda da prática profissional, indo ao encontro dos estudos de Pimenta (2002), nos quais a autora ressalta que a profissão de professor emerge num dado momento e contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades, adquirindo estatuto próprio e legalidade.

Neste sentido, observamos que o perfil e as exigências sobre os profissionais da educação, no caso dos professores, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (Brasil, 2001), apontam que o ritmo acelerado das transformações científicas e tecnológicas altera também as necessidades de formação. Assim, recai sobre a escola, entre outras, a responsabilidade de preparação das gerações atuais e futuras para o mercado de trabalho.

Com relação ao ano de conclusão da graduação cursada pelas professoras, nota-se que 3 (três) entrevistadas (Joana, Érica e Natália) concluíram nos anos de 1990; 2 (duas) docentes (Alice e Daniela) concluíram cada uma respectivamente nos anos de 2000 e 2010; duas docentes (Inês e Olga) terminaram o curso no ano de 2005.

Diante disso, vemos que a maioria das entrevistadas graduou-se na década de 1990, momento em que se iniciou a reforma educacional com a implantação de novas políticas para a organização escolar e que trouxe também modificações para o trabalho docente. Assim, Oliveira (2003) analisa que essas mudanças ocorreram em termos de maior intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação do trabalho docente. Contudo, estudos como o de Weber (2003) indicam um quadro de maior profissionalização do pessoal docente, em que se estabelece uma maior definição do seu espaço de atuação, maior preocupação sobre a formação dos professores, grande relação entre a atuação dos professores e a qualidade da educação.

Durante as entrevistas, perguntamos às professoras que tinham a formação superior se elas haviam feito ou estavam fazendo alguma pós-graduação. Constatamos que 6 (seis) docentes (Inês, Olga, Natália, Érica, Joana e Daniela) realizaram ou afirmaram estar realizando tais cursos. Notamos, também, que 2 (duas) docentes fizeram mais de uma especialização, enquanto as outras 4 (quatro) fizeram, cada uma, uma especialização.

Observamos que as docentes encontram-se em processo contínuo de formação. Isso aponta uma preocupação dessas profissionais em aprimorar sua formação, aperfeiçoando sua prática pedagógica, fato que pode beneficiar a aprendizagem dos alunos, além de permitir um avanço na carreira profissional. Desse modo, estudos como de Selles (2002) apontam a formação continuada de professores como meio de alimentar o processo de desenvolvimento profissional; logo, este deve pautar-se tanto em uma base pedagógica, que permita a atualização e ampliação do conhecimento científico-educacional, ou seja, uma ação transformadora da qualidade do ensino, quanto em uma base político-profissional que inclua estratégias de reformulação das condições da profissão docente, devolvendo, assim, a dignidade a seus trabalhadores.

Com relação ao ano de conclusão da pós-graduação cursada pelas professoras, nota-se, como mostra o Quadro 7, que todas realizaram seus cursos na primeira década dos anos 2000. A seguir, vemos as ênfases das especializações.

Quadro 7- Cursos de Especialização lato sensu

Docentes	Ênfases	Ano
Inês	Supervisão Escolar	2007
Olga	Supervisão Escolar	2007
	Psicopedagogia	2008
	Educação Especial	Em fase de conclusão
Natália	Supervisão Escolar	2005
	Psicopedagogia	Em fase de conclusão
Érica	Docência no Ensino Superior	2010
Joana	Docência no Ensino Superior	2010

Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

Nota-se, a partir do diálogo com as professoras, que 6 (seis) fizeram cursos de especialização. Observamos que 5 (cinco) estudaram *lato sensu* em instituições de ensino particular (Inês, Olga, Natália, Érica, Joana), ao passo que apenas 1 (uma) docente (Daniela) cursou a pós-graduação *stricto sensu* em instituição federal. Quanto à modalidade, temos que 4 (quatro) professoras cursaram a pós-graduação presencial, 3 (três), a distância e 2 (duas), semipresencial.

Diante disso, constata-se que o conteúdo das ênfases cursadas pelas docentes, muitas vezes, não condiz com a prática do seu trabalho no cotidiano da sala de aula. Percebemos que algumas delas ingressaram nesses cursos de especialização pela oportunidade momentânea e, no entanto, estes parecem não estão diretamente relacionados aos saberes da docência no ensino fundamental. Nota-se um acúmulo de títulos, que não necessariamente trazem conhecimentos mais relacionados ao contexto escolar. Assim, as professoras, ao depararem com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, podem não encontrar, nos seus cursos, saberes que colaboram para o enfrentamento dos problemas.

Quanto aos motivos da escolha do curso de pós-graduação, sobre os mais citados, as falas abaixo são ilustrativas:

Porque tudo envolve a área de educação. Porque a Supervisão também envolve a educação, e a Psicopedagogia porque a gente já depara com aluno com dificuldade em aprendizagem a todo momento. Para eu poder ajudar, em estar sanando esses problemas (Olga, escola A).

Eu fiz o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. E depois passaram anos, acho que quase dez anos. Depois chegou essa oportunidade de eu fazer, e o Estado estava trabalhando com a questão de promoção por escolaridade e, na nossa carreira, quem tem um curso de *Lato Sensu* é colocado como um grau a mais e aí chegou a oportunidade. Agora o curso específico foi porque eu recebi uma bolsa, porque era uma faculdade particular (Joana, escola C).

No Quadro 8, a seguir, encontram-se relacionados os motivos apresentados pelas professoras participantes da pesquisa para a escolha dos cursos de pós-graduação.

Quadro 8- Motivos da escolha do curso de Pós-graduação

Escolhas relatadas	Número de docentes que citaram
Para se especializar na área em que já atuava	2
Pela oportunidade	2
Para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem	2
Para realizar concursos	1

Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

A partir desses dados, inferimos que um dos fatores responsáveis pelo bom desempenho das escolas pode estar relacionado à qualificação dos profissionais envolvidos com os alunos. Nas escolas da rede municipal e estadual de maior Ideb, escolas A e C, nota-se que apenas 1 (uma) professora não possui o ensino superior; as demais, 5 (cinco), além dessa formação, apresentam cursos de especialização. Outro elemento observado é o comprometimento que as professoras, diretores, supervisores apresentam para fazer com que o aluno apreenda o conhecimento.

Percebe-se que, na escola de menor índice, escola B, por um lado, a formação profissional de uma docente não está relacionada diretamente à área da educação, mas a sua experiência na docência (10 anos) com o 5º ano a faz sentir segura para trabalhar com os alunos. A ausência de um supervisor pedagógico, ou seja, do profissional específico para auxiliar o docente com os conteúdos curriculares, as dificuldades de aprendizagem, entre outros elementos, traz implicações diretas na aprendizagem dos alunos, haja vista as docentes afirmarem que elas se “viram como dá”, num trabalho em equipe, pois a direção ajuda quando pode. Para as professoras, o fato de a escola ter um índice baixo nas provas deve-se, além de elementos pedagógicos, a fatores estruturais, conforme explicita Daniela em sua fala.

E, assim, tem uma série de fatores que influenciam também nos resultados, por exemplo: o ano passado, no dia de aplicar a prova, tava uma chuva. A escola, se você observar, é goteira pra todo lado. Então, assim, teve criança fazendo prova com sombrinha, criança que teve que ficar sobre a mesa da biblioteca, sobre a mesa mesmo (tem uma mesa grande lá na biblioteca), teve que colocar carteiras em cima da mesa pra eles conseguirem fazer a prova. Os alunos que moram na zona rural não puderam vir. Então, assim, infelizmente a própria estrutura da escola não facilita. A gente teve que juntar duas turmas numa sala só pra poder aplicar a prova, porque uma das salas tava praticamente alagada. Então, são coisas que interferem, que atrapalham e infelizmente, na hora do resultado, ninguém vê isso, só vê a nota “ah a escola tal tá com rendimento abaixo do esperado”, mas ninguém sabe as razões, o porquê.

Pela fala dessa professora, constatamos que, nessa instituição, as condições de trabalho em que as docentes estão imersas são precárias. Isso pode refletir diretamente nos resultados da Prova Brasil. Nesse sentido, a qualidade do trabalho do professor está vinculada a uma série de condições, como: tamanho das turmas que atendem, carga de trabalho, tempo disponível para preparação das aulas, presença de profissional preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, bem como qualidade dos recursos didáticos existentes na escola.

Logo, a formação desses sujeitos e as motivações que levaram à escolha dessa profissão docente fornecerão elementos importantes à compreensão das mensagens e

significados atribuídos por eles em relação às avaliações externas, especificamente a Prova Brasil.

3.1.2 O professor no contexto escolar

Neste segundo eixo, que se refere à atuação do docente na educação básica, procuramos observar aspectos relacionados ao vínculo profissional que o educador apresenta com a instituição em que trabalha. Com isso, tínhamos como objetivo verificar há quanto tempo essas professoras atuam no 5º ano e seu tempo de atuação na função docente. Também queríamos observar a realização de cursos de capacitação por parte das entrevistadas, compreendendo as necessidades sentidas por estas quanto ao seu aperfeiçoamento profissional, uma vez que tais elementos podem fornecer subsídios ao entendimento sobre os significados e implicações da Prova Brasil no trabalho docente e a influência dessa política educacional na realidade das escolas públicas da cidade de Viçosa-MG.

Os dados levantados na pesquisa permitiram-nos constatar que metade das docentes (Daniela, Natália, Érica e Joana) são concursadas, sendo a outra metade (Inês, Alice, Marlene, Olga) constituída por professoras contratadas. Percebe-se que há uma demanda por professores efetivos, o que contribuiria na redução da rotatividade docente, conforme aponta Dourado et al. (2007):

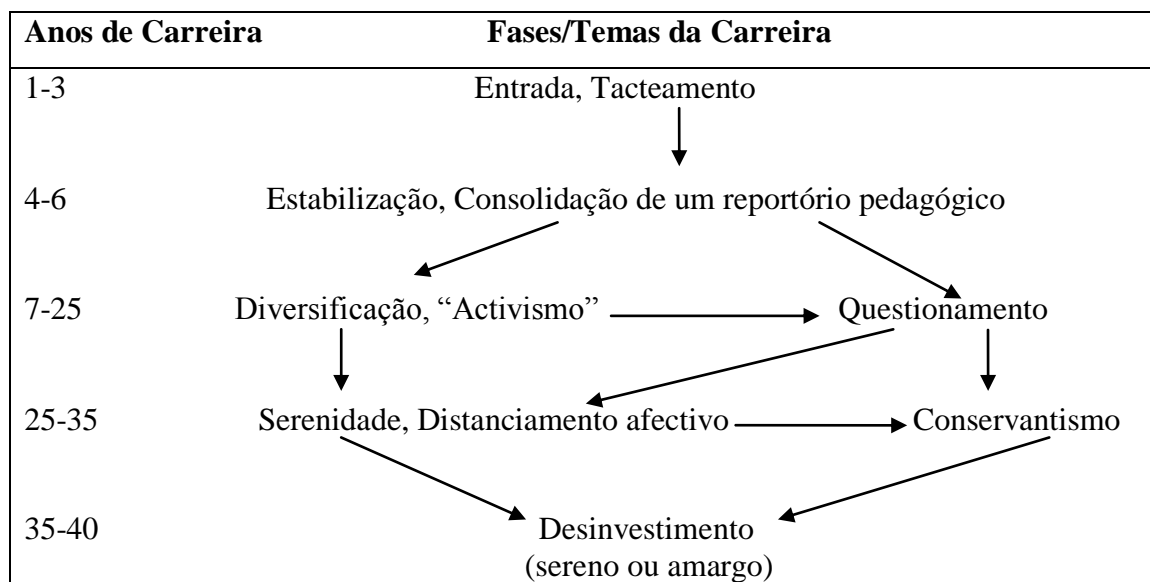
No que se refere ao tipo de vínculo profissional do docente, verifica-se que as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as escolas onde ocorre a rotatividade docente. O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios [...] Portanto, faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precárias ofertadas aos professores temporários impactam negativamente na qualidade do ensino (p.23).

Ao perguntarmos há quanto tempo especificamente as professoras trabalham com o 5º ano, constatamos que 5 (cinco) (Inês, Alice, Marlene, Érica e Natália) atuam nesse nível de escolarização em um período que varia de menos de 12 meses a 3 anos. Vimos que 2 (duas) delas (Daniela e Olga) lecionam em um tempo que varia de 4 a 10 anos. Somente Joana atua no período compreendido entre 11 a 17 anos.

Com relação ao tempo de exercício na função docente, podemos estabelecer um paralelo entre as informações obtidas junto às professoras e três das cinco fases que

pertencem ao Ciclo de Vida Profissional proposto por Huberman *apud* Nóvoa (2007). A seguir, vemos na Figura 2 o ciclo anteriormente citado.

Figura 2- Percurso do ciclo de vida profissional do professor



Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário elaborado por Huberman (2007).
 Figura transcrita de Huberman (2007, p.47).

Ao estabelecermos a relação entre a Figura 2 e os anos de carreira³² das professoras entrevistadas, observamos que apenas Alice se encontra na primeira fase, o período considerado *inicial* da docência, a entrada na carreira (até os 3 anos). Esta é a fase da “sobrevivência” – que implica o saber lidar com o que tem sido chamado de “choque com o real”, pois emerge do confronto inicial com a complexidade da situação profissional – e também da “descoberta”, pois revela o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por ter uma turma e um programa pelos quais se é responsável, assim como fazer parte de um corpo docente (HUBERMAN, 2007).

Na análise dos dados sobre carreira docente, foi possível visualizar que a maioria das docentes, 6 (seis) (Inês, Olga, Daniela, Joana, Érica, Marlene) encontram-se inseridas na terceira fase (7 a 25 anos), fase da *experimentação e diversificação*, que pode estar marcada por uma atitude de mudança e ativismo, bem como por uma atitude de revisão, cheia de questionamentos, peculiares da metade da carreira. Em relação à diversificação, entende-se

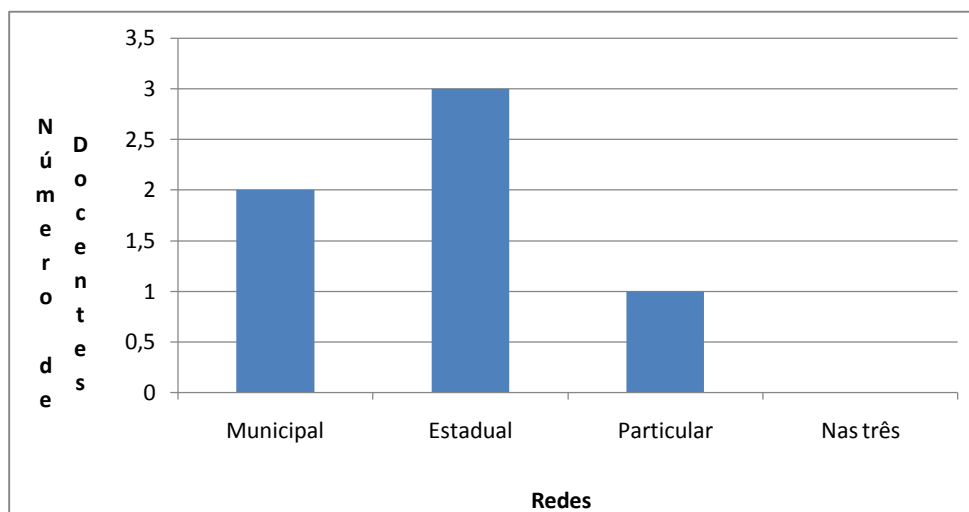
³² É importante destacar que existem outros autores, como José Gonçalves (2007), Denise Vaillant (2009), que também estudam sobre as etapas da carreira docente. Observamos que os estudos sobre as fases do desenvolvimento profissional do primeiro autor buscam aporte teórico em Michael Huberman. Assim, optamos por pautarmos no suporte teórico de Michael Huberman pelo fato desse estudioso ser referência para outros autores na área sobre as fases da vida profissional dos professores.

que os docentes utilizam suas experiências vivenciadas, assim trabalham com metodologias inovadoras, variando o material didático e também diversificando a maneira de avaliar. Conhecida como a fase do pôr-se em questão, trata-se de uma revisão profissional das dúvidas em dar continuidade ou não na carreira, que, para alguns, deve-se à monotonia da vida cotidiana da sala de aula e, para outros, deve-se às frustrações e desencantos subsequentes aos fracassos das experiências no contexto escolar.

Na sequência, percebemos que Natália encontra-se na quarta fase (25 a 35 anos), *serenidade/conservantismo*, onde se alcança um patamar do desenvolvimento na carreira, caracterizado por uma atitude de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo e lamentações. Dessa forma, a serenidade caracteriza-se numa sensação de confiança, em que os docentes tornam-se mais tolerantes e mais espontâneos em diversas situações de sala de aula. Nessa fase os professores apresentam-se menos sensíveis e vulneráveis diante da avaliação dos demais (diretores, colegas, alunos). Trata-se de uma fase na qual ocorre a reconciliação de aceitação de si mesmo, e não como os outros desejariam que ele fosse. Já o distanciamento afetivo é causado pelos alunos que enxergam os professores muito jovens como irmãos mais velhos. Contudo, observamos, consoante com Huberman (2007), que o conservantismo e as lamentações aparecem como uma sequência da fase da serenidade. Assim, os professores conservadores chegam lá por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou diante de uma reforma a qual se opõem), quando conservadores manifestam esta característica por maior rigidez e dogmatismo, por uma prudência acentuada, por uma resistência firme às inovações, por uma nostalgia do passado, entre outros.

Outro aspecto observado nas entrevistas desenvolvidas com as professoras refere-se ao turno em que lecionam para o 5º ano, isto é, no caso dessas professoras, o turno diurno. Isso permite-lhes, na parte da tarde, no turno vespertino, lecionarem em outras instituições, conforme é mostrado no Gráfico 1 a seguir. Pode-se observar que apenas Alice e Joana atuam somente em um turno (diurno); as outras 6 (seis) (Inês, Olga, Daniela, Marlene, Natália e Érica) atuam nos turnos vespertino e noturno, em outras instituições. O fato de a maioria das professoras lecionarem em outras instituições dá-se, muitas vezes, por causa dos baixos salários que recebem. Nesse sentido, atuar em mais turnos significa um aumento na renda familiar.

Gráfico 1- Atuação do docente em outras instituições.



Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

Pesquisas como as de Sampaio e Marin (2004) indicam que a questão salarial é apontada como um dos aspectos mais evidentes do processo de precarização do trabalho do professor (que abarca fatores como a desqualificação profissional, tendência a padronização dos currículos, redução do tempo de descanso, bem como a implementação por parte da instituição de exames nacionais de avaliação de desempenho de alunos e professores). Neste sentido, as autoras ressaltam que os salários dos docentes além de estarem relacionados com o processo de precarização, também estão atrelados ao processo de intensificação do trabalho docente (acúmulo e diversificação das funções, acarretando sobrecarga na jornada de trabalho). Com isso, na medida em que os professores são conduzidos a estenderem suas jornadas de trabalho, gerando um acúmulo na carga horária de trabalho, esse fator pode afetar a qualidade do ensino e comprometer a qualidade de vida desses profissionais.

Com relação ao nível de satisfação do professor em atuar na escola em que trabalha, as docentes afirmaram estar satisfeitas. Isso se justifica pelo fato de, na instituição de atuação, ter um trabalho em equipe efetivo, ter um ambiente de trabalho agradável, apesar dos inúmeros problemas trazidos pelos estudantes, conforme é evidenciado nas falas abaixo.

Tô referindo à satisfação com o trabalho. É tranquilo. Porque eu acho que essa escola aqui tem assim um comprometimento global. A escola inteira é comprometida com o aluno, apesar de que, a maior parte, o professor é que tem que colocar a mão na massa mesmo. Mas essa escola aqui tem esse diferencial. Todo mundo aqui se preocupa com todos os problemas. Eu enxergo aqui um diferencial.

Todas as pessoas aqui estão comprometidas com a aprendizagem do aluno. Todos os profissionais se preocupam com como que está o aluno; como que está o comportamento dele; como que está a aprendizagem dele. E, sempre que a gente busca, todo mundo está disposto a te ajudar nas dificuldades, nos trabalhos, está todo mundo sempre voltado pra isso (Natália, escola C).

Ah, sim. E trabalhar é bom sempre. A gente precisa. Tem que trabalhar, mas, assim, o ambiente aqui é bom. A escola é boa, sabe, mas a educação deixa a gente bem frustrada. O nível, não só, não é daqui não, daqui dessa escola. Mas o público em geral que a gente tem está bem, cada ano que passa, está mais difícil (Inês, escola A).

As atividades de formação continuada, desenvolvidas pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, no contexto do aprimoramento dos resultados nas avaliações externas, foi outro assunto abordado nas entrevistas. Para compreender tal questão, buscamos aporte na literatura. Para Candau (1997), o termo formação continuada pode ser compreendido em duas perspectivas: a clássica e a contemporânea. Na perspectiva clássica, para a autora, existe uma necessidade de atualizar a formação recebida, tendo como *lócus* a universidade, considerada como espaço de produção de conhecimento. Por sua vez, na perspectiva contemporânea, a formação continuada desses professores deve ser repensada, tendo como base três afirmações: a escola como *lócus* da formação continuada, o reconhecimento e a valorização do saber docente, bem como o ciclo de vida dos professores.

No que se refere à segunda perspectiva em que a escola é compreendida como *lócus* dessa formação, Candau (1997) afirma que não há uma necessidade de transferir o professor para outros lugares, pois é no dia a dia da escola que os processos formativos (como aprender a reaprender) concretizam-se. Quanto à valorização e reconhecimento do saber docente, a autora destaca que é fundamental dar importância aos saberes da experiência. Assim, ancorada em Tardif, afirma que esses saberes caracterizam-se pelo fato de originarem da prática cotidiana da profissão e serem validados por ela mesma, pois é a partir desses saberes que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. Nesse sentido, ao tratar sobre o ciclo de vida dos professores, a autora ressalva que esse ciclo profissional é complexo e heterogêneo; assim, é preciso saber que as necessidades e problemas presentes no início da carreira docente não são os mesmos do final da carreira e que, portanto, esse processo é formado por diversos momentos com peculiaridades diferentes para cada um deles.

Diante disso, as professoras afirmaram nas entrevistas que, nas instituições em que elas lecionam, existem esses cursos de capacitação que visam o aprimoramento dos

conhecimentos pedagógicos pelos profissionais, mas são poucos, não são suficientes. Por apresentarem uma carga horária reduzida, não são suficientes para se discutir temas relativos à indisciplina com os alunos, às dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Assim, você vai lá faz o curso, recebe aquele monte de informação, mas não tem assim uma preparação mesmo, contínua, que te ajude em sala de aula. Às vezes, você vai lá e ouve um monte de coisa que você já está cansada de ouvir, cansada de saber e, assim, às vezes não acrescenta muito. Tem os cursos bons, mas, assim, infelizmente, a maioria não atende às expectativas da gente. E o que a gente espera mesmo são cursos que nos preparem, nos dêem apoio para trabalhar com as crianças em sala de aula e isso a gente não tem muito (Daniela, escola B).

Logo, podemos observar, pelo relato da docente, que os cursos de formação continuada cumprem apenas o papel de certificação do docente, não atingindo o objetivo de contribuir para a melhoria da prática educativa em sala de aula, beneficiando a qualidade do ensino público. Tudo isso corrobora as ideias de Candau (1997), ao declarar que essa formação continuada não pode ser arquitetada como um processo de acumulação de cursos, palestras, conhecimentos ou técnicas, mas encarada como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Outro aspecto enfatizado por 6 (seis) professoras sobre as atividades de formação continuada, mais especificamente sobre os conhecimentos pedagógicos³³ apreendidos em tais atividades, é que estas atendem parcialmente às demandas do ambiente escolar, uma vez que a questão teórica não caminha junto com a prática vivenciada na sala de aula, conforme vemos nos relatos das professoras Inês e Alice.

Muito pouco. Vem aquelas coisas assim, olha, muito teóricas, diferente da realidade que a gente vive. Então, seria muito bom se tudo que está escrito no papel a gente pudesse ter aquele êxito, pudesse desenvolver da maneira como está explicando ou como a gente tenta aprender, como é exposto para gente (Inês, escola A).

Em termos, porque eu acho que a sala de aula é mais a prática, a vivência do dia-a-dia atrelada ao seu conhecimento, entendeu? Então, ajuda, mas de certa forma a gente precisa do dia-a-dia mesmo, entendeu, para você ir se aprimorando mesmo, de acordo com as dificuldades dos alunos. A gente precisa buscar muito isso, entendeu. Às vezes a gente faz um curso, mas ele não atende ao que você precisa, embora tenha os temas que você acha que vai valer pra sua atuação em sala de aula. Mas, muitas vezes, você percebe que não funciona, sabe, porque você precisa sempre buscar os artifícios para atender aos alunos. Às vezes, esses cursos são dados de forma muito generalizada (Alice, escola B).

³³De acordo com Mizukami (2004), o termo “conhecimentos pedagógicos” proposto pelo professor Lee Shulman inclui conhecimentos de teorias e princípios que estão atrelados aos processos de ensino/aprendizagem, conhecimentos dos alunos (características, processos cognitivos), conhecimento de contextos educacionais, que envolve manejo de classe, interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem até mesmo colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área.

Diante desses relatos das docentes, observamos que há uma grande distância entre os conteúdos dos cursos de formação continuada e a prática da sala de aula vivenciada por essas professoras. Entende-se que a Secretaria Estadual representada nas escolas pela SRE deveria compreender melhor as necessidades das docentes no contexto escolar para, então, realizar tais cursos, e não agir de forma imposta. Esta poderia ser uma solução para que a distância entre a teoria e a prática diminua e estas caminhem juntas.

Em contrapartida a essa lacuna entre os cursos de formação continuada e o cotidiano escolar, 2 (duas) docentes (Natália e Marlene) afirmam o contrário, declarando que os cursos contribuem para atender tais demandas. Nota-se que ambas apresentam um tempo considerável na docência, com ampla experiência na função que exercem, lecionam há mais 15 anos. Esse pode ser um fator que auxilia Marlene a atuar na sala de aula, mesmo não possuindo o curso superior. A seguir, vemos o depoimento de Natália sobre os benefícios trazidos por esses cursos:

Com certeza, porque esses cursos eu acho muito legal a interação dos professores, porque com as experiências dos outros você aprende muito, mas a teoria eu acho que faz assim um par perfeito, você ouvir as experiências, você discutir suas dúvidas. Eu falo muito assim, é como se você desse uma renovada, é um fôlego, um ânimo. Quando você sai de um curso desse você fala assim: “não vou fazer isso, vou fazer aquilo outro”. São tantas ideias novas, que é como se você voltasse, tivesse chegando pela primeira vez, eu gosto muito por isso, eu acho que te dá muito fôlego.

Perante a fala dessas duas professoras, observamos que os cursos de formação continuada contribuem para a sua formação quando lhes propiciam a socialização, a troca dos saberes da experiência. Autores como Tardif (2010) afirmam que esses saberes advêm de diversas fontes; nesse caso, evidenciam-se aquelas provenientes da formação profissional e também os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão. Para o autor, no tangente aos saberes da formação profissional, estes são adquiridos em fontes sociais, como estabelecimentos de formação de professores e cursos de reciclagem. Dessa maneira, essas fontes se integram no trabalho docente pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores. No que se refere aos saberes advindos da própria experiência na profissão, no ambiente escolar, o autor considera que estes são adquiridos na prática do ofício da sala de aula e também na experiência dos pares; logo, esse saber integra-se no trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Conforme mencionado anteriormente, pelos dados apresentados, foi possível perceber que a maioria das docentes, 6 (seis), leciona em mais de uma escola e que elas têm mais de 15

anos de exercício do magistério. Será que o fato dessas professoras trabalharem em mais de um turno pode interferir na qualidade de seu trabalho em sala de aula, influenciando o processo de ensino e aprendizagem? A Prova Brasil mostra o desempenho do aluno e irá traduzir a forma como esse aluno aprende. Será que a forma como o aluno aprende está relacionada à forma como o professor ensina? Vemos que os conteúdos das disciplinas e a forma de ensinar requerem do docente uma organização do planejamento, que serve como uma orientação, um auxílio ao professor na concretização daquilo que se almeja. Diante disso, questiona-se: como o professor pode realizar um bom planejamento se ele atua em mais de uma escola, acumulando inúmeras funções?

Notou-se, também, com relação às atividades de formação continuada, a necessidade dos gestores escolares organizarem cursos com temas que emanem das situações do cotidiano escolar e que propiciem uma maior articulação entre a teoria e a prática. Os dados da pesquisa nos permitem visualizar que alguns professores valorizam mais as trocas de experiências nos cursos do que os próprios cursos. Vimos que as três escolas não oportunizam locais para os debates entre os professores, as trocas de experiências, elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional que implicará o crescimento e o desenvolvimento do aluno.

3.1.3 Percepções do docente sobre as avaliações

O terceiro eixo abordado nas entrevistas refere-se à “Percepção do docente sobre avaliações”, visando conhecer a opinião das professoras sobre o ato de avaliar. Ao aprofundarmos nosso diálogo com questões mais específicas sobre as avaliações externas, buscamos compreender o cotidiano escolar dos professores, com destaque nas estratégias, nos instrumentos e procedimentos utilizados para que eles avaliem seus alunos em sala e também nas referências usadas em sua prática docente.

Nesse sentido, as 8 (oito) professoras foram questionadas em relação aos momentos e a forma com que avaliam seus alunos em sala. Constatamos, a partir dessas indagações, perante às falas da maioria das professoras, 6 (seis) (Joana, Érica, Natália, Marlene, Alice, Olga), que elas apresentam uma concepção de avaliação contínua, ou seja, o processo avaliativo não ocorre somente ao término do bimestre. As professoras, nessa perspectiva, sempre promovem atividades como filmes, passeios, relatórios, atividades de casa, o que

permite avaliar seus alunos por meio de comportamentos, participação em sala de aula, interesse pela atividade, discussões.

Diante dos depoimentos das professoras, foi interessante analisar a fala de Natália, a qual, por sua vez, acredita que a avaliação, para atingir realmente seu propósito no desenvolvimento do aluno, deve ter uma perspectiva de continuidade, conforme ilustrado no depoimento a seguir:

Olha, a avaliação, eu só acredito na avaliação quando ela é continuada. Eu não acho que prova por si só avalia. Então, essa avaliação eu faço diariamente, é a participação do aluno nas atividades, as opiniões, as discussões que a gente faz a todo momento, isso é tudo avaliado. [...] Então, é tipo aquele ciclo: você dá, avalia, refaz e vai, sempre assim. Porque a avaliação só tem sentido pra mim se for pra construção, se for para o menino melhorar (Natália, escola C).

Observamos que esse relato de Natália ratifica o que diz Luckesi (2002) em seus estudos. O autor afirma que avaliar é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, tendo em vista sempre sua melhora.

Por outro lado, 2 (duas) entrevistadas apresentaram uma concepção mais tradicional sobre a avaliação, pois, pelos seus relatos, uma avaliação escrita, formal é a única maneira dos alunos entenderem que eles precisam estudar. Em outra fala, a professora segue exatamente o que a direção solicita, apesar de não concordar com o que é pedido.

Então, assim, apesar das críticas, eu ainda acho que a avaliação que mais funciona é a avaliação escrita mesmo, que o aluno tem que mostrar ali no papel o que ele aprendeu. Eu acho que é a forma mais eficiente (Daniela, escola B).

É aquilo que eu te falei, a gente tem lá no cronograma: teste, prova, trabalho. Tudo já vem com aquilo ali marcadinho, inclusive a pontuação já vem dividida pra você, e tem o dia pra você entregar isso. Então, a gente vai, tem que dar teste escrito, tem que dar prova, que também é escrita. Eu agora, no final do semestre, questionei muito essas questões, mas fui informada de que é essa a forma que tem que ser, mas que eu posso fazer os testes nos dias que eu quiser (Inês, escola A).

Outro aspecto destacado na interlocução com as professoras refere-se aos instrumentos de avaliação mais utilizados (Quadro 9). A partir dos dados da pesquisa, foi possível visualizar que prova escrita foi o instrumento de avaliação indicado por todas as docentes, seguida pelas atividades em sala.

Quadro 9- Instrumentos de avaliação mais utilizados em sala de aula segundo as professoras

Instrumentos de avaliação	Número de docentes que citaram
Teste, prova escrita	8
Atividades em sala (individuais ou em grupos)	6
Participação em sala com discussões	5
Tarefas de casa	4
Apresentação de trabalhos (seminários),	3
Observação	1

Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

Os dados nos permitem compreender que as indicações das professoras sobre os instrumentos de avaliação são consoantes às ideias de Tardif e Lessard (2011). Os autores evidenciam que, nessa etapa da escolarização (educação básica), os professores tendem a considerar diferentes tipos de atividades, como exames, deveres de casa, atividades de classe, cadernos de exercício e estratégias como esforço do aluno, comportamento em classe, participação, colaboração no momento de avaliar o aluno. Assim, observamos que tais atividades de avaliação não se limitam à atribuição de notas, mas remete a atividades complexas, ininterruptas que se delineiam de diversas maneiras, com critérios específicos.

Ao discorrer sobre as referências metodológicas aplicadas na prática docente, 5 (cinco) participantes (Daniela, Alice, Joana, Natália, Inês) afirmaram que se baseiam nos seus antigos professores. Em seus relatos, afirmam ter recebido um ensino tradicional, chegando a utilizar metodologias e instrumentos que os seus professores usavam para avaliar seus alunos, como a prova escrita. Entretanto, elas relatam que procuram outras formas de avaliar seus alunos em sala de aula, valendo-se de recursos como excursões, filmes. Acrescentam, também, novas metodologias àquelas que aprenderam nos cursos de graduação, devido às mudanças do perfil dos alunos, à inserção de novas de novas tecnologias no contexto escolar perante o mundo contemporâneo, implicando, assim, uma reestruturação da prática pedagógica, ou seja, uma mudança na forma de dar aula, abrangendo a utilização de recursos mais atrativos, que evidenciem o interesse do aluno, conforme é evidenciado na fala da professora Joana.

Eu acredito que tenha sim, se eu falasse que não, eu não estaria sendo sincera não. Em alguns momentos, a gente até se vê mesmo quase que repetindo o que você já vivenciou na sua vida acadêmica. Eu acredito que sim, eu procuro sempre me colocar diante das coisas que estão acontecendo hoje, atualmente. Esse dinamismo, essa situação que se encontra o mundo, você não pode ficar pensando em tentar

aplicar um conhecimento, no meu caso então, de 30 anos atrás. É uma nova geração, o mundo está mudado. Mas eu utilizo um instrumento como perguntar. Você acabou de fazer um reforço com o aluno e você fazer uma arguição, que antigamente se falava, “o que que você entendeu?”, o que que você faz com a resposta, é que eu acho que é diferente da minha época (Joana, escola C).

Entretanto, umas das entrevistas sublinha a importância de se utilizar estratégias avaliativas consideradas hoje tradicionais. Ela afirma e justifica:

[...] na minha época de estudante, a avaliação era aquela avaliação tradicional, de ter um dia certo: a “semana de prova”, que a gente tinha que estudar pra aquela prova e tinha que mostrar ali o que você sabia. E hoje, assim, eu acredito que essa ainda é a melhor maneira, porque é a única forma que a gente tem de cobrar algum comprometimento dos alunos. Se tirar essa avaliação, acabou. Eles ainda acreditam, têm um pouco de medo de nota baixa, de ser reprovados (Daniela, escola B).

Percebemos, diante desse depoimento, que a estratégia avaliativa e a concepção de avaliação de Daniela sofrem influências do ensino tradicional recebido por ela enquanto estudante.

As entrevistadas relataram, também, que se recordam até hoje de muito do conteúdo que elas aprenderam na sua época de estudante. Ressaltam que, na sua época, enquanto estudante da educação básica, aprendia-se e ensinava-se mais. Havia um maior interesse do aluno para estudar, uma vez que a família apoiava essa atitude e estava mais presente na vida escolar do estudante, como nos mostra Inês³⁴ e Érica.

E aí, lá no pré-vestibular, eu pude ver que a bagagem de conhecimento que eu tinha de formação de escola, ela foi muito bem feita com relação à atual. Talvez pelo fato de que houvesse mais cobrança e, na época, tinha a participação familiar. Outra coisa que eu acho era a importância que a gente dava para o conhecimento, para educação escolar, sabe. Os pais fortaleciam isso dizendo: “não, tem que estudar, não vai ficar sem estudar não, você tem que ser alguém na vida”. A gente cansou de ouvir isso a vida inteira. E tudo que a gente acreditava de bom era através da escola; hoje em dia, não existe mais isso (Inês, escola A).

Hoje se ensina muito menos do que há vinte anos atrás, muito menos. O aluno aprendia muito lá, hoje se ensina muito menos (Érica, escola C).

Desse modo, a experiência enquanto aluna, para essas professoras, subsidiam a forma como elas avaliam seus alunos atualmente, seja para repetir as mesmas ações (como mencionado no caso de Daniela) ou para não reproduzi-las, como declara Marlene: [...] se

³⁴É válido ressaltar que, durante toda a entrevista, Inês mostra-se desapontada com o estado em que se encontra a educação, a falta de interesse dos alunos em estudar, aprender, e da família em saber como o aluno está se saindo em sala de aula.

aconteceu alguma coisa comigo como aluna que eu não gostei, jamais eu quero passar essa experiência para os meus alunos; quero passar só coisa boa.

Constatamos, também, que um número menor de professores, 3 (três) (Érica, Marlene, Olga), afirmou, por outro lado, que não se baseavam na forma como seus antigos docentes lecionavam, devido às mudanças ocorridas com o passar do tempo na área educacional. Isso é destacado nas falas a seguir:

Mudou tudo, totalmente. Não é nada daquilo mais! Os conteúdos que a gente dava totalmente diferente, a forma como que você aplica, como que você ensina, como que você cobra, totalmente diferente (Érica, escola C).

E os professores antes não deixavam a gente nem questionar nada. Só eles que eram mestres, e hoje não é assim. Então, eu tinha muito professor que seguia muito aquelas regras assim muito tradicional, muito antiga, cheia de cópias, e hoje o ensino é totalmente diferente (Olga, escola A)

Logo, os resultados desse terceiro eixo apontam que, mesmo a maioria das docentes apresentando uma concepção de avaliação contínua, elas se utilizam da prova escrita, instrumento avaliativo considerado tradicional. Entretanto, as entrevistadas disseram também que, mesmo sendo influenciadas quando estudantes por um ensino tradicional, recebido de seus professores, em diferentes momentos, lançam mão de outras estratégias para avaliarem o desempenho cognitivo de seus alunos.

3.1.4 Significados atribuídos às avaliações externas

O posicionamento das docentes sobre as avaliações externas é o foco deste quarto eixo. Nosso propósito foi abordar onde ocorreu o primeiro contato com a Prova Brasil, compreendendo a opinião sobre as questões que compõem a prova, a rotina e os procedimentos adotados pelas docentes nos dias que antecedem esta avaliação. Visamos ainda: levantar se houve alguma orientação por parte da direção e/ou supervisão aos professores em relação ao trabalho que deve ser realizado com os alunos, no período que antecede essa prova; identificar se há algum trabalho realizado com os alunos que tiram notas baixas, após a realização da Prova Brasil; conhecer as medidas tomadas pela instituição para a divulgação dos resultados da prova; e descrever os pontos positivos e negativos relacionados a essa avaliação, segundo os docentes.

Assim, especificamente no que se refere à Prova Brasil, com exceção de 1 (uma) docente (Alice) – que teve contato com tais avaliações durante a graduação, pois sua formação é mais recente em relação às outras professoras –, as demais, 7 (sete) delas, afirmaram que o primeiro contato com esse tipo de avaliação foi na própria instituição em que lecionam ou lecionavam, pois elas concluíram seus cursos de graduação antes da implementação dessa política educacional nas escolas.

Com relação às questões que compõem a Prova Brasil, 5 (cinco) docentes (Inês, Daniela, Marlene, Olga e Natália) analisam serem estas bem formuladas, inteligentes, conforme ilustram as falas abaixo.

É assim, eu acho as questões que vêm propostas nas provas muito boas, simples até, mas eu vejo que os nossos alunos tem muita dificuldade nessas provas (Daniela, escola B).

Eu gosto muito das questões. São provas, assim, bem sistematizadas, com questões que tem todos os níveis, das mais fáceis às mais difíceis (Natália, escola C).

Em contrapartida, 3 (três) docentes (Joana, Érica e Alice) afirmaram que essas questões estão desvinculadas da realidade dos alunos. Elas não medem muito conhecimento. Alice afirma: [...] *Eu acho que são questões muito massificantes, que os professores massificam demais aquelas questões, os meninos acabam fazendo boa parte da prova, mas eu não acredito que venha ajudar no conhecimento dos alunos.*

Outro aspecto questionado com as depoentes diz respeito aos dias que antecedem a aplicação da Prova Brasil e, sobre isso, 3 (três) entrevistadas (Marlene, Olga e Natália) relataram que a rotina de atividades não muda com a proximidade das avaliações, continua normal pelo fato de elas já trabalharem dentro das matrizes que a Prova pede. De acordo com elas, essa avaliação vem somar, pois a real preocupação é com a aprendizagem dos alunos. Entretanto, para 5 (cinco) participantes (Inês, Daniela, Alice, Érica e Joana), a rotina muda, pois há um treinamento com os alunos das questões que podem fazer parte da prova.

A gente pega atividades de provas anteriores e a gente vai trabalhando ao longo do ano. Esse ano a gente começou a trabalhar em março; então, a gente tem esse caderno, trabalha as atividades com eles de Português e Matemática e sempre trabalha e cola essas atividades. Quando está faltando mais ou menos um mês para Prova, a gente devolve esses cadernos para eles poderem estudar em casa (Daniela, escola B).

[...] a gente não está deixando para trabalhar aquelas questões que a gente pensa que vai cair na prova naquele período. Desde o início do ano, a gente seleciona vários conteúdos que a gente pensa que vai cair, a gente olha pela matriz de referência. Além do conteúdo que a gente tem que dar no 5º ano, a gente vai jogando ao longo do ano [...] (Érica, escola C).

Constatamos que as avaliações externas acabam influenciando as avaliações internas, como declara a professora Joana:

[...] logo no início, os nossos alunos não estavam muito voltados pra questões objetivas, de marcar com X, eles escreviam muito mais, as provas eram muito disso. Aqui a gente trabalha muito com prova subjetiva, de perguntar, de interpretação de texto, até as questões envolvendo História e Geografia eram contextualizadas e eles escreviam sobre, e não assinalavam a resposta. Isso foi uma mudança até que teve também nas nossas avaliações internas. Não que a gente começou a copiar, mas a gente começou a colocar porque agora a gente está observando que é um instrumento também que pode ser utilizado em sala (Joana, escola C).

Em relação à existência ou não de algum tipo de orientação por parte da direção ou da supervisão ao trabalho que deve ser realizado com os alunos no período que antecede a avaliação externa, todas docentes disseram que há essa orientação. Não somente nesse período, mas durante o ano todo. É solicitado a elas, também, que trabalhem com os alunos as questões possíveis de cair na prova, desde o início do ano letivo. Isso é reforçado com a proximidade da Prova. Com isso, são realizadas atividades visando treinar os alunos para essa avaliação.

Oh, às vezes, os conteúdos ficam até de lado. Assim, sabe aquela história que você vai fazer um concurso, aí você chega lá e olha quais os concursos anteriores, que questões, mais ou menos. Não é exatamente assim, mas o estilo, qual é o estilo da Prova? O que normalmente cai? É uma coisa assim, eu acho que todos fazem isso, é por aí. Então, vamos oh: “a turma hoje vai fazer um simulado”. Com esse simulado, a gente corrige e vê como está esse menino. A minha interpretação desse trabalho é um treinamento pra Prova (Inês, escola A).

Diante dos dados da pesquisa, mais especificamente dos depoimentos das professoras Alice e Daniela, constatamos que as atividades escolares, como preparação de atividades, correção de exercícios, aplicação de testes, mudam com a proximidade dessas avaliações, afetando o trabalho cotidiano das docentes, como pode ser observado nos depoimentos a seguir.

Muda, porque a gente procura nesses dias que antecedem reforçar aqueles conteúdos que a gente sabe que, com certeza, vem na Prova Brasil. Por exemplo, geometria, sempre tem muitas questões de geometria; então, a gente dá uma parada às vezes naquilo que a gente está trabalhando e retoma o conteúdo para preparar os alunos um pouco melhor, aí, nesse caso, é um exemplo. Procura trabalhar mais interpretação de texto, tirinhas que cai muito, poemas; então, a gente não para, mas desvia um pouco o foco do conteúdo que a gente estava trabalhando para poder reforçar um pouco (Daniela, escola B).

Mudam, mudam. Porque a gente foca mais, porque a escola nos cobra um índice, entendeu? Então a gente procura focar mais em cima daquilo ali, em cima daquilo que provavelmente pode vir cair na Prova Brasil (Alice, escola B).

As outras 5 (cinco) professoras, Joana, Érica, Natália, Marlene, Olga, entretanto, ressaltam que não ocorre o aumento das atividades escolares descritas anteriormente com a aproximação da prova, devido ao fato de já trabalharem dentro da proposta solicitada pela matriz de referência da Prova, como é ilustrado no depoimento a seguir.

Não aumenta porque no início a gente ficava meio tensa, mas hoje não, a gente já trabalha dentro dessas propostas. Então, a gente já planeja automaticamente aquilo que precisa planejar dentro da matriz curricular, dentro das provas que já foram feitas, prova diagnóstica, matriz de referência, dentro dos cadernos [...]. É dentro disso aí mesmo que a gente já trabalha. Então, pra mim, não muda em nada (Olga, escola A).

Cumprе salientar que, para as professoras, a Prova Brasil já não afeta mais o seu trabalho, por ser uma prática já conhecida. Assim, elas realizam seu trabalho focando naquilo que será cobrado na prova, uma vez que a direção da escola, desde o início do ano, trabalha esse assunto com elas.

No que se refere à aplicação das provas, as docentes foram unânimes em afirmar que a aplicação destas não é executada pelo professor regente da turma, e sim por outros professores da escola, em um sistema de rodízio. Afirmam, também, que após a prova é que conseguem ter acesso a ela, pois durante a realização da mesma isso não ocorre.

No aspecto referente a existência de algum trabalho realizado com os alunos que tiram notas baixas na Prova, de acordo com a lista que a Superintendência Regional de Ensino mandava para as escolas, 7 (sete) docentes disseram que existem programas de reforço, intervenção pedagógica, não somente para subsidiar a Prova, mas esses funcionam o ano inteiro para auxiliar sempre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para que superem essas dificuldades. Entretanto, apenas uma professora relatou que esse trabalho não é realizado.

Não. Primeiro, a gente só fica sabendo desse resultado praticamente um ano depois. Aí, às vezes, o aluno que estava com a gente já está no 6º ano. Então pra gente não tem como voltar atrás e fazer esse reforço. Então acho que caberia a escola, supervisora se tivesse, pegar esses alunos e fazer um trabalho com eles (Daniela, escola B).

De acordo com todas as participantes, quando o resultado da avaliação externa chega à escola, vai para as mãos da direção ou da supervisão. Em seguida, é repassado para o corpo docente numa reunião interna, na qual são discutidos os gráficos com os aspectos positivos e negativos. Posteriormente, é realizada uma reunião para disponibilizar os resultados à

comunidade escolar, porém a falta de interesse dos pais em saber o diagnóstico é grande e estes, na maioria das vezes, não comparecem.

Quanto ao recebimento de algum benefício quando a escola apresenta um bom índice, 5 (cinco) docentes não souberam informar se há existência de algum benefício; 1 (uma) docente afirmou que, na rede estadual, há o Prêmio de Produtividade para os professores e a escola; e 2 (duas) docentes relataram que o benefício é o reconhecimento da escola, que não há um benefício físico.

Os pontos positivos destacados por Daniela, Alice, Marlene, Olga, Natália, Érica e Joana em relação à Prova Brasil foram: visualização do nível de desempenho dos alunos; familiarização com outros tipos de provas externas; controle do trabalho do professor (não deixa o profissional acomodar porque provoca uma competição); reorientação do planejamento das atividades em sala de aula; apresentação de diversos tipos de questões; transformação nas avaliações internas.

Por outro lado, Olga, Marlene, Inês disseram que não veem pontos negativos; já as demais, 5 (cinco) entrevistadas, relataram aspectos como: fins de comparação entre as escolas; não medição real do conhecimento que o aluno apresenta; o fato da Prova ser para todos, e não específica para uma escola; prejuízo ao que os docentes ensinam em sala de aula, já que, com essa Prova, eles ensinam menos; afastamento da realidade dos alunos no início em que foi aplicada essa Prova.

Podemos inferir, nesse quarto eixo, que, apesar das docentes terem uma concepção do ato de avaliar como processo contínuo, elas acabam realizando, mediante às demandas superiores (direção/supervisão), um treinamento com os alunos para as provas externas, visando ter um índice melhor para suas escolas. Assim, os conteúdos das provas, de alguma forma, orientam as práticas das professoras, direcionando o trabalho realizado com os alunos.

A rotina escolar, para a minoria das docentes, não muda, devido ao fato de elas já incorporarem em seus planejamentos atividades relacionadas às possíveis questões que a prova pode demandar. Com isso, tais professoras afirmam que os docentes que ficam com as turmas de 5º anos, no início do período letivo, já sabem que devem trabalhar mediante as orientações da matriz de Referência da Prova.

Observamos, pelos relatos das entrevistadas, que há uma tendência em se reduzir o conteúdo das demais disciplinas, devido à prioridade dada aos conteúdos que caem na Prova, a saber: Língua Portuguesa e Matemática.

3.1.5 Sobre o IDEB: o que dizem as professoras?

As perguntas que compõem o quinto eixo referem-se ao IDEB, índice que mede o desempenho das escolas em todo o país, por meio das avaliações externas. Nesse índice, buscamos examinar o seu papel, procurando identificar se há interferência na dinâmica da sala de aula, bem como a existência de mudanças na escola a partir dos seus resultados.

Diante disso, durante a interlocução com as professoras, baseada em suas experiências, o papel desse índice, para a maioria das participantes (Inês, Daniela, Marlene, Natália, Érica e Joana), seria não somente caracterizar, mapear o ensino das escolas, mas fazer algo que a ajudasse no seu desenvolvimento, realizando inferências para o seu melhoramento. As falas a seguir remetem ao IDEB.

IDEB, na verdade, é identificar, na minha opinião... seria identificar as escolas com baixo desempenho, com crianças com dificuldades e fazer um trabalho voltado para que supere essas dificuldades. [...] O resultado do IDEB seria até pra falar assim: “isso que você está fazendo está certo”, ou “precisa melhorar aqui”, ou “pode ver que tem algo errado e vamos investigar”. Então, eu acho que todo índice é para isso, ver se o que a gente está fazendo em termos de trabalho é de fato o correto, é o caminho certo, ou não, tem que mudar (Joana, escola C).

Eu acho que o papel do IDEB seria traçar um perfil das escolas. Acho que fazer um escalonamento, fazer um levantamento das escolas que estão em pior situação e a partir daí trazer investimentos pra essas escolas. Porque se o problema existe, tem que ser feita alguma coisa pra resolver. Não adianta só falar assim: oh “a escola tal está ruim” e não fazer nada para mudar. Que está ruim todo mundo sabe, agora quem vai ajudar, como vai ajudar? É isso (Daniela, escola B).

Nota-se que para (seis) 6 docentes (Inês, Alice, Marlene, Olga, Natália e Érica), esse índice, de alguma forma, interfere na dinâmica da sala de aula, por mais esforço que façam para que o contrário aconteça. O IDEB influencia a autoestima do aluno e faz com que o docente melhore cada vez mais sua prática pedagógica. Possibilita, também, aos professores refletirem sobre o papel dessas avaliações externas no ambiente escolar, além de conduzir o seu trabalho para a realização de tais avaliações, visando ter um alto índice por meio das notas. Em contrapartida, Daniela e Joana relatam que esse índice não interfere, pois consideram o IDEB apenas um norteador de como trabalhar para melhorar a escola.

As mudanças percebidas na escola pelas professoras a partir dos resultados do IDEB são quase imperceptíveis. As docentes afirmaram que a mudança nem sempre vem quando a nota da escola está baixa. Muitas vezes, discute-se sobre o índice da escola, debatendo as ações a serem desenvolvidas com os estudantes, como atividades em sala, de apoio para

melhorar as dificuldades em determinado conteúdo, mas, quando é para aplicar essas atividades, isso nem sempre acontece, se efetiva, principalmente pela falta de profissionais específicos para desempenhar determinadas atividades. Criou-se nas escolas, com isso, certa “preocupação em relação a esse índice”, como fator para um bom desempenho das instituições de ensino.

3.1.6 A prática pedagógica do docente

As perguntas que compõem o sexto eixo tratam sobre aspectos que podem contribuir para a construção da prática pedagógica do docente, visto que exploramos grandes temas: a maneira como as professoras preparam e desenvolvem o planejamento; a frequência das estratégias metodológicas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática; os maiores desafios vivenciados pelas docentes no cotidiano escolar; a existência de bibliotecas e a forma como trabalham com os estudantes nesse lugar, bem como a rotina de atividades a serem ministradas nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa.

- **Sobre o planejamento e estratégias metodológicas de ensino**

Observamos que um aspecto importante a destacar nessa prática pedagógica das professoras é o planejamento das atividades, pois este orienta o ensino, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Ademais, possibilita ao professor refletir e avaliar sobre a sua prática, fazendo com que ele programe melhor suas ações na sala de aula. Tardif e Lessard (2011) relatam que essa preparação das aulas constitui-se em uma importante tarefa para os docentes, pois:

Ela corresponde a várias atividades como o planejamento de longo, médio e curtos prazos de aprendizagem, a efetivação de uma sequência de conteúdos, a adaptação da matéria em função das preocupações afetivas dos alunos, de seus interesses, de sua idade, de seus conhecimentos anteriores, a escolha dos exemplos, a preparação dos exercícios e do material pedagógico (p. 212).

Em relação à maneira como 4 (quatro) entrevistadas (Inês, Daniela, Marlene e Natália) desenvolvem e organizam seu planejamento, elas afirmam realizar essa tarefa semanalmente, em equipe, trabalhando com as competências que já vem pré-estabelecidas. Justificam essa

opção “semanal” por ser mais fácil de realizar alguma modificação, adaptação, sempre compartilhando o que foi satisfatório em uma sala com as demais professoras. Por outro lado, Alice e Joana declararam que realizam um planejamento diário, seguindo o padrão estabelecido pelo Estado e considerando as competências que devem ser desenvolvidas com os alunos. Ambas baseiam-se nos descritores que indicam as habilidades a serem trabalhadas em cada conteúdo. As outras professoras, Olga e Érica, relataram que elaboram esse planejamento seguindo as matrizes curriculares de referência, diante dos resultados das provas externas e internas, a partir das dificuldades dos alunos.

Percebemos que Inês, Daniela, Alice, Olga, Marlene, Érica e Natália fundamentam-se para a construção desse planejamento no livro didático, que traz os conteúdos a serem trabalhados, e outros livros auxiliares utilizados em anos anteriores. Além do livro didático, Marlene e Olga têm como norteador a matriz de referência; assim, apenas Joana afirmou que busca referências de acordo com as necessidades dos alunos.

No tangente à orientação da escola em relação ao planejamento, as docentes das escolas A e C relataram que há acompanhamento por parte da direção e supervisão, havendo, para isso, reuniões para que o mesmo aconteça; contudo, a maneira como trabalhá-lo fica a critério do docente. Daniela e Alice, que lecionam na escola B, afirmaram que esse planejamento é realizado entre as duas e a direção da escola, já que, conforme mencionado anteriormente, não há uma supervisora pedagógica nessa instituição.

Todas as entrevistadas relataram que adotam livros fornecidos pela Secretaria de Educação, não somente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas para Ciências, Geografia, História, sendo estes escolhidos por elas mesmas, haja vista na escola não existirem outros recursos didáticos.

Na prática pedagógica, é demandado do docente escolher e sistematizar estratégias de ensino, bem como procedimentos didáticos a partir das especificidades de cada disciplina, fato que favorece o entendimento das matérias escolares e amplia as habilidades cognitivas dos alunos. Nesse sentido, foi perguntado às professoras sobre a frequência de utilização de estratégias metodológicas em sala de aula. Frente a essa questão, o Quadro 10, a seguir, é ilustrativo.

Quadro 10: Estratégias metodológicas e sua frequência de utilização pelas professoras

Estratégias metodológicas	Frequência			
	Quase diariamente	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Semana sim/semana não
Utiliza livros didáticos ou lousa	8			
Promove discussões a partir de textos	4	2	1	1
Trabalha com situações problemas	5	3		
Lida com temas que aparecem em jornais e revistas estabelecendo relações com a matemática	3	2	2	1

Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

A partir do Quadro 10, é possível perceber que todas as entrevistadas utilizam livros didáticos e lousa para lecionar “quase diariamente”. Quanto às discussões a partir de textos de jornais e revistas, temos que: 4 (quatro) professoras, das escolas A e C (Inês, Olga, Érica e Natália), usam essa estratégia “quase diariamente”; 2 (duas) professoras (Marlene, Joana) o fazem “duas ou três vezes por semana”; e das outras duas, uma (Alice) a realiza “uma vez por semana” e a outra (Daniela) “a cada 15 dias”. No que se refere ao trabalho com situações problemas, o quadro indica: 5 (cinco) professoras (Inês, Olga, Marlene, Natália e Érica) fazem uso dessa estratégia “quase que diariamente” e 3 (três) professoras (Daniela, Alice e Joana), de “duas ou três vezes por semana”. Sobre a forma como lida com temas que aparecem em jornais e revistas, estabelecendo relações com a matemática, observamos que: 3 (três) professoras (Olga, Natália e Érica) o fazem “quase diariamente”; 2 (duas) docentes (Alice e Joana) relatam que esse trabalho é feito “duas ou três por semana”; 2 (duas) professoras (Inês e Marlene) afirmam fazer isso “uma vez por semana” e 1 (uma) professora (Daniela) declara que isso acontece “semana sim/semana não”.

Os maiores desafios enfrentados pelas professoras e que se impõem em sua prática pedagógica são: a falta de interesse dos alunos e da família; a dificuldade de aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem idade/ série; a indisciplina escolar, e o trabalho com alunos em salas de aulas lotadas. Os depoimentos de Alice e Daniela ilustram alguns desses desafios.

Então, acho que o maior desafio é esse despertar o interesse dos alunos, e tentar o apoio da família, porque as famílias estão abandonando seus filhos na escola. A verdade é essa. Elas mandam os filhos pra cá e não querem nem saber o que está acontecendo aqui [...] Então, às vezes na sala a gente passa mais tempo resolvendo conflitos, sendo mãe, médica, psicóloga, do que realmente dando aula, infelizmente (Daniela, escola B).

Então, eu tenho dificuldade em lidar com isso, sabe, porque às vezes eu percebo que nem sempre o que eu estou trabalhando com eles está sendo assimilado por eles, por causa disso. Então, muitos alunos estão com faixa etária já defasada para estar no 5º ano e, além disso, eles tem uma grande dificuldade. E existem aqueles que não conseguem assimilar o que eu estou trabalhando. Então, isso é muito preocupante pra gente enquanto professor, como que você vai trabalhar com o aluno o conteúdo que você sabe que ele não vai assimilar? (Alice, escola B).

Diante dos depoimentos, observamos que essas dificuldades, de algum modo, transformam as identidades profissionais dos docentes, pois conduzem o seu trabalho para outros papéis, como motivador, psicólogo, os quais as professoras entrevistadas não apresentam formação para desempenhar (TARDIF e LESSARD, 2011). Isso ocorre devido ao fato da modificação desse trabalho exigir do professor diferentes posturas, atitudes que variam de acordo com suas relações estabelecidas com o seu objeto de trabalho, como é explicitado por Daniela no depoimento anterior.

- **Sobre a biblioteca e sua utilização**

Uma fonte de informação bastante conhecida nas escolas é a biblioteca. Nesse sentido, acreditamos que esse espaço educativo, quando bem explorado, beneficia o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem com os alunos, pois esse lugar serve como um suporte didático pedagógico ao docente.

Assim, em nossa interlocução com as docentes, perguntamos se havia um espaço reservado para a biblioteca. Constatamos, pelos depoimentos das professoras, que em todas as escolas existe. As docentes da escola A (Inês e Olga) disseram que a biblioteca de sua escola é um espaço bem amplo e arejado. Nas escolas B (Alice e Daniela) e C (Marlene, Joana, Érica e Natália), as docentes declararam que nem sempre o lugar reservado para a biblioteca está em condições de receber os alunos por causa da infraestrutura e pelo fato de, no momento, estar desativada, devido à reforma que a escola está passando.

Observamos que os relatos das professoras vão ao encontro das pesquisas³⁵ desenvolvidas por Barbacovi e Oliveira (2010), nas quais as autoras evidenciam que, em sua grande maioria, as bibliotecas das escolas observadas em seus estudos encontram-se descaracterizadas, ou seja, são locais que acoplam num mesmo ambiente: biblioteca, sala de professores e espaço para materiais diversos, como ventiladores, televisão, itens esportivos, tendo um aspecto de pequeno almoxarifado.

Quanto às estratégias desenvolvidas pelas docentes que trabalham com seus alunos na biblioteca escolar, as 6 (seis) entrevistadas, das escolas B e C, relataram que tal trabalho é executado por meio de uma biblioteca itinerante, dentro da sala de aula. A maioria justifica que isso acontece pelo fato de o espaço próprio estar desativado temporariamente. Nessa perspectiva, como estratégias de trabalho na biblioteca, são pedidos aos alunos produções de textos, ilustrações, recontagem oral, relatos do que gostou ou não, fichas de leitura acerca do livro lido. Os discentes também aproveitam o término de cada atividade para ler livros e revistinhas em quadrinhos como forma de usarem o tempo livre. Nas escolas B e C onde as docentes atuam, elas afirmam que existe um profissional específico de Literatura, que trabalha nas “aulas de biblioteca”, ocorridas semanalmente, e que esse professor desenvolve atividades anteriormente citadas com os alunos em sala.

Desse modo, consideramos que a maioria das bibliotecas das escolas selecionadas nesta pesquisa enfrenta um período difícil, em que ocorre uma fragilidade na relação entre esse ambiente e a escola, quando, na realidade, esse lugar deveria ser visto como parte ativa, integrante do contexto escolar, capaz de auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, incentivo da leitura e pesquisa.

- **Sobre a rotina de atividades nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa**

Para melhor compreender a forma como o professor – que cumpre a função de planejar e avaliar a sua prática pedagógica visando uma aprendizagem significativa para os alunos – trabalha com os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, pedimos a eles que nos contassem sobre suas aulas, evidenciando os recursos didáticos mais empregados nestas.

³⁵ As reflexões apresentadas pelas autoras tem como base empírica a pesquisa “*A Formação, o Trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistêmica das Escolas Mineiras: um estudo comparado*”, realizada por diversas Instituições do Ensino Superior sediadas no Estado de Minas Gerais no ano de 2009, com o apoio da FAPEMIG.

Em relação à Língua Portuguesa, no Quadro 11, a seguir, ressaltamos as escolhas mais citadas pelas professoras.

Quadro 11 – Recursos didáticos mais utilizados em Língua Portuguesa

Escolhas mais relatadas	Número de docentes que citaram
Livros didáticos	8
Jornais	6
Textos (interpretação, leitura e produção de texto)	5
Revistas	5
Panfletos	2
Filmes, vídeos	2
Dobraduras	1
Músicas	1
Poemas	1

Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

Podemos perceber, a partir do Quadro 11, que as escolhas mais relatadas pelas entrevistadas foram os livros didáticos, seguido de jornais, textos e revistas, conforme é apontado nas falas abaixo.

Primeiramente o livro, te falei que não tem como fugir dele. Eu procuro trazer jornais, revistas, músicas, às vezes algum filme e trabalhar com os alunos (Daniela, escola B).

Eu sempre trago textos diferenciados, sabe. E a gente usa o livro didático que é o recurso que a gente tem. Então a gente procura variar um pouquinho, para não ficar aquela coisa muito chata. Sempre tem debate, eles assistem e trazem jornais com alguma novidade (Marlene, escola C).

Para sanar as dificuldades que sentem em relação ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, as docentes relatam que procuram diferentes apoios: internet, supervisora, diretora e os colegas. Para elaborar as atividades dessa disciplina, as professoras afirmam que buscam apoio em livros didáticos e internet.

Na Matemática, por sua vez, percebemos, com o Quadro 12, as escolhas mais citadas pelas docentes.

Quadro 12- Recursos didáticos mais utilizados em Matemática

Escolhas mais relatadas	Número de docentes que citaram
Livros didáticos	7
Material concreto (tampinhas, material dourado)	5
Jogos	2
Gráficos, tabelas, quadro valor de lugar	2
Jornais	1
Folhetos	1
Aula expositiva	1
Trabalhos em grupo	1

Fonte: Dados obtidos na entrevista, arquivo da pesquisa, 2013.

Nota-se, a partir do Quadro 12, que o livro didático também é o recurso didático mais evidenciado pelas professoras, seguido pelo uso do material concreto, conforme vemos nos depoimentos abaixo.

Eu uso também o livro didático como suporte e livros extras. Eu gosto de usar mais de um livro em sala de aula, não só o livro do aluno. Uso [...] livros de apoio, outros livros de Matemática (Joana, escola C).

A gente procura trazer material diferente, material dourado, quadro valor que, quando o aluno está com dificuldade de divisão, é uma coisa que usa muito. A gente usa muito material concreto para ele ver, muitas situações problema para entender o que a gente está pedindo. O aluno tem que entender para ele levar para a vida dele também. Então, bastante situações problema, e trabalhamos com concreto também (Marlene, escola C).

Diante disso, observamos que a escolha do livro didático, instrumento mais apontado pelas docentes como principal recurso nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, pode ser um indicador tanto de uma insegurança em lecionar os conteúdos, como também pode indicar que na ausência de uma biblioteca bem equipada e adequada, o mesmo acaba sendo a fonte exclusiva utilizada pelo professor para cumprir com seu planejamento de ensino. Desse modo, a falta de contato com outras fontes sistematizados do conhecimento, tanto pelos docentes quanto pelos alunos, sugere uma limitação significativa em relação às possibilidades de ampliação das habilidades e competências, tanto da leitura quanto do pensar criativo (BARBACOVI e OLIVEIRA, 2010).

Para solucionar as dúvidas relacionadas ao conteúdo da disciplina de Matemática, as entrevistadas recorrem a diferentes profissionais: colegas, supervisora e a diretora. Uma das entrevistadas acrescenta algumas estratégias de que utiliza: [...] *Às vezes questiono em outras*

escolas, dou muitos desafios, e às vezes eu resolvo os desafios e quando eu acho dificuldade vejo as dificuldades com alguém primeiro para estar passando para eles (Olga, escola B).

Constata-se que essa perspectiva de trabalho em equipe estabelecida entre as docentes, ou seja, a troca de saberes na interação com outras colegas, visando solucionar as dúvidas que emergem no cotidiano da sala de aula favorece o enfrentamento dos dilemas do cotidiano, uma vez que, de acordo com Tardif (2010), os saberes experienciais apresentam relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem no campo da sua prática. Esses saberes da experiência são também considerados aqueles que os docentes produzem no seu cotidiano escolar, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelo outro, que, nesse caso, refere-se aos seus colegas de trabalho (PIMENTA, 2006).

Assim, para elaborar as atividades de Matemática, as docentes buscam suporte na internet, nos livros de apoio, nos momentos de intervenção pedagógica, nas matrizes curriculares e na experiência do outro professor. Nota-se, diante dessa prática utilizada pelas professoras, que tanto nas disciplinas de Matemática quanto de Língua Portuguesa a maioria das docentes tem como aliados na construção dessas atividades a tecnologia (internet) e livros didáticos usados em anos anteriores.

Verificamos, por meio dos relatos, que todas as participantes indicam a presença de uma rotina de atividades, que são desenvolvidas de acordo com o que o livro solicita. Cabe destacar que as atividades de Língua Portuguesa e de Matemática são efetuadas diariamente, o que é detalhado no depoimento de Inês.

[...] todos os dias a gente pratica. Faz interpretação oral, escrita, leitura. Atividades de copiar, sempre tem alguma coisa, produção de texto. E matemática também tem essa rotina, porque tem dia, 2ª, 3ª, 4ª, então, tem os horários para cada matéria. Então, tem determinada quantidade de horas daquela matéria por semana. Então, isso é uma coisa que a gente procura seguir (Inês, escola A).

Podemos perceber do depoimento que há uma rotina de atividades, o que indica uma prática orientada por certas normas e procedimentos. Esse processo poderia favorecer a aprendizagem dos alunos e promover o desenvolvimento cognitivo dos mesmos? De acordo com Reis et al. (2011), a rotina de atividades organizadas contribui direta ou indiretamente para a construção da autonomia dos alunos. Considera-se que uma rotina clara e definida é um fator de segurança, pois serve para orientar as ações dos professores e das crianças, favorecendo a previsão do que possa vir a acontecer.

Ainda dentro da discussão sobre a rotina das atividades desenvolvidas pelas docentes em Língua Portuguesa e Matemática, foi possível compreender, também, nas falas das professoras, uma tentativa de trabalhar os conteúdos de maneira mais integrada. Isso é mostrado no depoimento a seguir.

[...] por exemplo, eu vou trabalhar Ciências, eu pego um texto de Ciências da matéria que a gente está estudando e trabalho as questões de Português também naquele texto. Às vezes eu estou no texto de Ciências, mas eu levo para Matemática, eu levo para o Português, eu levo para Geografia, História, então, é tudo assim, sempre fazendo isso (Natália, escola C).

Nessa perspectiva, observamos, no trabalho desenvolvido pelas docentes, uma tentativa de integrar conteúdos. Trabalhar na perspectiva de articular os conteúdos na sala de aula, em situações diferenciadas, é uma estratégia que pode superar a visão fragmentada das disciplinas e do conhecimento. O papel do professor, de acordo com Azevedo e Andrade (2007), nesse processo, é de reconstruir o conhecimento junto com seus alunos, pois:

A interdisciplinaridade é o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade, num processo recíproco de aprendizagens múltiplas e intermináveis. Assim, professor e aluno deverão estabelecer diferentes interconexões entre a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cerca, a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática (p. 260).

O sexto eixo sobre a prática pedagógica dos docentes evidenciou uma demanda de organização do trabalho escolar que passa pela preparação do professor para o exercício docente, o que requer condições para o professor trabalhar com os alunos, seja em sala ou na biblioteca, com recursos didáticos diversificados. Isso impõe ao professor o enfrentamento dos desafios postos pela realidade e pela rotina escolar.

Nas três escolas da pesquisa, percebemos que as professoras também encontram-se desestimuladas com a falta de interesse dos alunos em aprender e da família, que, na maioria das vezes, coloca os filhos na escola e não proporciona uma parceria com a instituição para que seus filhos tenham êxito no rendimento de suas aprendizagens. Essa falta de interesse dos alunos pode ser um indicador de que as atuais políticas educacionais de aprovação automática dos estudantes não estão tendo o resultado previsto pelo governo.

3.1.7 Dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar

Nesse último eixo, tentamos abordar os principais problemas que emergem no cotidiano dos professores. Nesse sentido, buscamos: analisar se a estrutura física de cada escola em que as professoras atuam, na ótica das docentes, contribuía ou não para o desenvolvimento do trabalho com os alunos; conhecer de que maneira a direção ou supervisão das escolas selecionadas exigia dos docentes bons resultados com os estudantes em termos de aprendizagem; levantar os elementos considerados mais importantes pelas professoras para que se tenha uma escola de qualidade quanto à aprendizagem dos alunos. De acordo com Dourado et al. (2007), uma escola de qualidade, ou seja, uma escola eficaz, é resultado das condições da oferta de um ensino de qualidade; assim, algumas condições mínimas que impactam a oferta deste são: existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura; entre outras.

Para as professora Inês e Olga, que lecionam na Escola A, a estrutura física da escola, como salas de aula, ambientes arejados, mesas, cadeiras, contribui para o desenvolvimento do seu trabalho. Em sua instituição de trabalho, esses locais são amplos e ventilados, permitindo um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico do docente com seus alunos. Elas ainda acrescentam que há um número reduzido de alunos por turma, o que permite ao professor maior dedicação às dificuldades de aprendizagem dos discentes. Cabe ressaltar que essa escola situa-se em um prédio novo, com instalações adequadas a cada atividade e função.

O aspecto estrutural contribui para um bom desenvolvimento do trabalho com os alunos, porém a Escola B, em que atuam Daniela e Alice, e a Escola C, em que trabalham Marlene, Natália, Joana e Érica, são instituições que, segundo as professoras, não apresentam um espaço físico propício. Essas escolas estão passando por uma reforma estrutural, já que nestas ocorrem inúmeros problemas, como: escassez de recursos didáticos; infraestrutura precária das salas de aula, que dispõem de um ambiente quente, as paredes não são adequadas para a exposição das atividades, o tamanho das salas não propicia atividades em grupo, o quadro negro é considerado pequeno, as carteiras são inadequadas para o tamanho dos alunos, o telhado apresenta goteiras nos períodos de chuva e as janelas possuem vidros quebrados.

Observamos, diante dos dados da pesquisa com as professoras, que as dificuldades estruturais evidenciadas podem repercutir no trabalho pedagógico, uma vez que alguns

conteúdos sofrem cortes pela falta de recursos didáticos para atividades como demonstração de atividades práticas, conforme ficou evidenciado na fala da professora Érica que leciona na Escola C:

[...] Hoje por exemplo, eu tava dando aula de Ciências, eles estavam apresentando experimentos e a gente fez ali, sabe, no corredor, nem todos viram. Então, a gente precisava de uma sala de laboratório. A gente tem vontade de trabalhar outras aulas que não seja dentro da sala de aula, porque eles cansam, a gente vê que eles cansam, mas a gente não tem o espaço físico adequado.

As docentes, em sua totalidade, afirmaram que há uma exigência por parte da direção/supervisão em relação a bons resultados com os alunos no que tange a aprendizagem. Na escola B, Alice e Daniela declaram que a cobrança por melhores resultados ocorre nos conselhos de classe, nos quais a direção pergunta sobre o rendimento dos estudantes, entretanto a escola não cria situações de auxílio aos docentes para mudar o quadro dos baixos índices de desempenho nas avaliações externas. Já nas escolas A e C, a situação é diferenciada, pois as professoras relataram que, ao mesmo tempo em que há cobrança nas reuniões e nos momentos de planejamentos, existe também apoio por parte da direção em solucionar as dificuldades, seja buscando aproximação entre família e escola, por meio de palestras que abordem temas que os professores estão apresentando maiores dificuldades e que representam maiores desafios ou por meio da promoção de cursos de aperfeiçoamento.

Quanto aos fatores mais importantes para se ter uma boa escola em termos de qualidade da aprendizagem, na concepção das docentes, vimos que, para metade delas (Daniela, Olga, Natália e Érica), o elemento mais citado foi a participação da família na vida escolar do aluno. Para elas, a relação família/escola deve caminhar em parceria, com a família se fazendo presente na educação de seus filhos. Esse é um fator importante a ser considerado no sentido de que os pais assumam junto com a escola a responsabilidade pela educação de seus filhos.

Nessa perspectiva, esse afastamento dos pais da vida escolar dos filhos encontra justificativa nas importantes mudanças ocorridas desde meados do século XX. De acordo com Nogueira (2005), especialmente nas últimas décadas, transformações tanto no sistema escolar (como a legislação que trata da extensão da escolaridade obrigatória; as políticas de democratização de acesso ao ensino; as mudanças internas nos currículos; etc.) quanto na instituição familiar (que inclui um decréscimo no número de casamentos em benefício de novas formas de conjugalidade; elevação da taxa de divórcio; diversificação dos arranjos

familiares; limitação da prole; etc.) levaram ao surgimento de novos traços, desenhando novos contornos nas relações entre essas duas instâncias de socialização.

Outro aspecto abordado pelas professoras (Inês, Alice) quando se referem à melhoria da aprendizagem na escola diz respeito aos elementos para a realização de um trabalho pedagógico, o que inclui a capacitação dos professores e recursos didáticos diferenciados, com qualidade, na ótica dessas profissionais. Para Marlene e Joana, um aspecto importante é o trabalho em equipe e o comprometimento dos professores em realizar um bom trabalho, que resulte na aprendizagem de seus alunos.

Percebemos, diante do cenário exposto nesse eixo, que as docentes enfrentam grandes desafios no cotidiano escolar. Elas atribuem esses desafios às mudanças sociais e culturais na contemporaneidade. Dessa maneira, os procedimentos de ensino dos conteúdos que deveriam acompanhar essas transformações continuam tradicionais e, muitas vezes, desinteressantes para o aluno.

Muito se afirma que cabe ao docente a responsabilidade pela aprendizagem dos conteúdos, do conhecimento adquirido pelos alunos de forma significativa e crítica para que eles se tornem cidadãos ativos na família e na sociedade. Em contrapartida nos questionamos: como esse profissional pode cumprir seu papel se, muitas vezes, ele trabalha sozinho, sem o apoio da família dos estudantes e da própria escola? Vemos que muitas das políticas educacionais avançam na teoria, mas não se tornam práticas, pois não acompanham o cotidiano da sala de aula.

3.2 Um panorama sobre o trabalho da 33ª Superintendência Regional de Ensino/Ponte Nova

Visamos, com esse item, compreender os efeitos da Prova Brasil na realidade das escolas públicas da cidade de Viçosa-MG. Para isso, procuramos mapear o trabalho que vêm sendo realizado pela 33ª SRE/Ponte Nova com relação às avaliações externas, e as ações desenvolvidas junto às escolas públicas selecionadas para esta pesquisa. Assim, durante a entrevista com a analista educacional, abordamos dimensões como: a sua formação escolar; a Prova Brasil, explorando aspectos como os cursos de capacitação desenvolvidos pela SRE, os pontos positivos e negativos sobre essa avaliação, dentre outros; os programas desenvolvidos nas escolas de Viçosa-MG que visam transformar a situação de baixo IDEB. As perguntas do

roteiro de entrevista foram agrupadas em 4 eixos³⁶. A seguir, apresentaremos uma análise desse diálogo.

3.2.1 Caracterização da participante da pesquisa

Por meio das questões que tratavam de elementos sócio demográficos no primeiro eixo, que se refere à caracterização dos sujeitos da pesquisa, foi possível evidenciar aspectos que configuram o perfil da Analista Educacional. A profissional entrevistada é casada, do sexo feminino, cursou a maior parte da educação básica em escola pública. Quanto à formação superior, apresenta dois cursos realizados em instituições federais e de forma presencial: Pedagogia e Direito. A fala a seguir justifica as suas escolhas:

Primeiro pelo meu perfil na área de Humanas. Eu gosto muito de lidar com pessoas e pelo próprio interesse nessas duas áreas, sabe, assim, a sociedade mesmo, atuar com a sociedade. Um curso assim dá um viés mais formativo, uma educação mesmo. É preventivo, é de formação; e o outro entra mais como se fosse um caráter mais corretivo. A lei surge mais, mas todos no âmbito, caracterizando mesmo a educação, a formação, como que a pessoa deve se comportar na sociedade, então, eu gosto disso, de lidar com pessoas (Analista Educacional).

Observamos, também, que a analista cursou a pós-graduação em Psicopedagogia, na modalidade a distância. Justificou a escolha desse curso pelo fato de que, ao ingressar nesse órgão, ela precisava de uma capacitação para fazer o acompanhamento às crianças com necessidades educacionais especiais, e o acesso à equipe especializada para fazer esse atendimento às crianças era restrito, uma vez que eram poucas pessoas para realizar essa função nas escolas. A profissional considera que esse curso, apesar de suas limitações, foi de grande valia, pois ajudou-lhe a compreender melhor a situação das crianças com necessidades especiais e a orientar melhor os profissionais da escola regular que trabalha com essas crianças.

³⁶ Esses eixos também encontram-se descritos com maior detalhamento no Capítulo 2, referente à metodologia da pesquisa, p. 47 e 48.

3.2.2 Conhecendo melhor o trabalho da 33ª SRE/Ponte Nova

Os aspectos investigados no segundo eixo do roteiro de entrevista com a especialista evidenciam temas como: o que ela realiza em seu trabalho; a forma como a SRE trabalha com os docentes das escolas municipais e estaduais em relação à Prova Brasil; e o oferecimento de cursos. Estes nos permitiram conhecer melhor o trabalho desse órgão.

Os dados dessa entrevista nos mostraram que a analista educacional trabalha há 7 anos nesse órgão estadual (que representa a Secretaria Estadual de Educação nessa região da Zona da Mata mineira) com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), implantado pelo governo de Minas³⁷ em todas as escolas do Estado. No ano de 2008, esse programa passa a se chamar Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo, visando oferecer apoio pedagógico à equipe escolar, garantir a aprendizagem do aluno e a melhoria do desempenho da escola.

De acordo com a Cartilha do PIP, o Programa foi inicialmente planejado para atender aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), mas, como o Programa teve comprovada sua eficácia por meio dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA³⁸) e do IDEB, foi ampliado, em 2011, para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Com isso, em 2013, houve a sua expansão para todas as Redes Municipais do Ensino do Estado de Minas Gerais, com adesão de 100% dos municípios.

Na sua concepção, o PIP apresenta, em sua história, novas formas de pensar e agir que vão sendo incorporadas pelos agentes de transformação (Secretaria Estadual de Educação-SEE, Secretarias Municipais de Educação-SME, SRE, Escolas Estaduais e Municipais, Pais), tendo o aluno como foco do processo educativo, garantindo a melhora do seu desempenho escolar. Diante disso, novos paradigmas vão se sobrepondo a antigas concepções, com o objetivo de atingir ou superar a meta prevista. Com essas mudanças, cada agente desempenha o seu papel visando garantir a articulação de todas as ações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, integrando também a comunidade escolar (CARTILHA PIP, 2013).

³⁷ Esse Programa surge por causa da mudança do Ensino Fundamental de 9 anos, no ano de 2004, com a qual se buscava a qualidade do ensino com excelência. Assim, almejava-se a melhoria da educação, com prioridade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse instante, novas estratégias de trabalho foram delineadas, com foco no trabalho em equipe, incentivando práticas inovadoras de gestão e liderança. Fonte: Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica, 2013.

³⁸ De acordo com o Boletim Pedagógico (2009) do CAEd, o PROALFA compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Trata-se de uma avaliação de caráter diagnóstico, que visa identificar níveis de aprendizagem dos alunos em alfabetização, em situações que contemplam tanto aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita quanto usos sociais da leitura e da escrita, o letramento.

Desse modo, a SRE, juntamente com as SME, atuam como uma equipe de orientação e apoio, acompanhando o trabalho das escolas com foco na gestão pedagógica e no desempenho dos alunos. Para isso, implementam junto com as escolas o PIP, que sugere atividades e estratégias de intervenção e também coordena atividades de formação continuada para os professores da rede e especialistas. A SEE, por sua vez, atua na orientação e acompanhamento do trabalho da SRE e de escolas estaduais, apoiando as SME e as escolas municipais com o mesmo foco supracitado e, assim, em conjunto com as SRE e SME, implementa o PIP, sempre acompanhando os seus resultados, sugerindo estratégias e atendendo às demandas da formação continuada. Cumpre destacar que a SEE é responsável também pela elaboração dos materiais didáticos.

Em seu relato, a analista explicita que, pelo fato de ser Pedagoga, ela compõe a equipe de campo (que trabalha em trios, sendo um analista do PIP/ATC, que é dos anos iniciais; um inspetor, que acompanha a parte administrativa e pedagógica da escola; e um analista do PIP/CBC, que acompanha os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio) do Programa, que se divide em duas áreas, descritas por ela a seguir:

O Analista Educacional Pedagogo, ele compõe a equipe de campo. De 2006 pra cá, com a chegada do Programa de Intervenção, a equipe se dividiu em PIP/ATC (Alfabetização no Tempo Certo) e PIP/CBC (Conteúdos Básicos Curriculares) do ensino fundamental e médio, a proposta curricular do ensino fundamental e médio. Então, eu faço parte da equipe ATC, os pedagogos fazem parte da equipe ATC. A equipe CBC se compõe de professores de conteúdos, limitados aos conteúdos específicos. Esses professores não são efetivos, eles são contratados temporariamente para atuar nessas turmas de anos finais e ensino médio (Analista Educacional).

Segundo a profissional entrevistada, este é um trabalho de acompanhamento constante nas escolas, para abarcar os 29 municípios da região em que a SRE é responsável.

Então, a gente sempre está na escola, reúne com o supervisor, acompanha o trabalho, dá orientação para o trabalho, em escolas estaduais e rede municipal. As Secretarias Municipais, a gente acompanha; visitamos a escola se a rede solicitar, porque como é rede eles têm os profissionais que fazem esse trabalho, e a gente não tem tanta autonomia para intervir assim. Só se for solicitado, se for pedido é que a gente às vezes visita uma escola ou outra. Mas como na rede municipal a gente trabalha com o secretário, com a pessoa que é responsável pelo PIP na rede municipal, um supervisor da rede municipal, ou a equipe de especialistas da rede municipal, normalmente a gente não trabalha com o professor ou na escola diretamente. Agora nas escolas estaduais, cada analista tem o seu grupo de escolas que a gente tem o dever de acompanhar (Analista Educacional).

O primordial para a analista educacional é o acompanhamento às escolas estratégicas, que apontam um número maior de alunos que estão com defasagem, com dificuldades de aprendizagem. Essas escolas apresentam acima de 45 alunos, que estão abaixo do índice recomendado do padrão de desempenho, sobre o qual a fala a seguir é ilustrativa:

Então, é assim que a gente trabalha, normalmente se organiza por trio para poder acompanhar, visitar aquelas escolas, dar orientação, monitorar o trabalho que está sendo feito. E, dessa forma, a gente vai semanalmente às escolas estratégicas; quinzenalmente, às escolas que são consideradas consolidadas, ou seja, que já tem um desempenho um pouco melhor, e as escolas que são consideradas intermediárias, e que por sinal são poucas na nossa jurisdição, essas a gente visita mensalmente, porque são escolas com poucos alunos e são escolas que também tem uma condição um pouco melhor (Analista Educacional).

No que tange ao trabalho que essa SRE desenvolve com os professores das escolas públicas referente à Prova Brasil, de acordo com a entrevistada, são realizados os cursos de aperfeiçoamento para que esses docentes aprimorem seus conhecimentos pedagógicos em sala de aula. Quanto aos temas abordados nesses cursos, a depoente afirmou que os mesmos não surgem de uma demanda do contexto escolar dos professores, mas sim com a proposta do que a SEE verifica que as escolas precisam, conforme é apresentado no relato abaixo:

As questões de avaliação que normalmente apresentam maior defasagem, a Secretaria cria capacitações para o professor conseguir trabalhar com aquelas habilidades. Normalmente a Secretaria cria não somente o que ela vê na escola, mas o que ela vê com os resultados das avaliações. Então, eles criam capacitações para os professores de cada ciclo, porque no Estado trabalha com ciclo. Então cria, para cada ciclo, de acordo com as maiores defasagens apresentadas em avaliação externa, e aí a gente vai e faz a multiplicação disso aí. A gente é capacitado lá e vem para capacitar os professores (Analista Educacional).

Assim, podemos considerar que um dos focos do PIP é a formação continuada dos professores da educação básica nos diferentes sistemas de ensino (municipal e estadual). Nessa perspectiva, pergunta-se: qual a concepção de formação continuada está presente na perspectiva desse Programa? Nota-se que, ao proporcionar tais cursos de capacitação, promovidos pelas secretarias de educação visando o desenvolvimento profissional, no contexto em que ele foi delineado pela analista, existem aspectos que compartilham de uma perspectiva “clássica”, ressaltada por Candau (1997). Desse modo, os cursos são aplicados fora do contexto escolar; como exemplo, temos a modalidade de cursos que são gerenciados pelas secretarias de educação e MEC. Esses programas de aperfeiçoamento, que muitas vezes não vêm da realidade, do cotidiano escolar, apresentam uma visão muito distorcida entre a

teoria e prática. Assim, os docentes podem não conseguir estabelecer relações com as situações que ocorrem no dia a dia, em sala de aula, e a teoria ministrada nos cursos.

Para Candau (1997), a concepção de um projeto de formação de professores deve ter como objetivo o desenvolvimento do professor no que se refere ao conhecimento de si próprio e da realidade, requer uma ação mais delongada, que tem como base a reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico. Essa autora ainda afirma que essas propostas de formação são insuficientes para uma transformação nas escolas e nos próprios docentes. Dentre os diversos fatores que contribuem para isso, destaca-se o fato de existir uma grande lacuna entre aqueles que concebem as propostas e a prática escolar, assim, os professores não são convocados a planejar, discutir, selecionar os conteúdos e metodologias desses cursos, ou seja, não são vistos como sujeitos de sua formação.

Especificamente para a Prova Brasil, segundo a Analista, existe um trabalho desenvolvido pela SRE com docentes das escolas estaduais e municipais, com capacitações e acompanhamento de reuniões, conforme é descrito a seguir.

[...] nas municipais nem tanto porque só se eles pedirem. Mas nas estaduais a gente faz, às vezes participa dos Módulos, levando alguma reflexão, ou algum material para poder trabalhar. A gente leva as capacitações e ajuda o supervisor nesse repasse também. [...] As capacitações do primeiro semestre foram com os professores; quando não são feitas com os professores, a gente precisa fazer só com o supervisor, a gente ajuda o supervisor a organizar esse repasse no Módulo nas reuniões coletivas. A gente orienta o trabalho, acompanha, vai às salas de aula, vê o caderno do aluno, “o que o aluno está aprendendo, como que o professor está trabalhando com ele?”, vê as avaliações diagnósticas que a escola faz e propomos outras também (Analista Educacional).

Podemos inferir, nesse eixo, que o trabalho desenvolvido pela 33ª SRE/Ponte Nova, é bem concebido e delineado, na teoria, com os cursos de aperfeiçoamento para os docentes. Entretanto, na prática, necessita ouvir mais desses profissionais sobre o que abordar nesses cursos, uma vez que são os professores os principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, além de serem, também, os que mais conhecem as dificuldades do contexto escolar.

3.2.3 A percepção da analista sobre as avaliações externas

Buscamos explorar, nesse terceiro eixo, que trata sobre os significados atribuídos às avaliações externas, aspectos que apontem a forma como ocorreu o primeiro contato da analista com a Prova Brasil; verificar se existem orientações por parte da SRE para as escolas que participam dessa avaliação; bem como conhecer os pontos positivos e negativos ressaltados pela entrevistada em relação a essa prova.

Nesse sentido, constatamos que, mediante os resultados dessas avaliações, a analista (re) direciona o seu trabalho. Ela afirma:

Então, a gente vê como que está o trabalho dos professores, para a gente poder dar sugestão ou para o supervisor ou o próprio professor. É assim que a gente acompanha. Normalmente os índices de desempenho que as avaliações apontam direcionam o nosso olhar também para a gente ver: “oh isso tem mais defasagem nessa escola, vamos ver se lá no contexto da escola isso está assim mesmo, por que está?” Então, a gente vai buscar tentar diagnosticar para levar uma resposta para a escola, uma sugestão, ou ajudar mesmo a escola a pensar e refletir sobre aquilo ali, sobre as dificuldades que ela tem naquele sentido (Analista Educacional).

Observamos, com o depoimento acima, que o trabalho da analista é conduzido para uma perspectiva diagnóstica. Desse modo, tal vertente do trabalho da entrevistada apresenta uma característica que abarca uma dimensão dialética, implicando sempre uma (re) tomada de decisão. Evidencia-se, assim, neste trabalho, o reconhecimento dos caminhos trilhados e a identificação das próximas ações.

Ao que tange as avaliações externas, especificamente a Prova Brasil, a Analista nos relata que seu primeiro contato com a prova foi na SRE, no ano de 2007, quando a equipe da Superintendência foi selecionada para aplicá-la. Ela afirma que as questões que compõem a Prova Brasil são bem elaboradas e estão relacionadas com o que se espera do aluno no período de escolarização. Tal ideia é apresentada a seguir.

Então, assim, você vê a gradação de como que a aprendizagem precisa ser demonstrada ali na prova. Tem muitas questões de leitura, as de Matemática estão dentro da Matriz de referência do SAEB da Prova Brasil. Então, são provas bem elaboradas, o aluno precisa muito mais de pensar do que de ter decorado alguma coisa. O sistema de elaboração da prova também é através de itens de avaliação, com alternativas de marcar, então, assim é uma prova bem inteligente, a organização da avaliação tem um grau de dificuldade que vai aumentando na medida em que vai passando de questão para questão. A gente percebe que eles cobram algumas questões primeiro que requerem do aluno um grau de alfabetização, que ele precisa ter consolidado a alfabetização e o letramento para ele, então, entrar na questão, para passar a demonstrar o conhecimento de leitura e interpretação, principalmente na Língua Portuguesa (Analista Educacional).

Nota-se, com o relato acima, que a especialista tem a mesma concepção das professoras, no que tange à maneira como as questões da Prova Brasil são elaboradas. A entrevistada considera que esse instrumento de avaliação exige um raciocínio maior dos estudantes. Dessa maneira, observamos, ainda, que a ideia evidenciada pela analista vai ao encontro do que propõe os Cadernos da Prova Brasil (2011), em que o documento afirma que, para a elaboração dos itens (questões) do Saeb e da Prova Brasil, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento.

Em relação à existência ou não de orientações gerais dadas pela SRE para as escolas que participaram da Prova Brasil, é afirmado pela analista que as mesmas existem, como organização dos alunos, distribuição das provas, mas que vieram diretamente do MEC no “Caderno de Orientações”, e a SRE apenas faz esse repasse aos profissionais que trabalham na escola.

Os pontos negativos relacionados à Prova Brasil destacados pela analista referem-se ao fato de que grande parte das pessoas dentro das escolas utiliza a prova para fins de comparação, ressaltam os aspectos quantitativos da prova, não dando importância aos aspectos positivos, conforme sua fala abaixo:

[...] as pessoas se focam nesses aspectos e esquecem de aproveitar aquilo que há de bom também nesses resultados. Porque o aspecto pedagógico dos resultados, o aspecto qualitativo do resultado possibilita uma revisão das ações da escola, então assim, possibilita essa revisão do trabalho: “em que é que a gente está falhando na hora de trabalhar com esses alunos?” (Analista Educacional).

Assim, ela relata que, além de servir como diagnóstico para os anos finais do ensino fundamental, orienta o professor a trabalhar com o aluno aquilo que é fundamental, que ainda apresenta uma lacuna, além de mostrar à escola onde ela falhou em todos os anos de escolarização com os estudantes.

Diante do exposto nesse eixo, observamos que a percepção da analista quanto à Prova Brasil é de que essa avaliação é um instrumento positivo que auxilia os profissionais da educação a melhorarem a qualidade do ensino. Para ela, essa prova permite ao docente fazer uma reflexão sobre a sua prática. É uma oportunidade de realizar uma avaliação do trabalho pedagógico do professor e observar o reflexo desse trabalho na aprendizagem dos alunos.

3.2.4 Sobre o IDEB: o que diz a analista?

O último aspecto abordado na entrevista com a analista refere-se ao IDEB. Nesse eixo, procuramos explorar o papel que esse índice desempenha para ela; se existem programas e ações desenvolvidos para ajudar as escolas públicas da cidade de Viçosa-MG a mudarem a situação do baixo índice; se, na concepção da analista, o IDEB evidencia a real aprendizagem dos estudantes; e se a mesma consegue perceber mudanças nas instituições de ensino a partir dos resultados desse índice.

Considerando sua experiência, a especialista afirmou que entende o índice em seu trabalho como forma de perceber o andamento das escolas estaduais e municipais, ou seja, como que os alunos dessas instituições, como as turmas que estão sendo avaliadas desenvolvem-se no processo educacional, tendo como base a matriz de referência de avaliação. Ressalva, também, que o trabalho do setor em que atua, a Diretoria Educacional, é mais qualitativo, não se detém apenas no número que a escola obtém com o resultados das avaliações externas. Esse aspecto é relatado no trecho a seguir.

Como a nossa equipe, a nossa diretoria, é pedagógica, a gente apega mais ao pedagógico. O índice é só pra vê: “ah quem tá com o índice melhor, quem tá com o pior” pra gente dar um pouco mais de orientação para aqueles municípios ou aquelas escolas que precisam mais, porque além de estarem com o IDEB baixo apontam uma dificuldade maior dos alunos ali. Então, a gente olha mais os aspectos pedagógicos, qualitativos mesmo, que estão por trás do IDEB. A gente não usa muito o IDEB se não for só pra vê, saber o que é que aquele município ou aquela escola tem em termos de IDEB pra então pegar os boletins e vê o que é que a escola tem de dificuldade, o que está por trás desse índice pedagogicamente falando, quais as dificuldades que os alunos dessas escolas apresentam pra gente poder tentar atuar ali (Analista Educacional).

Diante disso, no que se refere aos programas e ações desenvolvidos pelo órgão estadual para a cidade de Viçosa-MG, com o intuito de auxiliar as escolas a mudarem a situação desse baixo índice, a analista afirmou que existe o Programa de Intervenção Pedagógica, que já foi descrito anteriormente. Na rede estadual, o PIP vigora desde o ano de 2006 e, na rede municipal, foi implementado em 2013, sendo aderido pelas cidades que pertencem a SRE/Ponte Nova, sendo Viçosa integrante desse Programa. São realizadas reuniões com os secretários municipais na Superintendência uma vez por mês, momento em que se discute o trabalho sobre o acompanhamento pedagógico. São realizadas também

orientações, dando esclarecimentos para os secretários municipais de educação sobre as novidades das políticas públicas do Estado, as normas que existem hoje, bem como sugestões.

A analista também afirmou que o IDEB não traduz totalmente a real aprendizagem dos alunos, pois apresenta também um lado positivo e outro negativo. De acordo com ela, esse índice tem fins estatísticos, e isso não é suficiente para mostrar tudo o que acontece nessa aprendizagem, pois existem aspectos que somente o professor pode realizar em uma avaliação. Assim, não existe a possibilidade de que uma única avaliação pontual, em um momento a cada dois anos, seja suficiente para mostrar se o estudante realmente está aprendendo satisfatoriamente tudo o que a matriz curricular aponta. Isso é evidenciado no depoimento a seguir.

A gente percebe que tem sim, como em toda avaliação, as suas falhas e as suas vantagens. Então, assim, tem a vantagem de avaliar todos os alunos porque é censitária; então, é um instrumento que avalia todos os alunos, mas, por exemplo, o fato dele chegar com um certo atraso, normalmente quando chega o resultado, já passou um tempo da avaliação (Analista Educacional).

Com relação às mudanças percebidas nas escolas a partir dos resultados do IDEB, a analista nos relata que as transformações surgem por parte dos professores. Há uma consciência desses profissionais sob a questão da aprendizagem. Os docentes, no início da implementação das avaliações externas, viam os índices somente como fins quantitativos, com o objetivo de comparar as escolas. Hoje, segundo a analista, esses professores conseguem perceber qual o papel deles perante os resultados nos aspectos pedagógicos, *“como que eu posso intervir no resultado da minha escola pra ela ter um bom IDEB?”*, *“qual a minha contribuição, o que eu posso fazer para ajudar, qual o meu papel enquanto profissional da educação?”*.

Ressalta, ainda, que nem sempre as instituições trabalham com os aspectos qualitativos do IDEB. Dessa forma, é necessário sempre fazer esse trabalho de informação aos docentes que estão ingressando na carreira, pois isso revela o trabalho realizado pelo professor visando a aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com esta pesquisa, investigar as implicações da Prova Brasil, como uma política de avaliação externa, no trabalho docente (especificamente sobre o trabalhador docente) desenvolvido por professores do 5º ano do ensino fundamental, usando como contexto três escolas do município de Viçosa-MG e um órgão estadual, localizado na cidade de Ponte Nova.

Observamos, com a revisão de literatura, que a avaliação da aprendizagem passou por grandes transformações na década de 1990, visando atender às exigências dos organismos internacionais, como Banco Mundial, o que ocasionou no surgimento de um novo tipo de avaliação: os testes em larga escala. Notamos, também, que o advento dessa política educacional na referida década gerou uma sobrecarga no trabalho dos professores, pois essas avaliações se instituíram na escola como uma ferramenta de controle na busca por melhores resultados quantitativos.

Diante dessa demanda, os docentes passaram a atuar em condições precárias de trabalho, direcionando suas aulas em função dos resultados evidenciados nas avaliações externas. Nesse contexto, os professores têm sua identidade profissional distorcida, passando a desempenhar funções que não condizem com sua formação. Constatou-se, portanto, que os testes em larga escala são modalidades de avaliação que estão presentes nas políticas educacionais como forma de gerar indicadores para a melhoria da educação brasileira, mas, na verdade, esses testes têm limites quanto à promoção do desenvolvimento processual e integral do aluno. A avaliação em larga escala deveria ser um instrumento que possibilitasse traçar um panorama mais fiel da aprendizagem dos alunos, identificando problemas e indicando alternativas.

Tomando por base as análises dos dados, compreendemos que a relação estabelecida pelos professores participantes da pesquisa com a Prova Brasil implica em uma reorganização da sua prática pedagógica; observamos que nem sempre as ações empreendidas nas escolas contribuem para a melhoria dos resultados avaliativos, uma vez que fatores estruturais das instituições podem colaborar para um bom ou mal desenvolvimento do ensino.

A partir dos depoimentos das professoras em relação à sua formação, constatou-se que as docentes encontram-se em um processo contínuo de capacitação, buscam avançar na carreira e aprimorar sua prática em sala de aula. Inferimos que um dos fatores responsáveis pelo bom desempenho das escolas pode estar relacionado à qualificação dos profissionais

envolvidos com os alunos. Entretanto, vimos que alguns cursos realizados pelas docentes não estão relacionados com o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Assim, quando essas professoras depararem-se com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, podem não encontrar, nesses cursos, saberes que colaborem para o enfrentamento dos problemas.

No que se refere à atuação das docentes na educação básica, observamos que a maioria das professoras apresenta de 7 a 25 anos de carreira, a fase da experimentação e diversificação (HUBERMAN, 2007). Verificamos, também, que a maioria destas trabalha em dois turnos. As docentes ressaltaram que até gostariam de fazer um trabalho mais concreto e eficaz, mas a precarização das condições de trabalho e a intensificação do trabalho escolar impedem que isso aconteça. As entrevistadas afirmaram que, nas instituições em que elas lecionam, existem esses cursos de capacitação que visam o aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos pelos profissionais, mas são poucos e apresentam uma carga horária reduzida, sendo insuficientes para se discutir temas diversos, como a indisciplina dos alunos, as dificuldades de aprendizagem, entre outros. Cabe destacar que os dados da pesquisa nos permitiram conceber que alguns professores valorizam mais as trocas de experiências nos cursos do que os próprios cursos.

Quanto às percepções das docentes sobre as avaliações, vimos que elas têm concepções de que avaliar é um ato que se desenvolve em um processo contínuo. Por isso, procuram outras formas de avaliar, apoiando-se em recursos como filmes, participação dos alunos em sala, sendo a prova escrita o instrumento de avaliação mais utilizado pelas professoras. Ademais, a maioria das participantes declarou que lecionam tomando como base o ensino tradicional recebido por elas quando estudantes, por meio de seus professores. Contudo, evidenciam outras maneiras de avaliar seus alunos devido às mudanças no perfil dos estudantes na atualidade.

As docentes analisam que, por um lado, as avaliações externas, mais especificamente a Prova Brasil, compõem-se de perguntas inteligentes e bem formuladas. Por outro, evidenciam que essas questões estão desvinculadas da realidade dos alunos, não medindo o conhecimento apresentado pelo estudante. A maioria das participantes também relatou que, nos dias que antecedem a aplicação desse tipo de avaliação, a rotina da escola sofre mudanças, pois há um “treinamento”, com os alunos, das questões que podem fazer parte da prova. Assim, os conteúdos das provas acabam orientando as práticas das professoras, direcionando o trabalho realizado com os alunos. Essas avaliações externas, de alguma forma, acabam influenciando as avaliações internas, no sentido de trocar as questões subjetivas por questões objetivas. Os

dados ainda indicam um reducionismo no conteúdo das outras disciplinas para trabalhar mais com os alunos os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa abordados por tal avaliação.

Ao dialogarmos sobre o IDEB, compreendemos que, para as docentes, a função do índice é diagnosticar as dificuldades as quais o complexo escolar (professores, alunos, funcionários) enfrenta numa tentativa de superar esses desafios. Para a maioria das depoentes, esse índice influencia na sala de aula, em aspectos como a autoestima do aluno, fazendo com que o docente aprimore cada vez mais sua prática pedagógica. Constatamos, também, que as mudanças percebidas na escola pelas professoras a partir dos resultados do IDEB são quase imperceptíveis e que, nesse contexto, há uma preocupação em relação a esse índice, como fator para um bom desempenho das instituições de ensino.

No que se refere à prática pedagógica nas três escolas, as docentes apoiam-se, para a construção do planejamento, nos livros didáticos, nos descritores que indicam as habilidades a serem trabalhadas em cada conteúdo e também nas matrizes curriculares. As estratégias metodológicas mais usadas diariamente são: a lousa e o livro didático, a promoção de discussões a partir de textos, o trabalho com situações problemas. Os maiores desafios enfrentados e que se impõem sobre essa prática, deixando as professoras desestimuladas, são a falta de interesse dos alunos e da família; a dificuldade de aprendizagem dos alunos que apresentam defasagem idade/ série; a indisciplina escolar e o trabalho com alunos em salas de aulas lotadas. Observamos que as bibliotecas das escolas B e C encontram-se descaracterizadas devido à reforma estrutural que essas instituições vêm passando. Assim, as estratégias desenvolvidas nesse ambiente passam a ser realizadas na própria sala de aula. Quanto às rotinas de atividades desenvolvidas nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa, notamos que essa é uma prática orientada por procedimentos e normas. Nessa perspectiva, observamos, no trabalho desenvolvido pelas docentes, uma tentativa de integrar conteúdos. Consideramos que essa é uma estratégia que pode superar a visão fragmentada das disciplinas e do conhecimento.

Percebemos, com os depoimentos, que as docentes enfrentam grandes desafios no cotidiano escolar. As professoras foram unânimes em afirmar que o aspecto estrutural contribui para o desenvolvimento do trabalho com os alunos; em contrapartida, as escolas B e C não apresentam um espaço físico propício para o desenvolvimento das atividades em laboratório, em grupo, devido às reformas estruturais que essas escolas estão passando. Quanto aos fatores mais importantes para se ter uma boa escola em termos de aprendizagem,

o elemento mais citado pelas professoras foi a participação da família na vida escolar do aluno.

Sobre o trabalho desenvolvido pela 33ª SRE/Ponte Nova, constatamos, perante a fala da analista, que, com relação às avaliações externas junto às três escolas selecionadas, esse trabalho é desenvolvido por meio do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Este programa é baseado em um apoio pedagógico às equipes escolares, visando a melhoria da aprendizagem desse aluno e desempenho das instituições.

No que se refere às ações empreendidas pela SRE nas escolas selecionadas, referente à Prova Brasil, vimos que tais ações são efetivadas com os professores por meio de cursos de aperfeiçoamento para que esses docentes aprimorem seus conhecimentos pedagógicos em sala de aula. Contudo, observamos uma divergência na compreensão da organização, metodologia e do alcance dos cursos de formação continuada entre as docentes e a analista. Para as professoras, os cursos de aperfeiçoamento existem, mas não são suficientes, pois deveriam abarcar temas que são recorrentes na sala de aula, atrelando a teoria com a prática vivenciada no cotidiano. Vimos que, na SRE, os temas dos cursos são desenvolvidos de acordo com as questões da Prova que apresentam maior defasagem, ou seja, o que a Secretaria observa a partir dos resultados da avaliação externa. Desse modo, ressalta-se uma questão: até que ponto essas avaliações em larga escala contribuem para a formação desses professores? Será que essas avaliações trazem benefícios reais para os estudantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem?

As percepções da analista sobre a Prova Brasil apontam que esta é um instrumento avaliativo positivo, que colabora para que os profissionais da educação melhorem a qualidade do ensino ofertada aos estudantes, sendo, pois, um instrumento que possibilita ao docente refletir sobre sua prática em sala de aula.

Quando se trata do IDEB, a especialista relata que o índice se traduz em seu trabalho como forma de perceber o andamento das escolas estaduais e municipais. Ressalva que esse índice não evidencia a real aprendizagem dos alunos. Desse modo, a analista afirma que as mudanças percebidas nas escolas, a partir dos resultados do IDEB, surgem por parte dos professores, uma vez que, anteriormente, esses profissionais enxergavam o índice visando aspectos quantitativos, comparativos entre as escolas; atualmente, para ela, há uma consciência maior sobre a questão da aprendizagem.

É preciso considerar que, esse estudo trata-se de um contexto específico, logo, não podemos fazer uma generalização para as demais escolas do município. Não se pretendeu

aqui desconsiderar o uso das avaliações em larga nas escolas públicas, entretanto inferimos que é preciso realizar uma reflexão sobre o uso dos resultados dessas avaliações, pois, vimos que em algumas escolas há necessidades mais emergenciais (como a falta de supervisores pedagógicos, reformas estruturais) a serem solucionadas, e que por sua vez, podem incidir nos resultados avaliativos e também na aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto pelos resultados desta pesquisa, é válido ressaltar que esse estudo não esgota as possibilidades de análise da temática “o trabalho docente no contexto das avaliações externas”, visto que no decorrer da investigação outras questões foram surgindo, como por exemplo, a divergência na compreensão dos objetivos, metodologia e finalidades dos cursos de formação continuada realizada pelos docentes e o órgão estadual, merecendo assim, uma análise mais aprofundada. Para a pesquisadora ficou o aprendizado de que se as vozes dos professores fossem contempladas na formulação das políticas educacionais, a escola poderia ter outra realidade.

A guisa de conclusão, acreditamos que a busca pela permanência de uma escola de qualidade é o grande desafio para o Estado na contemporaneidade, fato que exige estratégias que possam modificar a situação de baixa qualidade da aprendizagem e melhores condições de trabalho para o professor da educação básica. Dessa forma, a qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar, nem ao ranqueamento das instituições de ensino, e sim ao desenvolvimento processual e integral do aluno, o que envolve dimensões muito mais amplas e incapazes de serem captadas e quantificadas nas avaliações externas.

Ao encerrarmos este trabalho, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com o campo da formação de professores, especificamente no que tange às discussões sobre o estudo das políticas de avaliação externa no contexto do trabalho docente, e que também instigue outras investigações acerca dessa temática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.75, p.15 - 32, ago. 2001.

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, A. B. de; CERDEIRA, D. G. S. Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia- GO. p. 1 - 16.

AMORIM, D. B. de; RODRIGUES, L. R. As práticas avaliativas e a análise da formação docente: da avaliação à avaliação padronizada. In: Calderano, M. da A. Pereira. M. C.; Marques, G. F. C. (Orgs.). **Campos e vertentes**: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. 292 p. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional, 8).

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66 - 71, mai. 1983.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AZÂMOR, C. R; NAIFF, L. A. M. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 650 - 672, set./dez. 2009.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 30, p. 256 - 271, 2007.

BARBACOVI, L. J; OLIVEIRA, F. D. de. A gestão dos murais das escolas – expressão de uma prática. In: Calderano, M. da A. Pereira. M. C.; Marques, G. F. C. (Orgs.). **Campos e vertentes**: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. 292 p. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional, 8).

BARRETO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288 - 306.

BLEICHVEL, R. C. **Estado avaliador e Estado formador a Prova Brasil no contexto das políticas públicas**: uma análise dos resultados nas escolas públicas estaduais de Lages/SC na disciplina de Língua Portuguesa – Séries finais do Ensino fundamental. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.

BOING, L. A.; LÜDKE, M. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 25, n. 89, p. 1159 - 1180, set./dez. 2004.

BONAMINO, A. M. C. de. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: GATTI. B. A; BAUER. A (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**- Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, v. 2, 2013. p. 43 - 60.

BONAMINO, A. M. C. de.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, jun. 2102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p.101 – 132, nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 14 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Brasília, DF: MEC; CNE, 2001.

CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Portal da Avaliação**. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/portal/>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51 - 68.

CHAIA, H. H. N. **O desempenho em matemática de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no Projeto Geres**: os efeitos da avaliação sobre a prática docente na escola. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

COELHO, J. S. **O trabalho docente na escola integrada**. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129 - 149.

DALBEN, Â. I. L. F. Avaliação Sistêmica. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 65, p. 74 - 80, set./out. 2005.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24). Disponível em: <ile:///C:/Users/Usuario/Downloads/Qualidade%20da%20educação.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.

Editorial. **Cadernos de Pesquisa [online]**, n.146, p.342-343, mai./ago.2012, vol. 42. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 mai. 2013.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. C; VIEIRA, L. F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM/Faculdade de Educação, 2010 (CD ROM).

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos - SP, n. 3, p. 1 - 14, 2005.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63 - 85, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo, **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 23 - 36, jan/abr 2009.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora. 2007.

HYPOLITO, A. M. Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 3 - 21, 1991.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília, 2001. 106 p.

LOCATELLI, I. Novas perspectivas de avaliação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 9, p. 33 - 41, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universal, 1986.

MACHADO, M. C. P. **A efetivação da proposta de educação ambiental no ensino fundamental de Minas Gerais**. 2013.108 f. Dissertação – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, SÃO JOÃO DA BOA VISTA, SP.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 89 - 117, mar. 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. **Revista Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

MOREIRA, R. dos S. M. Avaliação externa e suas implicações para o trabalho docente. In: XI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/ I CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2011, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores/ I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia: 17 ago. 2011.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. 185 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social** [online]. 2005, n. 176, p. 563 - 578. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2014.

NOLAN, P. Trabalho. In: OUTHWAITE, W; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas conseqüências sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13 - 37.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127 - 1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. **VII Seminário Redestrado** – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, jul. 2008, p. 1 - 17.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM/Faculdade de Educação, 2010 (CD ROM).

PARDINI, M. R. S. **O ensino de artes na educação básica em tempos de avaliação educacional**: um estudo de caso em uma escola pública estadual paulista. 2010. 238 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15 - 34.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROALFA. **Boletim Pedagógico 2009**. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2013.

QEdU: **Aprendizagem em foco**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

REIS, M. C.; LIMA, A. F. O. de; GASCÓN, A. da. S. M.; DIAS, L. C. A Implantação Da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental. **Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação , V Encontro de Iniciação Científica Júnior**. Universidade do Vale do Paraíba, 2011. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0147_1053_01.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 346 - 367, set. 2002.

SANTOS, M. H. S. **Avaliação**: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no Cotidiano Escolar. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231 - 1255, out. 2007a.

SAVIANI, D. O ensino de resultados. **Jornal Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007b. Entrevista concedida a Juliana Monachesi. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/CARTILHA_PIP_GUIA_REVISAO_WEB.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2013.

SELLES, S. E. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências: anotações de um projeto. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, dez. 2002.

SORDI, M. R. L.; MOREIRA, R. S. M. Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu- MG, p. 1 - 6.

SOUSA, S. Z; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: teoria e prática**, v. 20, n.35, p. 181 - 199, jul./dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 325 p.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 317 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a La docência em América Latina: La deuda pendiente. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, p. 27 - 41, 2009.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. 2. ed. Brasília, DF. Liber Livro, 2008. 251 p.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53 - 69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, J. S; FONSECA, M. S. de. Natureza do Trabalho Docente. OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. C; VIEIRA, L. F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG/Faculdade de Educação, 2010 (CD ROM).

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125 - 1154, dez. 2003.

APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS LOCAIS DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000 – Telefone: (31) 38992415 – Fax: (31) 38992022 –
E-mail: dpe@ufv.br

Viçosa, maio de 2013

Prezado (a) Profissional da Educação
Escola Municipal Padre Francisco José da Silva

Estamos desenvolvendo – eu Raquel Arrieiro Vieira e a minha orientadora de mestrado, Prof^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc – a partir do mês de junho, a pesquisa intitulada “POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG”, financiada pela CAPES (bolsa) e vimos solicitar a sua colaboração.

Temos por objetivo, nessa pesquisa, investigar as implicações das políticas de avaliação externa no trabalho docente, e, como o processo de avaliação em larga escala influencia na realidade das escolas públicas de Viçosa, principalmente com relação à atuação do professor. Pretende-se, analisar e entender – por meio de escolas da rede municipal e estadual –, os significados atribuídos à avaliação externa na ótica dos docentes do 5º ano, e também – por meio do órgão estadual – mapear o trabalho que vem sendo realizado pela 33ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) localizada em Ponte Nova, com relação às avaliações externas e as ações desenvolvidas junto às escolas.

Assim, em atendimento às normas do Comitê de Ética, vimos por meio desta, solicitar a esta instituição, a devida autorização para realizarmos, como parte da pesquisa de campo, a coleta dos dados com os profissionais da educação. Informamos-lhes, que os procedimentos técnicos de coleta de dados envolverão a aplicação de entrevistas individuais aos profissionais da educação (professores e técnica da SRE responsável por estas avaliações externas). Visando garantir maior fidedignidade do estudo, as entrevistas quando autorizadas, serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão arquivadas pelas pesquisadoras responsáveis, podendo ser disponibilizadas. Os resultados da pesquisa, além de divulgados por meio da dissertação de mestrado, de artigos em periódicos, e eventos científicos visando contribuir com o conhecimento no campo da Formação de Professores, deverá também ser socializado com os sujeitos desta investigação.

Sua colaboração é de fundamental importância na pesquisa. Esclarecemos que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e que os dados que possam identificar os participantes serão preservados durante todo o trabalho.

Estamos à disposição para eventuais contatos, e desde já agradecemos a sua colaboração.

Prof^a. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc - Coordenadora

Raquel Arrieiro Vieira - Mestranda em Educação – PPGE/ UFV

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM PROFESSOR

Prezado professor:

Esta entrevista³⁹ tem como objetivo investigar as implicações de uma política de avaliação externa (Prova Brasil) no trabalho docente, e, como esse processo de avaliação em larga escala influencia na realidade de escolas públicas do município de Viçosa (MG), principalmente com relação à atuação do professor e faz parte de uma pesquisa intitulada **“POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG”** que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Dessa forma, contamos com sua colaboração para desenvolvermos o presente estudo. Ressaltamos que seu nome não será divulgado em hipótese alguma nesse trabalho acadêmico. Desde já agradecemos.

I. ALGUMAS QUESTÕES SÓCIO-DEMOGRÁFICAS

Para iniciar o nosso diálogo, gostaria de fazer algumas perguntas que permitam caracterizar melhor o grupo de pessoas participantes da pesquisa. Em relação a sua composição familiar, poderia me dizer:

- Quantos anos você tem? Qual seu estado civil? Sexo?

Em relação a sua formação escolar, poderia me contar:

- Qual o seu nível de escolaridade?
- Em que tipo de estabelecimento que você cursou a maior parte da educação básica (público ou privado)?
- Você possui algum curso de graduação? Se sim, qual? Por que você escolheu este curso? Em qual instituição você cursou (pública ou privada)? De que forma você realizou este curso (à distância, semipresencial ou totalmente presencial)?
- Você possui alguma Pós-graduação? Se sim, qual? Por que você escolheu este curso? Em qual instituição você cursou (pública ou privada)? De que forma você realizou este curso (à distância, semipresencial ou totalmente presencial)?

II. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gostaria de conhecer mais sobre sua atuação profissional na educação básica:

- Há quantos anos você exerce a função docente? Há quantos anos você é docente nesta escola? Há quanto tempo você leciona para o 5º ano? De forma geral você está satisfeita em atuar nesta escola? (Por quê?)
- De que forma que você ingressou nesta instituição? Por meio de algum concurso público, processo seletivo, de outra maneira não mencionada.
- Além desta escola, você leciona em outras? Somente na rede municipal, estadual, particular, ou nas três?
- Nas escolas em que você trabalha, a instituição oferece atividades de capacitação, para que os profissionais aprimorem seus conhecimentos pedagógicos? Algum outro órgão, como a Secretaria de Educação, oferece o que aos docentes?
- Baseado na sua experiência, os conhecimentos pedagógicos apreendidos nas atividades de formação continuada, ou cursos de capacitação atendem às demandas da

³⁹ Este roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado a partir do questionário do professor do SAEB e Prova Brasil 2011, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Governo Federal.

sala de aula?

III. PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÕES

Agora gostaria de tratar mais especificamente do tema desse trabalho e saber sua opinião sobre o ato de avaliar, sobre avaliação.

- Conte-me um pouco sobre o seu cotidiano destacando os momentos em que você avalia seus alunos em sala, as estratégias, procedimentos ou instrumentos de avaliação utilizados, a relação com os estudantes nesse momento.
- Fale-me sobre as referências utilizadas em sua prática docente. Você se baseia nos professores que lecionaram? Utiliza procedimentos, instrumentos que eles usavam? A sua experiência enquanto aluna influenciou a forma como você avalia seus alunos hoje?

IV. PERCEPÇÕES DO DOCENTE SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Aprofundando um pouco mais em nosso objeto de estudos gostaria de conversar com você sobre avaliação externa

- Poderia me dizer como ocorreu o seu primeiro contato com Prova Brasil? O que você achou das questões que compõem essa avaliação.
- Conte-me um pouco sobre os dias que antecedem a Prova Brasil, a sua rotina, ações, procedimentos.
- Existe alguma orientação dada por parte da direção/supervisão ao trabalho que deve ser realizado com os alunos nesse período que antecede a avaliação externa? São feitas atividades com os alunos, sobre os conteúdos que caem na Prova? Suas atividades escolares (preparo de atividades, correção de exercícios, aplicação de testes, etc) mudam com a proximidade dessas avaliações?
- Quem aplica a prova externa para os estudantes? Vocês conseguem ter acesso as questões?
- Depois da realização da Prova existe algum trabalho realizado com os alunos, que tiram notas baixas na Prova, como Programas de reforço ou aprendizagem?
- Quando o resultado da avaliação externa chega à escola, a quem ele é primeiro repassado? Há algum tipo de reunião para disponibilizar os resultados a comunidade escolar? Você sabe se a escola recebe algum benefício quando apresenta um bom índice?
- Você poderia destacar algum ponto positivo ou negativo da Prova Brasil?

V. INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Gostaria de falar agora sobre esse índice que mede o desempenho das escolas em todo país por meio das avaliações externas, você poderia me dizer:

- Com base na sua experiência, qual o papel do IDEB?
- Na sua opinião, esse índice interfere na dinâmica da sua sala de aula? Por quê?
- Você percebe mudanças na escola a partir dos resultados deste índice?

VI. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE

No que se refere à sua prática pedagógica, poderia me dizer:

- Como você desenvolve e organiza seu planejamento? Você se baseia/fundamenta em quê? (no que a supervisão delega, seguindo o livro didático, de acordo com as necessidades dos alunos). Existe alguma orientação da escola em relação a ele?
- A escola ou você adotam algum livro didático de Português ou Matemática?
- Com que frequência você:

- ✓ Utiliza livros didáticos/lousa? ()quase diariamente ()duas ou três vezes por semana ()uma vez por semana ()semana sim, semana não
- ✓ Promove discussões a partir de textos de jornais e revistas? ()quase diariamente ()duas ou três vezes por semana ()uma vez por semana ()semana sim, semana não
- ✓ Trabalha com situações problemas que possam exigir raciocínios diferenciados e complexos? ()quase diariamente ()duas ou três vezes por semana ()uma vez por semana ()semana sim, semana não
- ✓ Lida com temas que apareçam em jornais/revistas estabelecendo relações com a Matemática? ()quase diariamente ()duas ou três vezes por semana ()uma vez por semana ()semana sim, semana não
- Quais são os maiores desafios vivenciados por você em sua prática pedagógica?
- Essa escola em que você atua possui biblioteca? Em caso afirmativo como você trabalha com seus alunos nesse espaço?
- Conte-me sobre suas aulas de Português, quais são os recursos didáticos que você mais utiliza para trabalhar os conteúdos? Quando surge alguma dificuldade a quem você recorre na escola para sanar sua dúvida? Onde você recorre para elaborar essas atividades?
- Conte-me sobre suas aulas de Matemática, quais são os recursos didáticos que você mais utiliza para trabalhar os conteúdos? Quando surge alguma dificuldade a quem você recorre na escola para sanar sua dúvida? Onde você recorre para elaborar essas atividades?
- Com relação às aulas (conteúdos de Português e Matemática), existe uma rotina de atividades a serem desenvolvidas?

VII. DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

- A estrutura física da escola (sala de aula, ambientes arejados, mesas, cadeiras) contribui ou não para o desenvolvimento do seu trabalho com os alunos?
- A direção/supervisão exige do professor bons resultados com seus alunos em termos de aprendizagem? De que forma?
- Na sua opinião, quais são os elementos mais importantes para se ter uma boa escola em termos de qualidade da aprendizagem?

Sr^a. Especialista:

Esta entrevista⁴⁰ tem como objetivo investigar as implicações de uma política de avaliação externa (Prova Brasil) no trabalho docente, e, como esse processo de avaliação em larga escala influencia na realidade de escolas públicas do município de Viçosa (MG), principalmente com relação à atuação do professor e faz parte de uma pesquisa intitulada “**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG**” que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Dessa forma, contamos com sua colaboração para desenvolvermos o presente estudo. Ressaltamos que seu nome não será divulgado em hipótese alguma nesse trabalho acadêmico. Desde já agradecemos.

I. ALGUMAS QUESTÕES SÓCIO-DEMOGRÁFICAS

Para iniciar o nosso diálogo, gostaria de fazer algumas perguntas que permitam caracterizar melhor o grupo de pessoas participantes da pesquisa. Em relação a sua composição familiar, poderia me dizer:

- Quantos anos você tem? Qual seu estado civil? Sexo?

Em relação a sua formação escolar, poderia me contar:

- Qual o seu nível de escolaridade?
- Em que tipo de estabelecimento que você cursou a maior parte da educação básica (público ou privado)?
- Você possui algum curso de graduação? Se sim, qual? Por que você escolheu este curso? Em qual instituição você cursou (pública ou privada)? De que forma você realizou este curso (à distância, semipresencial ou totalmente presencial)?
- Você possui alguma Pós-graduação? Se sim, qual? Por que você escolheu este curso? Em qual instituição você cursou (pública ou privada)? De que forma você realizou este curso (à distância, semipresencial ou totalmente presencial)?

II. CONHECENDO MELHOR O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA SRE/PONTE NOVA

Em relação a este órgão estadual mineiro que representa a Secretaria Estadual de Educação nessa região da Zona da Mata:

- Você poderia me falar um pouco sobre o que você faz em seu trabalho?
- Poderia me contar sobre o trabalho desenvolvido pela SRE com docentes das escolas municipais e estaduais com relação a Prova Brasil?
- São oferecidos cursos de aperfeiçoamento para esses profissionais aprimorarem seus conhecimentos pedagógicos em sala de aula?

III. PERCEPÇÃO DA ANALISTA DA SRE/PONTE NOVA SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS:

Aprofundando um pouco mais em nosso objeto de estudos gostaria de conversar com você sobre avaliação externa.

- Poderia me dizer como ocorreu o seu primeiro contato com Prova Brasil? O que você achou das questões que compõem essa avaliação.
- Conte-me um pouco sobre os dias que antecedem a Prova Brasil, a sua rotina, ações,

⁴⁰ Este roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado a partir do questionário do professor do SAEB e Prova Brasil 2011, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Governo Federal.

procedimentos.

- Existe alguma orientação específica dada por parte da SRE para as escolas que participam da Prova Brasil?
- Existem projetos relacionados à aprendizagem realizados com as escolas e os profissionais?
- Há cursos de capacitação mais relacionados a avaliação externa desenvolvidos por este órgão estadual?
- Você poderia destacar algum ponto positivo ou negativo da Prova Brasil?

IV. INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Gostaria de falar agora sobre esse índice que mede o desempenho das escolas em todo país por meio das avaliações externas, você poderia me dizer:

- Com base na sua experiência, qual o papel do IDEB?
- Especificamente, existem ações/programas desenvolvidos em Viçosa para ajudar as escolas a mudarem a situação de baixo IDEB? Se sim, conte-me quais.
- Na sua opinião, você acha que o IDEB traduz a real aprendizagem dos alunos?
- Você percebe mudanças na escola a partir dos resultados deste índice?

ANEXO I- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA/MG.

Pesquisador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18933213.7.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 361.077

Data da Relatoria: 05/07/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado de acordo com as normas propostas pela Resolução 196, contendo folha de rosto devidamente assinada, o projeto de pesquisa na íntegra, o TCLE, as autorizações pertinentes e o roteiro das entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do estudo é analisar as implicações das políticas de avaliação externa, mais especificamente a Prova Brasil, sobre o trabalho docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não envolve risco de qualquer natureza e, além do mais, será garantida a privacidade dos participantes, uma vez que todas as informações que possibilitem identificá-los serão omitidas. O benefício desta está na atualização dos conhecimentos científicos na área de Educação, particularmente no que diz respeito às discussões sobre as políticas de avaliação do trabalho docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado, cuja metodologia compreende uma abordagem qualitativa. Será realizada uma entrevista semi-estruturada com docentes de três

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, PPG, sala 04
Bairro: campi Viçosa **CEP:** 36.570-000
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **Fax:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 361.077

escolas que trabalham com séries iniciais do Ensino Fundamental, em regiões distintas (centro e periferia) da cidade de Viçosa. Será também entrevistada a Analista Educacional da 33ª Superintendência Regional de Ensino, responsável pela orientação dos professores a respeito da Prova Brasil. Serão também analisados os documentos oficiais disponibilizados no site do Ministério da Educação sobre a referida prova.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado o TCLE a ser assinado pelos participantes, bem como as autorizações pertinentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificadas pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessária a apresentação do Relatório Final e após a aprovação desse, deve ser encaminhado o Comunicado de Término dos Estudos.

Projeto aprovado durante a 6ª reunião de 2013, primeira sessão, realizada no dia 13/08/2013.

VICOSA, 15 de Agosto de 2013

Assinador por:
Neuza Maria da Silva
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, PPG, sala 04
Bairro: campi Viçosa **CEP:** 36.570-000
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **Fax:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br

Página 02 de 02

ANEXO II- A PORTARIA MINISTERIAL n° 931, de 21/01/2005

ANEXO DA PORTARIA MINISTERIAL n° 931, de 21/01/2005

N° 55, terça-feira, 22 de março de 2005

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

17



	Nível Médio		105.529,00
52932.05.128.0639.2510.0001	Nacional	339000	176
			105.529,00
			105.529,00
52932.05.128.0639.2511	Ensino Profissional Técnico de Nível Superior	339000	176
			1.442.507,00
52932.05.128.0639.2511.0001	Nacional	339000	176
			1.442.507,00
			1.442.507,00
			2.892.096,00

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA N° 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício das atribuições estabelecidas pelo Art. 87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9º, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Instaurar o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir:

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

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

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ RETIFICAÇÃO

No Ato da Retoria n° 289/05, publicado no DOU de 16.03.2005, Seção 1, página 8, referente a retificação da Homologação de Concurso Público, onde se lê: DEJEANNE DE CARVALHO G. ALENCAR, leia-se: DEJEANNE DE CARVALHO G. ALENCAR.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PRO-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIZAÇÃO DE PESSOAS

PORTARIA N° 165, DE 17 DE MARÇO DE 2005

A Diretora do Departamento de Desenvolvimento de Potencialização de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que consta do processo n° 23080.004288/2003-67 resolve:

Homologar o resultado do Processo Seletivo Simplificado do Departamento de Ciências da Administração - CAD/CE, instituído pelo Edital n° 009/DDPP/2005, de 10 de março de 2005.

Campo de Conhecimento: Administração de Recursos Humanos

Regime de Trabalho: 20 (vinte) horas semanais
N° de Vagas: 01 (uma)

Classificação	Média Final
1. Aiana Regina Garcia Lopes	8,50
2. Luciana Maria Assunção	8,00
3. Flávia Frazzetta	7,75
4. Ana Cláudia Dornier Abreu	7,50

CARLA CRISTINA DUTRA BURIGO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

PORTARIA N° 47.368, DE 21 DE MARÇO DE 2005

O VICE-REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e de acordo com a Delegação de Competência concedida mediante a Por-

taría n. 43.968, de 17.09.2002, e tendo em vista o que consta do Processo n. 23081.006640/2005-94, resolve:

Prorrogar por 1 (um) ano, a validade do Concurso Público para Docente, na seguinte classe, regime e área:

PROFESSOR ADJUNTO - DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Área: Didática e Prática de Ensino na Educação Básica, a partir de 19/04/2005.

CLOVIS SILVA LIMA

Ministério da Fazenda

SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL COORDENAÇÃO-GERAL DE TRIBUTAÇÃO

ATO DECLARATÓRIO EXECUTIVO N° 10, DE 18 DE MARÇO DE 2005

Divulga o valor do dólar dos Estados Unidos da América para efeito da apuração da base de cálculo do imposto de renda, no caso de rendimentos recebidos de fontes situadas no exterior, no mês de abril de 2005.

A COORDENADORA-GERAL DA COSIT, no uso da atribuição que lhe confere o inciso VI do art. 221 do Regimento Interno da Secretaria da Receita Federal, aprovado pela Portaria MF n° 259, de 24 de agosto de 2001, e tendo em vista o disposto nos arts. 5º e 6º da Lei n° 9.250, de 26 de dezembro de 1995, declara:

Artigo único. Para efeito da apuração da base de cálculo do imposto de renda, no caso de rendimentos recebidos de fontes situadas no exterior:

I - os rendimentos em moeda estrangeira que forem recebidos no mês de abril de 2005, bem assim o imposto pago no exterior, serão convertidos em reais mediante a utilização do valor do dólar dos Estados Unidos da América fixado para compra no dia 15/03/2005, cujo valor corresponde a R\$ 2,7613;

II - as deduções que serão permitidas no mês de abril de 2005 (incisos II, IV e V do art. 4º da Lei n° 9.250, de 1995) serão convertidas em reais mediante a utilização do valor do dólar dos Estados Unidos da América fixado para venda no dia 15/03/2005, cujo valor corresponde a R\$ 2,7621.

REGINA MARIA FERNANDES BARROSO

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam.

Art. 2º A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

Art. 3º O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DABE, que deverá:

- I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;
- II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;
- III - implementar a pesquisa em campo;
- IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INEP.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria n° 839, de 26 de maio de 1999 e demais disposições em contrário.

TARSO GENRO

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL

PORTARIA N° 79, DE 16 DE MARÇO DE 2005

O Diretor-Geral da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul SC, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que consta no Art.60 do Decreto Lei n° 9760, resolve:

Tornar público a nova Estrutura Organizacional da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, de acordo com as Resoluções do Conselho Diretor no 19/2004 de 13/10/2004 e no 02/2005 de 08/03/2005 conforme segue:

Organograma Funcional da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul		
Diretor-Geral	(Cd 02)	Diretor de Desenvolvimento Educacional (Cd 03)
Chefe de Gabinete	(Fr 01)	Coord. Especial de Relações Empresariais e Marketing (Fr 02)
Procuradoria Jurídica	(Fr 03)	Coordenação-Geral de Ensino (Cd 04)
Núcleo de Projetos	(Fr 05)	Supervisão Pedagógica (Fr 03)
		Sede de Exames Escolares (Fr 04)
		Sede de Apoio Pedagógico (Fr 04)
Direto de Adm. E Planejamento	(Cd 03)	Coordenação-Geral de Produção E Pesquisa (Cd 04)
Sector de Processamento de Dados	(Fr 04)	Coordenação de Produção (Fr 03)
Coord. Geral de Administração E Finanças	(Cd 04)	Sede de Disciplinas e Estágio (Fr 04)
Coordenação de Serviços de Apoio	(Fr 03)	Sector Fornecedor (Fr 05)
Sede de Educação Organizacional E Financeira	(Fr 04)	Sector de Mensuração (Fr 05)
Sector de Obras e Manutenção	(Fr 05)	Sector de Controle da Produção e Comercialização dos Produtos da EAFES (Fr 05)
Sector de Atendimento	(Fr 05)	Coordenação-Geral de Atendimento ao Estudante (Cd 04)
Sector de Patrimônio	(Fr 05)	Coordenação de Atendimento ao Educando (Fr 03)
Sector de Compras e Licitações	(Fr 05)	Sector de Alimentação e Nutrição (Fr 04)
Coordenação-Geral de Recursos Humanos	(Cd 04)	Sector de Atividades Artísticas (Fr 05)
Sede de Calcular e Pagamento	(Fr 04)	Sector de Lazer e Recreação (Fr 05)
		Sector de Eventos (Fr 05)

CLÁUDIO ADALBERTO KOLLER

SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS 1ª REGIÃO FISCAL DELEGACIA DA RECEITA FEDERAL EM ANAPÓLIS

ATOS DECLARATÓRIOS EXECUTIVOS DE 21 DE MARÇO DE 2005

Declara cancelada, de ofício, inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas - CPF.

A DELEGADA DA RECEITA FEDERAL EM ANAPÓLIS, Estado de Goiás, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 250 do Regimento Interno da Secretaria da Receita Federal, aprovado pela Portaria MF n° 30, de 25 de fevereiro de 2005, publicada no DOU em 4 de março de 2005, e tendo em vista o disposto no artigo 47 da Instrução Normativa SRF n° 461, de 18 de outubro de 2004, e considerando o que consta no processo administrativo n° 13116.000221/2005-45, declara:

N° 9 - Art. 1º Cancelada, de ofício, a inscrição n° 723.081.681-53, no Cadastro de Pessoas Físicas - CPF do Ministério da Fazenda, em nome de CELIA DA SILVA MACEDO, por determinação judicial, conforme disposto no inciso IV do artigo 46 da Instrução Normativa SRF n° 461, de 18 de outubro de 2004.

Art. 2º Este Ato Declaratório Executivo entra em vigor na data de sua publicação.

Declara a anulação da inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ.

A DELEGADA DA RECEITA FEDERAL EM ANAPÓLIS, Estado de Goiás, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 250 do Regimento Interno da Secretaria da Receita Federal, aprovado pela Portaria MF n° 30, de 25 de fevereiro de 2005, publicada no DOU em 4 de março de 2005, e com base no § 1º do artigo 26 da Instrução Normativa SRF n° 200, de 13 de setembro de 2002, e considerando o que consta no processo administrativo n° 13116.001792/2003-35, declara:

N° 10 - Art. 1º Anulada, de ofício, a inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ, n° 00.967.659/0001-11, em nome de J C NETO & FILHOS LTDA, por ter sido arduada em duplicidade com a inscrição CNPJ n° 00.969.520/0001-07, de acordo com o inciso I do artigo 26 da IN/SRF/N° 200/2002.

Art. 2º Este Ato Declaratório Executivo entra em vigor na data de sua publicação, com efeito retroativo a 13-11-95, data da inscrição no CNPJ.

ADRIANA HANNUM RESENDE