

PROVA BRASIL - SISTEMA DE AVALIAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTIONAMENTOS E “PONTOS POSITIVOS”.

Prof. Mestrando Jasiel Tavares da Silva

Universidad Columbia (UC), Paraguay-PY, Asunción
jasiel.ts@gmail.com

Profa. Doutoranda Elenilza Ferreira de Melo

Universidad Columbia (UC), Paraguay-PY, Asunción
elenilzamel@gmail.com

Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura¹

Universidad Columbia (UC), Universidad Del Sol – UNADES, Paraguay – PY.
analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com

Resumo

Este artigo enfoca o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil. A reflexão do tema está montada na perspectiva de que o sistema mencionado responde a orientações de políticas para consolidar as reformas educacionais no país. Por isso, elas têm sido atreladas às exigências de financiamentos de órgãos externos à educação do Estado brasileiro. A política de avaliação em evidência é denominada de Larga Escala, cuja sistemática vem motivando a dinâmica do cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, no que concerne ao planejamento curricular e com significativas interferências em procedimentos didáticos utilizados. Esta postura nesse estudo se apoia na ótica do método de revisão bibliográfica, no sentido de dar ênfase a dados relacionados ao desempenho de alunos, na região Nordeste, especialmente, os Estados do Piauí, Ceará e Pernambuco. Apesar de ser dado destaque a elementos que interatuam na elaboração das avaliações de larga escala, as considerações finais, desse texto aponta para o reconhecimento de implicações positivas da Prova Brasil para os sistemas de ensino, entraves do processo, assim como a desafios que são impostos aos sistemas de ensino de acordo com os objetivos da avaliação explicitados nesse estudo a partir de seu reconhecimento nas fontes estudadas.

Palavras-chave: Prova Brasil, Ação Docente, Planejamento, Currículo.

Introdução

¹ O Professor atuou como orientador dos estudos relativos à feitura desse artigo, é Diretor e Coordenador Acadêmico do Programa Brasil de Mestrados e Doutorados para brasileiros da *Universidad Del Sol*, UNADES, assim como, atua como orientador em diferentes Programas de Mestrado e Doutorado em *Asunción*, no *Paraguay*. Também, professor efetivo da SEDUC – PE, lotado na escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho, em Camaragibe – PE, onde atua como professor da Educação Básica, Língua Portuguesa e coordenador de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Há uma preocupação quanto à avaliação do rendimento escolar no que tange à educação pública no Brasil. Por isso, Avaliação Educacional tem sido debatida sobre distintas opiniões, concepções e abordagens, que esta no bojo das finalidades, dos usos e, finalmente, de seus avanços no contexto dos sistemas de ensino. Todavia, há algo em consonância entre as distintas abordagens: **a relevância no discurso acerca da qualidade da educação**, que alude a argumentações teóricas.

É evidente, que os indivíduos participantes, de modo direto ou indireto, no sistema avaliativo do rendimento da escolar, tanto no contexto das categorias sociais quanto no âmbito da individualidade, ou seja, da subjetividade apontando para a problemática do lugar onde aquelas vivem. Com efeito, esses fatores se envolvem no sistema. Igualmente interatuam requerendo uma consciência quanto a distintas interpretações do sistema educacional através das concepções a que estão ligadas as avaliações denominadas de Prova Brasil.

Nesse viés, o propósito da **qualidade da educação**, considerada como o fim a ser vislumbrado pelos sistemas da Educação Básica que são avaliados, no Brasil. Para tanto, são estabelecidos padrões de desempenho oficiais do Estado brasileiro que concorrem com as concepções e aspirações relativos a representação de interesses dos diferentes grupos sociais que sofrem a avaliação e classificação das avaliações de larga escala que ainda não estabelece uma relação coerente com anseios e necessidades vigentes dos sujeitos que compõem a instituição escolar avaliada pela Prova Brasil.

Pelo explicitado anteriormente, a *Avaliação do Rendimento Escolar na esfera do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Prova Brasil*, com vistas à busca de uma maior compreensão envolvendo padrões oficiais, suas concepções e a relação de tensão que há frente à diversidade nacional de diferentes concepções formativas que em certa medida, se encontram em conflito. Eis a problemática em questão nesse estudo.

Presume-se, então - o “*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil*” *Prova Brasil*, responda a orientações das políticas para a consolidação de reformas do Estado e, assim, corrobore com as exigências das agências de financiamento externo da Educação Básica no país.

Metodologia

Utilizar a pesquisa bibliográfica visa situar a relevância dada a um tema, assunto ou objeto de pesquisa em dados estudos ou pesquisas já desenvolvidas. Logo, reconhecer fontes

em sítios virtuais, apresenta-se como uma possibilidade importante. Assim, a partir da pesquisa bibliográfica se pode determinar o enfoque que será dimensionado em uma nova pesquisa, parafraseando *Dane* (1990). Pelo exposto ela deve ser considerada como passo inicial para a elaboração de qualquer pesquisa, conforme *Webster e Watson* (2002). Também é possível relacionar essa orientação com a orientação dada por (*GIL*, 2007) quando aponta para o fato de que a revisão bibliográfica estar atrelada a identificação de artigos, livros, dissertações e ou teses que mantenham relação direta com um tema ou objeto de estudo que deve nortear a busca de fontes bibliográficas a servirem à leitura em caráter exploratória.

Resultados e Discussão - Breve esboço sobre a Avaliação da Educação no Brasil

A Reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, com o Governo Collor, consolidada no governo de Fernando Henrique Cardoso e levada a cabo nos governos seguintes, demarca sua adequação às configurações do [...] novo sistema econômico global [...] que trouxe implícita a ideologia segundo a qual, para garantir desenvolvimento econômico e social, os países deveriam liberar a economia da intervenção estatal, deixando-a a mercê das regras e sinais do mercado (*FONSECA* 2007, p.185).

Diante de uma grande diversidade que fazem parte do interesse político estatal para discorrer sob a mesma perspectiva: **o quê, o para quê e o como fazer no contexto educacional** e na área de mercado. Esse interesse tem resultado nas dimensões e aos contextos educacionais, haja vista, que, *via de regra*, não se tenha, de igual maneira, discutido **o sentido e significado dos padrões** imanentes às provas de larga escala, bem como as concepções as quais elas estão atreladas. E isto também, no âmbito analítico que atenda a produção acadêmica sobre **a educação, o currículo, as concepções e conceitos de avaliação** vigentes na academia, sobretudo, brasileira, na ótica dos autores de referencia nacionais.

E coerente chamar atenção para palavras que sido difundidas através de políticas e que também, são utilizadas na normatização da educação escolar dentre estas se destaque: *clientela*, relacionada ao público a quem a escola atende; *investimento*, para tratar de taxas cobradas pela participação em cursos; *chefe*, ao tratar dos responsáveis na hierarquia de gestão do Ensino Superior; *gerente*, na hierarquia de funções em diferentes sistemas de ensino; *Plano de metas* ou de *resultados*, para tratar dos objetivos da *ação político-pedagógica* na educação, e *relação custo-benefício*, *controle de qualidade*, *qualidade total*, *eficiência*, *eficácia*, *produtividade excelência*, *flexibilidade*, entre outros termos. E importante

esclarecer tais expressões são relativos ao universo vocabular de “mercado”. Conforme chama atenção (FONSECA, 2007).

De fato, pode-se afirmar teoricamente que os vocábulos supracitados possam orientar políticas e práticas, com quais semelhanças? *Se é fato inegável que o mercado e a educação estão assentados em perspectivas relativas a objetivos específicos, em dimensões tão distintas?* Por quais mecanismos essa linguagem se infundiu facilmente nos espaços escolares? Qual papel a avaliação educacional tem executado nesse contexto?

Esses questionamentos apresentados no artigo da autora citada anteriormente, ainda chama atenção a outras questões:

O que é de fato questionado é o “savoir-faire” teórico de postergar a importância da lógica de mercado desenvolvida de modo verbalizado no âmbito da educação, cujos efeitos, de convivências, dão-se pela celeridade do matiz privatista na educação; pela restrição dos recursos voltados ao financiamento da educação pública; pelo estabelecimento de conteúdos curriculares nacionais mínimos, propostas e práticas pela implantação de sistemas de avaliação de ensino cujos fins [...] referem-se ao desempenho apresentado pelos alunos em testes padronizados, sendo interpretado tal desempenho como indicador da eficiência da unidade escolar, em particular, e do sistema educacional, como um todo (SOUSA, 2008, p. 264, grifos nossos).

Essa tendência, segundo a autora, não ocorre de forma isolada, mas tem alcance internacional com a perspectiva de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da educação por meio da avaliação de desempenho escolar.

Com essa visão, ao tempo em que o Estado restringe sua participação no provimento de políticas públicas estruturantes e de redução das desigualdades sociais, medra seu papel regulador, avaliador, sob a perspectiva da gestão em áreas privadas, de mercado, que privilegia a relação custo-benefício, e a atuação por meta-resultado e produto, indevidamente aplicada ao espaço da educação escolar.

Nessa diretriz, os sistemas de avaliação em larga escala são componentes de uma proposta institucional de educação mais ampla, e ao mesmo tempo em que cumprem a função de subsidiar a proposição de políticas públicas na área, também operam como instrumentos de regulação do Estado.

No caso do Brasil, os primórdios do sistema de avaliação da educação básica, hoje consideravelmente consolidado, podem ser situados na década de 1960. Já naquele período, registram-se esforços no sentido de ampliar o uso de testes educacionais (OLIVEIRA, 2011). Todavia, conforme a autora, *o primeiro experimento de avaliação em larga escala* no Brasil, desenvolvida com respaldo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), e que tinha como *objetivo monitorar a qualidade do corpo docente das instituições de educação superior*. Isso se deu em 1976. Todavia, esta relação não justifica a dependência de que os sistemas educacionais brasileiros estejam suscetíveis a contexto econômicos, políticos e sociais com seus determinantes, ainda que sob pena de respectivos “avanços”. Já que outras possibilidades e funções passaram a ser atreladas à avaliação, como ela ressalta:

Na década de 1980, com o acelerado crescimento das matrículas, bem como dos cursos de graduação, a avaliação foi considerada instrumento que visava assegurar a qualidade do ensino [...] o País, então, começou o delineamento de um sistema de avaliação do sistema educacional, pois *carecia de informações sobre o processo de ensino e o impacto das políticas educacionais* [...] Somado a isso, o uso da avaliação era um instrumento estratégico para instaurar a nova gestão pública, que pretendia controlar as instituições, reduzir os custos e aumentar a eficiência dos serviços. Dessa forma, as avaliações foram colocadas *na base da regulação empreendida pelo Estado avaliador*, que vinha se configurando em meados dos anos 1980 e finca raízes nos anos 1990. (OLIVEIRA, 2011, p.108, grifos nossos.)

Ressalte-se: o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), nos moldes como é conhecido hoje, tem como antecedentes, por exemplo, as experiências de avaliação no programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural-NE) nos Estados do Piauí, Ceará e Pernambuco nos anos *de 1981, 1983 e 1985*, contemplando 600 escolas, e no Programa de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste), executado no início dos **anos 1990**. Ambos os programas foram financiados com recursos do *Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento* (BIRD), cujas avaliações foram orientadas pelos objetivos de conhecer *os fatores que influenciavam o rendimento dos estudantes e analisar o custo-eficácia dos insumos educacionais*, visto que se tratava de investimentos financeiros externos (FONSECA, 2007; OLIVEIRA, 2011).

A continuidade da política de avaliação externa da educação no Brasil, em larga escala, ocorre com a instituição da primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. A partir deste ano, o Estado passa a usufruir da ampliação de informações e de resultados para respaldar o seu planejamento no espaço da política educacional para a Educação Básica.

A primeira avaliação do SAEB, se deu há mais de 20 anos atrás. O que há de se considerar o amadurecimento do processo que inclui a ampliação dos seus objetivos sem, contudo, relegar as críticas a ele destinadas. Com exceção do intervalo de três anos entre a primeira e a segunda edição do SAEB, 1990 e 1993, respectivamente, as demais séries da

avaliação ocorreram em intervalos de dois em dois anos, de modo que em 2011 se deu a décima primeira (11^a) realização do SAEB.

Conforme a Portaria do INEP nº 149, de 16 de junho de 2011, Art. 2º, constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

- I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;
- III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;
- IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
- VI. Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;
- VIII. Fornecer dados para cálculo do IDEB;
- IX. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras;
- X. Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

Quadro com dados copilados da Portaria do INEP nº 149.

No decorrer das onze séries do SAEB, importa ressaltar a inclusão da *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (ANRESC) ou Prova Brasil, como componente do SAEB em 2005 e a instituição do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) em 2007. Com a instituição da Prova Brasil, as unidades escolares passam a receber informações sobre o seu desempenho nas avaliações, e com a instituição do PDE surge o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) que passa a ser adotado como indicador de qualidade educacional que reúne em si dois conceitos considerados importantes para a qualidade educacional - fluxo escolar, entendido como a passagem dos alunos pelas séries/anos sem reprovação - informados pela auto declaração da escola no *Educacenso*, e média de desempenho dos estudantes, informada pelos resultados da *Prova Brasil* e pela *Avaliação Nacional de Educação Básica* (ANEB).

Prova Brasil: Concepções e Análise Crítica

Nas normas do SAEB, a Prova Brasil se configura numa avaliação externa, cujo processo de organização e desenvolvimento adota procedimentos e técnicas comuns àquele (SOUSA, 2011). Ao qualificar essa modalidade de avaliação a autora assim se refere:

[...] se convencionou chamar a avaliação externa de — avaliação em larga escala, tendo em vista o grande número de pessoas envolvidas em cada uma de suas etapas: (i) elaboração do projeto de avaliação; (ii) construção de instrumentos padronizados (testes e questionários); (iii) validação estatística dos instrumentos; (iv) constituição e treinamento das equipes de trabalho; (v) execução e monitoramento simultâneos da avaliação em diferentes instituições pelo território nacional; (vi) processamento dos dados e disseminação de resultados; e (vii) repercussão dos resultados na sociedade. (SOUSA, 2011).

Considerando os objetivos dessa modalidade de avaliação, e de modo mais específico o primeiro daqueles declarados pela Portaria do INEP, nº 149, de 16 de junho de 2011, que institui o SAEB 2011, a saber:

Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas, algumas ressonâncias podem ser identificadas em relação às políticas implementadas pelo governo federal após as aplicações periódicas dessas avaliações, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985; do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1997; do Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, em 1999; da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, em 2004; e do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), em 2005.

Quadro elaborado com dados fornecidos por SOUSA (2011).

Como é possível constatar, o sistema de avaliação da educação básica tem servido para ampliar o diagnóstico sobre a realidade da educação e com as informações e conhecimentos produzidos através dos dados adquiridos, prover os administradores de diferentes redes na formulação de políticas públicas em diversas áreas. Contudo, não se pode dizer o mesmo em relação ao provimento de gestores, professores, estudantes e outros sujeitos da educação, com informações relativas ao diagnóstico da sua escola, de modo específico. A forma de divulgação dos resultados do SAEB **não tem alcançado as instituições da ponta do sistema, sobretudo, quando se trata da compreensão e análise pedagógica desses.**

A análise de documentos publicados em site oficiais do MEC dá conta de que, com o intuito de superar essa lacuna do sistema o SAEB, ampliou-se em 2005, com a instituição da Prova Brasil. A Prova Brasil compreende a aplicação de *testes padronizados* nos componentes

curriculares de *Língua Portuguesa* e *Matemática* em escolas de Ensino Fundamental, e teve sua primeira edição em 2005. Desde então, a referida prova tem sido realizada a cada dois anos, tem **natureza censitária**, e vem se aprimorando no decorrer do processo. Vale buscar entender em que bases conceituais no âmbito didático e curricular tem sido manifesto os aprimoramentos que a Prova Brasil tem sido alicerçada? E mais se essas concepções levam em consideração a realidade vigente em um país com a diversidade que lhe caracteriza? Mais sério e buscar constatar baseado em que pressupostos curriculares, planejamento e diagnóstico com vista a adoção de quais políticas públicas no âmbito da formação continuada, na escola, mas sobretudo, nas universidades com o intuito de atender aos professores que formam os professores que irão atuar na Educação Básica? Do contrário o que se teria é um conjunto de concepções que são incongruentes e distintos à medida que percebem a Educação Básica por concepções opostas pensando academicamente.

No ano de 2011, a prova foi realizada contemplando estudantes matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental regular, organizados *no regime de nove anos*, e 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental *regular de oito anos*, nas áreas rural e urbana, da rede pública e particular de ensino. Para participar da prova, as escolas deveriam ter, pelo menos, vinte estudantes matriculados nas turmas supra referidas. Além de realizar a aplicação das provas nesse universo é também objetivo específico do sistema, através da Prova Brasil, prover os gestores das diferentes redes de educação com informações sobre as unidades escolares a eles vinculados. Quanto a ANEB, esta é uma avaliação [...] *realizada por amostra representativa de estudantes de 5º e 9º anos, equivalentes a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular e de 3ª série do Ensino Médio regular das escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana distribuídas nas vinte e sete unidades da federação* (INEP, 2011).

Ambas as avaliações são realizadas a cada dois anos. No caso da Prova Brasil é sabido que os resultados desta se referem ao desempenho de um conjunto de estudantes, por escola e séries/ano, que responderam a uma prova padrão, de modo que a *Prova Brasil* não avalia individualmente o estudante. Apesar de produzir dados sobre o desempenho de cada participante da prova, interessa ao sistema divulgar e fazer uso de informações no âmbito da escola e das redes de educação.

Contudo, os resultados dessas avaliações têm causado impacto importante na sociedade, e via de regra, em contraponto ao que são seus objetivos declarados formalmente, cujas sistematizações, em textos oficiais, ressaltam a busca da melhoria da qualidade da educação básica. Para além de sua função diagnóstica e de subsidiar a formulação de políticas públicas, os resultados da Prova Brasil, da ANEB e do IDEB, têm servido à comparação entre

escolas, assim como à criação e divulgação de “rankings”, em um movimento que tem dado ênfase às escolas que se destacam pelas médias mais altas em contraposição ao isolamento daquelas que não logram bom desempenho nos testes.

Nesse norte, o pêndulo da avaliação continua desequilibrado e se verga maximamente para o aspecto da — verificação e com pouco ou, em muitas realidades, sem efeito efetivo em relação ao provimento da diminuição das desigualdades educacionais escolares. Esse aspecto da avaliação tem sido objeto de críticas entre teóricos da educação, pois é revelador da natureza regulatória do processo, cujas informações se apresentam meramente quantitativa e seletiva — a respeito de quem são os melhores e os piores (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p.656).

As críticas feitas ao SAEB e à Prova Brasil, no entanto, não anulam a importância do sistema de avaliação da educação básica instituído, sobretudo pelo acúmulo de informações acerca da realidade educacional do país e pelo potencial que estas representam para a formulação de políticas públicas de educação com vistas ao enfrentamento político e social das desigualdades educacionais. O que está em questão *é a ausência de materialização dos objetivos fins das referidas avaliações*, declarados, ou seja, a questão em debate trata da probabilidade de atendimento desse processo às necessidades reais, diversificadas e ao mesmo tempo específicas de educação escolar, no país. A formulação que segue me parece sintetizar bem essa problemática:

Como aferir qualidade a partir de um teste padronizado realizado em larga escala, aplicado indistintamente em todo o território nacional, com questões objetivas, cuja formulação ocorre de forma desarticulada do cotidiano escolar, desconsiderando assim, as suas particularidades e os diferentes contextos sócio culturais em que os alunos e as escolas se inserem? (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p.654-655).

Como se pode constatar, a pergunta em aberto desafia o processo de avaliação externa em sua dimensão política, metodológica e instrumental. Abro um parêntese aqui para referir-me ao que se tem acumulado a partir de pesquisas e estudos na área da educação sobre a concepção de qualidade da educação, dado que esta tem sido o mote para justificar a realização das avaliações em larga escala.

A qualidade a ser aferida pelas avaliações se pretende como consequência da implantação de políticas públicas de educação que incorpore elementos necessários e determinantes desta como, por exemplo, provimento de infraestrutura física adequada e de equipamentos das escolas, *formação geral e específica para o desempenho das diferentes*

práticas pedagógicas na escola. Uma vez que a ausência de políticas públicas de Estado voltados de modo coerente às necessidades das instituições educacionais no Estado brasileiro, frente às necessidades regionais. Estas estão explicitamente, mencionadas na Constituição Federal de 1988, Artigo 210: *Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum em respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.*

Além desses aspectos, também, cabe atenção ao salário condigno e condições de trabalho para os profissionais da educação, autonomia e protagonismo dos sujeitos da escola no ciclo de planejamento da educação escolar e de sua gestão, entre outros, dado que o desprovimento, pelo Estado, de qualquer desses elementos compromete o alcance da qualidade da educação básica, nos termos do entendimento acima.

Lacunas como esta, detectadas no processo de implantação das avaliações externas, sublinham o caráter de regulação externa da dinâmica pedagógica da escola pelos referidos processos, dado que do modo como vêm sendo realizados contribuem para [...] dificultar a reflexão da escola sobre o próprio trabalho, na perspectiva de estabelecer formas democráticas de regulação a ser desenvolvido para um efetivo processo ensino-aprendizagem. Nos processos de avaliação externa o lugar ocupado por professores e pedagogos gestores, por exemplo, têm sido o de executores do processo, sem qualquer participação na sua concepção (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p.655). Ainda segundo as autoras, — isso pode limitar a própria ação pedagógica cerceando, muitas vezes, a autonomia do trabalho docente, que tende a sofrer a perda do controle sobre o processo, bem como a noção de sua integridade [...], elas assim, concluem.

Considerações finais

As reflexões voltadas à temática parte de um questionamento de sentido didático de estruturar o pensamento e de consciência do mesmo. Na realidade, as questões que foram sinalizadas estão infiltradas na prática política da administração e da avaliação educacional. Nesse direcionamento, os agrupamentos salientados versam respectivamente a respeito do reconhecimento de consequências positivas da *Prova Brasil*, de entraves do processo e de desafios a serem pleiteados na esperança de que este venha a cumprir o objetivo de alcance da qualidade na educação básica no Brasil.

- a) Acerca do reconhecimento de consequências positivas da Prova Brasil para os sistemas de ensino, é necessário frisar a importância da ampliação do conhecimento produzido através dos dados sobre a realidade da educação, no que se refere ao rendimento escolar, nas áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemática, como instrumentos de fundamentação e aperfeiçoamento do planejamento de políticas públicas para a educação nos distintos sistemas, assim como de incentivo ao entrelaçamento dos sujeitos da escola com as informações produzidas.
- b) Acerca da problemática do processo, é preciso pontuar a responsabilização indevida dos sujeitos da educação no interior da escola pelos baixos índices de rendimento na avaliação; o estímulo à competitividade entre escolas e à seletividade dos estudantes a despeito do provimento das condições de ordem física, material, de formação docente, de autonomia das instituições em relação ao planejamento e gestão do currículo, condições de trabalho e, a organização de conteúdos curriculares em função da avaliação e não da ampliação dos conhecimentos necessários à vida em suas diferentes dimensões.
- c) Acerca dos desafios que se impõem aos sistemas conforme os objetivos da avaliação, explicitados formalmente é interessante destacar: 1) a implantação de políticas mais efetivas de divulgação dos resultados; adentrando-os às unidades escolares; incentivar sua interpretação e acompanhar seus efeitos para a prática pedagógica e de democratização da gestão da escola e, fundamentalmente da aprendizagem como realização dos estudantes; 2) a produção de pesquisas com finalidades de apenas de controle do Estado sobre as instituições de ensino; 3) a promoção da participação de todos os segmentos que atuam diretamente na educação escolar, no debate e nos encaminhamentos que apontem para o alvo, que é a qualidade da educação básica em redes.

Quadro elaborado com dados (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012).

Diante do exposto, importa também questionar a probabilidade de atendimento a essa demanda dado os pressupostos da funcionalidade das avaliações externas, no contexto de consolidação da reforma da educação, como parte da Reforma do Estado. Este que, segundo a ótica neoliberal se quer mínimo em relação às obrigações de provimento da educação pública e de outros direitos sociais, historicamente conquistados, por movimentos sociais em diferentes regiões do país. Logo, como tecer padrões que norteiam avaliações de larga escala quando estes não receberam um estudo profundo quando aos impasses promovidos no tocante ao modelo de planejamento e ação docente que tem sido costume ser elaborados pela escola e algumas vezes, na escola, de modo passivo se qualquer análise crítica de quem atua profissionalmente nela? Leve-se em consideração o caráter democrático do Estado Brasileiro. O que está posto então, é, pois, uma contradição importante que advém de distintas concepções que interatuam nas políticas de Educação ao longo do percurso daquelas ligadas a avaliações de larga escala como é o caso da *Prova Brasil*.

Destarte, muito embora cada edição da avaliação possa representar avanços no aprimoramento do sistema, não é difícil constatar a atualidade das críticas supra assinaladas.

Considero que os esforços institucionais têm se dado mais em aspectos relacionados à elaboração, execução e produção de dados da avaliação e muito menos na divulgação e no trato com esses mesmos dados no âmbito das escolas. Desse modo, o efeito positivo da avaliação para a resolução de problemas relativos à prática pedagógica do ensino e de gestão no âmbito das unidades escolares, por exemplo, é ínfimo, ainda.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 91- 112.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Verônica Lima. **O papel do Estado e as políticas de Educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental**. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**. Recife: ANPAE, v.28, n.3, p. 645-663, set./dez. 2012.

Dane, F. **Research methods**. Brooks/Cole Publishing Company: California, 1990.

Gil, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2007.

FONSECA, Marília. Gestão escolar em tempo de redefinição do papel do estado: planos de desenvolvimento e PPP em debate. In: **Retratos da escola: financiamento e gestão DOSSIÊ da educação básica**. Brasília: CNTE, v.3, n.4, p. 185-197, jan./ jun. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de mestrado**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs>>. Acessado em: 10/02/2013. SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 264 – 282.

Webster, J.; Watson, J.T. **Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review**. MIS Quarterly & The Society for Information Management, v.26, n.2, pp.13-23, 2002.

BRASIL. IBGE. **Produto Interno Bruto a preços correntes e Produto Interno Bruto per capita segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e os municípios - 2004-2008**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2004_2008/tabelas_pdf/tab01.pdf>. Acessado em: 31 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, ensino fundamental, matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7618-saeb-matriz-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 10 ag. 2018.

BRASIL. BCB. **Evolução do IDH das grandes regiões e unidades da federação.** Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pec/boletimregional/port/2009/01/br200901b_1p.pdf>. Acessado em: 15 ag. 2018.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011. Instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANRESC.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2011/portaria_n149_16062011_prova_brasil.pdf>. Acessado em: 19 ag. 2018.

BRASIL. INEP. **Descrição dos níveis da escala de desempenho de língua portuguesa – SAEB 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf>. Acessado em: 25 ag. 2018.

BRASIL. INEP. **Resultados Saeb/Prova Brasil 2011.** Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acessado em: 05 set. 2018.