

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PARTICIPAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE ESCOLAR
PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA (RS) NO SISTEMA
DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ADRIENE BOLZAN DUARTE

SANTA MARIA, RS, BRASIL

2014

**A PARTICIPAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE ESCOLAR
PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA (RS) NO SISTEMA
DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

por

Adriene Bolzan Duarte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bolzan Duarte, Adriene
A Participação de Escolas da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica / Adriene Bolzan Duarte.-2014.
249 p.; 30cm

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Trabalho Escolar 2. Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escolar 3. Sistema de Avaliação da Educação Básica 4. Políticas Educacionais I. Adolfo Terrazzan, Eduardo II. Título.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**A PARTICIPAÇÃO DAS ESCOLA PÚBLICAS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES NAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO ESCOLAR**

Elaborada por

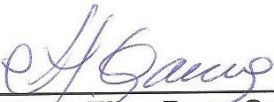
ADRIENE BOLZAN DUARTE

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan - UFSM
(Presidente/Orientador)



Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama - UFSM
(Co-orientadora)



Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa - USP

Santa Maria, 13 de maio de 2014

“O calor da Luz me envolveu e me aqueceu!!!”

*Ao espírito nobre de minha Mãe – Daili Bolzan –
repleto de grandeza, dignidade e gentileza.*

AGRADECIMENTOS

“A gratidão só será pura e verdadeira quando demonstrada em atitudes”

...

Havia um sonho, cheio de brilho, luz e planos. Chegou a realidade ofuscando um pouco o brilho, mas direcionando a luz ao longo do lago, indicando novos caminhos para os planos. E novos sonhos foram almeçados. Novos planos realizados, alguns de surpresa e outros bem calculados, mas todos muito bem sucedidos. Algumas caídas de vez em quando, mas nada que deixasse a testa eternamente raspada. Dias corridos com vontade de ficar em casa embaixo do edredom assistindo um bom filme. Dias corridos com vontade de correr ainda mais, conhecer e aprender mais, sentir mais e mais.

Quero agradecer por cada manhã de sol, por cada tarde chuvosa com guarda-chuva desgovernado pelo vento santa-mariense, por cada noite estrelada jogando conversa fora. Por cada manhã em que, mesmo quando tinha sono, aprendia coisas novas com meus professores e colegas. Por cada tarde de chimarrão. Por cada noite mal dormida por causa dos estudos ou por causa do barulho da gurizada na rua que está recém entrando na faculdade.

Quero agradecer por cada trabalho realizado, artigos, oficinas, apresentações de seminário.

Mas para agradecer por essas conquistas, preciso agradecer àqueles que estavam protagonizando cada um desses momentos comigo...

Agradeço ao meu pai – Ribas Piani Duarte – (*in memoriam*) pelas boas e felizes recordações.

À minha mãe Dailí Bolzan representação plena de amor, doação e dedicação.

À minha irmã Noele Bolzan Duarte – um tesouro no mundo – obrigada por cuidar de mim, por servir de inspiração para sonhar mais e me fazer crer que vale a pena cada chuva, cada sol, cada fase da lua, cada estrela e relâmpago.

Ao Diego Fonseca Antunes, meu namorado, – amar é querer fazer o outro feliz – obrigada pelo encantamento diário, pela serenidade e segurança que me

passou em dias nebulosos, pelo amor harmonioso que nos guia e permite ficarmos juntos.

Ao me cachorrinho Cookie Nelson – meu maior presente – pela companhia “serena como brisa refrescante”.

Ao Professor Eduardo A. Terrazzan e à Professora Maria Eliza Rosa Gama, aos quais sou profundamente grata por todos os ensinamentos e aprendizados desde a iniciação científica – por vocês tenho respeito e carinho –.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM, que me acolheu por inteira e à CAPES pelo incentivo financeiro.

Aos membros da Banca Examinadora desta Dissertação, pela disponibilidade em contribuir para a minha formação como pesquisadora. Obrigada!

Ao subgrupo SAEB – Carla Carine Gerhardt, Larissa Martins Freitas, Marina Lara Silva dos Santos Teixeira e Tatiéle Raddatz – que traçaram e caminharam junto comigo os primeiros passos, passos firmes, dessa pesquisa as quais foram fundamentais para que este trabalho se tornasse real. Além de competência e determinação vocês me transmitiam segurança, carinho e zelo nos obstáculos que encontramos nessa caminhada. Caminhar junto com vocês foi a parte mais legal disso tudo, tê-las por perto foi essencial e a amizade que construímos ficará para sempre gravada em meu coração.

Obrigada a todos os colegas, de todos esses anos, do INOVAEDUC, e também do DOCEFOM, os quais cada um a sua maneira, foram importantes para que eu chegasse a finalização deste trabalho. Saibam queridos colegas, que é uma grande honra ser integrante desta equipe.

Ao meu lado, sempre tive alguém, aqueles amigos super especiais – amigos de infância, amigos do 131, GT's, M-Tai, família (amor maior do mundo) e novos amigos – que nos ajudam a dar passos certos, os amigos verdadeiros que não se intimidam em nos criticar quando necessário e que vibram junto com as nossas conquistas. Com essas pessoas a gente aprende o verdadeiro valor da palavra cumplicidade

Agradeço a cada pessoa que tive a oportunidade de conhecer e conviver, a cada sorriso, a cada gargalhada, a cada abraço, a cada emoção, e aos sentimentos que fazem parte de mim.

...Enfim, obrigada por todos esses presentes!!!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A PARTICIPAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA (RS) NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autora: Adriene Bolzan Duarte
Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Santa Maria, 13 de maio de 2014

Este texto relata uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/CE/UFSM), como parte das ações investigativas do Projeto de Pesquisa em Rede “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”, vinculado ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” e ao Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação de Professores. Com ela objetivamos Compreender as repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar. Para tanto nos propomos a responder o seguinte problema de pesquisa: Como a participação das escolas nas ações do Sistema de Avaliação da Educação Básica implica na organização e desenvolvimento do trabalho escolar? De modo a operacionalizar as ações de pesquisa, formulamos a partir do problema central, questões investigativas mais específicas: (1) Como se dá o processo de organização e aplicação da Prova Brasil e Prova SAEB? (2) Que percepções os coordenadores pedagógicos possuem acerca do processo de participação do Sistema de Avaliação da Educação Básica? (3) Como se dá a organização da escola para participação no Sistema de Avaliação da Educação Básica?. Utilizamos como principais aporte teórico-conceituais e prático-metodológicos (1) a ideias sobre política educacional de Saviani (2008) e Altmann (2002);(2) os estudos sobre política de avaliação de Freitas (2007) e Ravitch (2011); (3) conceito de trabalho proposto por Souza-e-Silva (2004); (3) o conceito de gestão democrática e autonomia escolar por Paro (2001); para tratarmos da escola como o contexto do trabalho escolar nos aproximamos das proposições de Di Giorigi (2004), Rockwell (1995) e Thuler (2001). Assim, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, em Escolas Públicas Municipais de Santa Maria/RS, com as quais interagimos fortemente nos anos de 2012 e 2013. As fontes de informação para a nossa pesquisa são sujeitos, coordenadores pedagógicos de escolas de educação básica e coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb. Os instrumentos para a coleta de informações foram entrevistas. Com o Roteiro de Entrevista I entrevistamos 27 coordenadores pedagógicos de escolas públicas municipais de educação básica de Santa Maria/RS e com o Roteiro de Entrevista II entrevistamos 9 destes coordenadores. Com o Roteiro de Entrevista III entrevistamos dois coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb. A partir da análise das informações coletadas organizamos os resultados em 8 itens, a saber: 1) Organização do processo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb; 2) Elaboração da Prova Brasil e Prova Saeb; 3) Processo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb; 4) Dificuldades encontradas para a aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb; 5) Concordância ou não com o resultado do último IDEB das escolas; 6) Aspectos levados em consideração na avaliação da educação básica; 7) Realização de ações acerca do IDEB 2011 e 8) Ações desenvolvidas na preparação da escola para participar do SAEB 2013. Desta forma nos foi permitido responder a cada uma das questões de pesquisa separadamente. Ao responder o objetivo desta pesquisa elencamos as principais repercussões do SAEB na organização e desenvolvimento do trabalho escolar, são elas (1) Resultado do SAEB propicia ranqueamento; (2) Insuficiência dos instrumentos de avaliação do SAEB para avaliar o trabalho escolar; (3) Desconhecimento da Política do SAEB na organização escolar; (4) Forte distanciamento da escola do SAEB e (5) Realização de ações descontextualizadas das necessidades escolares. Concluímos que olhar as repercussões do SAEB nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar nos permite dizer que, da forma que se tem organizado, implementado e interpretado o SAEB atualmente, faz com que tenha repercussões negativas na organização escolar. As formas de utilização do SAEB tem representado o retrocesso da escola pública, o retrocesso da educação e inviabiliza a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar autônomo e democrático.

Palavras-chave: 1. Trabalho Escolar, 2. Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escola, 3. Sistema de Avaliação da Educação Básica, 4. Políticas Educacionais, 5. Educação Básica;.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

PARTICIPATION OF SCHOOLS OF PUBLIC SCHOOL NETWORK CITY OF SANTA MARIA (RS) SYSTEM EVALUATION OF BASIC EDUCATION

Author: Adriene Bolzan Duarte
Adviser: Eduardo Adolfo Terrazzan
Santa Maria, may 13th, 2014

This paper reports on research undertaken as part of the Post-Graduate Education (PPGE / CE / UFSM) Education Center of the Federal University of Santa Maria, as part of the investigative actions of a Research Network "Educational Innovations and Public policy Evaluation and Improvement of Education in Brazil ", linked to the group of Studies, Research and Interventions" Innovation in Education, Educational Practices and Teacher Education "Teaching and Research group, School & Teacher Training. With it we aim to understand the repercussions of Evaluation System of Basic Education in the organization and development of school work. For this we propose to answer the following research problem: How the participation of schools in the actions of the Basic Education Evaluation System involves the organization and development of school work? In order to operationalize research actions, formulated from the central issue, more specific investigative questions: (1) How is the process of organization and implementation of Proof and Evidence Saeb Brazil? (2) that the coordinators have perceptions about the participation of the Evaluation System of Basic Education process? (3) How does the organization of the school to participate in the Assessment System of Basic Education?. Used as the main theoretical and conceptual and methodological contribution and practical (1) ideas about educational policy Saviani (2008) and Altmann (2002), (2) studies on policy evaluation Freitas (2007) and Ravitch (2011); (3) work concept proposed by Souza-e-Silva (2004); (3) the concept of democratic management and school autonomy for Paro (2001); to treat school as the context of school work we approach the propositions of Di Giorigi (2004), Rockwell (1995) and Thuler (2001). Thus, we developed a qualitative research nature, Municipal Public Schools in Santa Maria / RS, with which we interact strongly in the years 2012 and 2013. Sources of information for our research are subject coordinators from schools of basic education and engineers Polo Application of Evidence and Proof Saeb Brazil. The instruments for data collection were interviews. With the Roadmap Interview I interviewed 27 coordinators of municipal public elementary schools in Santa Maria / RS and the Interview Guide II interviewed 9 of these coordinators. With the Interview Guide III interviewed two coordinators Polo Application of Evidence and Proof Saeb Brazil. From the analysis of the information collected organize the results into 8 parts, namely: 1) the organization of the process of implementation of Proof and Evidence Saeb Brazil; 2) Development of Evidence and Proof Saeb Brazil; 3) Method of application of Evidence and Proof Saeb Brazil; 4) Difficulties encountered in the application of Evidence and Proof Saeb Brazil; 5) Agree or disagree with the outcome of the last IDEB schools; 6) Aspects taken into consideration in the evaluation of basic education; 7) Performing actions about IDEB 2011 and 8) Actions taken in the preparation of school to join Saeb 2013. Accordingly we were allowed to answer each of the research questions separately. In answering the research objective list of the main repercussions of Saeb the organization and development of school work, they are (1) Result Saeb provides ranking; (2) Lack of assessment tools to evaluate the Saeb school work; (3) Lack of Saeb Policy on school organization; (4) Strong distancing School Saeb and (5) Performing actions of decontextualized school needs. We conclude that the impact of Saeb look in the forms of organization and development of school work allows us to say that the way you have organized, implemented and interpreted Saeb currently makes having a negative impact on school organization. The ways of using Saeb has represented public school kicker, kicker education and jeopardizes the organization and the development of democratic self schoolwork.

Keywords: 1. School Work , 2 Labour Organization and School Development;, 3 Evaluation System of Basic Education; 4. Educational Policy; 5 Basic Education

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Figura 1	Teoria do Trabalho	57
Figura 2	Processo de organização das avaliações do SAEB na Instância governamental e instância privada	93
Figura 3	Procedimentos para escolha dos responsáveis pela aplicação das avaliações do SAEB	96
Figura 4	Formação para CAPB, apoio logístico e aplicadores.	97
Figura 5	Sujeitos Envolvidos no Processo de Organização e Aplicação da Prova Brasil e Saeb	111
Gráfico 1	Dados Observados e metas para 2011 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	73
Gráfico 2	Dados Observados e metas para 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental	73
Gráfico 3	Dados observados em 2009 e em 2011 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	73
Gráfico 4	Dados Observados em 2009 e em 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental	74
Gráfico 5	Concordância com o resultado do último IDEB	113
Gráfico 6	Composição do resultado do IDEB	117
Gráfico 7	Concordância com a utilização política que se faz do IDEB	119
Gráfico 8	Aspectos considerados relevantes para uma avaliação da escola	124
Gráfico 9	Realização de ações acerca do IDEB	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOCERP	Ampliando a concepção de Conteúdos de Ensino mediante a Resolução de Problemas
AD	Atividades Didáticas
AEA	Ações Extensionistas de Assessoramento aos Sistema de Ensino na Organização do Trabalho Escolar
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BASM	Base Aérea de Santa Maria
BIRD	Banco Mundial
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPB	Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
Cespe/UNB	Centro de Seleção e Promoção de Eventos/Universidade de Brasília
CF	Constituição Federal
CP	Coordenadores Pedagógicos
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPROCOM	Desafios para a Promoção e Consolidação de Melhorias na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores
DS	Demanda Social
EAD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEB	Escolas Públicas de Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
FADISMA	Faculdade de Direito de Santa Maria
FAMES	Faculdade Metodista do Sul
FAPAS	Faculdades Pelotinas
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FISMA	Faculdade Integrada de Santa Maria
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gepi	Grupo de Estudos Pesquisa e Intervenções 'Inovações Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores'
INOVAEDUC	
GTEC	Grupo de Trabalho de Educação em Ciências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPAM	Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC/USAID	Ministério da Educação e United States Agency International for Development
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEC	Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura
PB	Prova Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Prof	Professor
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RBE	Revista Brasileira de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SM	Santa Maria
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNE	União Nacional do Estudantes
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

LISTA DE ANEXO E APÊNDICES

APÊNDICE 1	Roteiro para Análise Textual de Trabalhos Acadêmico-Científicos – Avaliação da Educação Básica	153
APÊNDICE 2	Roteiro de Entrevista I	163
APÊNDICE 3	Roteiro para Análise Textual de Transcrição de Entrevista I	165
APÊNDICE 4	Roteiro de Entrevista II	200
APÊNDICE 5	Roteiro para Análise Textual de Transcrição de Entrevista II	205
APÊNDICE 6	Roteiro de Entrevista III	222
APÊNDICE 7	Transcrição de Entrevista – Roteiro de Entrevista III	226
APÊNDICE 8	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	246

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
INTRODUÇÃO	28
1. INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO BRASILEIRO	33
1.1 Marcos históricos das políticas educacionais no contexto brasileiro.....	33
1.2 Constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil.....	39
1.3 Prova Brasil e a Prova Saeb e suas relações com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	45
2. UM OLHAR SOBRE A ESCOLA	49
2.1 A Globalização e a Crise da Escola Pública.....	49
2.2 Função da Escola Pública Atual.....	51
2.3 Inovação na Escola Pública.....	53
2.4 Trabalho escolar.....	56
2.5 A escola pública e a gestão democrática.....	60
3. PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	64
3.1 Metodologia de coleta de informações dos trabalhos acadêmico-científicos sobre SAEB.....	64
3.2 Autoria de trabalhos acadêmico-científicos e tipos de pesquisa desenvolvidas em estudos sobre o SAEB.....	65
3.3 Classificação dos trabalhos acadêmico-científicos sobre SAEB...	67
3.4 Considerações sobre as produções acadêmico-científicas sobre SAEB.....	69
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
4.1 Contexto da Pesquisa.....	71
4.2 Objetivo, Problema e Questões de Pesquisa.....	75

4.3	Abordagem Metodológica.....	76
4.4	Fontes de Informação.....	78
4.5	Instrumentos de coleta e tratamento das informações.....	79
4.6	Procedimentos para Análise Textual.....	82
4.7	Considerações acerca dos procedimentos metodológicos.....	82
4.8	Estruturação da Pesquisa.....	83
4.9	Elaboração e Utilização dos Roteiros de Entrevista.....	84
4.9.1	Roteiro de Entrevista I.....	84
4.9.2	Roteiro de Entrevista II.....	86
4.9.3	Roteiro de Entrevista III.....	87
4.10	Realização das Entrevistas.....	88
4.10.1	Realização de Entrevistas – Roteiro de Entrevista I.....	88
4.10.2	Realização de Entrevistas – Roteiro de Entrevista II.....	88
4.10.3	Realização de Entrevistas – Roteiro de Entrevista III....	89
5.	EVIDÊNCIAS E RESULTADOS.....	90
5.1	Respondendo a Primeira Questão de Pesquisa – Como se dá o processo de organização e Aplicação da Prova Brasil e SAEB?	90
5.1.1	Organização do processo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb.....	91
5.1.2	Elaboração da Prova Brasil e Prova Saeb.....	98
5.1.3	Processo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb...	100
5.1.4	Dificuldades encontradas para a aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb.....	106
5.2	Respondendo a Segunda Questão de Pesquisa – Que percepções os coordenadores pedagógicos possuem acerca do processo de participação do Sistema de Avaliação da Educação Básica?.....	112
5.2.1	Concordância ou não com o resultado do último IDEB das escolas.....	113

5.2.2	Aspectos levados em consideração na avaliação da educação básica.....	119
5.3	Respondendo a Terceira Questão de Pesquisa – Como se dá a organização da escola para participar do Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	126
5.3.1	Realização de ações acerca do IDEB 2011.....	126
5.3.2	Ações desenvolvidas na preparação da escola para participar do SAEB 2013.....	129
CONCLUSÃO.....		137
REFERÊNCIAS.....		142
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....		147
APÊNDICES.....		152
Apêndice 1	Roteiro para Análise Textual de Trabalhos Acadêmico-Científicos – Avaliação da Educação Básica.....	153
Apêndice 2	Roteiro de Entrevista I.....	162
Apêndice 3	Roteiro para Análise Textual de Transcrição de Entrevista I.....	165
Apêndice 4	Roteiro de Entrevista II.....	200
Apêndice 5	Roteiro para Análise Textual de Transcrição de Entrevista II.....	205
Apêndice 6	Roteiro de Entrevista III.....	222
Apêndice 7	Transcrição de Entrevista – Roteiro de Entrevista III.....	226
Apêndice 8	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	246

APRESENTAÇÃO

Inicio minha Dissertação me apresentando. Sou Adriene Bolzan Duarte, natural do município de São Pedro do Sul, cidade do centro do Rio Grande do Sul (RS), próximo à cidade de Santa Maria, município a qual resido neste momento e que realizo minha formação acadêmica. Porém nunca morei em São Pedro do Sul, por mais que tenha grande apreço e doces memórias desta cidade, sempre vivi e morei em Santiago, cidade da região centro oeste do RS. Sou Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena pela UFSM.

Acredito que esta descrição me representa atualmente, contudo não conta minha história e como cheguei a esta dissertação. Portanto, convido-os a participar de uma breve apresentação dos caminhos que percorri para chegar até aqui. Caminhos estes que fazem parte do que sou, do que acredito e do que desejo.

Antes de falar de meu ingresso na escola formal, digo que a escola sempre esteve presente em minha vida. Minha mãe e suas três irmãs são professoras da educação básica e, para a minha família, de origem italiana, a educação é o maior valor a ser ensinado aos filhos, junto às gargalhadas e mesa farta dos almoços de domingo em família.

Minha mãe e minhas tias sempre estavam envolta as atividades escolares, sempre otimistas motivadas e amando seu trabalho. A tia mais velha era professora de uma escola rural, no interior de Jaguari, região colonizada por italianos, onde meus bisavós encontraram refúgio pós 2ª Guerra Mundial e contribuíram na construção da última região italiana difundida no estado. Região em que meus avós viveram e criaram suas filhas. Minha mãe e minha tia mais nova eram “professoras natas em sala aula”, ciências, matemática e as antigas técnicas comerciais eram com elas. Já minha tia “do meio”, e também madrinha, era aquela professora envolta em questões da gestão escolar, mais precisamente da equipe diretiva de escolas, como também foi secretária municipal de educação, na cidade de São Pedro do Sul, aí se justifica porque nasci lá, era a cidade em que minha madrinha vivia, e o hospital, aos olhos da minha mãe, tinha melhores condições que o de Santiago.

Assim, tive em meu cotidiano sempre a representação dos diversos âmbitos do trabalho escolar, desde professoras ativas das disciplinas escolares, até membro de equipes diretivas e ainda um outro “tipo de escola”, a escola rural, que sempre foi muito agradável aos meus olhos.

Como sou a prima mais nova de nove (9) netos, meus primos já frequentavam a escola e eu tinha “fome daquele lugar” queria brincar aprender e sorrir como eles. Minha irmã mais velha chegava em casa da escola e me ensinava o que tinha aprendido naquele dia, mesmo contrariando minha mãe que dizia que era para esperar eu ir para a escola para aprender “aquelas coisas”, sempre dizia, “Cada coisa em seu tempo”.

Em meio a isso, quando tinha quatro (4) anos , minha mãe me colocou em uma creche particular, a “Escolinha Lua de Cristal”, por lá vivi dois (2) anos, cursei o jardim e o pré A. Ao sair de lá, fui para a escola estadual em que minha mãe dava aula e minha irmã estudava, a “Escola Estadual de 1º Grau Lucas Araújo de Oliveira”. Quando entrei na escola pediram para a minha mãe me colocar direto na 1ª série, pois, mesmo mais nova, acompanharia meus colegas. Mas minha mãe disse que não, que me colocaria no pré B junto às crianças de minha idade, pois alegava “agora ela pode acompanhar, mas será que futuramente conseguirá acompanhar os colegas? Prefiro não pular etapas”. E assim foi, cursei o pré B e foi muito legal, até hoje tenho contato com meus colegas do pré, são velhos e bons amigos. Minha professora é e sempre será “a minha profe”.

Nesta escola, fiquei até os nove (9) anos, 3ª série. Foram anos muito felizes, não tinha festa comemorativa que não contasse com uma apresentação de minha turma e que eu não estivesse presente. As gincanas que envolviam todas as turmas e professores foram muito marcantes, aprendi a trabalhar em equipe e que a rivalidade também pode ser positiva.

Da 4ª série até à 6ª série estudei em uma escola particular, “Colégio Medianeira” da Congregação Sagrado Coração de Jesus, uma escola de freiras. Eu e minha irmã só pudemos estudar nesta escola porque minha mãe conseguiu bolsa uma bolsa de estudos para nós duas. Nesta escola percebi que as pessoas são diferentes, que a classe social influencia sim na educação e na formação da criança. Tinham coisas que eu não entendia e que não gostava muito, como por exemplo, na outra escola sempre dia dos pais, mães, páscoa... nós quem fazíamos o que dar de presente para os pais e familiares, nós construíamos juntos e fazíamos tudo, já, nesta, a gente fazia algumas coisas mas, na maioria das vezes, pediam um valor “x” em dinheiro para comprar um presente, e no dia das apresentações, que não eram todos quem faziam mas sim quem era do ballet e da dança da escola, a gente entregava para os pais. Sempre achei isso muito impessoal. Mesmo estudando

nesta escola, sempre ia ao “Lucas”, pois, como já mencionei anteriormente, minha mãe trabalhava lá e sempre que lá voltava, comia a melhor merenda do mundo, das tias que trabalhavam na cozinha, e revia meus amigos.

Quando ia entrar na 7ª série minha mãe não conseguiu mais bolsa, e como havia se separado de meu pai quando eu tinha cinco (5) anos, e meu pai havia falecido, quando eu tinha dez (10) anos de idade, minha mãe nos sustentava sozinha, então, com salário de professora, não pudera manter duas filhas em uma escola particular.

Deste modo, da 7ª série até a metade do 1º ano do Ensino Médio estudei na “Escola Estadual de Educação Básica Apolinário Porto Alegre”. Para me enturmar nessa escola não foi muito fácil, pois comentavam que, como eu vinha de uma escola particular, eu era “cheia”, mas com o tempo a convivência com os colegas foi se harmonizando e de lá tenho bons amigos. Nesta escola fui representante de turma, me envolvia bastante com as questões da turma e procurava sempre interagir e resolver os “problemas” que surgiam, junto com os professores. Foi nessa época que me envolvi mais diretamente com as atividades da escola e do que cabia a um “bom representante de turma” modo a qual passei a ser chamada.

Os professores desta escola eram amigos dos alunos, muitas foram às vezes em que a aula simplesmente acabava sem que percebêssemos o tempo passar. Também, nesta época, minha irmã que estava no Ensino Médio começou mais incisivamente a ver qual profissão escolheria para seguir, e essa preocupação começou a fazer parte de mim, o que eu queria ser quando crescer? Minha irmã entrou na UFSM pelo antigo Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) no curso de Comunicação Social Habilitação em Relações Públicas, foi uma felicidade tanto para a família quanto para a escola.

Desde então, me questionava: o que eu seria quando crescer? Comecei a estudar diversas profissões e o que implicava em cada uma delas. E os caminhos me levavam à Comunicação Social, Pedagogia, Psicologia, ou ainda, Medicina Veterinária (sempre gostei das lidas de campo e do cheiro de grama com sereno) e foi com esses quatro (4) cursos em mente que cursei meu ensino médio.

No meio do ano (2005), em que estava cursando o 1º ano do Ensino Médio, fiz um simulado em um cursinho da cidade e fiquei em primeiro lugar (até hoje não sei como) e, nesta oportunidade, a coordenação do Colégio Medianeira entrou em contato com a minha mãe me oferecendo novamente uma bolsa de estudos. Desta

forma, retornei a esta escola e lá concluí o ensino médio. Nesta etapa de minha escolaridade novamente fui representante de turma, participava do grêmio estudantil de minha escola, fui presidente da comissão de formatura, mais uma vez fui muito ativa e estava em contato direto com os professores em reuniões, representando minha turma, Aí veio mais ainda a vontade de seguir os caminhos da educação, e assim a Docência tornou-se minha profissão a ser seguida. Por mais que muitos dissessem, inclusive a psicóloga da escola, que eu tinha perfil para Comunicação, foi na Pedagogia que quis seguir.

Acredito que, toda esta caminhada, de diferentes escolas, influência indireta de minha mãe e suas irmãs (digo indireta, pois, minha mãe nunca opinou em minha profissão, alegando que só eu poderia decidir isso), colegas, amigos e professores maravilhosos, os quais me pegaram pela mão e me ensinaram a ser um ser humano melhor mais consciente e politizado, fez com que eu escolhesse o caminho da educação como profissão.

Quando entrei na faculdade pelo Peies, ainda uma menina (17 anos), o sonho era de fazer meu pós-doutorado na França, não me pergunte o porquê da França, mas este ainda é meu sonho e o que me instiga a caminhar também. Logo nos primeiros passos de minha graduação eu queria mais do que a minha graduação oferecia, via a minha irmã, já no final de sua graduação, envolvida em projetos, em programas e assim eu queria caminhar também. E foi através de um cartaz no corredor do Centro de Educação de seleção de bolsista, em 2008, (eu estava no 2º semestre da pedagogia) que dei meus primeiros passos rumo à pesquisa em Educação. Ainda tropeçando, pois não sabia ao certo o que pesquisar, mas com passos firmes e com sede de aprender.

Foi com esse encantamento que ingressei como bolsista no Grupo de Estudos Pesquisas e Intervenções 'Inovação Educacional Práticas Educativas e Formação de Professores' (Gepi INOVAEDUC), sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC), para integrar o Projeto de Pesquisa "Ampliando a Concepção de Conteúdos de Ensino mediante a Resolução de Problemas" (ACOCERP) e o Projeto de Extensão "Grupo de Trabalho de Educação em Ciências" (GTEC), os quais visavam estabelecer possibilidades e limites para utilização em sala de aula de Atividades Didáticas (AD) de Resolução de Problemas no Ensino de Ciências, baseadas no uso de recursos diversos (como analogias,

problemas de lápis e papel, experimentos, textos de divulgação científica, softwares, entre outros).

Em 2009, passei a atuar como aluna de Iniciação Científica pelo Projeto de Pesquisa “Desafios para Promoção e Consolidação de Melhorias na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores” (DEPROCOM), e do Projeto de extensão “Ações Extensionistas de Assessoramento aos Sistemas de Ensino na Organização do Trabalho Escolar” (AEA), os quais trabalhavam na busca de consolidação de melhorias nas formas de organização e de desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores no âmbito das Unidades Escolares da região de Santa Maria/RS.

Assim, foi caminhando no Projeto DEPROCOM e AEA, que vi que “esse era meu chão” trabalhar com a escola, pois a escola era o caminho que me fazia sorrir e acreditar que a educação pode sim ser melhor e mais humana, um local de trabalho prazeroso para os professores e encantador para os alunos. Desta forma, procurei sempre, dentro do Gepi INOVAEDUC, seguir esse caminho e assim se fez até os dias de hoje.

Nesse sentido, me debrucei na construção de um quadro descritivo analítico das ações de rotina que compõe o trabalho escolar, a fim de compreender as possibilidades e limites que se apresentam para a organização e o desenvolvimento de um trabalho escolar autônomo em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “As ações de rotina no desenvolvimento do trabalho escolar: condicionantes para autonomia escolar”.

A natureza desta pesquisa colocou a escola e a compreensão sobre seu trabalho como condição primeira para que pudéssemos compreender a constituição do trabalho escolar. De maneira geral, pudemos concluir que existem prioridades, seleções que são feitas para a organização, desenvolvimento e funcionamento do trabalho escolar. No contexto atual, a organização escolar é feita muito mais com base nas prescrições do Estado, do Sistema de Ensino e, conseqüentemente, das políticas educacionais, do que com base na autonomia da escola garantida em termos da lei. Estas considerações nos remeteram a pensar na fragilidade da organização dos tempos e espaços escolares e mostra claramente que, a forma como as ações de rotina configuram o trabalho escolar simplificam e condicionam a prática educativa e inviabilizam uma gestão democrática. Assim, defendemos que a

Gestão Democrática só será possível se houver uma mudança na organização da Instituição escola, o que não é tarefa fácil posto que envolve não apenas os profissionais da Escola, mas todo um sistema de Políticas Educacionais de gerenciamento da Educação.

A partir daí, com meu ingresso no Curso de Mestrado, tínhamos como intuito dar continuidade às pesquisas realizadas até o momento acerca das ações de rotina do trabalho escolar, porém, com influência dos resultados encontrados no TCC e a estrada percorrida nos foram apontados novos caminhos, o que possibilitou ver o Sistema de Avaliação da Educação Básica como uma política pública que influencia na organização do trabalho escolar por meio, mais direto, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

E foi desta forma que chegamos a esta Dissertação intitulada “A Participação de Escolas da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica”, que apresento aos senhores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos Pesquisas e Intervenções Inovações Educacionais Prática Educativas e Formação de Professores (Gepi INOVAEDUC) Um dos objetivos básicos das atividades desenvolvidas pelo Gepi INOVAEDUC diz respeito à compreensão dos condicionantes e dos modos de efetivação das mudanças de diversas ordens em espaços educativos escolares. Além disso, buscamos discutir e avaliar em que medida tais mudanças podem ser caracterizadas como inovações educacionais.

As ações investigativas desenvolvidas pelo Grupo, nos últimos seis (6) anos, consubstanciam-se em projetos de pesquisa. Dentre os projetos de pesquisa que desenvolvemos a partir de 2008, os principais são: Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na educação básica e na formação de professores – DIPIED; Desafios para Promoção e Consolidação de Melhoria na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores – DEPROCOM; Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil – IEPAM.

No IEPAM desenvolvemos atividades com o objetivo de compreender como as políticas educacionais incidem no contexto de Escolas Públicas de Educação Básica e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas. Em especial, centramos nossas ações investigativas no estudo das seguintes políticas: Sistemas Oficiais de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exames Nacionais de Certificação por Competências (ENEM), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programas Nacionais para melhoria da Formação de Professores (em especial, PIBID).

Essas atividades de pesquisa que desenvolvemos mais recentemente contribuíram para uma compreensão, ainda que parcial, das incidências de algumas políticas educacionais dirigidas para Educação Básica em práticas escolares desenvolvidas em escolas da região de Santa Maria/RS. Neste momento, portanto, o desafio maior que o grupo assume é o de buscar a consolidação de conhecimentos e aportes sobre tais incidências, bem como a compreensão das relações que se estabelecem entre as mudanças decorrentes da implementação dessas políticas nas escolas e a noção de Inovação Educacional. Justamente por partilharmos dos pressupostos que afirmam que ações inovadoras são aquelas que

passaram por processos sistemáticos de estudos e avaliações sobre seus resultados, queremos agora não só compreender como esses processos se desenvolvem no âmbito escolar, mas também colaborar com seus atores na realização de uma reflexão sistemática sobre os impactos, nas práticas desenvolvidas nas escolas, da implementação das diversas políticas educacionais vigentes. Por fim, procuramos contribuir para a melhoria dos processos de proposição de políticas educacionais por gestores de Redes Escolares.

Nossa parte nessas atividades de pesquisas estão centradas no aprofundamento do estudo do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Podemos dizer que a avaliação em larga escala emergiu, firmou-se e opera-se como uma ação educativa estatal na regulação da educação básica brasileira desde 1988. Isso se deu, por meio da instalação da nova ordem institucional por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. Foi neste período que as iniciativas da avaliação educacional proliferaram e ganharam larga visibilidade social no país. No que se refere à educação básica, pudemos presenciar, no decorrer dos anos de 1990 e ingresso de 2000, a criação, implementação, institucionalização e consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nos debates teóricos houve um crescente interesse pelo significado da prática da avaliação em larga escala, pelo seu papel no âmbito das políticas e administração educacional, pelos seus usos e reflexos. Muitas questões têm sido levantadas e tratadas na literatura educacional nacional, orientando-se para abordagens centradas no aperfeiçoamento dos meios de realização da avaliação educacional, em análises críticas de seus pressupostos, orientações, aplicações e efeitos, ou, ainda, na análise de seus resultados. Neste sentido, encontramos na literatura da área diversas pesquisas que tratam da necessidade, pertinência, validade, legitimidade, natureza e origem dessas práticas de avaliação em larga escala, de seus fundamentos e usos, de suas referências, finalidades, funções, modalidades, métodos e instrumentos, bem como de suas possibilidades e limitações como indicadores da qualidade da educação escolar (FREITAS, 2007).

Apesar do crescente interesse sobre a temática da avaliação em larga escala nas últimas duas décadas, não é possível afirmar que o interesse por esse tipo de avaliação da educação nacional tenha sido inaugurado apenas nos anos de 1990. Assim, diferentes pesquisas brasileiras mostram que o interesse pela avaliação cresceu no país e se tornou objeto de ações estatais nos últimos 50 anos. Sousa

(2003) encontra, em estudo sobre a trajetória da pesquisa educacional no Brasil, algumas evidências de um crescente interesse pelo tema da avaliação educacional desde 1930. Vianna (1995) aponta os projetos de avaliação realizados de 1960 a 1995, ressaltando que a prática da avaliação no Brasil tem sido promovida, quase que exclusivamente por órgãos estatais. Bonamino (1999), por sua vez, apresenta antecedentes ao SAEB, desde 1950.

Por assumirmos que o emprego da palavra avaliação não dispensa esclarecimentos, temos adotado os pressupostos estabelecidos por Freitas, para quem a avaliação

designa o ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para a ação. (FREITAS, 2007, p. 04)

O SAEB, na sua configuração atual, está composto de dois processos: 1) A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que se caracteriza por ser amostral e, portanto, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação. Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio, da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural; 2) A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, é aplicada somente aos alunos de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental da rede pública de ensino em escolas localizadas em área urbana. Essa avaliação é quase universal, expandindo o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB, fornecendo as médias de desempenho também para cada um dos municípios e escolas participantes.

As informações produzidas no âmbito desses dois processos visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, procurando contribuir para uma melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Pudemos perceber que nos estudos acerca do SAEB divulgados nos últimos anos - de 2000 a 2012 -, se tem como foco estudar as relações entre o SAEB com os princípios democráticos, com a noção de qualidade e equidade e com as demais políticas educacionais, para isso utilizam-se de documentos como fontes de informação. Isso nos mostra que, apesar do tema avaliação estar em evidência há

de fato pouca pesquisa voltada especificamente a realização e incidência do SAEB nas redes escolares. Ou seja, mesmo com a realização de estudos e pesquisas relevantes para a área da educação, ainda há um intenso distanciamento das redes escolares

Neste sentido, pretendemos avançar na produção de pesquisas acerca da avaliação no contexto das políticas educacionais, buscando estudar as relações que podem ser estabelecidas entre essas avaliações e o trabalho escolar desenvolvido em escolas de educação básica e enfrentando a tarefa de compreender essas avaliações em larga escala como instrumentos úteis para o acompanhamento, por parte da sociedade e, em especial, das comunidades escolares, sobre a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem.

Desta forma, para este trabalho temos como objetivo **compreender as repercussões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar.**

Assim, entendemos que a abordagem qualitativa se adéqua a essa pesquisa em função do tipo de informação que nos propomos a coletar e da forma como percebemos ser necessário analisá-la. Diante do objetivo proposto, percebemos a necessidade de buscar uma metodologia que permitisse acessar a complexidade do trabalho escolar. Desta forma utilizamos como fonte de informação coordenadores pedagógicos das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Santa Maria/RS e coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb. Para a coleta de informações com os sujeitos dessa pesquisa, os instrumentos utilizados foram Roteiros de Entrevista.

Este trabalho está organizado em seis (6) capítulos. Na introdução situamos a problemática central, assim como, apresentamos algumas reflexões que deflagram o intento de pesquisar sobre este tema.

No capítulo 1, apresentamos uma contextualização das políticas educacionais brasileiras desde o Golpe Militar, em 1964, até os dias atuais. Discutimos o Sistema de Avaliação da Educação Básica, sua constituição, organização e implementação, bem como utilizamos de aporte teórico-conceitual para situar o SAEB no contexto atual.

No capítulo 2, discutimos a atual conjuntura da escola e fazemos uma caracterização da denominada crise da escola. Depois, situamos a escola como uma das instituições sociais da sociedade contemporânea que exerce uma função

educadora. Também, nesta parte do texto versamos sobre a ergonomia, apesar de esta teoria possibilitar a compreensão do trabalho em qualquer espaço de atuação, nos guiaremos pelas formas de organização do trabalho escolar e pelas formas de organização e de desenvolvimento do trabalho do professor. Ainda, trabalhamos com a ideia da gestão democrática na escola pública

No capítulo 3, apresentamos um estudo realizado a cerca das produções acadêmico-científica nos últimos 20 anos sobre o SAEB.

No capítulo 4, caracterizamos o contexto em que esta pesquisa está sendo desenvolvida, apresentamos o problema central proposto para essa pesquisa, em coerência com o objetivo, bem como as questões de pesquisas derivadas desse problema. Definidos o problema e as questões de pesquisa, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos que consideramos adequados à nossa pesquisa, especificando as fontes de informação, os instrumentos de coleta, os procedimentos de análise das informações coletadas, a estrutura da pesquisa e a elaboração e utilização dos instrumentos.

No capítulo 5, apresentamos as ações de pesquisa desenvolvidas, expusemos a análise das informações coletadas, o que pressupôs a classificação, categorização, descrição das informações de modo a identificar categorias, tendências, padrões, relações entre as informações, como também apresentamos os resultados de cada uma das questões de pesquisa deste trabalho.

No capítulo 6, indicamos algumas constatações e apresentamos a conclusão deste trabalho.

1. INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Com a finalidade de tratar as políticas educacionais voltadas à avaliação da educação básica, foi necessário fazer um breve histórico das políticas educacionais desde o Golpe Militar de 1964. Pois, desde a ideologia política instaurada em 1964, muitas foram as mudanças ocorridas em âmbito nacional nas diferentes esferas. Na educação não poderia ser diferente, visto que esta acompanha estritamente o desenho político nacional. Desta forma, na primeira sessão deste capítulo, apresentamos a contextualização das políticas educacionais brasileiras desde o Golpe Militar, em 1964, até os dias atuais. Na segunda sessão nos propomos a fazer um breve histórico da constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Na sessão três, tratamos da organização das provas do SAEB segundo documentos legais, suas relações com o IDEB¹, e ainda, sobre algumas implicações dessa relação na organização da escola pública.

1.1 Marcos históricos das políticas educacionais no contexto brasileiro

Nesta sessão apresentamos uma contextualização da educação brasileira a partir do Golpe Militar de 1964, entendendo o Golpe como um marco significativo para a educação nacional, evidenciando os principais episódios deste golpe e sua repercussão para o campo educacional, até os dias atuais. Fazer essa contextualização da educação brasileira desde o Golpe Militar focando nas políticas educacionais tem a finalidade de percorrer os caminhos da educação brasileira delineados por diferentes ideologias políticas para então, compreender os interesses que motivaram a criação e implementação de uma política educacional de avaliação da escola básica.

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. O último IDEB, realizado em 2011, declara a nota do Brasil sendo 5,0 nos anos iniciais, 4,1 nos anos finais e 3,7 no Ensino Médio

É consenso o fato que o Golpe Militar de 1964 trouxe impactos negativos para o campo educacional. O período da Ditadura Militar² foi marcado como um retrocesso para a educação no país, visto que muitos debates e ações que estavam sendo realizadas na época, em favor da melhoria da educação, caíram por terra.

Entre tais debates e ações podemos citar: o fim do projeto da Reforma Universitária marcado pela invasão dos militares na Universidade de Brasília; a extinção do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) com a assinatura dos acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e United States Agency International for Development).

Mesmo a UNE (União Nacional dos Estudantes) realizando campanha contrária aos acordos MEC/USAID³ sob o discurso da subordinação da educação aos interesses norte-americanos, em 1968 tornou-se público o conteúdo dos projetos advindos desse acordo com os Estados Unidos da América (EUA).

O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) vem como substituto do PNA, mas com um objetivo totalmente diferente do que era proposto no período anterior a 1964. Enquanto que grupos ligados ao movimento de educação popular buscavam meios de alfabetizar a população adulta compreendendo que “a alfabetização era um instrumento indispensável, mesmo que não suficiente, à participação ativa na política do país, após 1964, com o Mobral, é feita a vinculação imediata da alfabetização com a “participação” na vida econômica” (RIBEIRO, 2007, p.192).

No ensino superior a repercussão se deu pela Lei de 5.540/68⁴ que instituiu a reforma deste nível de ensino, trazendo algumas modificações no sentido de promover a expansão com baixos custos para o Estado, lógica essa perceptível até os dias de hoje. As principais modificações foram a departamentalização, a matrícula por disciplina, o curso básico e a institucionalização da pós-graduação.

² A Ditadura Militar no Brasil foi um regime autoritário que iniciou em 1965 e perdurou até 1985.

³ MEC-USAID, foram acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID), os quais tinham como finalidade promover uma reforma na educação brasileira. O acordo impunha ao Brasil a contratação de assessoramento Norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Como também, algumas disciplinas curriculares foram retiradas da grade curricular do ensino fundamental, tais como Filosofia, Latim, Educação Política, e a carga horária da disciplina de história foi reduzida, por serem consideradas pela ditadura como perigosas, podendo abrir os olhos dos estudantes em relação à ditadura.

⁴ Lei que originou do acordo MEC/USAID. Essa lei fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e também dá outras providências

Esses novos direcionamentos dados pelo governo militar evidenciam que o Mobral e as reformas nos três níveis de ensino passaram a ter características de um economicismo que coloca a educação em íntima relação com os meios de produção (RIBEIRO, 2007).

Nesse período é elaborada e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 5.692/71 que fixa as diretrizes para a educação nacional, e que segundo a análise de Saviani (2008) enfatiza “a quantidade e não a qualidade, os métodos (técnicas) e não os fins (ideais), a adaptação e não a autonomia, as necessidades sociais e não as aspirações individuais, a formação profissional em detrimento da cultura geral” (SAVIANI apud RIBEIRO, 2007, p.195), evidenciando, mais uma vez as tendências que orientavam as políticas e as ações do governo. Uma das principais mudanças trazidas pela LDB foi a ampliação da obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos. Esta mudança, que em um primeiro momento soa como um dos pontos positivos da lei, tinha, na verdade, a intenção de aumentar a permanência dos alunos na escola, garantindo assim os índices exigidos pelo acordo MEC/USAID. Assim como, o Mobral tinha a função de diminuir os índices de analfabetismo.

Destacamos, desta forma, que as reformas no primeiro, segundo e terceiro graus de ensino surgem com a pretensão de incluir o país no grupo seleto de “países potências”.

A partir dessas mudanças, percebe-se o início da ampliação e da democratização do ensino, bem como a preocupação de qualificar e direcionar as políticas educacionais para o país.

Podemos entender que o Golpe Militar de 1964 foi um divisor de águas para os diferentes setores da sociedade brasileira, deixando de legado aos próximos governos grandes demandas, sobretudo no campo educacional.

O período de 1985-1989, a chamada Nova República, governo Sarney, foi caracterizado pela ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que se colocou a política social no centro das ações governamentais, não se propôs alterações nas bases econômico-políticas, o que não surtiu efeitos consideráveis no setor social (SAVIANI, 2008). Esse governo, ao mesmo tempo em que foi marcado pela tentativa de estruturação de um novo estatuto para a educação brasileira, não conseguiu dar clareza e novos rumos às políticas e aos planos de governo.

Um marco importante para a educação brasileira ocorreu em 1988 com a promulgação da Constituição Federal⁵. Essa, considerada por educadores como de pouco avanço para a área da educação, assegurava algumas conquistas: educação como direito público subjetivo, gestão democrática no ensino público, ensino noturno regular, ensino fundamental obrigatório e gratuito, dentre outras.

Também em 1988, dá entrada na Câmara dos Deputados, o primeiro projeto para reforma da Lei 5692/71. O processo de reelaboração da LDB, alastrou-se por oito anos, sendo promulgada em 1996 (LDB 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Depois do governo Sarney, quem assumiu a presidência do Brasil foi Fernando Collor de Mello, cujo governo pautou-se na iniciativa do mercado globalizado sob o comando do capital financeiro, em que a política educacional subordinou-se às políticas econômicas. Aliás, essa prática é recorrente nas sociedades de base econômica capitalista. A política educacional é uma modalidade de política social e, essa se faz necessária nas sociedades capitalistas, uma vez que funcionam como um “antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 228).

A educação, nesse governo, também ficou relegada a um segundo plano. Nesse período, dois importantes programas foram implantados: um sobre alfabetização, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, voltado ao cumprimento da universalização do Ensino Fundamental e de eliminação do analfabetismo, e outro, visando complementá-lo e detalhá-lo, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995.

Depois desse período de estagnação no governo Collor, no governo seguinte, de Itamar Franco, ocorreu uma tentativa de retomada da definição da política educacional, mediante dois momentos: o primeiro foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, e o segundo, a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos. Esses dois momentos oportunizaram o debate para uma agenda de ações com os organismos internacionais.

⁵ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico. De todas as constituições essa foi a constituição brasileira que mais sofreu emendas até o momento, 72 emendas e mais 6 emendas de revisão.

Na década de 1990, fortalece a expansão do modelo capitalista, que se consolida no governo FHC, com investimentos no campo educacional advindos do Banco Mundial (BIRD) que vê na educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres e aliviar as tensões no setor social.

As medidas propostas por FHC para a Educação incluíam, entre outras: a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (CARDOSO apud ALTMANN, 2002, p.82).

Essas medidas implementadas durante o governo FHC no campo educacional foram elogiadas na época pelo presidente do BIRD, ao declarar que apreciava a política estratégica de Paulo Renato de Souza (na época, Ministro da Educação) ao dar ênfase à educação. Segundo Altmann (2002) essa satisfação é evidente, uma vez que Paulo Renato acatou todas as recomendações do BIRD. Essa acabou por se tornar uma das maiores críticas a proposta educacional desenvolvida por este governo.

Segundo a perspectiva de mercado, os sistemas escolares são alocados como espaços para a qualificação dos sujeitos para atuarem no mercado de trabalho. De acordo com Azevedo,

os requisitos de qualificação estão em constante alteração e aumento, por força das mutações técnicas e das mudanças que ocorrem nas empresas, na organização do trabalho e nos campos profissionais, cada vez mais cresce a evidência da necessidade de ampliar o tempo de permanência nas escolas para uma população mais alargada, tendencialmente universal (AZEVEDO, s/d).

No governo de FHC foi promulgada a primeira lei geral sobre a educação após 1971, a LDB n. 9.394/96. Também é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério⁶ (FUNDEF), sendo este um dos principais avanços dessa gestão. Outras políticas

⁶ É um sistema de redistribuição horizontal intra-estadual de recursos vinculados, com o qual são operados o fluxo intra-estadual (recursos estaduais para a educação redistribuídos para os municípios e para o estado) e o fluxo adicional (recursos do governo federal para governos estaduais que tenham recursos por matrícula abaixo da média nacional) (FREITAS, 2007).

foram elaboradas/ampliadas, dentre elas, a criação e a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a ampliação e o fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a ampliação e fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que apesar de algumas mudanças se configura como uma das principais políticas atualmente, por meio da qual o estado exerce maior controle sobre as redes públicas de ensino e as escolas de educação básica.

Além disso, foi desencadeada uma ampla proposta de reforma curricular no Ensino Fundamental, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Também neste governo ocorre um avanço significativo no que se refere à formação de professores. Com o intuito de divulgar um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino superior, são aprovadas as Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. A primeira institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, de Graduação em Licenciatura Plena e a segunda estabelece os mínimos de duração total de carga horária dos principais componentes desses cursos. Com a aprovação destas Resoluções, todos os Cursos de Licenciatura do país foram instados a reformularem suas configurações curriculares, adequando-as às novas orientações contidas nessas resoluções.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), que teve início no ano de 2003, iniciou rodeado pelas expectativas de mudanças em toda a sociedade. Porém, de acordo com Santos (2001), no seu primeiro mandato, deu continuidade as reformas iniciadas no governo de FHC, devido aos vários acordos firmados com as agências internacionais. Assim, lhe restava procurar estabelecer pactos e buscar brechas para instaurar mudanças.

Nesse governo, segundo Santos (2001), diferentemente dos outros tivemos políticas educacionais projetadas para médio e longo prazo. Algumas políticas educacionais se destacaram no ensino superior, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Já para a Educação Básica tivemos a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo o FUNDEF que

vigorou de 1997 até 2006, que entra em vigor em janeiro de 2007, o qual encaminha recursos para toda a Educação Básica sinalizando a intenção de ampliar a obrigatoriedade da educação infantil ao ensino médio. Também foi sancionada a Lei 11.738/08 que regulamenta e estipula o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, sendo este considerado um avanço no que se refere a valorização dos professores. E, ainda, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que diferentemente dos outros programas, constitui-se em uma espécie de programa guarda-chuva, sob o qual se alinham os demais programas e ações do governo para toda a educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e pós-graduação).

O governo Dilma Roussef, que iniciou em 2011, parece ter continuado a política de seu antecessor, ampliando e construindo novas instituições de ensino superior e institutos federais, bem como ampliando os programas educacionais.

Percebe-se, por esta breve retrospectiva, que o Brasil vem há pouco tempo implementando programas e tratando das políticas educacionais com maior cuidado

1.2 Constituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil

O Brasil, como já mencionado anteriormente, ao viver um importante momento histórico⁷ com o fim da Ditadura Militar, teve a necessidade da elaboração de um texto constitucional mais democrático que atendesse a nova proposta de estado que começara a ser construída. Entre 1986 e 1988, os olhos do governo e da população brasileira estavam todos convergindo nesta direção. Foi então que, em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil.

A Constituição, Lei fundamental e suprema do Brasil, em seu texto, traça alguns princípios para a educação. Entre eles nos afirma que o ensino deve ter como um de seus princípios “a garantia de padrão de qualidade” (Art. 206), afirma também que o ensino é livre à iniciativa privada, tendo esta como condição “a autorização e avaliação da qualidade do poder público” (Art. 209). No artigo 214,

⁷ Na sessão anterior discutimos o que é esse momento histórico e quais implicações para o Brasil.

apresenta a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de 10 anos, tendo este Plano como objetivo:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.(BRASIL, 1988,art.209)

Com o intuito de conduzir o PNE, a constituição apresenta seis (6) itens, dentre eles “a melhoria da qualidade do ensino” (Art. 214). Esses artigos, nº. 206, 209 e 214 supõem, segundo Freitas (2007), a necessidade da existência de uma avaliação nacional que trace a qualidade da educação brasileira, exercendo assim o controle do estado sobre a escola pública e de suas atividades, mesmo a constituição defendendo e afirmando a necessidade da União ser descentralizadora, não autoritária e totalmente democrática.

Falando em qualidade da educação brasileira, fica-nos as seguintes indagações: o que é qualidade? O que é qualidade da educação? O que se espera da educação? Melhorar o quê? Para que melhorar a educação e o ensino? Como avaliar a educação? Como avaliar o ensino? Como utilizar essas avaliações para atingir a tal qualidade? Neste texto, não temos a pretensão de respondê-las, longe disso, o que queremos é trazê-las à reflexão, para um possível debate, para quem sabe entendermos um pouco mais essa lógica de qualidade e avaliação da educação básica.

A constituição, depois de uma de suas reformulações, devido à ementa constitucional n.14/1996, que constitui a redefinição de competências e responsabilidades entre os entes federativos, garante um padrão mínimo de qualidade do ensino por meio da função redistributiva de verbas pelo governo federal (criação e implementação do FUNDEF). Essa alteração veio a justificar a utilização da avaliação em larga escala pelo governo federal para regular a educação básica. Diante disso, podemos dizer que essa emenda constitucional propiciou o movimento de centralização da informação educacional, reforçando a avaliação de desempenho das escolas e dos sistemas de ensino, federais, estaduais e municipais (FREITAS, 2007)

Em 1998, com a ementa institucional nº 19 de 1998, são estabelecidos os princípios “de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” da

administração pública dos poderes da União, o que, em nova redação (inciso I do 3º), é reportado para a necessidade e exigência de assegurar a avaliação periódica externa e interna, da qualidade dos serviços prestados pela administração pública. Essas leis dizem respeito também à educação e à administração da educação básica, desde que esta diga respeito ao poder público. (FREITAS, 2007).

Nesse sentido, Freitas afirma que

Pode-se dizer que marcos constitucionais da avaliação da educação no país a situam como questão de Estado. Além de ser importante estratégia de reforma administrativa, é ela uma questão implícita e afeta às garantias do direito à educação, implicando responsabilidade do Poder Público. (FREITAS, 2007, p.72)

De todos esses enunciados, a criação de uma forma de avaliação da educação, no que se refere à legislação mais específica a educação, ou melhor, leis somente sobre a educação, vinha-se falando em avaliação desde a Constituição Federal, mais incisivamente desde 1990 - quando se realizou o primeiro ciclo de levantamento de informações pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica com a segunda edição em 1993 - estas aconteceram por meio de medidas provisórias. Foi somente em 1994, que a avaliação da educação básica obteve um caráter normativo, quando a portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 criou o SAEB.

A portaria nº 1.795 de 1994 estabeleceu os objetivos gerais do SAEB, a composição e as competências de seu Conselho Diretor, a possibilidade que esse conselho constituísse um Comitê Consultivo Técnico-Científico e a coordenação técnica e executiva do Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 1994a). Já, ao INEP⁸ coube promover as condições de funcionamento, articulando-se com a Coordenação de Planejamento Setorial para a coleta, processamento e constituição das bases de dados do sistema (FREITAS, 2007).

Nessas circunstâncias, o MEC, juntamente com as Secretarias de Educação deveria assegurar os meios para o estabelecimento de amplos mecanismos de cooperação e intercâmbio técnico-científico e institucional com organismos

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, tem como objetivo promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre os sistema educacional brasileiro em todos os níveis de ensino, com o intuito de subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais.

nacionais, estrangeiros e internacionais visando ao desenvolvimento do sistema (BRASIL, 1994b)

As razões para a criação do SAEB foram fundamentadas no Plano Decenal de Educação para Todos⁹, no que se refere à importância de monitoramento por parte do Estado para a eficácia das políticas públicas.

Desta forma, podemos afirmar que o SAEB surge com a intenção maior de se construir um mecanismo do Estado com a possibilidade de fazer a regulação da gestão e do ensino no interior das escolas e nos diferentes níveis de ensino. Isso é entendido como uma saída do governo para burlar a dita gestão democrática e autonomia galgada à escola pública, ou seja, o Estado em termos de lei dá autonomia para a escola, mas, ao mesmo tempo, regula seu funcionamento. Aos nossos olhos isso é no mínimo estranho, logo, vale pensar sobre isso, buscando entender qual a relação que as atuais políticas estabelecem entre a “qualidade” e a avaliação.

Essas medidas provisórias e também a criação do SAEB aconteciam no país, pois a LDB de 71 vinha sendo discutida e a nova LDB estava em tramitação na câmara dos deputados. Desta forma, alguns assuntos educacionais tinham certa urgência para o governo, assim, até a promulgação da LDB em 96, as medidas provisórias eram o caminho.

Neste contexto de mudanças nas políticas e legislação vigente, a sociedade civil, em especial as grandes corporações¹⁰ também davam sua opinião sobre os rumos da educação, propondo a avaliação externa como principal caminho para qualificar a educação brasileira, na perspectiva de estabelecer a ideia do aluno cliente, utilizando o seguinte discurso “a cobrança de qualidade de ensino não centraria na atuação e responsabilidade estatal pelos resultados obtidos, mas no que realizam o ensino” (FREITAS, 2007, p. 96).

⁹ Proposta do governo de Itamar Franco, que foi definida como expressão de consenso sobre um conjunto de compromissos derivados do acordo subscrito pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien em 1990.

¹⁰ Foi apresentado em 1992, ao MEC, pelos representantes da Fundação Herbert Levy/Gazeta Mercantil o documento “Educação fundamental e competitividade empresarial. Uma proposta para a ação do Governo” neste documento tinham recomendações referente a mudança da qualidade da educação brasileira, e defendiam a ideia de uma avaliação externa, como um instrumento necessário para cobrar qualidade por meio de padrões e objetivos traçados, e ainda o financiamento, uma vez que o Brasil tem recursos mas não sabe utilizá-los.

Podemos ver que, desde sua origem, a avaliação da educação tem intenções que não são expressas em seus documentos legais, são intenções que ficam nas entrelinhas e que, muitas vezes, não são vistas pela população em geral, que acaba por considerar apenas o discurso de se ter uma avaliação nacional para assim se ter uma melhor organização e coerência na educação brasileira. A interferência de grandes empresários do mundo mercantil, fica mascarada, contudo não menos perversa.

Desde sua criação até os dias atuais o SAEB ainda mede o desempenho de alunos da escola básica, de todos estados e municípios do país em provas escritas, tomando essas provas como indicadores da qualidade do trabalho escolar. É importante salientar que aqui o desempenho dos alunos é medido em termos de conteúdos e de aquisição de habilidades e competências, mas bem distante em termos de atitudes, aspectos afetivos e de valores aí presentes.

Em 1995, sentiu-se a necessidade de mensurar o resultado destas provas e assim passou-se a fazer uso da Teoria da Resposta ao Item e foi elaborada a Matriz Curricular de Referência da Avaliação, introduzindo o uso de descritores do desempenho do aluno. Cada descritor consiste em cruzamento ou associação entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades) (FREITAS, 2007). Também são coletadas informações por meio de questionários socioeconômicos sobre características gerais da escola, dos professores e dos alunos.

Segundo os documentos das Matrizes de Referência, disponível no website do MEC, tais matrizes foram elaboradas a partir de uma consulta nacional realizada com professores, pesquisadores e especialistas sobre os conteúdos trabalhados nas escolas de ensino fundamental e médio, e sobre produções científicas de cada área disciplinar, que seriam objeto de avaliação escolar. Utilizou-se como referência os currículos escolares das secretarias de educação estaduais e das secretarias municipais de educação das capitais para auxiliar na elaboração e descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, auxiliando tanto na elaboração dos itens da prova, como na análise dos resultados da avaliação.

Desde sua criação até os dias atuais, várias alterações foram realizadas no SAEB, algumas o aprimoraram em termos de métodos e técnicas de operacionalização e outros no ajuste à lógica do governo FHC¹¹.

No que tange as Matrizes de Referência, de 2001 a 2005, houve atualização dessas em razão da ampla disseminação dos PCN's¹² pelo MEC, tendo como objetivo comparar as já existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN's. Ocorreu também a criação da Prova Brasil, realizada paralelamente à avaliação do Saeb e que utiliza os mesmos procedimentos, entretanto de natureza quase censitária, permitindo a divulgação dos resultados por municípios e escolas, ampliando assim as possibilidades de análise dos resultados da avaliação (BRASIL, 2011).

Embora, o SAEB tendo um tempo representativo de existência, foi só em 2000 que tomou mais visibilidade para a população brasileira, primeiro porque houve a publicação de notícias sobre os resultados na internet, segundo, porque foram realizados encontros e seminários, mobilizados pelo governo federal, em diversos estados com professores e diretores de escolas e coordenadores e técnicos das equipes de avaliação do SAEB, para discutir aspectos técnicos e metodológicos da realização da avaliação nacional.

Mas a maior visibilidade veio quando o INEP, em 2007, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o propósito de medir a qualidade de cada escola e de redes de ensino. Esse índice sintetiza, em uma escala de zero a dez, dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação segundo o INEP, sendo estes a aprovação anual dos alunos nas escolas e a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2011).

Em meio a criação, institucionalização, desenvolvimento e a consolidação do SAEB, percebemos que a avaliação em larga escala veio a constituir uma estratégia estatal de governo sobre a educação básica. A criação do SAEB foi pensada para contemplar três eixos importantes da educação básica: o eixo da democratização da gestão, o eixo da valorização do magistério e o eixo qualidade do ensino. Mas o que

¹¹ Na sessão anterior detalhamos a forma de governo FHC e o que foi proposto para a educação.

¹² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação escolar e são separados por disciplinas escolares.

nos perguntamos, nesse momento, depois de 23 anos de existência do SAEB, e 19 de sua criação oficial, até que ponto esta avaliação está mobilizando ações de mudança na escola pública. Neste sentido, compactuamos com as indagações de Pilati (apud FREITAS)

Até que ponto a gestão educacional está tornando-se mais eficiente e democrática? Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor? Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade do ensino? (PILATI apud FREITAS, 2007, p.105)

Nesse sentido, na sessão a seguir, tratamos da atual forma de organização das provas do SAEB segundo documentos legais, suas relações como o IDEB abordando quais aspectos são levados em consideração para a composição deste índice, e ainda, tratamos sobre o que essa relação pode propiciar na organização da escola básica.

1.3 A Prova Brasil e a Prova Saeb e suas relações com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

A Prova Brasil e Prova Saeb são expressas na legislação nacional tendo como principal objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Os testes padronizados são configurados em Prova Brasil e Prova Saeb. Estas provas são implementadas no quinto (5º) e nono (9º) do ensino fundamental e no terceiro (3º) ano do ensino médio. Os estudantes são convidados a responder questões de matemática que enfatizam a resolução de problemas e de língua portuguesa que enfatizam as linguagens.

Os questionários socioeconômicos são aplicados a alunos, professores e equipe diretiva. Nestes questionários são abordados alguns fatores contextuais da escola, tais como: as características de infraestrutura e de disponibilidades da unidade escolar (questionário da escola), o perfil do diretor e os mecanismos de gestão escolar (questionário do diretor), o perfil e a prática docente (questionário do

professor), as características socioculturais e os hábitos de estudo dos alunos (questionário do aluno).

Estes dois instrumentos avaliativos do SAEB são levados em consideração pelo IDEB, junto a outros fatores. Este índice é calculado por meio da combinação de dois valores de referência, sendo que o primeiro são as notas da Prova Brasil e Saeb (de língua portuguesa e matemática), com o cálculo do fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão escolar). A intenção do IDEB, segundo documentos oficiais do governo, é “ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 4). Este índice é calculado e divulgado bienalmente em nível nacional.

No Brasil, tem-se como meta atual alcançar a média de seis (6) para todas as escolas até o ano de 2022, ano do Bicentenário da Independência. Desta forma, o governo vem desenvolvendo e implementando programas de modo a auxiliar na melhoria da qualidade da escola básica. Sendo assim, o governo entende a materialização da qualidade da educação na nota do IDEB, ou seja, procura-se investir na escola de forma deliberada para que o IDEB chegue a seis (6) para assim o Brasil poder estar mais próximo do rendimento escolar de países economicamente desenvolvidos, as grande potências mundiais.

Os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados e, atualmente, o Ideb é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Supõe-se que um sistema de metas pactuado entre o MEC e as secretarias de educação de estados e municípios serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 07)

O INEP, juntamente com o MEC, divulga o resultado do IDEB para todo o povo brasileiro. Geralmente a mídia anuncia esse resultado de modo a fazer um ranqueamento entre escolas, municípios e estados, e não oferece maiores esclarecimentos sobre o conjunto do processo de avaliação.

Enquanto a mídia divulgava rankings de escolas, com destaque para os melhores e piores resultados, nos sites do Inep e do MEC, enfatizava-se, como novidade da Prova Brasil, a devolução dos resultados para as escolas a fim de colaborar com o planejamento das ações pedagógicas. (OLIVEIRA, 2011, apud, BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 07)

O que nos preocupa não é a divulgação deste resultado e, sim, a forma que é feito, o modo como é explorado e, principalmente, como é interpretado pela população em geral, pelos alunos, pelos pais, professores e equipe diretiva e no que essa interpretação vai resultar na organização e desenvolvimento do trabalho escolar.

Os websites do INEP e MEC disponibilizam dados educacionais sobre todos os estados, municípios e escolas do país. São tabelas e índices que informam sobre a qualidade do ensino, estrutura dos sistemas municipais e estaduais de ensino, números de escolas, matrículas, evasão, reprovação, rendimento nas avaliações de larga escala e etc.

Existem muitas críticas ao IDEB, à sua configuração e ao que esse índice têm simbolizado e representado para as escolas e população em geral. Frente a isso nos indagamos: Como esses dados podem ser utilizados nas escolas para contribuir na melhoria da qualidade da educação? Como professores e membros da equipe diretiva utilizam estes dados? Como é feita a divulgação de resultados internamente na comunidade escolar? Existem discussões sobre a avaliação de larga escala nas escolas? Existem programas direcionados as avaliações de larga escala nas escolas para auxiliar professores e gestores no uso dos resultados e processos destes sistemas?

O que nos causa certo estranhamento é que o Brasil está copiando um Sistema de Avaliação em Larga Escala americano já falido, inclusive com publicações sobre esse fato. No entanto, o Brasil continua a investir em uma avaliação que já foi comprovada que não corresponde às expectativas, não atinge os objetivos que propõe e ainda não contribui para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Diane Ravitch relata em sua obra “Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano” (2011) o fracasso de um sistema de avaliação com testes padronizados ocasionado por meio da indevida utilização de seus resultados, fortemente influenciados pela grande ameaça que o mercado faz sobre a educação. É impossível não levar em consideração esse livro, pois é uma das formuladoras dessa política de avaliação americana que revê suas posições, desfaz sua adesão ao programa e “denuncia suas distorções suas inconsistências e sua profunda carga ideológica” (RAVITCH, 2011). O fracasso da educação americana baseada nos

parâmetros de mercado é uma lição que devemos aprender, é necessário que isso seja urgente para que não seja tarde demais.

Acreditamos, baseados nas argumentações de Ravitch (2011), que no momento em que estimulamos a competição, o ranqueamento entre escolas estamos pondo “água a baixo” a todos os preceitos defendidos sobre educação, no que tange a uma educação humanizadora, que forme para o mundo, que forme indivíduos críticos, conscientes. A escola pública não deve e não pode se tornar um espaço de competitividade que produza a desigualdade social, que seja um instrumento de repressão cultural. Está na hora de voltarmos à origem e rememorarmos a luta que se teve para o Brasil ser uma sociedade democrática e junto a isso rememorar o papel da escola neste contexto. Precisamos retomar a ideia da escola democrática em que dá aos seus alunos a oportunidade de obter a alfabetização e a mobilidade social. Para uma sociedade democrática as escolas são necessárias e valiosas para os indivíduos e para o bem comum (RAVITCH, 2011).

Neste caminho, de discutir o trabalho escolar, no capítulo a seguir, nos debruçamos a discutir a escola pública e apresentamos estudos teóricos que situam o estudo sobre a escola em uma sociedade globalizada, e que apontam caminhos possíveis para superar a crise da escola pública, como também apresentamos discussões no âmbito do trabalho escolar formas de organização e desenvolvimento.

2. UM OLHAR SOBRE A ESCOLA

Neste capítulo nos detemos a fazer uma análise da escola que temos hoje, utilizando como aporte teórico e aporte teórico-metodológico Di Giorgi (2004) e Canário (2006) que falam sobre a crise da escola pública; Freire (1983, 1996, 2003), Saviani (1994), Moreira (1994) e Barroso (1996) que lançam um olhar sobre a função da escola pública; Thurler (2001) que afirma a necessidade da escola inovar. E ainda, defendemos o que é para nós trabalho escolar ancorados nos estudos de Hanna Arendt (2001), Tardif e Lessard (2005) e Paro (1990, 2007, 2008). Também versamos sobre gestão escolar democrática, apontando as principais concepções presentes na Constituição Federal e na atual LDB.

2.1 A Globalização e a Crise da Escola Pública

A escola tem enfrentado grandes obstáculos para atender às exigências do mundo atual. Como afirma Di Giorgi (2004), as propostas escolares hoje desenvolvidas, elaboradas com base nas políticas públicas educacionais vigentes ou por iniciativas das próprias escolas, possuem, de modo geral, sinais economicistas, que vêm a contribuir para as dificuldades de se ter mudanças, ou sinais mais humanistas que, em geral, não chegam a repensar o modelo vigente de escola.

A forma dominante como as instituições públicas de ensino têm se organizado, vem impedindo que se encontre na rotina e no funcionamento da escola a reflexão dos professores sobre suas práticas, no que se refere à aproximação da comunidade e dos pais, da interação com a sociedade, bem como, à ligação com os problemas sociais emergentes.

Acreditamos que a escola necessita de mudanças, sobre alguns aspectos de forma radical e, sobre outros, de forma mais amena, pois não podemos negar que avanços têm ocorrido ao longo dos tempos. Essas mudanças vêm sinalizadas pelos desafios do mundo contemporâneo decorrentes do processo de globalização e das exigências trazidas pela produção do conhecimento, da informação, da democracia e da construção do sujeito no mundo.

A globalização, de maneira geral, traz em seu bojo valores de competitividade, de consumo e de individualismo. Para Santos, “a competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda a nossa inação” (2001, p. 46). Esta situação coloca os sujeitos em estado de confusão, sem que possam compreender o mundo, o país, a política, a sociedade, o lugar e o valor das coisas e, até mesmo, a nossa existência. Viver neste mundo construído por valores capitalistas coloca a cada sujeito a necessidade de encontrar, dentro da própria sociedade (mesmo ela mergulhada e impregnada desses valores capitalistas), lugares, instituições que nos permitam construir valores mais humanos.

Vivemos em um mundo de transformações que afetam quase todos os aspectos da vida. Para o bem ou para o mal, estamos sendo conduzidos a uma ordem global cujos efeitos todos nós sentimos, ainda que não compreendamos completamente (DI GIORGI, 2004, p.18)

Este estado de confusão que o mundo capitalista nos coloca como sujeitos, que não conseguimos pesar ou distinguir entre valores para a humanização e valores ideologizados pela globalização, faz emergir a necessidade imperativa de instituições que possam elucidar este estado das coisas. Contudo, não podemos esquecer e cair no erro de colocar à escola uma responsabilidade que para ela também é confusa, visto que já internalizou os valores capitalistas.

Defendemos, ancorados em Canário (2006), que a escola encontra-se em crise, na medida em que não dá conta de atender aos papéis a que é chamada a desempenhar, ou seja, o modelo de escola vigente não se mostra o mais adequado. Em sua obra “Escola: das promessas às incertezas”, Canário (2006), procura contribuir para a compreensão dessa crise e defende a tese de que a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas.

Na primeira fase, a escola das certezas (primeira metade do século XX) tinha um caráter elitista, permitindo a ascensão social somente de alguns, entendendo ser isenta de responsabilidade pela produção de desigualdades sociais. O nascimento e a origem social eram a maior causa das desigualdades escolares em um sistema em que cada classe social se via destinada a um tipo de escola determinado.

A segunda fase, posterior à Segunda Guerra Mundial, marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e de uma escola de certezas para

uma de promessas. Nesse período, a grande expansão quantitativa ocorreu combinada a uma atitude otimista que associou escolaridade com desenvolvimento, mobilidade social e igualdades. Porém, como sabemos, esta expectativa ficou muito restrita às promessas e aos discursos, pois até mesmo a democratização da escola contribuiu para a produção de desigualdades sociais, na medida em que reproduziu a ordem social vigente.

A escola não conseguiu neutralizar os impactos das desigualdades culturais e sociais sobre os rendimentos escolares dos alunos. A conclusão a que se chega é de que a igualdade de oportunidades e a democratização do acesso à escola não produz uma igualdade de resultados. Essa situação desencadeou sentimentos de frustração e desencanto que marcaram a entrada da escola no período de incertezas.

A escola das incertezas situa-se em um contexto marcado pelo acréscimo de qualificações e de desigualdades, desemprego estrutural, precarização do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares. Os diplomas tornaram-se, simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis, e o sucesso de cada sujeito supõe o insucesso dos demais.

Seguindo esta análise e categorização de Canário (2006), torna-se razoável defender a necessidade de mudanças radicais no modelo de escola predominante, de forma que a escola passe a ser capaz: de inovar; de reconhecer e valorizar os conhecimentos que produz; de se ver como lócus do desenvolvimento profissional dos professores; de se ver como uma instituição que aprende e se desenvolve em conjunto com seus profissionais; e, por fim, de entender-se como um coletivo com capacidade para construir e desenvolver sua proposta pedagógica. Uma escola que, com base em seu planejamento e suas ações de gestão, consiga encontrar caminhos para alcançar seus objetivos educativos.

2.2 Função da Escola Pública

Atualmente questiona-se fortemente a educação distanciada da realidade, na qual os conhecimentos ensinados pouco podem contribuir para compreender os fenômenos naturais e sociais e resultar em uma atuação transformadora na sociedade. Outro aspecto que se sobressai é o fato da escola pouco ter se

modificado, tanto do ponto de vista estrutural, físico e administrativo, como do ponto de vista ideológico, diante de mudanças nas formas de vida das crianças, jovens e adultos a que atende. Podemos dizer que a escola deu as costas para a realidade atual e continua organizando seu trabalho olhando para um passado remoto.

Sobre este olhar crítico da escola, que não é exclusividade nossa, Freire (1983, 1996, 2003); Saviani (1994); Moreira (1994), Barroso (1996), preocupados com os caminhos traçados pela educação escolarizada, lançaram mão também de um olhar crítico sobre a função desempenhada na sociedade, a fim de trilhar novos caminhos para a escolarização de massa.

Como podemos ver, as críticas à escola e ao trabalho realizado pelos professores é relativamente recente, tomou vulto nas últimas cinco décadas, em especial a partir da década de 1980, quando se começou a questionar a função social da escola. Acompanhou-se, a partir dessa década, um verdadeiro movimento no qual respeitados teóricos do campo educacional, citados acima, entre outros, fizeram suas críticas ao modelo tradicional de ensino, principalmente por meio da crítica ao currículo e da falta de significado dos conteúdos para a vida dos cidadãos. A escola conteudista e *bancária*, cujo principal objetivo era o repasse de conteúdos de forma indiscriminada e dissociada da realidade dos alunos, foi fortemente criticada. Nesta discussão, foi inserida a necessidade de se construir uma educação que formasse os alunos de forma plena e para a sua inserção na sociedade, não apenas uma inserção passiva e neutra, mas uma inserção por meio de uma atuação transformadora e propositiva.

Após 50 anos dessas críticas à educação escolarizada, pode-se afirmar que a escola pouco inovou e estabilizou mudanças em suas formas de organização e funcionamento.

Porém, há a possibilidade de existirem mudanças no seio das instituições escolares ainda não identificadas e reconhecidas pela sociedade. A vontade de se manter fazendo as coisas como “sempre foram”, ou seja, a dificuldade de nos desprendermos do passado e aceitarmos as mudanças existentes, e também as necessárias, faz com que exista um desencontro entre o que se pensa sobre as instituições escolares e a maneira como se desenvolve o trabalho nelas.

A falta de compreensão do momento atual e das formas como somos afetados como sujeitos e como sociedade também nos impede de compreender quais as consequências disso para a escola neste mundo. As consequências disso

tanto vêm em forma de desafios para a escola, que tem que conduzir seu trabalho em meio a uma diversidade de situações quase que inumeráveis, como vêm em forma de sinalizações sobre a função e o papel que uma instituição formadora deve ter e assumir nessa sociedade de inúmeras contradições.

O que se percebe nas escolas é uma manutenção das ordens vigentes as quais não traduzem essas demandas sociais em inovações escolares, em seus currículos, nas formas de estruturar e organizar o trabalho escolar, e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.

Apesar de existir um discurso inicial de que a escola tem certo controle de seus objetivos e práticas, o que se percebe, no momento em que se problematiza sua existência, é que pouco se sabe sobre ela. Mesmo seus profissionais têm pouco a dizer sobre o porquê das práticas e ações que realizam.

O mundo apresenta-se com uma dinâmica social, política, econômica e tecnológica nunca antes vista. Diferenciamos-nos, em muitos aspectos, como sociedade e indivíduos, do que éramos há 50 anos. Porém a educação escolar praticamente estagnou, a ponto de pouco ter se modificado do ponto de vista estrutural (físico, administrativo e financeiro) como do ponto de vista ideológico.

2.3 Inovação na Escola Pública

Acreditamos que, para uma escola atender às demandas da sociedade atual, sejam necessárias mudanças e inovações significativas em diferentes fatores. Os primeiros são determinados muito mais por agentes externos como a legislação, as políticas públicas educacionais, as normativas, o sistema, a sociedade, a condição socioeconômica dos alunos, já os outros, por sujeitos internos às escolas, como pelos professores, pelos gestores e pela equipe técnica, que são de natureza organizativo-administrativa, estruturais e pedagógicas. Porém pouco temos visto os professores entenderem como sua a responsabilidade de mudanças no contexto escolar.

Entendemos que os fatores externos são importantes e necessários para criar um clima favorável à introdução de mudanças e de inovações. Contudo, defendemos que o elemento necessário está em novas formas de conceber a sociedade, a escola, o ensino, as práticas escolares como um todo.

De certa maneira, concordamos que muitos dos condicionantes da situação atual da escola encontram-se externamente a ela. É função, dever e direito da escola, cobrar do Sistema e do Estado as condições para um trabalho educativo e pedagógico de qualidade, contudo, delegar a fatores externos, quase que exclusivamente, a responsabilidade pelas mudanças nas escolas também não cria um ambiente favorável para sua efetivação.

Delegar toda ou boa parte da responsabilidade a fatores externos faz parecer que a escola está à espera de um movimento “cataclísmico” que provoque, repentinamente, uma mudança nas políticas e nos investimentos educacionais, na valorização dos professores, na formação dos professores, na estrutura para que a escola se constitua em um ambiente propício a mudanças e a inovações.

Nesse sentido, é preciso que professores e gestores entendam o porquê da necessidade de inovar. Isso não acontece de uma só vez, é preciso mexer e desestabilizar as práticas cotidianas, as ações de rotina, pois são nelas que se materializam o trabalho da escola e o de cada profissional que a constitui.

Muitas instituições se deixam conduzir pela tradição, seguindo uma forma de trabalho na organização de seus tempos e espaços, na distribuição das funções, na definição de suas ações de rotina. Essa forma de trabalho, muitas vezes, se repete na mesma maneira, independente do local, comunidade e cultura em que estão alocadas.

Acreditamos que a crise da escola também se encontra no fato de que ainda falta entendimento sobre o real papel que ocupa e deve cumprir na atual sociedade. A situação é grave, na medida em que existem muitas dúvidas sobre que finalidades a escola deve cumprir e para que caminhos seguir na orientação de ações.

As transformações sociais geraram uma nova realidade que coloca à escola o papel de definir os conhecimentos e capacidades que a formação do cidadão exige, assim como a forma pela qual este deve ocorrer. A concepção de educação, que coloca a sociedade no centro de seus objetivos, já não é mais possível. A Escola deve voltar-se para o sujeito e para a construção de sua autonomia.

Precisamos de uma escola da comunicação, que se preocupe com a capacidade de expressão oral e escrita, assim como com a compreensão oral e escrita. É preciso que esta instituição promova sempre situações de diálogo, de argumentação e contra argumentação e de análise do discurso do outro.

A escola nunca esteve tão próxima de atuar de forma determinante sobre o desenvolvimento social; por outro lado, nunca esteve tão distante de realizar este feito, pois assim como aumentaram as possibilidades de intervenção da escola na vida humana, também aumentou a distância entre a estrutura existente e a estrutura necessária para inovar.

Quando nos propomos a discutir sobre a escola, nos deparamos com um paradoxo uma vez que, como afirma Thurler,

alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores; outros são tristes, aborrecidos e, mesmo, severos. Quando se visita vários deles, sente-se bem essas diferenças. Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações, que a tornam única. O clima, como reflexo de cultura de uma escola, como expressão dos valores coletivos mais ou menos compatíveis com a finalidade do sistema público, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham pois, em ampla medida, seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais e, conseqüentemente, seu equilíbrio dependem dele. Tudo isso não é muito novo: se pensarmos em nosso próprio passado de alunos encontraremos a lembrança de atmosferas mais ou menos alegres ou pesadas; acontecimentos marcantes ou dias cinzentos; odores, cores e ruídos diversos. (Thurler, 2001, p.89)

Para estudos que visam compreender o espaço institucional da escola, perceber essas diferenças é uma condição importante, pois não podemos correr o risco de olhar a todas as escolas como iguais e cair em generalizações infundadas, assim como não podemos deixar de considerar e de valorizar aquilo que lhes dá unidade e que se reproduz em todos os espaços, independentemente dos sujeitos que as constroem (SANTOS, BAPTAGLIN, MAURENTE, DUARTE, 2010).

As escolas representam o ponto de convergência de todas as prescrições externas, ou seja, das políticas, das teorias, das normativas, das tradições, etc. É a escola e seu sistema de gestão e formas de organização do seu trabalho que transformam as prescrições em uma rotina institucional. Além disso, a escola é o *locus* de trabalho dos professores. Através desta afirmação também reconhecemos essa instituição como um espaço que pode propiciar múltiplas aprendizagens. Um ambiente no qual existe um currículo oculto, que se ensina por meio de ações, de atitudes, de valores e de formas de viver, e cujo planejamento e organização ainda pouco se conhece.

O trabalho escolar comporta um conjunto de práticas cotidianas, que transforma a escola em um espaço de formação, tanto para os alunos como para os professores. Para conhecer a escola, é necessário se embrenhar por entre as

múltiplas relações e práticas institucionalizadas que compõem uma trama complexa nas quais se ligam e entrecruzam aspectos das práticas docentes, dos conhecimentos e representações dos professores sobre a educação e a escola, dos conhecimentos e representações dos alunos sobre a escola e sua formação, da tradição histórica, das características locais, das prescrições e decisões das políticas públicas educacionais, das prescrições e decisões administrativas, dos materiais e técnicas didático-pedagógicas das tomadas de decisões.

Alguns aspectos que agem sobre o trabalho escolar têm sua origem externa a ele, contudo, dizemos que cada uma destas instituições faz suas reformulações tornando seu trabalho específico e original. Essas reformulações acontecem por meio da ação dos sujeitos, ou seja, da atividade de cada profissional sobre o seu trabalho, assim como cada professor também traduz o que a escola comunica na organização, no planejamento e na realização do seu trabalho. Uma instituição não existe por si só, as ações e atividades dos sujeitos são condição primeira de sua existência.

2.4 Trabalho escolar

Apesar de avanços terem acontecido na educação até ela chegar aos moldes que se encontra hoje, de certa forma podemos perceber que, atualmente, ainda existe um quadro prescritivo que tem determinado como, quando, onde, por que e para quem a educação deve acontecer. Este se sustenta na separação entre os processos de concepção e os processos de execução, ou seja, existem, claramente definidos, aqueles que planejam, criam e propõem (prescrevem) e aqueles que executam, sendo esta a função que normalmente “sobra” para os docentes.

Esse quadro prescritivo apresenta-se tanto explícita como implicitamente nas diferentes instâncias constitutivas dos sistemas educacionais: nas políticas públicas, nos textos dos documentos oficiais, nas normativas, nos discursos, nas atitudes, nas formas de interação presentes nas escolas, bem como, na estrutura física das escolas; na distribuição do mobiliário, e nas formas de organização e desenvolvimento do tempo escolar.

Com o intuito de mostrar a intensa movimentação do prescrito e do realizado no cotidiano do trabalho escolar, acreditamos ser pertinente e necessário pensar sobre o conceito de trabalho segundo as teorias da ergonomia.

De acordo com a abordagem ergonômica, sendo esta um “conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão de trabalho e sua transformação” (SOUZA-E-SILVA 2004, p.84), o trabalho é visto como constituído de duas dimensões, a dimensão do trabalho prescrito e a do trabalho real. O trabalho prescrito são todas as definições, pensamentos concebidos por outros que vêm a influenciar nas práticas do trabalhador, já o trabalho real é aquele executado e que resultou efetivamente do trabalhador.

O trabalho prescrito é classificado por tarefa, este não é somente um meio que influência as práticas do trabalhador, como também, constantemente influencia seu próprio trabalho e às preocupações profissionais. O trabalho realizado é classificado por ação, que é o trabalho executado e concretizado por parte do trabalhador. Em meio a isso, temos a Atividade, que é o elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho, sendo suscetível para transformar as prescrições. A seguir apresento um esquema que representa a teoria sobre trabalho defendida aqui.



Figura 1 – Teoria do Trabalho

Em alguns aspectos, o trabalho escolar segue uma linha de procedimentos concebidos por outros, que vem de diferentes instâncias, desde o nível nacional, como Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais, respeitando a autonomia concedida em termos de lei à escola, são reorganizados e adaptados no âmbito de cada estabelecimento escolar. Desta forma, a atividade do professor se realiza em um

espaço organizado a priori, não definido por ele próprio, mas imposto por uma organização.

Procuramos vislumbrar o trabalho escolar como um processo dinâmico entre seus diversos componentes, dando a eles um caráter de temporalidade, historicidade e cientificidade, ou seja, que consigam identificar as reais situações de trabalho, como se constroem as práticas educativas e como se dá a articulação entre as estruturas externas, já constituídas e aceitas pela tradição e o processo de subjetivação destas estruturas.

Entendemos que o trabalho escolar é composto pelos diferentes atores que tornam real o espaço da escola, dentre eles professores, gestores, funcionários, voluntários, pais, alunos, comunidade e todo o espaço entorno à escola, ou seja, a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar é fruto da articulação do trabalho de todos esses atores.

Neste sentido, no intuito de melhor entendermos o trabalho escolar, Vitor Paro (1990) nos auxilia versando sobre trabalho em seu sentido mais amplo, através do conceito de Marx o qual considera “o trabalho como uma atividade adequada a um fim”, estamos assim, supondo o trabalho como característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza. Podemos evidenciar, então, que, no processo de realização do trabalho, o homem relaciona-se com a natureza e com outros de sua espécie.

Sendo assim, ao tratarmos da sua relação com a natureza, percebemos que esta se utiliza dos instrumentos e dos objetos do trabalho. O objeto do trabalho humano é a própria matéria, a qual é utilizada no processo e se incorpora ao produto final. Os instrumentos são os elementos utilizados pelo homem para transformar o objeto de trabalho. Estes instrumentos e objetos auxiliam no processo de construção do produto final, porém não o fazem sozinhos, visto que é necessário o trabalho humano para a efetivação deste.

Quando vinculamos este conceito de trabalho com o trabalho pedagógico, algumas especificações necessitam ser feitas. Primeiramente, é preciso ter em mente que o trabalho pedagógico é um trabalho não material. Vitor Paro (2008) exemplifica a caracterização de trabalho pedagógico afirmando que, para Marx, existem dois tipos de trabalho não material: um, que embora tenha sua essência não material, seu produto volta-se para o capitalismo como, por exemplo, a produção de livros. Outro tipo de trabalho não material se dá com a produção e o consumo sendo

realizados juntamente, como é o caso do ator e do professor, pois no momento da produção deste trabalho ele já está sendo consumido de forma capitalista.

Hannah Arendt (apud Gama, 2011) entende que o trabalho é uma atividade que o homem impõe a sua própria espécie, sendo então configurado como o resultado de um processo cultural. Desta forma, o trabalho estrutura-se em um processo circular entre meio e fim, instrumento e objeto, em que todo fim se torna meio e todo meio se torna fim. Para ela, “num mundo estritamente utilitário, todos os fins tendem a ser de curta duração e a transformarem-se em meios para outros fins” (ARENDRT apud GAMA, 2011, p.167).

Acreditamos que o trabalho escolar configura-se a partir de atividades meios e atividades fins que se articulam constantemente, a fim de que, no ambiente escolar, os processos direcionem-se às atividades desenvolvidas pelos profissionais da escola, profissionais estes que fazem parte tanto da gestão escolar, como do trabalho docente.

Consideramos que o professor exerce um trabalho próprio, o trabalho docente. Trabalho este que está, sim, envolto pelas questões da gestão escolar, da gestão da sala de aula, mas como destaca Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é um investimento da subjetividade desse ator, é a junção do sujeito e a situação. Ou seja, perpassa, além do trabalho realizado no espaço escolar, o trabalho subjetivo, de construção do conhecimento para si enquanto profissional. O trabalho docente deve sempre ser uma ação profissional regida por saberes profissionais.

O papel da escola, segundo Vitor Paro (2007), configura-se não como um mero provimento de informações e preparação para o mercado de trabalho. A escola, segundo ele, é vista como uma forma de apropriação cultural entendida como algo bem mais complexo. Na perspectiva democrática, a função da escola é a formação do cidadão em duas dimensões: a social e a individual.

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos. Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de (o conceito de saber é tomado aqui de modo bastante amplo, referindo-se, tanto a conhecimentos e técnicas, quanto a comportamentos, valores, atitudes, enfim, tudo o que configura a cultura humana,

passível de ser apropriada por meio da educação) modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização de todos, ou seja, para efetivação da liberdade enquanto construção social.

O trabalho escolar comporta um conjunto de práticas cotidianas que a transformam em um espaço de formação tanto para os alunos como para os professores. É um espaço que possui uma cultura que se traduz em mensagens sobre a prática que se espera dos professores. “El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (ROCKWELL, 1995, p. 13)

Na seção seguinte apresentamos um estudo sobre a gestão democrática da escola pública. Abordamos esse tema por compreendermos que a legislação para a educação básica defende três princípios, autonomia da escola pública, gestão democrática e descentralização. Optamos por centrarmos nos estudos sobre a gestão democrática por entendermos que este abarca as demais ideias, visto que ambos os três princípios estão interligados e estritamente implicados. Também aproveitamos para explorar esse assunto, visto as formas de gestão da educação, os quais foram fortemente implicados pelas diferentes formas de organização social, econômica e política pelas quais o país passou nas últimas décadas, e que são preponderantes para o desenvolvimento dessa pesquisa

2.5 A Escola Pública e a Gestão Democrática

A gestão democrática escolar surge como uma possibilidade concreta para a superação do desafio citado anteriormente neste capítulo, ao passo que contribui para o envolvimento e a participação de todos os sujeitos inseridos na escola (comunidade escolar e local).

Na escola, a gestão democrática concretiza-se pela participação conjunta de pais, professores e alunos, nos processos de tomada de decisão e co-responsabilização pelas ações de ensino/aprendizagem. Essa ação coletiva deve propiciar autonomia da escola, já prevista em lei. É notório que a autonomia fortalece as escolas, acentua o espírito de equipe, envolve os professores e demais educadores na responsabilidade em assumir um papel na configuração da

organização do trabalho escolar não apenas na sala de aula, mas na escola como um todo (LIBÂNEO, 2007).

Segundo esse autor, a gestão escolar ganha evidência nos documentos das reformas educacionais como requisito para o planejamento, a organização e a mobilização das pessoas para participarem de forma competente nas ações de melhoria da qualidade de ensino.

O termo Gestão Escolar¹³ surge a partir da década de 1980 com o intuito de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de Administração Escolar. Embora ainda entendidas como sinônimos por alguns autores, Paro (2007) destaca que a administração (entendida, aqui, como “gestão escolar”) não pode ser vista como um processo que separe o “administrativo do pedagógico, na escola, posto que, do ponto de vista da administração como mediação, não há nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico” (PARO, 2007, p.4).

O termo gestão ganha mais abrangência que administração e organização porque é proposto dentro de uma visão sistêmica, que concebe o sistema de ensino como um todo: políticas e diretrizes educacionais às escolas, gestão de sistemas de ensino e escolas, autonomia, processos participativos (LIBÂNEO, 2007, p.15).

Autores como Lück (2007) também defendem uma distinção entre os termos colocando que o conceito de gestão supera o de administração, pois “se assenta na mobilização do elemento humano, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas” (LÜCK, 2007, p.27). Esta concepção de gestão escolar como ação organizada e desenvolvida coletivamente e democraticamente entre todos os atores escolares se acentuou com os princípios de “Gestão democrática do ensino público” a partir da Constituição Federal de 1988.

Essa Constituição introduz, em seu art. 206, princípios democráticos do sistema de ensino, entre eles, o da gestão democrática da escola e dos sistemas.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

¹³ É importante salientar, que não temos a intenção de nos debruçar em diferenciar os termos administração escolar e gestão escolar.

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar (...);
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (...). (BRASIL, 1988, Art.206).

Percebe-se que a Constituição assegura o direito à universalidade de acesso e permanência dos educandos em escola pública, visando um ensino de qualidade e de igualdade de condições. Além disso, indica que um dos princípios do ensino é a gestão democrática, contudo, não explicita o que é entendido por gestão democrática.

A LDB 9.394/96, por sua vez, confere à educação a descentralização de poder (federal, estadual e municipal), dando autonomia à escola. Assim, o princípio da gestão democrática é expresso em ações como descentralização, autonomia das escolas, racionalização dos recursos financeiros, participação dos integrantes da escola na gestão, participação dos pais.

Essa Lei reafirma o princípio de gestão democrática apontada na Constituição:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, art.14).

Sobre a autonomia escolar, a LDB, em seu art. 15, assegura certa autonomia, como podemos verificar no fragmento abaixo:

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, Art.15).

Observa-se que a LDB foi cautelosa em conceder a autonomia à escola, na medida em que afirma dar somente “progressivos graus de autonomia”. Libâneo (2007) afirma existir uma autonomia restrita à escola, fazendo duas críticas centrais: 1) a descentralização é uma forma de desdobramento do poder central, repartindo

esse poder com as escolas e comunidades, no sentido de diminuir o papel do Estado; 2) a descentralização e a autonomia acabaram se constituindo uma medida muito mais de redução dos gastos públicos e desobrigação do Estado do que medida propriamente democrática.

Assim, podemos perceber que, por mais que as legislações vigentes conferem autonomia à escola e, conseqüentemente, à gestão da escola, há ações de cunho centralizador e autoritário que dificultam a atuação democrática pelos agentes da educação.

Essas ações centralizadoras e autoritárias se contrapõem ao ideário educacional defendido pelos educadores, que buscam, desde o pós-Golpe Militar, uma educação humanizadora, voltada para a emancipação do sujeito.

Entendemos a Gestão Escolar como eixo central da escola, composta pelas comunidades escolar e local, que atua visando à qualidade do ensino. Por mais que tenha passado meio século desde o Golpe Militar, ainda há cicatrizes que refletem na atuação desta Gestão Escolar, não os permitindo inovar em ações democráticas para a educação.

Podemos ponderar que a partir da década de 1960 e, mais recentemente com o surgimento do neoliberalismo, ocorre uma nova (re)configuração no plano econômico, político e social brasileiro. Novas perspectivas são projetadas e estas repercutem diretamente nos diferentes segmentos da sociedade, em particular, na educação.

Percebemos também, que nas últimas décadas há uma grande ênfase na criação e implementação de políticas públicas educacionais que visam à melhoria da educação. No entanto, sabemos que esta ainda apresenta problemas e insuficiências a fim de alcançar seu ideal pretendido: a emancipação do homem. Por isso, se faz necessário superar a concepção reducionista de educação voltada para o mercado de trabalho e pensar a educação para a formação de sujeitos completos, livres e capazes de pensar, criar e transformar as relações sociais.

Para isso, é urgente e necessário pensar na reforma educacional brasileira que considere, na prática, a gestão escolar democrática como ponto central da “repolitização” da educação e da formação de cidadãos, na valorização do desenvolvimento humano solidário, na qualificação e preparação de pessoas para a liberdade de pensamento, discernimento e criatividade, a fim de que esses sejam donos do seu próprio destino.

3. PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As pesquisas sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, no Brasil, ainda são embrionárias e carecem de maior aprofundamento. O que sustenta essa afirmação é um levantamento recente que realizamos em Periódicos Acadêmico-Científicos da área da Educação sobre o assunto. Nessa sessão apresentamos o processo de coleta desses artigos, bem como uma análise desses documentos.

3.1 Metodologia de coleta de informações dos trabalhos acadêmico-científicos sobre SAEB

Utilizamos, como fontes de informações, artigos de periódicos acadêmico-científicos de destaque em âmbito nacional. Como instrumento de pesquisa, construímos, *a posteriori*, um Roteiro para Análise Textual de Trabalhos Acadêmico-Científicos - Avaliação da Educação Básica (apêndice 1) que nos auxiliou na organização e análise dos artigos coletados e que será detalhado mais adiante.

Iniciamos essa pesquisa a partir da escolha de quatro (4) periódicos acadêmico-científicos da área da Educação, dentre do universo possível, são eles: a Revista Brasileira de Educação (RBE), publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Revista Educação e Sociedade, do Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES); Revista Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação, da Fundação CESGRANRIO (Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio); e a Revista Estudos em Avaliação Educacional, da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Optou-se por esses periódicos por três motivos: apresentarem satisfatória qualificação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES); publicarem, em especial nos dois últimos periódicos, artigos sobre estudos e pesquisas acerca da avaliação da educação básica e, possuírem grande relevância nas atuais discussões sobre educação.

Após a definição dos periódicos, foram estabelecidos alguns procedimentos para a coleta de informações.

1. Realizamos a seleção dos artigos por meio da leitura dos títulos e dos resumos de todas as edições das revistas, desde 2000. Essa larga procura através dos anos (foram levantados periódicos relativos aos últimos onze anos de produção científica condizente à avaliação da educação básica) é justificada devido ao fato da pesquisa tentar cobrir, de forma ampla e satisfatória, toda a produção vigente nos últimos anos.
2. Selecionamos os artigos cujos títulos ou resumos tinham alguma relação com o tema avaliação da educação básica, mesmo que em alguns houvesse relação com descritores, como políticas públicas, políticas educacionais, fluxo escolar, currículo, didática e aprendizagem do aluno.
3. Com esses dois procedimentos, foram coletados 206 artigos.
4. Realizou-se a empiria mais detalhada dos trabalhos selecionando apenas aqueles que tinham o SAEB como foco de estudo e/ou investigação.
5. Após esta etapa, obteve-se um total de 21 artigos.
6. A partir desse recorte foi construído um quadro analítico descritivo, com o objetivo de agrupar as informações dos 21 artigos.
7. Agrupamos esses artigos em seis blocos: períodos de publicação dos textos, autoria, objetivo, palavras-chave, tipo de pesquisa (documental ou de campo) e fontes de informação (documentos e amostra).

3.2 Autoria de trabalhos acadêmico-científicos e tipos de pesquisa desenvolvidas em estudos sobre o SAEB

Na coleta de informações constatamos que houve maior número de produção acadêmico-científica nos anos de 2002 a 2008. Esta situação pode estar relacionada ao fato de que neste período foram realizadas várias reformas no SAEB. Entre as reformas, destacam-se a reorganização das Matrizes de Referência do SAEB, em 2001, com vista a sua revisão por especialistas da área da educação, sua validação por especialistas das diferentes secretarias de educação de todos os estados brasileiros e por amostra representativa de professores regentes de turmas de Língua Portuguesa e Matemática. Organizou-se também, nesse mesmo ano, o Plano Amostral SAEB 2001, tendo como meta produzir estimativas confiáveis para alguns estratos de interesse. Outra mudança importante foi a instituição da

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) como um dos processos que passam a integrar o SAEB, disposto na Portaria Ministerial nº931, de 21 de março de 2005, que também deixa claro que o Ministro de Estado da Educação resolve instituir que o SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Em 2007, outra portaria (Portaria nº 47, de 03 de maio de 2007) apresenta mais uma reforma, na qual fica estabelecido que o INEP realizará a ANRESC/2007 e a ANEB/2007 em regime de parceria com Estados e Municípios.

Outro dado importante constatado na pesquisa foi o de que 18 artigos do total de 21 (85,7%) são pesquisas documentais. Ou seja, são traduções provenientes de pesquisas em documentos que tratam e regulamentam a avaliação da educação básica. Esta constatação coloca em evidência o fato da fraca ou quase incipiente produção proveniente de pesquisas que tenham analisado informações coletadas “*in locu*”, isto é, nas escolas, onde os resultados destas políticas deveriam incidir mais fortemente.

Dos três artigos de pesquisa de campo, somente dois deles têm informações coletadas nas redes escolares de ensino aplicando questionários sobre o SAEB para professores, gestores e alunos.

Identificamos o nome de três autores que, durante o período pesquisado, tiveram o maior número de produções, entre eles: Franco (2001, 2002, 2003, 2007), publicou quatro artigos, todos de pesquisa documental, atuando principalmente nos temas: equidade e qualidade educacional, ensino/aprendizagem e avaliação da avaliação da educação. Sousa (2003) publicou dois artigos no mesmo ano, também de pesquisa documental, enfatizando temas como a política educacional e a relação do SAEB com os princípios democráticos, e os possíveis impactos da avaliação em larga escala na formação do currículo escolar e nas práticas escolares em geral. Fernandes (2004, 2005), publicou dois artigos, um, novamente, de pesquisa documental e outro de pesquisa de campo, tratando do mesmo tema, relacionado à implantação dos ciclos nas escolas públicas e sua relação com o sistema de avaliação, a política educacional, o currículo e a formação de professores. Pesquisamos o currículo lattes destes autores, para nos assegurarmos de que estes possuem larga experiência nos temas que trataram em suas publicações referentes ao SAEB.

3.3 Classificação dos trabalhos acadêmico-científicos sobre SAEB

Classificamos os artigos em sete eixos aglutinadores de pesquisa. São eles:

Eixo I - *Relação do modelo de avaliação da educação básica com os princípios democráticos*: neste eixo aglutinamos os trabalhos que investigaram a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para discutir o panorama da educação brasileira e analisar as ações políticas no decorrer dos processos de avaliação em larga escala implementados nos três níveis no Brasil (federal, estadual e municipal). Utilizando-se destes meios, faz uma crítica à realização do SAEB, que evidencia uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, e que tende a produzir resultados socialmente injustos ao se resgatar as considerações formais do Estado Republicano pretendidas pela sociedade brasileira, especificamente na educação nacional, na perspectiva do direito, de seus princípios e finalidades expressos na Constituição Federal;

Eixo II - *Relação da política SAEB com a qualidade e equidade da educação*: neste eixo aglutinamos os trabalhos que investigaram como o SAEB insere-se historicamente na administração do sistema educacional brasileiro, de modo articulado à construção científica dos fatores de qualidade, eficiência, equidade e produtividade. Procura-se discutir sobre o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos alunos pelo SAEB, como um modelo de análise das provas e itens fundamentados em análises pedagógicas e psicométricas realizadas de forma integrada. Faz-se uma análise do desempenho dos alunos ao longo dos anos em decorrência da melhoria do fluxo escolar a partir de informações disponíveis de amostras do SAEB e de avaliações estaduais. Somente em um dos estudos realizou-se pesquisa de campo, numa conversa com professores e gestores sobre modalidades de avaliação interna a escola e externa como o SAEB (avaliação nacional) e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo);

Eixo III – *Relação do SAEB com organização dos tempos e espaços escolares*: neste eixo aglutinamos os trabalhos que investigaram a comparação entre escolas organizadas em séries e em ciclos no que se refere ao contexto mais amplo em que estas estão inseridas, condições intra escolares de funcionamento, formação docente, currículo, política educacional e às concepções dos professores

acerca do comprometimento docente com a unidade escolar e com os alunos. Aqui se apresentam estudos que tratam do mesmo tema, porém um com pesquisa puramente documental em provas do SAEB e outro com análise dos questionários contextuais do SAEB aplicados a professores, diretores e alunos;

Eixo IV – Avaliação da avaliação no Brasil: neste eixo aglutinamos os trabalhos que investigaram sobre avaliações que avaliam o SAEB (define-se a meta-avaliação, com a possibilidade de utilização da última versão publicada dos padrões internacionais de avaliação do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation), dada à importância do foco e das finalidades dos indicadores deste sistema na construção e reelaboração das políticas educacionais. Procuram discutir as potencialidades, os problemas e os desafios relacionados com o sistema de avaliação em larga escala;

Eixo V – Impactos do SAEB nas práticas escolares: neste eixo aglutinamos os trabalhos que investigaram as principais características do SAEB, observando o potencial de seus resultados para a construção de currículos escolares e nas práticas escolares que podem estar associados simultaneamente à eficácia escolar e ao aumento das desigualdades dentro das unidades escolares, tematizando a equidade intra escolar na qualidade da educação;

Eixo VI – Impactos do SAEB nas políticas educacionais: neste eixo aglutinamos os trabalhos que investigaram e questionaram o uso dos resultados das avaliações e sua possível influência na implementação das políticas educacionais, assim como a correspondência entre as questões levantadas pelas pesquisas educacionais e o uso dos resultados das avaliações, aqui buscou-se perceber as opiniões de pesquisadores brasileiros por meio de questionários enviados via internet sobre essas correspondências. Percebe-se também uma preocupação em articular um conjunto de indicadores que permitam avaliar o ensino médio, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos. Possíveis repercussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nas reformas curriculares e nas práticas pedagógicas escolares juntamente com o significado das estatísticas educacionais do SAEB e seus limites para a avaliação da educação das séries iniciais do ensino fundamental;

Eixo VII – Relação do SAEB com o ensino/aprendizagem: neste eixo aglutinamos os trabalhos que investigaram como o SAEB avalia a aprendizagem e a necessidade de basear as matrizes curriculares de avaliação deste sistema em

conceitos que diferenciam as diferentes competências de ler e compreender. Procurou-se apresentar as concepções de letramento que servem de base para a construção das provas de duas avaliações em larga escala, o SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), com um panorama geral nas habilidades de leitura avaliadas em cada um deles e suas possíveis implicações na educação básica.

3.4 Considerações sobre as produções acadêmico-científicas sobre SAEB

Constatou-se que 19% dos artigos estão presentes nos eixos IV e II, o que demonstra a preocupação de pesquisar a qualidade e equidade da educação e a avaliação da avaliação; 14,3% dos artigos estão presentes em cada um dos seguintes eixos I, VI e VII, demonstrando uma preocupação em pesquisar os princípios democráticos na CF e na LDB, os impactos do SAEB nas políticas educacionais e no ensino/aprendizagem; 9,5% dos artigos estão presentes nos eixos III e V, demonstrando uma menor preocupação em pesquisar a organização escolar bem como o impacto do SAEB nas práticas escolares.

A partir de nossas análises e resultados, conclui-se que, apesar do tema avaliação estar em evidência em sentido geral, há de fato pouca pesquisa voltada especificamente a realização e incidência do SAEB nas redes escolares. Entende-se que os maiores prejudicados são justamente àqueles que mais deveriam entender o sistema brasileiro da avaliação da educação básica, os gestores, professores e alunos de escola de educação básica. São eles que precisam entender o porquê da aplicação dessas provas e saber como utilizar seus resultados para melhorar ainda mais a educação.

A escola, os professores, os gestores e os alunos, que são os promotores dos resultados das provas e questionários, ficam de lado, desconsiderados e prejudicados pela não realização de pesquisas que se aproximem do cotidiano escolar. A opinião dos professores sobre o sistema de avaliação é pouco considerada, analisam-se apenas os resultados e não são proporcionadas novas ações/pesquisas voltadas para as melhorias no desenvolvimento da educação, posterior a divulgação do resultado das provas.

A estruturação destes eixos nos permite concluir que mesmo os trabalhos acadêmico-científicos apresentando pesquisas relevantes para a área da educação, têm um significativo distanciamento das redes escolares de ensino. Sendo o SAEB uma política que se concretiza na escola, a não realização de pesquisa que articula a política SAEB ao trabalho e a organização escolar sinaliza fragilizações de estudos sobre educação e, mais especificamente, sobre avaliação da educação.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos, neste capítulo, os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, expondo o contexto da pesquisa, problema e as questões de pesquisa, definindo a natureza desta pesquisa, detalhando as fontes de informações utilizadas, instrumentos para coleta de informações, bem como os procedimentos de coleta e de tratamento das informações.

4.1 Contexto da Pesquisa

Para um melhor entendimento dos procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, sentimos a necessidade de explicar o contexto em que ela se insere. Desta forma, nesta seção, fazemos uma descrição de alguns aspectos do contexto das Escolas Públicas de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS

Santa Maria está localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul, distante 292 km da cidade de Porto Alegre, capital do Estado. Possui 262.368 habitantes, segundo resultados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2011 (IBGE/2011). O município possui grande poder de atração populacional por causa das Universidades, do Exército, da Base Aérea, que a transformaram em importante centro regional e forte centro de polarização.

Em Santa Maria está localizada a primeira universidade pública do interior do Brasil considerada hoje uma das maiores universidades públicas do interior do Brasil, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Além da UFSM, a cidade também possui outras instituições de ensino superior, a saber: Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA); Faculdade Metodista Sul (FAMES), Faculdades Palotinas (FAPAS); e Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA, antiga FASCLA). Como também, esta cidade sedia a reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia FARROUPILHA/RS, instituição de educação superior, básica e profissional, que possui campus em oito cidades do interior do

estado do Rio Grande do Sul. Ainda, possui Instituições de Ensino Superior à Distância (EAD).

O município caracteriza-se pelo grande número de funcionários públicos federais, pois além da UFSM, existem no município uma Base da Força Aérea Brasileira (Base Aérea de Santa Maria – BASM), onze (11) quartéis e um (1) Colégio Militar. Desse modo, considera-se que Santa Maria depende bastante do setor de serviços, de comércio e do funcionalismo público – federal, estadual e municipal.

A cidade de Santa Maria/RS possui um total de cento e vinte e três (123) escolas, incluindo urbanas e rurais, sendo oitenta (80) escolas da rede municipal, quarenta (40) da rede estadual e três (3) da rede federal.

Enfatizamos que o universo de pesquisa envolve todas as urbanas municipais de Santa Maria/RS, ou seja quarenta e oito (48) Escolas Municipais de Ensino Fundamental. As demais trinta e duas (32) escolas não serão analisadas, por serem escolas rurais ou escola de Educação Infantil.

A caracterização das escolas pode ser realizada a partir de análises comparativas do IDEB das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Santa Maria/RS. Em especial, fizemos uma comparação entre o IDEB observado em 2009 e o observado em 2011, buscando identificar as escolas que aumentaram, as que diminuíram e as que mantiveram seu índice em 2011 e entre o IDEB observado em 2011 com as metas para 2011, buscando identificar as escolas que atingiram, as que não atingiram e as que superaram as metas para o ano.

Nos anos iniciais, a maior parte das escolas (66,7%) aumentou seu índice em comparação com o ano de 2009, enquanto que 4,75% delas diminuíram e também 4,75% mantiveram seu índice (Gráfico 3). No entanto, somente 4,6% das escolas atingiram e 43% superaram as metas para o ano, enquanto que, um número representativo, 31% não conseguiu atingir as metas do ano (Gráfico1). Assim, apesar de a maior parte das escolas ter aumentado o índice em relação ao ano de 2009, boa parte delas não atingiu as metas para o ano. Isso porque essas escolas já possuíam em 2009 um índice abaixo da meta prevista e, mesmo com o aumento, que já significa alguma melhora, essas escolas não atingiram as metas para 2011.

Nos anos finais, a situação é semelhante, uma vez que a maior parte das escolas (39,3%) aumentou o índice em 2011 em comparação com o índice anterior, de 2009 (Gráfico 4), mas, em relação às metas, o número ficou equivalente entre os

que superaram a meta, um total de 35,72%, e as escolas que não atingiram a meta, também 35,72% (Gráfico 2).

Gráfico 1- Dados Observados e metas para 2011 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

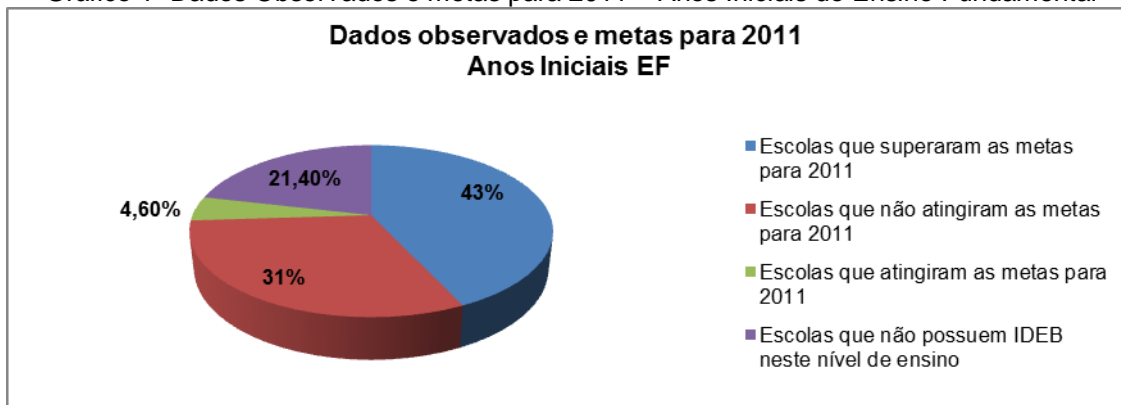


Gráfico 2 – Dados Observados e metas para 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental



Gráfico 3 – Dados observados em 2009 e em 2011 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

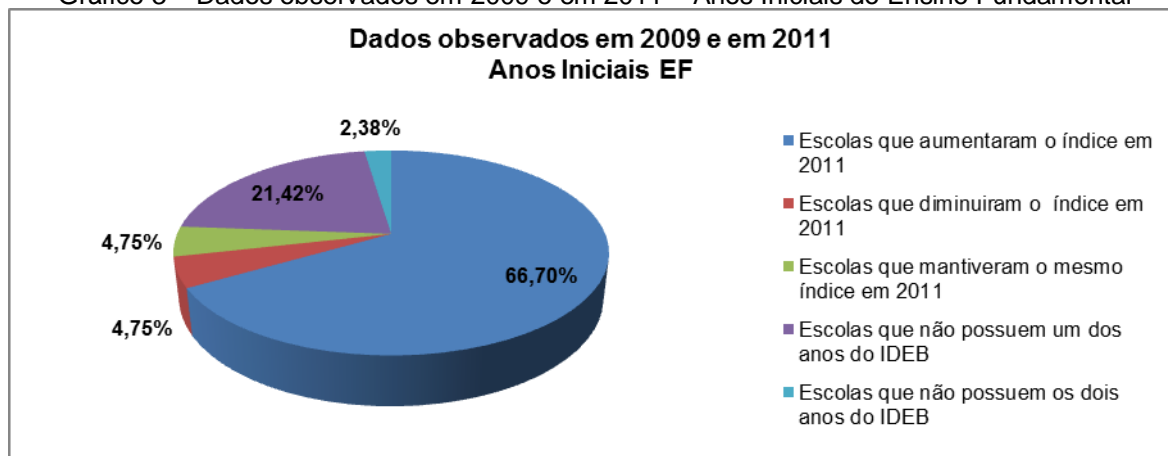
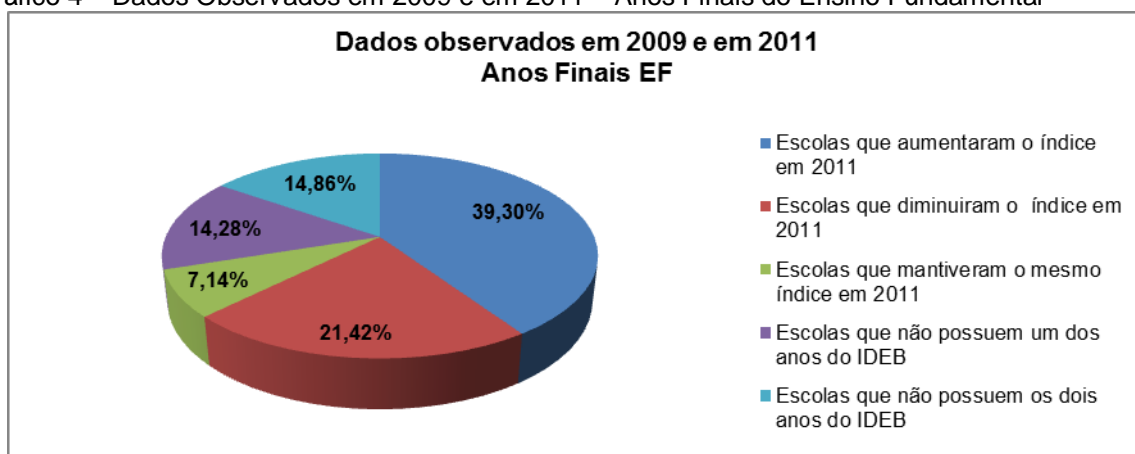


Gráfico 4 – Dados Observados em 2009 e em 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental



Outro aspecto relevante a ser observado na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS são os docentes que atuam nas escolas municipais. São apenas professores concursados que lecionam nas escolas municipais, os concursos sempre são realizados para 20 horas semanais. Assim, muitos são os professores que tem mais de um concurso, devido a necessidade financeira de se manter. A Secretaria Municipal de Educação quando está com falta de professores, para suprir essa necessidade faz tipo de um contrato para os professores efetivos denominado de “Regime Suplementar de Trabalho”¹⁴. Esse contrato é designado à professores já concursados pelo município que tem sua carga horária acrescida de dez (10), vinte (20) ou vinte e cinco (25) horas semanais de modo a suprir, por exemplo, as licenças de saúde.

Este regime de trabalho é muito frequente entre os professores, que vêm nele a possibilidade de ampliação de seus salários. O problema emergente desse tipo de regime é que os professores precisam trabalhar durante uma expressiva carga horária, o que pode vir a prejudicar seu desempenho nas funções de professor. Sem falar que, quando esse contrato acontece, os professores são distribuídos nas escolas de modo a sanar falhas na grade de horários, ou seja, o professor não trabalha para a escola, não tem sua carga horária em uma só escola, muitas são as vezes que eles trabalham em três (3), quatro (4) ou cinco (5) escolas durante a semana, tendo que atuar em duas escolas em uma mesmo turno. Acaba acontecendo que o professor torna-se um “dador de aulas”, ou seja, sua carga

¹⁴ Prefeitura Municipal de Santa Maria, Lei Municipal nº 4696/93 de 22/09/2003

horária é lotada em sala de aula em diferentes escolas, e não um profissional ativo na escola que pense e trabalhe para o desenvolvimento da escola como um todo.

Em função disso, também, todo o trabalho escolar é prejudicado visto que, na carga horária do professor são contabilizados hora aula e hora planejamento, não há na carga horária do professor tempo destinado a outras atividades, por exemplo a reunião pedagógica. Em Santa Maria/RS a reunião pedagógica acontece fora da carga horária do professor, e a equipe diretiva faz o possível para reunir os professores neste momento a fim de discutir a organização da escola e tomar providencias, e além deste momento não contar na carga horária do professor, dificilmente todos os professores conseguem participar, devido a falta de horário compatível, visto que tem de atuar em mais de uma escola (DUARTE, 2012).

Essa é parte da realidade do município de Santa Maria, a qual nos propomos a estudar e discutir neste trabalho.

4.2 Objetivo, Problema e Questões de Pesquisa

Nesta seção, apresentamos o problema central proposto para essa pesquisa, em coerência com o objetivo apresentado na introdução, bem como as questões de pesquisa derivadas desse problema.

Objetivo

O objetivo deste trabalho foi apresentado na introdução, porém sentimos a necessidade de expormos novamente neste capítulo, a fim de auxiliar na compreensão dos encaminhamentos metodológicos protagonizados nesta pesquisa.

Compreender as repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar.

Problema de pesquisa

O problema de pesquisa explicita de modo claro e direto o interesse central da pesquisa. Definir e formular o problema constitui-se etapa complexa e

fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, diante de nossas intenções, o problema central a ser investigado é:

Como a participação das escolas nas ações do Sistema de Avaliação da Educação Básica implica na organização e desenvolvimento do trabalho escolar?

Questões de Pesquisa

De modo a operacionalizar as ações de pesquisa, o problema central foi desdobrado em questões investigativas mais específicas, a saber:

- 1. Como se dá o processo de organização e aplicação da Prova Brasil e Prova SAEB?***
- 2. Que percepções os coordenadores pedagógicos possuem acerca do processo de participação do Sistema de Avaliação da Educação Básica?***
- 3. Como se dá a organização da escola para participação no Sistema de Avaliação da Educação Básica?***

Definidos o problema e as questões de pesquisa passamos a apresentar os procedimentos metodológicos que consideramos adequados à nossa pesquisa. Desta forma, a seguir, apresentamos alguns argumentos de natureza teórico-metodológica e prático-metodológica que justificam os procedimentos escolhidos, sobretudo quando apresentamos as fontes de informações, os instrumentos de coleta, as amostras que foram utilizadas.

4.3 Abordagem Metodológica

Na educação, a pesquisa qualitativa começou a se popularizar entre os pesquisadores brasileiros na década de 1980. A partir desse período, surgiram diversas publicações que apresentam e discutem procedimentos metodológicos para

uso na pesquisa em educação sob a abordagem qualitativa. Dentre eles, encontramos Bauer e Gaskell (2007) que afirmam que, ao contrário da pesquisa quantitativa, que utiliza mais precisamente modelos estatísticos para explicar os dados, a pesquisa qualitativa evita este tipo de tratamento de informações, lidando com interpretações das realidades sociais. É difícil encontrar uma definição comum de pesquisa qualitativa que seja aceita pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo educacional, desse modo, utilizamos as ideias de Flick (2009) para versarmos sobre a pesquisa qualitativa no campo educacional.

Flick (2009) traz a ideia de que a pesquisa qualitativa não é mais apenas a “pesquisa não quantitativa”. Pois, a pesquisa qualitativa, visa abordar o mundo “lá fora” e entender, descrever, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas e diferentes maneiras, analisando experiências de indivíduos e grupos, examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo e investigando documentos. Esse tipo de pesquisa busca esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está acontecendo, tendo ou não sentido explícito e oferecendo uma visão rica da realidade.

De maneira geral, tanto os documentos quanto as pesquisas de campo permitem construir, de forma conjunta ou conflituosa, processos e artefatos sociais. Tudo isso pode representar formas de sentido que podem ser analisadas ou reconstruídas com diferentes métodos qualitativos, permitindo ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias ou até teorias, como meio de descrever e explicar as questões sociais.

Esses desdobramentos, por sua vez, acontecem sobre os dados da pesquisa, que são fenômenos captados em um instante de observação, que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, revelações e ocultamentos, como afirma Chizzotti (2006):

Na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, do delinqüente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos

manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa. (CHIZZOTTI, 2006, p.)

Desta forma, a abordagem qualitativa se adéqua a essa pesquisa em função do tipo de informações que nos propomos coletar e da forma como percebemos ser necessário analisá-las. Estivemos inseridos em escolas, que se constituem pela interação de diferentes atores dentre eles, professores, equipe diretiva, alunos, funcionários, bem como leis, regimentos e diretrizes que “norteiam” a educação nacional.

Assim, diante do objetivo proposto, percebemos a necessidade de buscar uma metodologia que permitisse acessar a complexidade do trabalho escolar e compreender as relações estabelecidas entre as instituições escolares e suas mantenedoras, como também com as leis que regem a educação no Brasil, tendo em vista que a organização do trabalho escolar é formada por uma complexa rede de relações que articulam simultaneamente às particularidades pessoais e subjetivas com as características do meio e dos outros sujeitos envolvidos.

4.4 Fontes de Informação

Consideramos que nas pesquisas da área de Educação são três as fontes possíveis de informação: documentos, sujeitos e espaços. Independente das fontes utilizadas, consideramos que as informações, apesar de terem uma preexistência, possuem um elemento de construção pelo pesquisador durante o processo de desenvolvimento da pesquisa; por isso, preferimos o termo “informação” ao invés do termo “dado” frequentemente utilizado. Consideramos, também, que as informações não se referem a acontecimentos fixos e isolados, captados em um instante, mas a fenômenos que se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. Portanto, para coletar informações sobre esses fenômenos, é preciso ultrapassar sua essência imediata (CHIZZOTTI, 2006).

Nesta pesquisa, utilizamos as seguintes fontes de informação:

Sujeitos

- Coordenadores Pedagógicos das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Santa Maria/RS.
- Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb.

4.5 Instrumentos de coleta e tratamento das informações

Os instrumentos para coleta de informação devem ser selecionados de acordo com o tipo de fonte. Assim, para coletar informações com os sujeitos dessa pesquisa, os instrumentos utilizados foram entrevistas.

Entrevistas

A escolha pela entrevista, como instrumento de investigação, justifica-se pela importância atribuída ao fato de que esse instrumento possibilita um contato direto com os sujeitos dos quais desejamos obter as informações e a situação de proximidade existente permite esclarecer dúvidas emergentes no momento em que o sujeito fala. Assim, as entrevistas possibilitam um contato direto com os sujeitos da pesquisa e permitindo um maior aprofundamento das questões investigadas.

Num sentido mais amplo, podemos dizer que entrevistas consistem em uma conversa entre duas ou mais pessoas, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (MINAYO, 2006).

Por envolver uma interação entre pessoas, na entrevista, as percepções do outro e de si estão em jogo (expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para o entrevistador e para o entrevistado). A intencionalidade do pesquisador vai além de mera busca de informações; pretende criar uma situação na qual o entrevistado sinta-se bem para falar (SZYMANSKI, 2002).

O entrevistado, por estar numa situação de desigualdade de poder em relação ao entrevistador, pode, segundo Szymanski (2002), esconder informações que considera ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo, ou pode incluir informações que podem trazer uma visão mais favorável dos mesmos. Assim, Garret (1967) ao tratar de entrevistas num sentido mais amplo, fora do contexto das pesquisas, sugere que sejam afastados os receios do entrevistado e do

entrevistador e que se encontrem as várias pretensões de ambos. Ainda que tenhamos tomado cuidado, esses riscos não se excluem totalmente.

As entrevistas têm sido classificadas de acordo com o nível de estruturação do roteiro e podem ser do tipo não estruturada ou aberta, semi-estruturada e estruturada ou dirigida. Na entrevista não estruturada um roteiro “invisível” serve de orientação para o pesquisador. Ele trabalha com um esquema de pensamento, buscando sempre encontrar os fios relevantes para o aprofundamento da conversa (MINAYO, 2006). A entrevista estruturada é aquela que se “desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados” (GIL, 1999, p.121).

A entrevista semi-estruturada obedece a um roteiro que é apropriado e utilizado pelo pesquisador. Ele pode facilitar a abordagem e assegurar que os pontos relevantes e de interesse para a pesquisa sejam contemplados. No entanto, o pesquisador deve tomar cuidado para não analisar apenas os temas previamente estabelecidos, mas também explorar as estruturas de relevância dos entrevistados (MINAYO, 2006). Para nossa pesquisa, utilizamos de entrevistas semi-estruturada mediante roteiros.

Abaixo, encontra-se um quadro indicativo das fontes e instrumentos de pesquisa com as questões de pesquisa propostas nesse projeto

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA (Modalidade e Tipo) / INSTRUMENTO DE PESQUISA	
		SUJEITO	
		Coordenadores Pedagógicos de Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Santa Maria/RS	Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb
N.	ENUNCIADO	Entrevista	Entrevista
1.	Como se dá o processo de organização e aplicação da Prova Brasil e Prova SAEB?	---	X
2.	Que percepções os coordenadores pedagógicos possuem acerca do processo de participação do Sistema de Avaliação da Educação Básica?	X	---
3.	Como se dá a organização da escola para participação no Sistema de Avaliação da Educação Básica?	X	---

4.6 Procedimentos para Análise Textual

Podemos dizer a nossa pesquisa segue traços da Teoria Fundamentada defendida por Kathy Charmaz (2009). Pois, utilizamos em toda a pesquisa os componentes da prática da Teoria Fundamentada defendidos por Glaser e Strauss (1967, 1978 e 1987) e apresentados por Charmaz

O envolvimento simultâneo na coleta e na análise de dados. A construção de Códigos e categorias analíticas a partir de dados, e não de hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas. A utilização do método comparativo constante, que compreende a elaboração de comparações durante cada etapa da análise. O avanço no desenvolvimento da teoria em cada passo da coleta e da análise de dados. A redação de memorandos para realizar categorias, especificar suas propriedades, determinar relações entre as categorias e identificar lacunas. A amostragem dirigida à construção da teoria, e não visando a representatividade populacional. A realização de revisão bibliográfica após o desenvolvimento de uma análise independente. (CHARMAZ, 2009, p.19)

Assim, seguindo esta teoria, defendemos que a análise das informações coletadas pressupõe a classificação, categorização, descrição das informações de modo a identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações entre as informações e, então, responder as questões e o problema de pesquisa, construir os resultados e elaborar as conclusões.

Para proceder ao tratamento e análise das informações coletadas, prevemos a utilização da técnica da categorização temática (ou codificação) e a utilização de critérios e categorias de análise, *a posteriori*, ou seja, como resultado de várias leituras das informações coletadas. A análise deve iniciar-se por uma codificação mais descritiva e próxima dos termos utilizados pelos docentes respondentes e passar, em seguida, à categorização analítica, na qual se procuram formas novas, mais teóricas, para compreensão das informações coletadas (GIBBS, 2009).

Ainda, para organizar as informações e facilitar a análise pretendida, construímos quadros de análise.

4.7 Considerações acerca dos procedimentos metodológicos

Conforme relatamos acima, acerca dos procedimentos metodológicos adotados para a compreensão da organização e desenvolvimento do trabalho

escolar, acreditamos que estes são pertinentes para o tipo de pesquisa que nos propomos a realizar. Também, estes procedimentos nos possibilitam, caso necessário, realizarmos ajustes galgando flexibilidade a nossa pesquisa.

Desta forma, também buscamos ultrapassar formas de análise superficiais do trabalho escolar, nos baseando em procedimentos metodológicos que nos permitem envolver diferentes aspectos constitutivos do objeto de estudo.

A coleta de informações, nos aproxima dos sujeitos de pesquisa e seus discursos, com documentos e o próprio objeto pesquisado, sendo este, o ponto de partida para a elaboração teórica.

Foi com a intenção de superar fragmentações e buscar caminhos para uma análise interativa com o objeto pesquisado que propomos a utilização de entrevistas como instrumento de coleta de informações, sendo as questões destas entrevistas definidas na medida em que o estudo e inserção nos espaços estudados foi se intensificando e suscitando demandas mais imediatas.

Sabemos, de antemão, que esta pesquisa apresenta-se ampla. Entretanto, o próprio campo teórico e as pesquisas que viemos desenvolvendo em nosso grupo de pesquisa, apontam a necessidade de investigações que consigam colocar em foco o fato de as práticas educacionais se sustentarem por “relações dinâmicas entre componentes internos e externos, entre sujeito(s) – situação(ões)- processo” (SAUJAT, 2004, p. 19).

Enfim trabalhos que alcancem seus resultados a partir da análise da complexa rede de fatores que compõem um contexto, contribuindo para “tirar a análise das práticas educacionais de limites solipsistas, substancialistas e a-históricos” (SAUJAT, 2004, p. 19).

4.8 Estruturação da Pesquisa

Com a intenção de utilizar entrevistas como instrumento de coleta de informações, ainda na fase de delinear os caminhos a serem percorridos por essa pesquisa, construímos nosso Roteiro de Entrevista I.

O Roteiro de Entrevista I foi construído com o intuito de entrevistar os coordenadores pedagógicos de Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Santa Maria/RS, a fim de compreendermos alguns aspectos importantes do trabalho

escolar, algumas informações para contextualizar esta pesquisa bem como informações utilizadas para a análise e para responder questões de pesquisa. Também, esse roteiro de entrevista foi composto por algumas questões que não foram tratadas nessa pesquisa, visto que na elaboração deste instrumento aproveitamos a oportunidade de contato com as escolas e incluímos nele questões a serem contempladas no projeto de pesquisa maior, o qual este que ora apresentamos faz parte.

A partir da realização das entrevistas com o Roteiro de Entrevista I e do conhecimento sobre como os coordenadores concebem o SAEB e como e quais ações realizam frente a sua existência, elaboramos o Roteiro de Entrevista II a fim de retornarmos às escolas já entrevistadas para o aprofundamento de questões sobre o trabalho escolar.

Com a realização das primeiras entrevistas, ainda, se percebeu a necessidade de se elaborar o Roteiro de Entrevista III, este visando conversar com Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb tendo em vista a organização e realização das avaliações do SAEB.

Desta forma, utilizamos três (3) Roteiros de Entrevista para a coleta de informações nesta pesquisa.

4.9 Elaboração e Utilização dos Roteiros de Entrevista

4.9.1 Roteiro de Entrevista I

Na elaboração do Roteiro de Entrevista I (Apêndice 2), procuramos elencar alguns aspectos que consideramos importantes para a nossa pesquisa, tais como:

- IDEB – implicações na organização e desenvolvimento do trabalho escolar, como a escola recebe e entende este índice, se há discussões na comunidade escolar sobre esse índice;
- Prova Brasil – o que é, como se dá sua implementação, que conteúdos são cobrados pela prova, quais relações deste com o trabalho que a escola vem desenvolvendo; Questionário socioeconômico, quais interpretações e implicações na escola;

- Trabalho escolar – como a escola se organiza para a prova e que ações desenvolve;
- Avaliação – quais as implicações da prova no trabalho escolar, no trabalho dos professores, na vida dos alunos e se a escola tem outras sugestões de avaliação;
- Currículo Escolar – conteúdos das avaliações do SAEB são coerentes com os trabalhados nas escolas;
- Descritores do SAEB – influência destes na elaboração de currículos, na construção de planos de aula.

Para uma melhor sistematização, organizamos o roteiro de entrevista em blocos aglutinadores, os quais desmembramos em perguntas, como descrito a seguir:

Bloco 1 - Concordância com o resultado do último IDEB de sua escola. Auxílio ou não do IDEB na avaliação o trabalho escolar e o trabalho dos professores.

Bloco 2 – Semelhanças e as diferenças existentes entre a Prova Brasil e o SAEB. Preparação da escola para participar da Prova Brasil e da Prova SAEB. Funções atribuídas ao Questionário Socioeconômico do SAEB

Bloco 3 – Estudos e utilização das Matrizes de Referência do SAEB. Estudo e utilização dos descritores do SAEB. Influencia ou não dos conteúdos avaliados nas Prova Brasil e Prova SAEB na organização do currículo desta escola.

Apresenta-se interessante apontar alguns passos que foram dados frente à realização das entrevistas. Inicialmente, antes mesmo de irmos à todas as escolas coletar informações por meio deste roteiro, realizamos entrevistas piloto de modo a perceber as possibilidades de coleta e análise de informações que a utilização deste roteiro de entrevista nos proporcionaria.

Organizamos um roteiro de entrevista piloto, com a preocupação da adequação deste roteiro, e a de que através dele pudéssemos perceber o que o roteiro nos permitiria desenvolver, para que após a ida a campo pudéssemos reelaborá-lo conforme a necessidade.

Optamos em realizar as entrevistas piloto em duplas, ou seja, no momento da entrevista tínhamos o entrevistado, o entrevistador e o observador. Esse observador tinha o papel de observar o entrevistador e não o entrevistado. Entendemos que neste momento o entrevistador tinha a função de estabelecer um diálogo com o

entrevistado, já o observador tinha de registrar tudo sobre o desempenho do entrevistador, bem como os fatores que influenciam na entrevista. Definimos em quais escolas iríamos realizar a entrevista piloto.

Após essas entrevistas piloto corrigimos alguns equívocos do roteiro afim de construirmos um roteiro que de fato nos possibilitasse coletar informações as quais queríamos.

Para a realização destas entrevistas, visando uma melhor organização e controle do processo de coleta de informações, construimos um Quadro de Acompanhamento e Controle, a fim ter cuidado no tratamento com os sujeitos entrevistados que, voluntariamente, nos recebem em suas escolas cedendo parte do tempo de seu trabalho. Ainda, para auxiliar na análise das entrevistas e não “perder” informações, optamos por gravá-las por meio de um equipamento de gravação de voz, quando autorizado pelo sujeito entrevistado. Além disso, para a análise transcrevemos cada uma das entrevistas na íntegra, reproduzindo exatamente a fala dos sujeitos.

Para a análise das informações coletadas por meio do Roteiro de Entrevista I, construimos um Roteiro para Análise Textual de Transcrição de Entrevista I (Apêndice 3).

4.9.2 Roteiro de Entrevista II

Na elaboração do Roteiro de Entrevista II (Apêndice 4), procuramos elencar alguns aspectos que consideramos importantes para a nossa pesquisa, e que não tinham sido explorados no Roteiro de Entrevista I.

Organizamos o Roteiro de Entrevista II em três (3) blocos, norteados por questões chave. Solicitamos aos coordenadores pedagógicos que nos descrevessem e relatassem atividades que desenvolvem acerca do SAEB, as questões chaves foram as seguintes:

- Poderia me falar quais são as atividades que compõe oficialmente a participação da escola no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?
- Poderia me falar que atividades que a escola desenvolve para participar do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

- Poderia me contar em detalhes como é o dia da realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Se no momento da entrevista a resposta do coordenador pedagógico não compreendesse as subquestões de cada bloco, nós a faríamos, de modo a coletar o maior número de informações.

Para a realização da entrevista, bem como no Roteiro de Entrevista I, realizamos a entrevista piloto nas mesmas configurações, a análise do roteiro e sua correção. Realizamos as entrevistas com todos os coordenadores pedagógicos entrevistados pelo Roteiro I, transcrevemos cada uma delas e construímos um Roteiro para Análise Textual de Transcrição de Entrevista II (Apêndice 5) para viabilizar a análise das informações coletadas.

4.9.3 Roteiro de Entrevista III

Na elaboração do Roteiro de Entrevista III (Apêndice 6), procuramos elaborar questões abrangentes que motivassem os Coordenadores de Aplicação da Prova Brasil e da Prova Saeb a nos relatar com o maior número de detalhes possíveis como se da todo o processo de organização e aplicação das avaliações do SAEB.

Para isso, organizamos em cinco (5) blocos, norteados pelos seguintes assuntos:

Bloco 1: Responsabilidade de aplicação das avaliações

Bloco 2: Seleção dos implementadores das avaliações do SAEB

Bloco 3: Participação das escolas no SAEB

Bloco 4: Trata do processo de aplicação das avaliações do SAEB

Bloco 5: Trata das impressões dos Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb sobre o SAEB

Diferente dos outros dois roteiros, neste não realizamos entrevista piloto, visto que os Coordenadores de Polo de Santa Maria que se dispuseram a nos receber e nos conceder a entrevista foram dois (2), e preferiram fazer a entrevista juntos. Assim utilizamos esse Roteiro de Entrevista III, com dois sujeitos ao mesmo tempo.

Para sistematização também agimos de forma diferente, realizamos a transcrição (Apêndice 7) da entrevista e nesta fizemos sinalizações dos pontos principais para fazermos a análise.

É importante salientar, que nos foi concedido utilizar todas as informações coletadas por meio dos Roteiros de Entrevista I, II e II, para a análise das informações e construção dos resultados, pois todos os sujeitos entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 08)

4.10 Realização das Entrevistas

4.10.1 Realização de Entrevistas – Roteiro de Entrevista I

Neste momento da pesquisa estávamos imerso a recém divulgação dos resultados do IDEB 2011, ou seja, as escolas, professores, alunos e secretarias estavam envolvidos com essa recente divulgação. Esse foi considerado por nós o momento propício para nos inserirmos nas escolas coletar informações, visto que tudo era muito recente e as impressões sobre essa política educacional estava em discussão. É importante frisar que essas entrevistas foram realizadas nos meses de outubro, novembro, dezembro de 2012 e janeiro e fevereiro de 2013.

Para a realização das entrevistas utilizando o Roteiro de Entrevista I, contatamos todas as quarenta e oito escolas (48) da Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS. No entanto realizamos as entrevistas com os coordenadores pedagógicos de vinte e sete (27) escolas.

Dos vinte e um (21) coordenadores que não nos concederam entrevista, nove (9) alegaram não ter interesse na pesquisa, ou já estar envolvida em outras pesquisas junto a universidade, seis (6) disseram não ter tempo para nos atender. E nas outras seis (6) escolas não realizamos entrevistas visto que não tiveram o IDEB em 2011.

4.10.2 Realização de Entrevistas – Roteiro de Entrevista II

Neste momento da pesquisa as escolas estavam realizando ações acerca do SAEB visando a aplicação das avaliações do SAEB em outubro de 2013. Todas estas entrevistas foram realizadas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2013

Para a realização das entrevistas por meio do Roteiro de Entrevista II, priorizamos contatar as vinte e sete (27) escolas já entrevistadas pelo Roteiro de Entrevista I. Destas escolas, apenas nove (9) coordenadores pedagógicos nos concederam entrevistas.

Os demais coordenadores pedagógicos alegaram:

- sete (7) coordenadores pedagógicos disseram não ter tempo para nos receber devido a sobrecarga de atividades que estavam tendo;
- oito (8) escolas reagendamos mais de três (3) vezes, pois íamos até a escola e quando chegávamos lá ou o coordenador pedagógico não estava, ou tinha esquecido que havia marcado conosco e assim tinha atividade mais importante e urgente, ou ainda o diretor havia convocado para uma reunião, nestes casos como havíamos reagendado várias vezes desistimos de entrevistá-los, pois parecia que estávamos atrapalhando seu trabalho;
- duas (2) coordenadoras disseram que não tinham como nos receber na escola mas que deveríamos enviar as perguntas por email que nos enviariam a resposta, mandamos o email mas até a escrita desta dissertação não obtivemos resposta;
- uma (1) coordenadora disse não poder nos atender, pois a escola estava fechando por problemas na infraestrutura, que ficariam dois anos de portas fechadas, para só reabrir quando as obras estivessem prontas (os alunos estavam sendo transferidos para as escolas mais próximas).

4.10.3 Realização de Entrevistas – Roteiro de Entrevista III

A realização desta entrevista se deu em dezembro de 2013, momento em que os coordenadores de polo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb já tinham finalizado suas tarefas. Foram entrevistas duas (2) coordenadoras de polo de aplicação, no entanto foi realizada somente uma (1) entrevista, pois ambas as coordenadoras preferiram fazer a entrevista juntas, ou seja, foi uma (1) entrevista com dois (2) sujeitos entrevistados

A seguir no capítulo 5, apresentamos a análise das informações, os resultados e a resposta de cada uma das questões de pesquisa.

5. EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

Neste capítulo nos detemos a apresentar e discutir as constatações e os resultados da pesquisa desenvolvida referente a cada uma das questões de pesquisa. Para isso, o organizamos em três sessões, sendo que cada sessão se refere a uma das questões de pesquisa

5.1 Respondendo a Primeira Questão de Pesquisa – Como se dá o processo de organização e Aplicação da Prova Brasil e SAEB?

Durante todo o desenvolvimento de nossa pesquisa, desde os primeiros passos, quando entrevistávamos os coordenadores pedagógicos das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Santa Maria, existiam algumas, questões que não encontrávamos resposta, questões estas que não se encaixavam. A cada coordenador pedagógico que entrevistávamos as informações que nos eram fornecidas quanto ao processo de organização e de aplicação das avaliações do SAEB eram desconhecidas, alguns declaravam não saber, outros nos apresentavam suposições. Buscamos nos documentos legais alguns esclarecimentos, mas mesmo assim não conseguíamos visualizar este processo, aos nossos olhos ainda era tudo muito obscuro.

Depois de muito questionamento, de muita busca, por meio de conversas informais com pesquisadores da área e estudantes da temática da avaliação, por meio de revisão de literatura, de levantamento de artigos em periódicos acadêmicos, de entrevistas com coordenadores pedagógicos ainda tínhamos muito a esclarecer quanto ao processo de organização e aplicação das avaliações do SAEB. A cada passo que dávamos cada vez mais tínhamos gana de compreender este processo e tentar esclarecer alguns desconhecimentos. Para nós a não compreensão deste processo, ou melhor, não se ter registro de como isso acontece, e o desconhecimento dos procedimentos adotados por uma política educacional nos mostra que algo está errado.

Um país democrático que concede autonomia a escola pública, cria uma avaliação em larga escala com o intuito de qualificar a educação, uma avaliação que

utiliza como instrumento avaliativo uma prova de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, que em 2013 passa a avaliar ciências também, que deve ser respondida por alunos de três anos da educação básica, e ainda, alguns questionários socioeconômicos, em 2013 chamados de questionários contextuais, a serem respondidos por estes mesmos alunos, por professores de matemática e português e pelo diretor das escolas não esclarece aos sujeitos avaliados e a população em geral como tudo isso acontece, desde a elaboração destas avaliações, passando pela aplicação até chegar a avaliação destas avaliações.

Com essas considerações, questionamentos e a sede de compreender esse processo avaliativo, chegamos aos Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Saeb (CAPB). Esses Coordenadores são responsáveis por parte da aplicação destas avaliações, com eles realizamos uma entrevista buscando compreender o processo de organização e aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb. Desta forma, nesta sessão procuramos descrever essa entrevista fazendo interjeições de modo a esclarecer alguns dos procedimentos adotados.

Essa foi a última entrevista que realizamos durante toda a pesquisa, mas iniciamos a escrita de nossos resultados por ela, visto que esta nos esclarece e encaminha discussões pertinentes com os demais resultados obtidos por meio das duas entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos das Escolas Municipais de Santa Maria.

Para melhor articularmos as informações coletadas na entrevista com os Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb procuramos organizar em quatro (4) itens, são eles 1) Organização do processo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb; 2) Elaboração da Prova Brasil e Prova Saeb; 3) Aplicação da Prova Brasil e Saeb; 4) Dificuldades encontradas para a aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb

5.1.1 Organização do processo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb

No processo de organização das avaliações estão presentes duas instâncias, a instância governamental, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, é concedido ao INEP a responsabilidade, dentre outras, de

- I - planejar, coordenar e subsidiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, em articulação com o Ministério da Educação;
- III - planejar e operacionalizar as ações e procedimentos referentes à avaliação da Educação Básica; (BRASIL, 2007, art. 1º)

E a segunda instância trata-se de empresas privadas que por meio de Consórcios promovidos pelo INEP realizam a aplicação das avaliações. Para o ano de 2013, o INEP contratou o Consórcio formado pela Fundação CESGRANRIO¹⁵, Cespe/UnB, CAEd/UFJF¹⁶ para realizar a aplicação, processamento e análise de resultados das avaliações que compõem o Saeb.

Segundo informações do website¹⁷ da Fundação CESGRANRIO, desde as primeiras aplicações do SAEB a CESGRANRIO é parceira do INEP, inclusive, por ter sido a CESGRANRIO a introdutora da Teoria de Resposta ao Item (TRI), tecnologia utilizada nas avaliações do SAEB. Somente em 2007 é que, um novo Consórcio foi incluído no processo de aplicação, neste caso o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe) da Universidade de Brasília (Unb) e em 2013 um terceiro Consórcio o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

No caso do Rio Grande do Sul, no ano de 2013, a empresa responsável foi o Cespe/Unb. O Cespe/Unb¹⁸ organiza concursos e vestibulares como também programas de avaliações seriado, faz avaliações de sistemas educacionais, realiza

¹⁵ A Fundação CESGRANRIO colabora com órgãos governamentais federais, estaduais e municipais de todo o país nas áreas de pesquisa, seleção e treinamento de recursos humanos e concursos públicos. Sua experiência em avaliação faz com que vença a expressiva maioria das licitações realizadas pelo Ministério da Educação. Nos últimos vinte (20) anos tem sido a responsável pela aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

¹⁶ O CAEd/UFJF, é uma das referências nacionais na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar. Atua junto ao Governo Federal, Estados, Municípios, instituições e fundações na realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. Seu objetivo principal é oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais.

¹⁷ <http://www.cesgranrio.org.br/avaliacoes/avaliacoes_larga_escala.aspx>

¹⁸ Informações encontradas no site do Cespe <www.cespe.unb.br>

preparação, capacitação e treinamento de funcionários, avaliação de projetos, consultoria e avaliações das escolas da rede pública e privada de educação básica.

Não encontramos indícios do edital lançado para esses consórcios nos websites do INEP, MEC ou Cespe, o que sabemos é apenas referente as informações fornecidas pelos Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb.

A seguir, apresentamos um esquema (Figura 2) que retrata como se dá o processo de organização das avaliações do SAEB nessas duas instâncias tratadas até aqui.

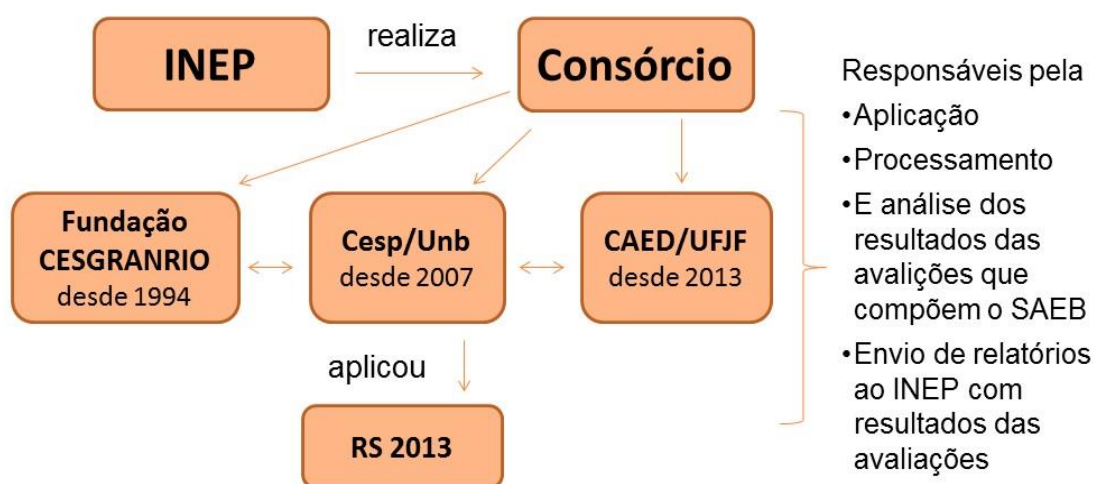


Figura 2 – Processo de organização das avaliações do SAEB na Instância governamental e instância privada

Segundo a declaração dos Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb eles não sabem como esses Consórcios funcionam, só sabem que são realizados pelo INEP, com empresas privadas. Cada empresa selecionada é responsável pela aplicação das provas em um estado inteiro (CAPBa p.1). Posterior a aplicação, a empresa contratada fica responsável por enviar ao INEP relatórios referente ao resultado das avaliações, neste relatório contém “valores e os índices” (CPPBa p.1).

Segundo relatos dos CAPB os procedimentos para a realização das avaliações, são os seguintes. Inicialmente a empresa contratada, no caso do Rio Grande do Sul em 2013, Cespe/Unb, entra em contato com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) para que esta auxilie na aplicação das provas. A SEDUC monta uma equipe que será a responsável para organizar a aplicação em todos os municípios do Rio Grande do Sul. Desta forma, a SEDUC

entra em contato com todas as trinta e nove (39) Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) e solicitam a indicação de pessoas para que possam coordenar polos de aplicação.

A indicação dessas pessoas é feita de forma aleatória, na maioria das vezes são professores aposentados pois estes tem mais tempo disponível, mas isso não é exigência, pode ser qualquer pessoa desde que tenha tempo disponível. Essas escolhas são feitas por meio de afinidade entre funcionários da CRE, indicação de amigos, etc.

No caso dos coordenadores de polo entrevistados, um deles era professor aposentado e outro era arqueólogo. O que podemos perceber com isso, é que essas pessoas serão meras “tarefeiras” farão o que for solicitado e pronto. Não é exigido formação em licenciatura, ou profissionais que estejam ligados a escola e ao seu cotidiano, são pessoas “estranhas” fazendo avaliações da escola. Essa simplicidade na escolha desses coordenadores nos mostra um certo descaso com a educação. Trataremos um pouco mais disso a seguir, quando relatado a escolha de outros aplicadores.

Depois de indicados os Coordenadores de Polo, todos os Coordenadores de Polo do Rio Grande do Sul, são chamados para uma Formação em Porto Alegre a ser realizada pelo Cespe/Unb durante dois (2) dias. Nesta formação, o Cespe/Unb apresenta cada passo para a aplicação das provas, mostra o que deve ser feito, entrega materiais de auxílio e orienta que cada coordenador escolha seus aplicadores e apoio logístico. Essas pessoas irão ajudar os coordenadores na aplicação das provas. Também, é nesta formação que os coordenadores de polo recebem o “Banco de Dados”, o que é esse “Banco de Dados”? São tabelas em Excel que possuem todas as informações de cada uma das escolas e turmas que irão aplicar a prova. Esses dados estão baseados nas informações fornecidas pelas escolas ao MEC, por meio do Censo Escolar. Normalmente o Censo Escolar é realizado até o mês de maio, e em novembro é que as avaliações do SAEB são aplicadas.

É importante explicar aqui como que funcionam os Polos. Por exemplo, a cidade de Santa Maria/RS, possui quatro (4) polos. Cada polo tem um Coordenador, ou seja, quatro (4) coordenadores irão organizar a aplicação das provas em todas as escolas desse município, da esfera federal, estadual, municipal e particular.

Após a formação, os Coordenadores de Polo, tem sete (7) dias para indicar os Aplicadores e o Apoio Logístico. Cada coordenador deve escolher seus aplicadores e apoio logístico, aqui, mais uma vez a escolha é feita sem critérios para as indicações, são muito mais indicações por amizade, independente de se ter qualquer qualificação. O que os CAPB nos relataram é que na formação, devido a aplicação da prova ANA¹⁹, tendo esta caráter experimental, em 2013, seria bom se tivessem mais professores com magistério, esses teriam mais trato com as crianças. Fora isso, pediram que seguisse a seguinte ordem, se não tiver professor, pode ser alguém com curso superior, se não tiver pessoas com curso superior que tenha curso técnico, se não tiver curso técnico, tenha completado a Educação Básica. No caso de Santa Maria/RS os coordenadores disseram que não precisaram chamar pessoas com o Ensino Básico Completo, mas que muitos não eram da área da educação.

O que podemos ver é que a escolha pelos aplicadores das avaliações independente da função, se coordenador, aplicador ou apoio logístico, acontece de forma indiscriminada, não é solicitado um perfil para a pessoa a exercer essa atividade, pode ser qualquer pessoa. A experiência profissional não conta, as aptidões das pessoas também não contam. Precisamos atentar para isso, pois são pessoas que estão adentrando no espaço escolar sem nenhuma qualificação, realizando avaliações de como a escola funciona e qual o desempenho dos alunos, sem nem mesmo conhecer este espaço. São pessoas aleatórias que entram em uma sala de aula, entregam cadernos de questões para crianças de 8, 10, 11, 14, 15, 17 anos, controlam o tempo para a resolução de cada questão, entregam-lhe um cartão resposta, muitas vezes desconhecido por essas crianças, sem nenhum cuidado, sem compreender a especificidade de cada faixa etária, sem compreender o que isso pode causar na cabeça dessas crianças. Nossa! Será que qualquer pessoa, com qualquer ou nenhuma formação está apta a enfrentar esta situação e conduzi-la com qualidade? Eu tenho minhas dúvidas. Não, não podemos desmerecer nossos alunos, nossas crianças, nossas escolas e em especial pessoas aptas a atuarem junto a este espaço educativo. A educação merece atenção,

¹⁹ Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma prova de cunho experimental, censitária, aplicada ao 3ºano do Ensino Fundamental com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

merece mais cuidado, merece respeito. Não podemos deixar que estranhos adentrem nosso espaço de atuação profissional, que mexam com nossos alunos de forma tão deliberada e nada cautelosa. Para nós, isso é mais uma falha apresentada por este sistema de avaliação em larga escala.

Cada um dos Coordenadores de Polo escolhe em torno de quinze (15) aplicadores e um apoio logístico. O número de aplicadores está relacionado ao número de turmas que cada polo deve atender. Por exemplo, o Polo 1 de Santa Maria, tinha um (1) coordenador de polo, quinze (15) aplicadores e dois (2) apoio logístico para aplicar a prova em cento e cinco (105) turmas durante nove (9) dias.

Depois de escolhido os aplicadores e apoio logístico, os coordenadores de polo realizam uma formação de um (1) dia com esses escolhidos. Nesta formação eles relatam e explicam aos aplicadores e apoio logístico tudo que foi tratado na formação estadual em Porto Alegre. Para poderem realizar esta formação, os coordenadores de polo recebem no dia da sua formação estadual, os materiais para poderem repassar as informações, recebem vídeos explicativos, cartilhas, apostilas e demais orientações. Ou seja existem dois momentos de formação, a Formação para coordenadores de polo em nível estadual, e a formação de aplicadores e apoio logístico em nível de cada polo.

A seguir apresentamos dois esquemas, o primeiro (Figura 3) trata dos procedimentos para a escolha dos responsáveis pela aplicação das avaliações do SAEB, o segundo (Figura 4) trata da formação para CAPB, apoio logístico e aplicadores.

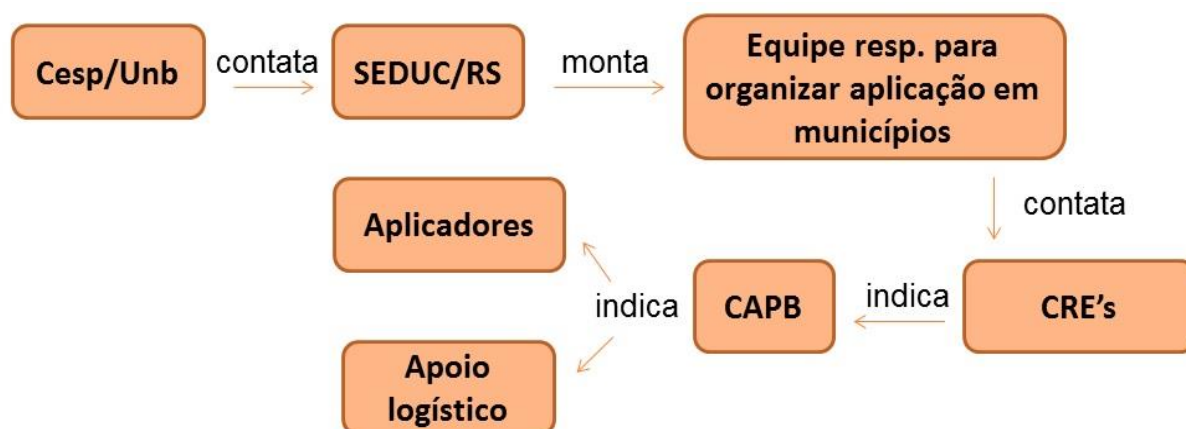
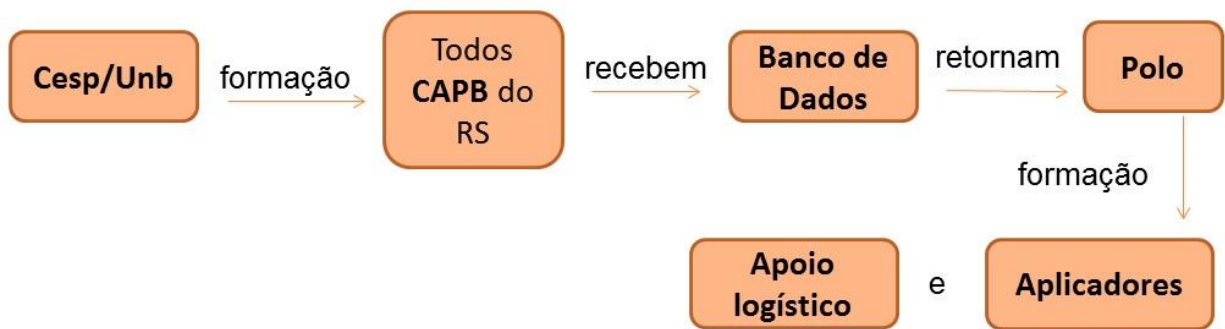


Figura 3 – Procedimentos para escolha dos responsáveis pela aplicação das avaliações do SAEB



Obs:

- Dois níveis de formação
 1. Formação em nível estadual para CAPB feita pelo Cesp/Unb
 2. Formação em nível local para aplicadores e apoio logístico feita pelos CAPB

Figura 4 – Formação para CAPB, apoio logístico e aplicadores.

As funções de cada um dos auxiliares para a implementação do SAEB são diferentes. A seguir apresentamos as funções de cada um

- ✓ **Coordenador de Polo:** é o responsável por toda a organização de aplicação de seu Polo. Seleciona aplicadores e apoio logístico. Agendam a realização das provas com as escolas. São eles quem fazem a grade de horários de cada um dos aplicadores, ou seja, veem a disponibilidade do aplicador e horário agendado na escola e assim constroem a grade de horários. Se tiver algum problema são eles que entram em contato com o Cespe. São eles quem recebem as provas e as enviam novamente para o Cespe.
- ✓ **Aplicador:** entram em contato com a escola para confirmar o agendamento já realizado pelo coordenador de polo. Vão até a escola aplicam as provas preenchem os questionários e entregam os outros questionários para os professores e diretor. Recolhem tudo e levam ao Polo.
- ✓ **Apoio Logístico:** É um apoio de informática. É ele quem organiza toda a parte das tabelas do Exel do Banco de Dados. O Cespe tem um sistema online chamado “SAEB 2013” e quem deve dar conta de manter esse sistema atualizado é o apoio logístico. Nesse sistema são postados os agendamentos para a aplicação das provas, a relação turma x aplicador x dia agendado, o número de provas realizadas em cada turma, e qualquer problema que se tenha é colocado no sistema.

Neste ano de 2013, nos foi relatado ser um ano atípico, tendo como referência anos anteriores, pois a mesma equipe que aplica a Prova Brasil e Prova Saeb, teve que aplicar a prova ANA bem como, esse ano teve atendimento para alunos especiais. Os alunos especiais poderiam fazer as provas, adaptadas as suas necessidades, se a escola dispusesse de uma pessoa da escola para acompanhar este aluno além do aplicador. Ou seja, se uma escola tivesse dois alunos especiais, para eles poderem fazer a prova deveria ter uma pessoa da escola acompanhando cada um deles (a cada aluno especial um acompanhante), e mais um aplicador. Ou seja, essas duas ações fez com que fossem necessários mais aplicadores e mais um (1) apoio logístico para cada Polo.

O Inep disponibilizará para a edição da ANA 2013 aplicadores a mais, para aquelas escolas que informaram, no Censo Escolar e confirmaram no agendamento da aplicação, que atendem alunos com deficiência. Ficarão inteiramente a cargo das escolas a disponibilização, aos alunos com deficiência, dos serviços de leitores, transcritores, intérpretes de Libras e guia-intérpretes, bem como a disponibilização de salas de recursos e de outros mobiliários, se necessário, para a realização das provas. (BRASIL, 2013, p. 11)

5.1.2 Elaboração da Prova Brasil e Prova Saeb

A Elaboração da Prova Brasil e Prova Saeb, sempre nos foi uma grande incógnita, muito tivemos que procurar nos websites oficiais do MEC, INEP e em outros como também em documentos oficiais para podermos encontrar indícios de como isso acontece. Mas ainda não nos contentamos com o que encontramos, pois o que foi encontrado estava no website do IBGE e website da Fundação CESGRANRIO e informações muito substanciais. O que mais nos questionamos é quem? que pessoas? que profissionais? com qual perfil? com qual formação que elaboram essas questões utilizadas nas avaliações do SAEB? Bem, isso não encontramos, inclusive na entrevista com as Coordenadoras de Polo de Aplicação inicialmente disseram que quem elaborava as provas era o Cespe/Unb, mas em meio a nossa conversa mudaram de opinião e afirmaram não terem certeza, não saber

“Elaboram também. Tudo. Toda a logística. (grifo nosso) (CAPBa, p.1)”

“É. Eles só pegam, no caso, o trabalho que o MEC passa para eles, eles realizam tudo e dão o resultado final para o MEC. Agora como isso acontece, **se é eles que elaboram a parte do texto da prova, a gente não sabe.** Sei que da parte da gráfica é eles, porque atrasou as provas do ANA esse ano, por causa da gráfica. (grifo nosso.) (CAPBa, p. 14)”

O que temos é que em 2005, apenas a Fundação CESGRANRIO realizou as avaliações do SAEB, e desta forma, foi ela também a responsável pela elaboração das Provas. Mas não sabemos que pessoas, que formação possuíam, quais suas aptidões, não encontramos nenhum registro que trate disso, apenas se sabe que a CESGRANRIO era a responsável pela elaboração²⁰.

Nesta ocasião, as provas foram organizadas da seguinte maneira, para os alunos do 3ºano as provas eram compostas por um conjunto de cento e quarenta (140) itens, organizados em vinte e um (21) cadernos distintos, sendo que cada aluno respondeu a um dos cadernos elaborados que continha quatro (4) blocos de questões. No 9ºano, foram oferecidos cento e sessenta e oito (168) itens, distribuídos em sete (7) blocos de doze (12) itens, sendo que cada aluno respondeu a quatro (4) blocos de questões.

Já em 2013, sabemos que os Consórcios, Fundação Cesgranrio, Cespe/Unb e CAEd/UFJF, foram os responsáveis pela aplicação. Quanto a elaboração das provas encontramos no website²¹ do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que são professores das séries e disciplinas avaliadas, a partir dos descritores das Matrizes de Referência para o Saeb que elaboram as questões, mas ainda não sabemos quem são, quantos são, de onde são e como esses professores são selecionados para elaborar as questões. As provas foram organizadas em cento e sessenta e nove (169) itens, divididos em treze (13) blocos, cada um desses blocos foi composto por treze (13) itens. Todos os treze (13) blocos foram organizados em grupos de três (3) diferentes combinações, sendo que cada uma dessas combinações resulta em um (1) caderno de prova, assim, todas as combinações formaram vinte e seis (26) cadernos de prova.

²⁰ Informações encontradas no site da CESGRANRIO
<http://www.cesgranrio.org.br/avaliacoes/avaliacoes_larga_escala.aspx>

²¹ <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>>

Já no website²² do Inep, diz que os alunos de 5º ano responderam a vinte e dois (22) itens de português e a vinte e dois (22) itens de matemática. Já os estudantes de 9º ano e do 3º ano do ensino médio respondem a vinte e seis (26) itens de português e a vinte e seis (26) de matemática. Existem, no total, setenta e sete (77) itens de cada disciplina na 3º ano e noventa e um (91) itens de cada disciplina no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio distribuídos pelos vinte e um (21) cadernos de prova.

O que podemos perceber é que as informações são diferentes nos websites, todas mencionam itens, blocos e caderno de questões, mas não temos o número exato de cada um desses e menos ainda a informação de quem são esses profissionais que elaboram tais questões. Não saber quem elabora as questões não é pouco importante, pois se são os acertos ou não dessas questões que nos dirão o desempenho dos estudantes brasileiros, que nos dirão a qualidade das escolas de nosso país, como desconsiderar esse fato. Se é que as questões são elaboradas pensando nas Matrizes de Referencia do SAEB, nas disciplinas de português e matemática, pressupõe-se que são professores qualificados para tal que elaboram as questões, e se esses professores são qualificados não deveriam estar à frente desse sistema de avaliação pensando nele como um todo e não só na parte de questões? Será que não deveriam estar dando cursos, palestras em escolas e o mais importante estarem atentos para o que a escola trabalha, e o que a escola preza em suas ações? Pensamos que quando as coisas acontecem “escondidas” é porque algo está equivocado, e nesse caso, nos parece um equívoco bem grave. Essa falta de clareza de como a Prova Brasil e Prova Saeb são elaboradas e por quem, nos mostra mais uma falha deste sistema de avaliação.

5.1.3 Processo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb

No momento da entrevista com os coordenadores de polo de aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb, pedi que me explicassem, de forma mais detalhada possível como acontece todo o processo de aplicação destas provas. Me explicaram que existem procedimentos diversos para a realização da aplicação das avaliações,

²² <<http://provabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>

que envolvem os coordenadores de polo, aplicadores e apoio logístico. Disseram que “neste momento todo o cuidado é pouco”, é necessário ter muita atenção na execução das tarefas visto que tem pouco tempo para fazer com que tudo aconteça, ao todo, contando seleção de coordenadores, aplicadores, apoio logístico, aplicação de provas, e envio dessas provas ao Cespe/Unb, acontece em um mês.

O contato com as escolas inicia com o agendamento. O agendamento é feito pelo coordenador de polo que antes de entrar em contato com a escola já organiza uma grade de horários com a previsão de data e horário de aplicação. Quando entram em contato com a escola veem a possibilidade de realizar as avaliações nos dias previsto para a realização. No trecho abaixo os coordenadores de polo explicam

“Nós optamos por fazer assim, porque a gente ligava e já dizia para eles assim ó “Ó a sua escola está agendada para o dia 11, pode ser?” Se a escola concordasse tudo bem, as vezes eles tinham passeio, aí não dava. Aí a gente voltava a fazer o reagendamento. Outro dia a gente ligava para a escola e diziaa “ficou para quarta-feira, dia 13” Ah, não, mas quarta feira não dá porque a gente tem reunião, então sai mais cedo e não dá tempo de responder todas as questões. O que a gente fazia? Também agendava para outro dia. Mas em principio a gente montou todo o quadro para montar esse programa com as escolas”. (CAPBb, p.5)

“A média de aplicação por polo dava umas 100 aplicações. Então tu tem que organizar 100 aplicações com até 14 aplicadores durante 1 semana. Turno manhã e tarde, entende. Então tem que ser bem organizado para conseguir usar o máximo desses aplicadores”. (CAPBa, p.5)

Depois de agendado com a escola, o coordenador de polo organizava os horários disponíveis dos aplicadores com os agendados com as escolas. Fazia esse cruzamento e já deixava a grade de horários completa. Feito isso, o apoio logístico posta no sistema “SAEB 2013” essa grade de horários, bem como relatado a seguir:

“... A gente organiza toda essa parte e depois ele (**apoio logístico**) passa para o sistema. Daí é agendado, a gente vê com o aplicador a..., “Maria” é na escola x, na turma y, aí quando eu sei isso, que vai ser dia 22 e tal, aí vai para o sistema. Aí o sistema vai dizer que a prova vai ser dia 22 na escola x, turma y, no horário das 8h e quem vai lá aplicar é a Maria. Então todos esses dados existem já. É mais ou menos assim. Daí a gente aguarda a chegada das provas.” (grifo nosso) (CAPBa, p.6)

Depois de tudo agendado no sistema a Cespe/Unb envia as provas em malote organizado por escola para os coordenadores de polo. É importante frisar que o Cespe/Unb pede para que todos os coordenadores de polo da cidade tenham uma sede em conjunto e disponibiliza dinheiro para aluguel deste espaço. Este

espaço é chamado de Polo. No caso de Santa Maria/RS, não precisou alugar, pois a Coordenadoria de Educação dispôs de salas em uma escola. É neste espaço que os coordenadores, aplicadores e apoio logístico realizam seu trabalho. Desta forma as provas são enviadas via malote por escola para esse Polo.

No Polo, os coordenadores abrem o malote de cada escola e dentro desse têm envelopes lacrados com provas para cada uma das turmas em que serão aplicadas. Os coordenadores de polo não tem acesso as Provas, não podem abrir os envelopes, os envelopes só serão abertos na sala de aula em frente aos alunos no momento de realização das provas. A função dos coordenadores nesse momento é só abrir os malotes e organizar os envelopes para que no dia da Prova, o aplicador venha até o Polo e busque o envelope para ir à escola.

“Abre o malote, a prova vem lacrada por turma. Aí a gente só faz a organização ali dentro da sala de separar por aplicador. Aí quando o aplicador vai aplicar, vem pega a prova, assina que recebeu, leva, faz a aplicação, volta entrega, assina que entregou pega da próxima aplicação se tiver, e assim a gente vai indo.” (CAPBa, p.6)

No dia agendado para a realização da Prova, os aplicadores buscam as Provas no Polo e vão para a escola agendada. Chegando na escola, se apresentam e entregam ao diretor uma carta de apresentação que diz que ele está autorizado para aplicar a Prova Brasil e Prova Saeb. Também entregam ao diretor o questionário socioeconômico que deve ser preenchido por ele, e isso deve ser feito até o término da Prova, e deve ser entregue ao aplicador para que ele insira este questionário respondido no envelope da escola. Neste questionário contem questões sobre a formação do diretor, suas atribuições na escola e sobre seu aspecto econômico.

O aplicador é encaminhado para a sala de aula, neste momento se identifica para o professor, explica aos alunos que eles vão fazer a Prova, e explica quais são os procedimentos para isso:

Para a realização das provas, os alunos de 5º ano/4ª série poderão utilizar lápis preto e borracha, já os alunos de 9º ano/8ª série e 3º ano do Ensino Médio utilizarão caneta de tinta azul ou preta. Os alunos de 5º ano/4ª série deverão desligar os celulares e guardá-los dentro da mochila ou embaixo da carteira. Os alunos de 9º ano/8ª série e 3º ano do Ensino Médio deverão desligar os celulares e inseri-los no envelope porta objetos, que será entregue pelo aplicador. Depois de lacrado, o envelope porta-objetos deverá ser guardado na mochila ou embaixo da carteira. (BRASIL, 2013, p.9)

Instantes antes da aplicação, o aplicador apresenta duas opções ao professor, 1) sair da sala de aula e deixar os alunos sozinhos com o aplicador realizando a prova; 2) ficar na sala, e para isso deve assinar um “Termo de Sigilo e Confiabilidade” em que se compromete a não falar com nenhum aluno, não mexer nas provas e não interferir no momento da aplicação.

Caso o aplicador solicite, um professor da turma poderá permanecer em sala de aula, durante a aplicação, somente para auxiliá-lo em questões de disciplina da turma. Professores que permanecerem na sala durante a aplicação da avaliação deverão assinar o Termo de Sigilo e Confidencialidade e guardar seus objetos eletrônicos na bolsa ou no envelope porta-objetos disponibilizado.(BRASIL, 2013 p.10)

Segundo os coordenadores de polo:

“... O Cespe, eles nos passaram que o professor poderia se quisesse ficar na turma, só que para isso, ele assinaria um termo de sigilo. Não poderia ter contato com as provas. Contato nenhum com a prova. Ou ele saia da sala. Esse era o protocolo para seguir.” (CAPBa, p.6)

“Geralmente a maioria dos professores prefere não ficar. E o aplicador também prefere que ele não fique pela própria, assim ó, nada contra o jovem, só pela... pela disciplina dos alunos. Que é muito melhor quando é só o aplicador que é uma pessoa diferente que vai lá e só aplicar”. (CAPBb, p.7)

Esse momento da aplicação, pensamos ser um tanto perverso, pois é, “nas entrelinhas”, negado ao professor o direito de estar junto a seus alunos em um momento atípico do espaço escolar. Pois são pessoas estranhas adentrando na sala de aula e aplicando provas bem distintas das realizadas no cotidiano da escola. Imaginem como fica a cabeça de uma criança de dez (10) anos nessa situação, recebendo essas instruções tão rigorosas, sem ser explicado a ela o porquê de tais procedimentos, é claro que nesse momento ficam “mais disciplinados”, como dito acima, mas essa “disciplina” está aliada ao estranhamento, ao medo dessas crianças nessa situação. As crianças, principalmente as menores, são apegadas a seus professores, é neles que sentem segurança, e “do nada” aparece um estanho na escola e burla todo esse ritual de ligação entre professores e alunos. Sem falar que é um afronte pedir ao professor que assine um “Termo de Sigilo e Confidencialidade” comprometendo-se em seguir a risca os procedimentos de aplicação da prova sem interferir em nada mesmo que seu aluno esteja precisando.

Em uma sala de aula ninguém, a não ser o professor, sabe do que seu aluno precisa e quais procedimentos devem ser adotados.

Parece também que essa “preferência” aparente do professor não estar em sala de aula está aliada ao medo de que este interfira nesse sistema tão fechado e rígido, sendo que essa interferência possa propiciar ações as quais os aplicadores não consigam “dar conta”, pois não foram treinados para isto, visto que, na maioria das vezes esses aplicadores desconhecem o espaço educativo. Aí está mais uma falha desse sistema de avaliação.

Mas, o professor saindo ou não da sala de aula, é entregue a ele um questionário socioeconômico que deve ser preenchido, como o do diretor, até o término da aplicação das Provas. Importante destacar que, só responde a esse questionário o professor de português ou matemática, caso seja um professor, por exemplo, de geografia que esteja na sala de aula neste momento, ele não pode responder ao questionário. É exigência que o questionário seja respondido pelo professor de português ou matemática da turma que as Provas forem aplicadas, caso contrário nenhum outro professor pode responder.

O aplicador abre o envelope lacrado na frente dos alunos, entrega a prova para eles, e daí a aplicação inicia:

O caderno de provas conterá 2 blocos de cada área do conhecimento. O aluno terá 25 minutos para responder cada bloco de questões, 20 minutos para preencher o Cartão-Resposta e 30 minutos para responder o questionário. As aplicações terão duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos... sem interrupção/intervalo.(BRASIL, 2013, p.9)

A prova acontece da seguinte maneira, todos deverão fazer todas as questões junto, terão um tempo “x” para fazer cada bloco, terminado o tempo, todos os alunos devem trocar de bloco mesmo que não tenham terminado de fazer as questões, ou seja, são obrigados a trocar de bloco. O mesmo acontece no momento de passar para o Cartão Resposta, todos tem tempo para isso, terminado o tempo, não pode mais fazer, e ainda, tem tempo para responder a um questionário socioeconômico ao final da prova que pergunta coisas sobre sua vida, sua escola (e se tem televisão em casa). Nossa! De que forma uma criança reage a toda essa “pressão”? De que forma consegue fazer a prova? O que sente? O que pensa de tudo isso? Não, isso não é perguntado a eles. Os alunos não são ouvidos são apenas questionados sobre conteúdos escolares. Que avaliação democrática, não?

Desculpem-nos o tom de ironia, mas não existe no espaço educativo ação mais perversa do que essa. O aluno como indivíduo, como ser humano que merece respeito e cuidado é totalmente desconsiderado e exposto a situações de desconforto. Para nós esse é um dos pontos mais falhos desse sistema de avaliação.

Ao final da aplicação das Provas na sala de aula

“Aí terminando isso o aplicador, confere a numeração do cartão, se todos os alunos fizeram. Eles tem uma ata **igual a uma prova assim normal de concurso**. A ata é de preencher o horário de início e de término, aí ele coloca dentro do pacote de novo, sela. Fecho a prova. Ele sai.” (grifo nosso) (CAPBa, p.9).

Atentamos para “igual a uma prova assim normal de concurso”. O SAEB é um concurso o qual deve dizer quem é melhor que quem? É um concurso onde só os primeiros lugares “prosperarão”? É um concurso que exclui os que não foram aprovados? Não é isso a que se propõe, ao menos legalmente, mas será que não deveríamos refletir sobre isso? Bem, não temos a pretensão, aqui, de responder essas questões, nossa intenção é trazê-las para a reflexão lembrando que “tem muita coisa estanha nisso tudo”.

Finalizada a aplicação das Provas, o aplicador recolhe os questionários socioeconômicos preenchidos e o respectivo cartão resposta com o diretor e com professores. Ainda, pede ao diretor que indique alguém para mostrar a escola a ele. Neste momento, o aplicador percorre todo o espaço físico da escola e preenche o questionário socioeconômico da escola, ou seja, preenche o questionário de acordo com as suas impressões do espaço físico e infraestrutura da escola.

Não sabemos como as Provas e os questionários são avaliados, não sabemos que relações entre eles são feitas, nos documentos legais e sites não encontramos nada que nos esclareça. Os coordenadores de polo disseram

“O que eles nos passam é que esses questionários servem de infraestrutura por exemplo, para o governo poder direcionar recursos para as escolas.”(CAPB, p.10)

“Nos questionários são mais informações, porque depois vem cartão resposta, vem um questionamento para as escolas devido, até, a nota que sai das provas, vem questionamentos para as escolas do porque daquilo ali. Então com base nos questionários do professor do diretor e da escola, eles tem mais ou menos lá, para eles... já tem mais ou menos o que que está acontecendo com aquela escola ali, se falta recursos humanos, se falta

recursos físicos, se falta recurso didático. O que que é que está faltando que aqueles alunos atingiram uma nota “x”. Então vem, vem recursos para as escolas, vem material didático, vem recurso para treinamento de professores, vem até convite para professor fazer, ou para o professor fazer treinamento. Então vem, a resposta vem.” (CAPBb, p.10).

Aqui vemos mais um desencontro, além de não se ter certeza de como esses questionários são utilizados e avaliados, o coordenador CAPBb disse que este serve para vir um retorno para a escola quanto a infraestrutura, porém, quando conversamos com os coordenadores pedagógicos das escolas de Santa Maria/RS, nenhum deles falou sobre isso. Nenhum deles falou receber ligações telefônicas ou email falando sobre o desempenho da escola, dizem somente receber o índice, o IDEB. E essa era uma das reclamações das coordenadoras da escola, não receber retorno das avaliações. Bem, isso vamos tratar a seguir, quando apresentado os resultados das entrevistas com o Coordenadores Pedagógicos de Escolas Públicas de Educação Básica de Santa Maria/RS, mas aproveitamos falar aqui, para já irmos pensando sobre o assunto.

Terminado o preenchimento do questionário da escola, o aplicador pede a assinatura do diretor confirmando a aplicação das Provas e questionários na Carta de Apresentação, guarda e lacra todo esse material (provas e questionários) em um envelope pardo e leva até o Polo. Entrega aos coordenadores de polo e estes separam para mandar tudo junto por malote ao Cespe/Unb.

Terminada todas as aplicações sob responsabilidade destes Polos de Santa Maria/RS, o apoio logístico posta tudo no sistema “SAEB 2013”, as provas realizadas, as não realizadas justificando o motivo, os reagendamentos, os contratempos e as observações. Depois disso, os coordenadores organizam todo o material físico em um malote único e chamam os Correios para buscar, para eles enviarem ao Cespe/Unb.

5.1.4 Dificuldades encontradas para a aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb

No final da entrevista, quando pedi para que os coordenadores expusessem suas impressões sobre o processo de aplicação das Provas eles mencionavam algumas situações as quais eles chamavam de dificuldades. Desta forma, nesse bloco vamos nos deter a tratar dessas dificuldades que nos foram apresentadas.

A primeira dificuldade que nos foi relatada foi quanto ao agendamento das escolas para a data de aplicação das provas. Em algumas ocasiões o agendamento era feito, mas o aplicador ia até a escola e por motivos diversos as provas não podiam ser aplicadas. Veja fragmentos a seguir:

“Já teve, existe escola que não ta preparada para aplicar naquele dia. A gente fez agendamento e chegou lá na escola e não sabem do agendamento. Daí o aplicador chega lá, nos liga e diz “Ó, cheguei aqui, mas eles disseram que não é hoje a aplicação, que eles não tem data da aplicação”. Então, daí a gente tem que fazer um reagendamento dentro daquele prazo que a gente tem. Que a gente tinha até dia 22 para terminar todas as aplicações”. (CAPBa, p.10)

“Isso, é... Aqui para nós o problema de reagendamento foi por causa da chuva, bem naquela data ali que teve dois dia de chuva, foi um horror, e aí as crianças não foram porque era temporal e ameaçando temporal, e a previsão de tempo. Todo mundo tem acesso a isso né, então eles não iam para a escola.” (CAPBb, p.11)

“É tudo no sistema. Além de mandar a ata escrita que vem ali...a ata não. Além de escrever no relatório de aplicação que fica fora da prova que a gente tem acesso a esse relatório de aplicação. Além de fazer ali a anotação é feito também no sistema. Nosso apoio logístico da entrada lá que não houve aplicação por tal motivo, daí é digitado, né se for... tem motivos para a gente escolher ali, tipo chuva, ã...falta de luz, ou outros que daí a gente escreve porque que a gente teve dificuldade para a aplicação.” (CAPBa, p.12)

Vejamos, aqui existem dois fatores, o problema com a chuva e o problema do curto espaço de tempo para a aplicação das avaliações. A chuva, apresentada como o maior motivo dos reagendamentos é um problema externo, ou seja não depende da escola ou dos aplicadores. Recordamos que isso aconteceu nos dias 18 e 19 de novembro de 2013. Nesta data um grande temporal atingiu a cidade de Santa Maria/RS, casas foram destelhadas, árvores caíram, ruas alagadas e muitos pontos da cidade ficaram sem luz. Ocasão em que, alunos não tinham como ir a escola e escolas não tinham como receber seus alunos, pois não tinha luz e muitas salas estavam com goteiras bem como pátios alagados. Frente a esse acontecimento vê-se que não existe uma estrutura que garante o acesso do aluno a escola bem como a permanência dele. Famílias carentes mantinham seus filhos em casa, e os mantém com grande frequência em dias de chuva, pois não têm como levar os filhos a escola, não há transporte para eles. E as escolas estão com a estrutura física fragilizada e vulnerável, pois a grande maioria de escolas tem problemas de vazamento de água, goteira, problemas elétricos devido a falta de recursos para

reformatar a escola, visto que essas possuem prédios antigos. Bem, mas não entrando no mérito de verbas x estrutura física de escolas, queremos aqui mostrar o quanto que um contratempo prejudica uma avaliação nacional.

Primeiro, porque com a chuva, como aconteceu aqui em Santa Maria/RS, não havia estrutura para alunos estarem em sala de aula, segundo, porque o SAEB acontece ao mesmo tempo em todo o espaço nacional, ou seja, tinha um curto espaço de tempo para aplicar todas as provas. Assim, a chuva prejudicou a aplicação e toda a sua dinâmica. Podemos ver que, existem problemas que não são dimensionados, pensados, ou previstos, quando se propõe essa aplicação homogênea.

Outro problema referente ao reagendamento é que quando os coordenadores entravam em contato com a escola para agendar falavam com o professor “x” e acertavam tudo com ele, data de prova, confirmavam os dados do censo. Daí chegava o dia e o aplicador ia para a escola, e conversava com o professor “y”, daí esse professor dizia que não sabia de nada e que não era para aplicar a prova. Como também dizia que aqueles dados da escola estavam errados.

Sem falar que, os coordenadores de polo nos afirmaram que um dos momentos mais importantes da aplicação das provas é o momento do agendamento. Pois é nesse momento que irão confirmar os dados da escola, informar sobre como é o funcionamento do SAEB e como tudo acontecerá. Se nesse momento alguma informação é passada errada, terão problemas na aplicação das provas, veja trechos a seguir;

“...é a gente que liga, antes dos aplicadores irem lá. Quando a gente liga a gente já fala tudo com eles e aí a escola nos diz que tem tal e tal aluno, daí a gente vê na tabela se realmente... não mas tem tal, não mas esse pode fazer com a turma normal, ele faz com a turma normal, ele consegue, só tem deficiência intelectual. Esse não, esse não pode. Não mas tem esse, “ah, mas esse não tá no censo não posso fazer”. E aí fica a critério da escola dispor de espaço e um profissional da escola para cada aluno. É, pelo menos já tentaram colocar o aluno com necessidade especial, mas que deveria melhorar um pouco... Claro que tinha escolas assim que eles reclamaram depois até, no caso daquela escola que na hora de agendar, com quem eu agendei a professora disse que não, que tinha tal tal aluno que tinha problema motores, deficiência, vários fatores que ela nem poderia ficar na sala. Tá, eu não conheço a escola. Tu vai entrar em contato, e no dia da aplicação a diretora me ligou, porque que eu excluí os alunos dela. Mas eu não excluí os alunos, eu fiz um pré agendamento. Aí deu as confusão lá, queriam colocar o aluno para a sala. Mas eu não posso fazer nada, eu não quis excluir o aluno dela, a informação foi da coordenadora dela.” (CAPBa, p.16)

“É. A gente já diz. Nesse ano teve uma nova, a parte dos alunos especiais...então a gente tinha que passar para eles...”Professor, esse ano os alunos especiais vão fazer a prova separado, a gente tem uma relação assim, assim, que tem esses alunos. Só que para eles poderem fazer a prova, a gente precisa de uma sala especial. Vocês tem uma sala para esse aluno fazer? Se você tem, se tem um professor para auxiliar ele a gente vai dispor de um aplicador adicional. Porque além do aplicador normal, turma cheia, vai mais um aplicador para esses alunos especiais. Então tudo isso a gente tem que organizar, porque não pode chegar lá no dia e querer mais um aplicador, não tem como. Tudo é pré agendado.” (CAPBa, p.16)

Que estranho, dois profissionais que trabalham na mesma escola não terem conversado sobre o agendamento. Pressupomos que quando agendado com alguém o dia da aplicação das provas essa pessoa passaria o recado para todos os interessados no assunto, como também para todos os professores, se isso não acontece podemos pressupor duas situações 1) os profissionais da escola não conhecem a escola, visto que cada um passa um tipo diferente de informação; 2) os profissionais da escola não conversam.

Essa situação nos mostra mais uma vez que, há falhas na organização do trabalho escolar. Dentre essas falhas, não há espaço na escola pública para professores conversarem entre si, para fazer reuniões com equipe diretiva e professores. O que temos são conversas de corredor, e essas conversas de corredor deixam muita coisa passar em branco.

Não podemos esquecer que o espaço educativo é uma trama tecida por diferentes agentes, e para que tenhamos um bom funcionamento deste espaço é necessário a troca de experiência, o contato com o colega, o “trabalhar junto”, e da forma em que a escola está organizada isso não é beneficiado. Atualmente a escola pública apresenta falhas, falhas em sua estrutura física que está cada vez mais precária, falhas em suas políticas norteadoras que muitas vezes engessam o trabalho escolar, falha de seus profissionais que muitas vezes agem de maneira omissa e se posicionam de forma omissa, falha na gestão escolar que muitas vezes se vê de “mãos atadas”, e falha na cultura social atual em que a educação não é apresentada como um valor social e sim como mera obrigatoriedade.

Como podemos ver, são vários os fatores que implicam no trabalho escolar, e mesmo assim, é investido muito dinheiro em um sistema de avaliação da educação que com os instrumentos que apresenta não tem potencial para avaliar esses fatores.

Outra dificuldade que nos foi relatada, apresenta algumas concepções dos coordenadores de polo frente a forma como as escolas enfrentam as provas, o dilema foi, “algumas escolas se preparam e outras não”. Para os coordenadores é errado as escolas não se preparem para as provas do SAEB, é errado dizer aos alunos que não são obrigados a fazer a prova, fazem a prova se quiserem. Perguntei, na entrevista, porque elas acham isso errado, mas não souberam me dizer. Quando disseram que o certo é se preparar, falaram em simulados “Tem escolas que fazem até simulado durante o ano.” (CAPBa, p.12), disseram que os professores devem incentivar os alunos a fazerem a prova para assim melhorarem a nota da escola, resultando em incentivos para as escolas.

Nossa opinião frente a isso é contrária à dos coordenadores, pois, se esta é uma avaliação que vai avaliar o trabalho escolar a escola deve fazer nas avaliações o que faz em seu cotidiano, de que adianta mascarar a realidade da escola. Outra coisa, se não é obrigatório fazer as provas para que omitir isso dos alunos? Isso só nos mostra o quanto esta avaliação está distorcida, ninguém sabe ao certo, o que é? Para que serve? O que vai resultar para a escola? Por isso temos tantos desencontros. Enquanto esse sistema de avaliação, em sua totalidade, não for esclarecido para a população encontraremos ainda muitas contradições e descaminhos.

O principal argumento apresentado quanto a necessidade de se fazer a prova são os incentivos que o governo envia para as escolas que estão ligados ao resultado do IDEB. Um exemplo, é que a partir do Decreto do Plano De Metas Compromisso Todos Pela Educação²³, o antigo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em vigor até o início de 2013, estabeleceu em 2007 que “todas as escolas públicas rurais de educação básica recebem uma parcela suplementar, de 50% do valor do repasse, e as escolas urbanas de ensino fundamental que cumpriram as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) estipuladas também recebem essa parcela suplementar”.

Isso nos causa muito estranhamento, pois as escolas não são obrigadas a participar do SAEB, são convidadas, mas que estranho, estão estritamente ligadas

²³ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

as verbas que as escolas recebem. Essa é mais uma forma de burlar a autonomia da escola pública.

Para finalizar essa sessão apresentamos um esquema (Figura 5) que elaboramos com os sujeitos envolvidos no processo de organização e aplicação da Prova Brasil e Saeb, baseado na entrevista com os Coordenadores de Polo de Aplicação da Prova Brasil e Prova Saeb, nos Documentos Legais e em websites do governo federal e agências ligadas à ele. Não é nossa intenção pressupor uma hierarquia, a tentativa foi de desenhar as ligações existentes entre os sujeitos. E a principal impressão que tivemos é: A escola está distante demais dos promotores do Sistema de Avaliação da Educação Básica e como isso, sendo que a escola é o ponto chave e a maior interessada na educação?

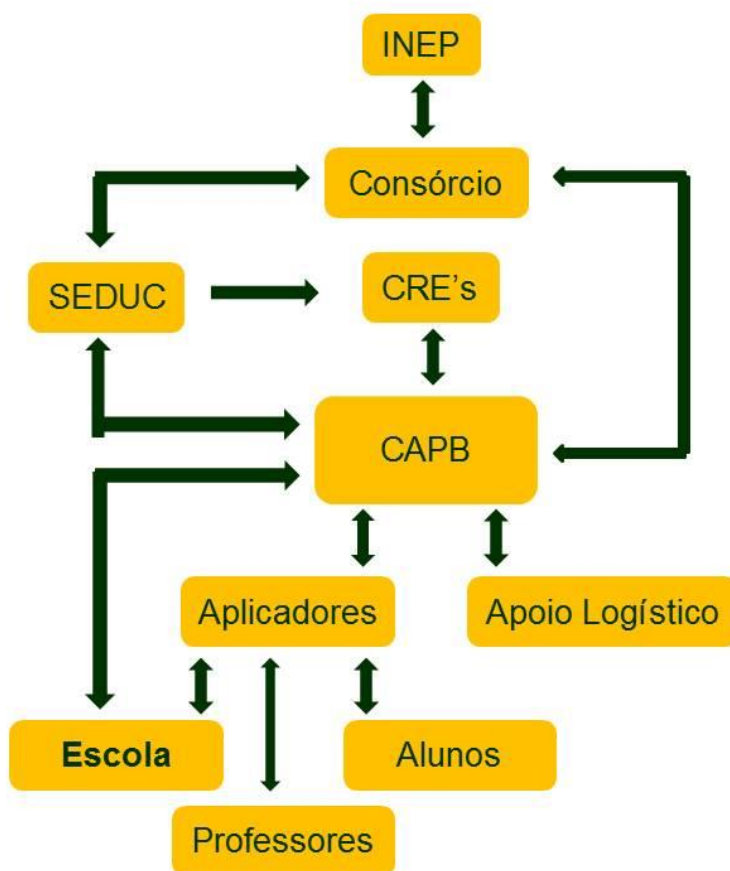


Figura 5 – Sujeitos Envolvidos no Processo de Organização e Aplicação da Prova Brasil e Saeb

5.2 Respondendo a Segunda Questão de Pesquisa – Que percepções os coordenadores pedagógicos possuem acerca do processo de participação do Sistema de Avaliação da Educação Básica?

As primeiras ações de pesquisa desenvolvidas neste trabalho tinham a intenção de buscar, de compreender e dialogar com os coordenadores pedagógicos das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Santa Maria/RS, sobre, quais eram as interpretações destes coordenadores frente ao SAEB. Neste momento da pesquisa, em 2012, as escolas estavam envolta ao último resultado do IDEB, “IDEB 2011”, a nota ainda “ecoava na cabeça dos professores”, era um tempo em que todos buscavam significado para o resultado obtido pela escola. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) estava buscando alternativas para mobilizar as escolas na busca pela melhora dos índices, os pais estavam em busca de escolas “melhores” para matricular seus filhos, as mídias televisivas a todo instante fazendo menção para “melhores índices = melhores escolas”, as revistas apresentando receitas para as escolas prosperarem, políticos utilizando esses índices em campanhas políticas, e os professores estavam “incomodados” com essa situação, ou seja, tudo estava muito aguçado, muito polêmico. E, essa situação veio ao encontro do que queríamos, pois o momento era propício para se buscar qual a interpretação destes profissionais frente a isso tudo, ao IDEB, ao que esse índice mobiliza, na escola, na comunidade, na sociedade de Santa Maria/RS. E optamos por fazer a coleta por meio do Roteiro de Entrevista I.

Através da utilização do Roteiro de Entrevista I e a análise por ele permitida fazer, buscamos responder a esta questão de pesquisa. Para isso, optamos por apresentar esta sessão em dois (2) itens; 1) O item 1, é norteado pela concordância ou não com o resultado do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas; 2) O item 2, visa discutir sobre os aspectos levados em consideração no índice de Desenvolvimento da Educação Básica, trabalhamos com a ideia de potencial avaliativo do IDEB na avaliação do trabalho escolar; e tratamos dos conhecimentos dos coordenadores pedagógicos de EPEB sobre o processo avaliativo do SAEB.

5.2.1 Concordância ou não com o resultado do último IDEB das escolas

Os elementos apresentados giram em torno de sete (7) aspectos, são eles:

1. Concordância com o resultado do último IDEB;
2. Motivos do resultado do IDEB;
3. O trabalho dos professores acontece em função da Prova Brasil;
4. O trabalho da escola acontece em função da Prova Brasil;
5. Envolvimento dos alunos com a vida escolar;
6. Envolvimento dos familiares com a vida escolar dos alunos;
7. Composição do resultado do IDEB.

No gráfico abaixo (Gráfico 5), podemos visualizar, de acordo com a declaração dos coordenadores pedagógicos de EPMEB, que há um descompasso entre a concordância ou não com o resultado do último IDEB da escola, visto que 25% dos coordenadores concordam o resultado e 75% não concordam.

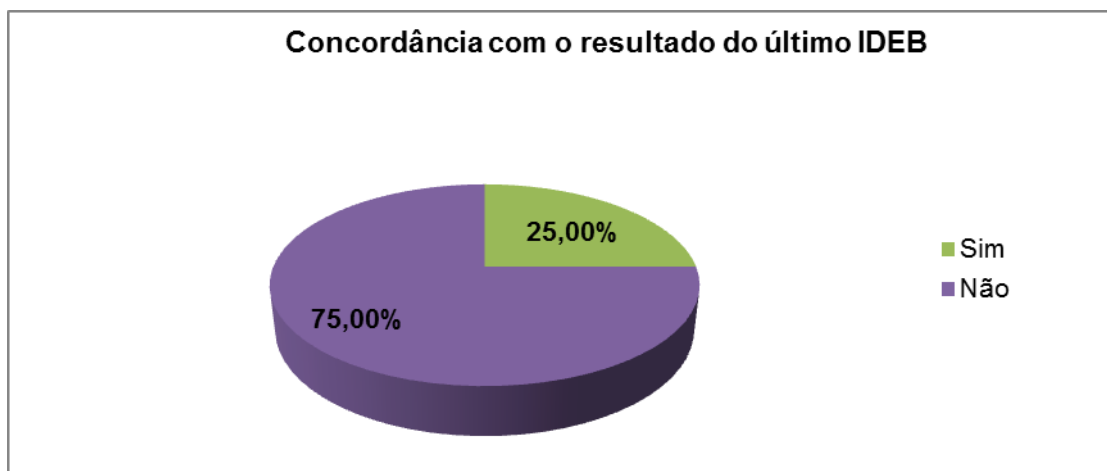


Gráfico 5 – Concordância com o resultado do último IDEB

Dentre as informações que correspondem a não concordância do resultado do último IDEB, podemos perceber quatro (4) ideias majoritárias, utilizadas como justificativas, são elas:

1. O IDEB não leva em consideração o contexto da escola e de seus alunos;
2. A prova não avalia o que deveria, pois “*é uma prova que vem pronta*” (E12) e, portanto, não alcança as especificidades de cada escola, sala de aula e criança.

3. A nota baixa é incongruente com o perfil dos professores, seus trabalhos e dedicação.
4. A Prova Brasil não leva em consideração os alunos incluídos;

Bem, o que se pode perceber é que argumentos que são contrários ao IDEB não faltam, são todos diferentes, com justificativas plausíveis e com “gravidades” evidentes. Pensando no primeiro grupo que alega o contexto da escola como algo não explorado pela avaliação, esse traz um bojo de questões intrínsecas à escola e a seu papel. É importante assim, recordar que a escola é composta por um conjunto de atores, de alunos, pais, professores, funcionários e comunidade escolar que tornam real o trabalho da escola. E quando, uma avaliação externa não leva em consideração todos estes aspectos, coloca em dúvida sua validade.

Sendo a escola o conjunto do trabalho de diferentes atores e condicionada por diferentes fatores e variáveis, fica difícil para esses profissionais reconhecerem a importância e a validade de uma nota recebida pela escola por uma avaliação externa. Ou melhor, existem poucas chances desse tipo de política mobilizar e sensibilizar a comunidade escolar a ponto de realizar ações para a qualificação do trabalho escolar.

Os grupos que utilizam argumentos diferentes para dizer que não aceitam nem o IDEB e nem a Prova Brasil são parte representativa. Esses grupos, indiretamente, falam da falta de compreensão que se pode ter do trabalho do professor, quando este é avaliado por meio da nota de seu aluno, reforçando o equívoco que permeia os ambientes educacionais e sociais de que esse profissional é o único responsável pelas aprendizagens e notas dos alunos.

De certa forma, o fato da prova vir pronta, na percepção dos coordenadores, desmerece o trabalho do professor, gerando sentimentos de insatisfação, com as críticas sobre seus trabalhos tanto por parte deles mesmos, que acabam desacreditando no que fazem, como por parte da gestão educacional, escolas e a sociedade.

Isso, entendemos que, quando vem de agentes externos, de cima para baixo, sem a devida inserção no ambiente escolar e reconhecimento dos professores, gera uma situação dúbia e contraditória, pois ao mesmo tempo coloca os professores em situação de autodefesa, de receio, medo da opinião pública, faz com que esses

profissionais resistam e não aproveitem a situação para uma análise crítica de suas práticas, de suas formações e de seus conhecimentos e desencadeando, por fim, a busca por qualificação.

Com relação aos coordenadores, que concordam com o resultado do último IDEB, percebemos que atuam em escolas que tiveram uma pontuação acima da média, como expresso no trecho abaixo:

“A nossa escola está em primeiro lugar no município nos anos iniciais e em segundo lugar nos anos finais. Em nível de estado, nós estamos em terceiro lugar nos anos iniciais. Então, está muito bem colocada. Acho que é o resultado de todo nosso trabalho. Fizemos todo um trabalho de revisão do conteúdo, principalmente a questão metodológica que influenciou mais diretamente na escola” (E47)

Por meio disso, percebemos que, para esses coordenadores pedagógicos, o IDEB está “certo” já que elas estão no topo da lista de “melhores escolas”. Estar nessas condições é estar em uma posição favorável, pois não há a cobrança externa de pais de alunos, das mídias, de propagandas e muito menos são vitimadas pelo ranqueamento gerado pela avaliação. São escolas que prosperam e fazem um bom trabalho, ao menos é o que nos foi declarado: “a nota é fruto do trabalho que viemos desenvolvendo” (E47).

Podemos dizer que há uma discrepância significativa relativa ao nível econômico e cultural dos alunos dessas escolas com as demais. Há uma estreita relação entre os contextos escolares e a realidade socioeconômica com as notas recebidas pelas escolas. É evidente que, quanto mais desfavorecida a comunidade, mais baixas as notas das escolas. Temos que tomar cuidado com estas afirmações, pois podemos estar retirando da escola sua responsabilidade e colocando nas famílias e em suas condições socioeconômicas. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que estes aspectos, talvez, estejam tendo um papel muito mais significativo na vida dos alunos e professores do que a avaliação externa possa precisar ou identificar.

Chama-nos a atenção, aqueles que não concordam com o SAEB, os coordenadores pedagógicos dessas escolas não sentiram a necessidade de discutir a validade do IDEB, desta classificação e deste sistema que as avalia. Pensar se o sistema é justo ou injusto, se avalia ou não, ou se realmente a nota desta escola reflete o trabalho de toda a escola e se é de fato a mais representativa. Nestes

casos, aos nossos olhos, falta a reflexão, a reflexão do porquê de uma avaliação externa em larga escala, do motivo pelo qual minha escola obtém nota sete (7), e a escola vizinha nota três (3).

No que se refere à categoria de 'Motivos do resultado do IDEB', o que nos saltou os olhos foi a fala da E47:

“eu acho que é um diferencial que a escola tem, é que todos os professores têm, no mínimo um curso de especialização. Alguns com mestrado então. Isso permite um trabalho conjunto”; “outro diferencial da escola assim, uma das coisas que aponta, pela questão desses resultados do IDEB, é o comprometimento dos professores, porque aqui quase não há rotatividade de professores. Troca professor quando se aposenta. Não tem aquela de que a cada ano é uma nova equipe. Então, são pessoas que já estão há muito tempo trabalhando, que já se conhecem, conhecem o trabalho um do outro, tem todo um apoio dos anos iniciais pra dá essa continuidade. Porque, no município, há uma grande rotatividade entre as escolas” (E47)

O que reside de mais importante nesta fala novamente é o professor, a sua formação pessoal, e a possibilidade da formação continuada. A justificativa pela nota ser boa são as capacidades e potencialidades pessoais e profissionais de cada professor, bem como a oportunidade de atuar com carga horária total de trabalho em uma mesma escola. Este é um aspecto de suma relevância, tendo em vista que em nosso contexto de estudo, cidade de Santa Maria/RS, isso é algo incomum, visto que professores são lotados em sala de aula de diferentes escolas bem como frequentemente são transferidos de uma escola para outra.

Neste relato, percebemos o quão importante, e que vem a reafirmar a necessidade de fixação dos professores em uma única escola, conhecendo a comunidade escolar e aprofundando a cada ano esses conhecimentos, e os utilizando para compreender as necessidades locais, as especificidades da comunidade e, conseqüentemente, os interesses dos alunos e seus familiares com a educação. Além de ter a possibilidade de participar da elaboração e execução de um projeto de escola.

Contudo, assim como no que se refere à interferência que os aspectos socioeconômicos possam estar tendo nas escolas, estes aspectos relativos à lotação, carga-horária e participação na elaboração e execução da proposta da escola não foram analisados de forma que possamos afirmar os níveis de interferência na nota que cada escola recebeu.

Os ‘Motivos’ apresentados de modo a justificar a não aceitação resultado do último IDEB referem-se à Prova Brasil, em especial a quem e como são elaboradas, pois não é apresentado na prova conhecimento da cultura local, tanto em termos de estado, como município e bairro. Além disso, é elaborada uma única prova a nível nacional, sem levar em consideração as diferenças pessoais, quanto aos alunos deficientes incluídos.

Outro aspecto analisado e que chama a atenção são os conhecimentos dos coordenadores sobre como se dá a composição do resultado do IDEB. Permitimo-nos dizer que as respostas foram inúmeras, segue abaixo o Gráfico 6 que traduz estas respostas.

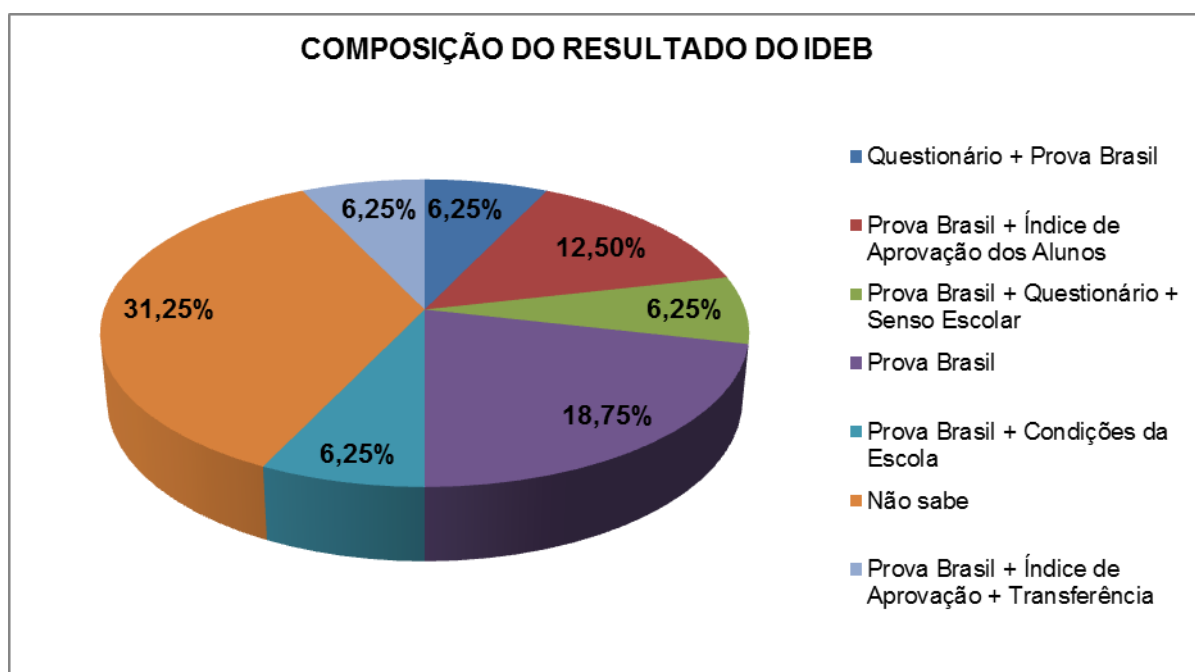


Gráfico 6 – Composição do resultado do IDEB

O que encontramos de comum é que 56,25% dos coordenadores disseram que a Prova Brasil está envolvida com o índice, porém as demais porcentagens retratadas no gráfico mostram que outros elementos também contribuem para a nota, mas que não há um consenso de quais são. Isso nos mostra uma forte fragilidade por parte dos coordenadores pedagógicos do conhecimento da legislação da política de avaliação.

Também constatamos que existem aqueles que não sabem como é definida a nota do IDEB e justificam isso pelo fato de terem assumido a função de coordenação

pedagógica a pouco tempo e, por isso, ainda não tiveram contato com o SAEB. Isso demonstra que, nessas escolas, ou, ao menos nas escolas onde esses coordenadores atuavam como professores de sala de aula que envolve quem tem conhecimento dessas políticas externas são os membros das equipes diretivas, e que os demais professores estão isentos dessa atribuição ou não são chamados a dialogar sobre isso. Novamente o professor é posto a ser um “dador de aulas” com funções restritas na organização escolar, sem uma participação efetiva na implementação e consolidação das políticas maiores.

A função do professor na escola vai além do trabalho didático de sala de aula, o professor deve estar envolvido em todas as atividades escolares e ser agente ativo em discussões e decisões a cerca do andamento do trabalho escolar como um todo. No que se refere à política de avaliação, é evidente que o professor de sala de aula, “grande vilão” das boas ou más notas, está distante do entendimento e das implicações da política de avaliação. Essa é mais uma fragilidade da política, que de certa forma distancia o professor deste processo, como também da forma em que a escola está organizada hoje. Além de criar um espaço muito alargado entre a classe desses profissionais com as políticas vigentes, reforça seu papel de executor e não de construtor.

Em relação aos alunos, podemos perceber que, de acordo com os relatos, estes costumam ter notas boas, tanto nas avaliações tradicionais da escola, como em simulados da Prova Brasil, porém, quando fazem a prova oficial da política cai o rendimento de forma significativa. Pensa-se que, de acordo com a fala dos coordenadores pedagógicos, isso se deve a inúmeras implicações, dentre elas:

- o fato de não ser o professor regente da classe que aplica a Prova Brasil mas sim um “avaliador externo” totalmente desconhecido das crianças e da escola;
- os alunos ao se sentirem pressionados, ficam inseguros e tem dificuldades para realizar a prova;
- há um único modelo de prova que não contempla as diferentes etapas e possibilidades dos alunos;
- Provas não tem qualquer semelhança com os tipos de atividades de avaliação realizadas pelos professores com os alunos. São distintas com relação a formatação, material, linguagem, dentre outros. Isso por

si só, já representa um fator de apreensão e insegurança por parte dos alunos.

5.2.2 Aspectos levados em consideração na avaliação da educação básica

Ao abordar os aspectos levados em consideração para computar o IDEB, a análise das informações coletadas, nos permitiu elencar três (3) elementos, são eles:

1. Concordância com a utilização política que se faz do IDEB;
2. Discordância com os aspectos avaliados pelo IDEB;
3. Aspectos considerados relevantes para avaliação escolar.

Percebemos que, de acordo com as declarações dos coordenadores pedagógicos entrevistados, há uma disparidade entre os que concordam com a utilização política que se faz do IDEB, os que não concordam e ainda os que não se posicionaram, como representado no Gráfico 7.

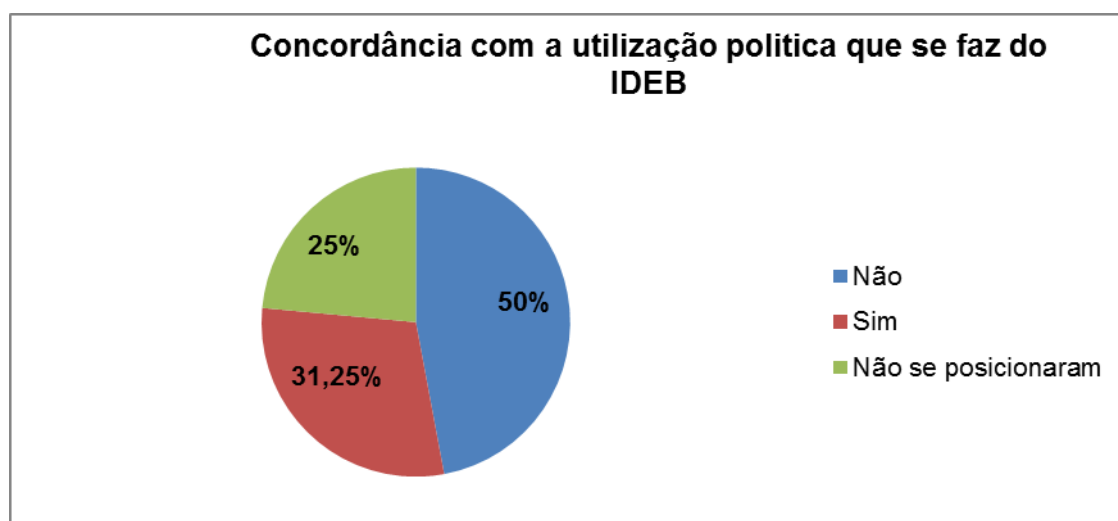


Gráfico 7 – Concordância com a utilização política que se faz do IDEB

Observamos que 50% dos entrevistados não concordam com a existência do IDEB; 31,25% concordam e 25% não se posicionaram. É importante salientar que

essas porcentagens referem-se à concordância com a utilização do IDEB como agente avaliador do trabalho escolar.

No que se refere aos 31,25% que afirmam concordar com a utilização política que se faz do IDEB, podemos perceber que, mesmo acreditando no potencial avaliativo deste índice, os coordenadores pedagógicos apresentam ainda a necessidade de um outro instrumento avaliativo. Abaixo elencamos fragmentos das entrevistas que ilustram isso.

“Um sistema de avaliação externo é importante, e acho que deve ser feito, mas não concordo com os critérios do IDEB. (E06)”

“O IDEB é um referencial, mas não é o único. Como é uma avaliação externa, é uma forma de a gente ser visto também. E isso a gente não pode negar que influencia, no nosso trabalho, na avaliação que a gente tem e até nas nossas ações (E47)”.

O que reside de mais influente nestas falas (E06 e E47) é que o IDEB influencia, mas externamente. Não é o IDEB sozinho que diz o que a escola é e desenvolve, são necessários outros fatores ligados a aspectos sociais, econômicos, culturais, entre outros. A influência se dá no trabalho do professor, pois, como este resultado é divulgado muitas vezes como forma de ranqueamento, influencia na ação individual do professor, do quanto ele se incomoda ou não com a nota de sua escola. Neste momento a interpretação da nota do IDEB pelo professor vem ou não a motivar, ou melhor, mobilizar ações a cerca do trabalho escolar.

É preocupante a interpretação do IDEB como gerador de estímulos, uma vez que a natureza do estímulo proporcionado pela interpretação dele pode não ser positiva, agregando ao professor responsabilidades e preocupações que não cabem a ele. Assim, podemos pressupor que essas responsabilidades e preocupações podem chegar ao limite de causar distorções emocionais no profissional, isso está indiretamente ilustrado no fragmento a seguir.

“Eu acho que é até necessário. Assim, pra dar uma cutucadinha, não deixar cair na mesmice, mas não desmotivar. Eu acho que primeiro tu te surpreende com a nota quando chega, e tu te abala, principalmente a nossa dos anos finais que baixou. Então a gente fica bem abalada, bem preocupada mas aí depois tu diz não, se tá baixa vamos melhorar. Daí dá o ânimo de tu reagir e tentar de novo, seguir em frente (E29).”

Ainda, é possível percebermos que a divulgação da nota do IDEB de forma deliberada pode causar danos à educação, podemos citar como exemplo a competição entre escolas e professores, que cada vez mais é estimulada pela mídia muitas vezes “sensacionalista”. Divulgar o resultado não é errado, porém, o que não pode acontecer é este ser divulgado sem discussão consciente sobre seu sentido, valor e função.

Quanto aos 50% dos entrevistados que não acreditam na necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do trabalho escolar, observamos que a grande maioria afirma discordar, alegando realizarem outro tipo de avaliação no cotidiano escolar, como também enfatizam que o IDEB não avalia a realidade da escola e da comunidade.

Trouxemos abaixo um trecho de uma entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da escola E34, a qual relata a significância de outras informações para a avaliação do trabalho escolar.

“Não é necessário. Porque não é só ele que nos mostra isso. O próprio índice de reprovação, ou o índice de evasão nos mostra também que alguma coisa não tá bem. Não é só o IDEB que nos mostra. O próprio desempenho dos alunos em sala de aula (E34).”

Pensando que a nota do IDEB é a somatória de vários fatores, dentre eles a evasão e índice de reprovação, nos parece que esta coordenadora desconhece o que compõe a nota do IDEB. Mas de outro modo, ela nos diz que, se levarmos em consideração cada um desses fatores individualmente, estes nos dão indicativos do desenvolvimento da escola e do trabalho escolar. Sendo assim passamos a nos indagar se há a necessidade de se fazer um somatório de fatores para indicar um número, a nota do IDEB.

Ainda nesta linha de pensamento, apresentamos um trecho da entrevista com a coordenadora pedagógica da escola E45.

“Não, não tem necessidade, existe aqui dentro um acompanhamento dos alunos, a gente acompanha eles, acompanha o trabalho dos professores, não é uma prova que vai medir a capacidade, na verdade nem mede. É só uma nota e deu. Vem ao contrário do que tudo a gente estuda sobre avaliação, sobre o que é dito pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) (E45).”

Aqui é pressuposto que o IDEB avalia o aluno, mais uma vez a escola desconhece o que o IDEB avalia e quais são os fatores levados em consideração nessa avaliação. É bom que a escola crie mecanismos para acompanhar o aluno, afinal, esta é uma de suas prescrições, mas pensar que isso avalia a educação básica é um equívoco. Pois a educação básica é composta por diversos fatores e não é o aluno o determinante do rendimento da escola, ele é parte do sistema.

Por esses e outros motivos, algumas coordenadoras pedagógicas alegaram realizar outras formas de avaliação do trabalho escolar. Abaixo segue recorte de uma das entrevistas em que isso foi apresentado.

“Eu particularmente acho que não. Acho que não, porque o teu trabalho tu avalia sempre. Tu tem que fazer uma avaliação. Mas é um dado... Por que antigamente não existia isso e a gente não deixava de fazer uma avaliação do trabalho da gente, porque antigamente não existia IDEB não existia essas provas, Provinhas...essas coisas. E a gente sempre fazia uma avaliação do trabalho, o que tava bom, o que que não tava, o que a gente tem que mudar para o ano, o que não tem. (E07).”

Neste fragmento, está claro que essa escola realiza outro tipo de avaliação referente ao trabalho escolar, mas ao mesmo tempo, não esclarece que tipo de avaliação realiza. Também menciona que, há um tempo, quando não existia o IDEB, realizava suas avaliações, o que pressupõe que a avaliação dessa escola já faça parte de seu dia a dia e de sua proposta pedagógica. Porém, ao mesmo tempo, a coordenadora pedagógica não declara como acontece a avaliação do trabalho escolar, quem realiza, quem participa e o que é avaliado.

A partir dessas constatações e considerações, nos permitimos refletir: se a escola discorda do IDEB e de sua existência, afirmando fazer outro tipo de avaliação internamente, qual é essa avaliação? Como é feita, sistematizada e organizada? Quais implicações dessas avaliações na (re)organização do trabalho escolar? Aos nossos olhos essas reflexões são pertinentes, visto que a discussão entre comunidade escolar, professores, funcionários e alunos, bem como o registro, a sistematização das discussões e das ações realizadas a cerca das avaliações são fundamentais para uma organização concisa e planejada da escola, como também para servir de suporte para a formulação e/ou (re)formulação de políticas educacionais.

O diálogo entre os agentes escolares é um fator que requer mais atenção no trabalho escolar, pois cotidianamente são apresentadas pesquisas que

indiretamente indicam que momentos de discussão e de diálogo não são frequentes, o que certamente fragiliza a organização da escola. Referente a isso podemos citar a entrevista com as coordenadoras pedagógicas, realizada na escola E35, as quais optaram por realizar a entrevista juntas, tanto a coordenadora pedagógica dos anos iniciais quanto a dos anos finais.

O que nos causou estranhamento foi que as duas exercem a mesma função, na mesma escola, apenas em níveis educacionais distintos e, mesmo assim, veem o IDEB de forma totalmente diferente, uma nos disse “(prof 1) Não. Para o meu trabalho pessoal não precisa dessa coisa aí.” E a outra “(prof 2) Eu gosto de comparar. É uma competição!”. Pensando não na gravidade do conteúdo explicitamente da fala de cada uma, mas na discordância entre elas, observamos que não há momentos de discussão sobre o assunto na escola. Vale lembrar que as opiniões diferentes existem e são importantes para que a reflexão aconteça em discussões coletivas, no entanto, após debate, há a construção de um “entendimento coletivo” sobre o tema, neste caso o IDEB. E isso não está presente na fala delas, e sim bem distante.

A segunda categoria trata da discordância com os critérios avaliados pelo IDEB. O que esteve presente na fala dos coordenadores pedagógicos é que existem fatores externos que influenciam no trabalho escolar. Afirmam que os critérios do IDEB estão restringindo um “universo que é tão amplo” (E08), em que não são levados em consideração as especificidades de uma escola de periferia e outra de uma região central. Essas especificidades certamente apresentarão diferenças entre escolas de uma mesma rede de ensino.

Por esses motivos, alegam discordar dos critérios utilizados pelo IDEB na avaliação, como é expresso no fragmento abaixo:

“Por exemplo, se nós pegarmos, os professores da escola que obteve o maior IDEB aqui no município e colocarmos aqui em nossa escola, eu me arrisco a dizer que o resultado não ia ser diferente. Por que a escola que tirou o melhor tem alunos melhores que os nossos no sentido financeiro, local e cultural. Me arrisco a dizer, que se os professores desta escola tivessem aqui fazendo trabalho com os nossos alunos, o resultado não seria tão diferente. Assim como, se o nosso professorado fosse para aquela escola que tirou o IDEB bom, eu tenho certeza que o IDEB também seria bom. Isso porque vários outros fatores contribuem (E06)”.

Nesta fala, é pressuposto que o aluno é quem determina a nota. Isso é um equívoco, pois os alunos são transitórios, permanecem na escola cerca de 12 anos,

tempo representativo, e que influencia na organização do trabalho escolar, porém, quem se mantém na educação básica por mais tempo é o professor, por cerca de 30 anos, se cumprido o plano de carreira. Assim, se a intenção é avaliar a educação básica, essa avaliação deve voltar-se, em especial, para a escola e todos os agentes envolvidos nessa organização, não só o aluno. É importante salientarmos a presença do professor como um gestor da escola, o qual dará continuidade à existência da educação formal.

Diante disso, nos foi permitido criar a terceira categoria que diz respeito aos aspectos considerados relevantes pelos coordenadores pedagógicos para uma avaliação da escola, conforme Gráfico 8.



Gráfico 8 – Aspectos considerados relevantes para uma avaliação da escola.

O Gráfico 8 nos apresenta quatro aspectos relevantes, segundo coordenadores pedagógicos de EB, que devem ser ponderados na avaliação de escolas. 30% dos coordenadores acreditam ser pertinente avaliar os aspectos sociais, 20% defendem avaliar aspectos financeiros, outros 30% elegem aspectos culturais como importantes para uma avaliação e, ainda, 20% destacam os aspectos locais. Podemos perceber que há um equilíbrio nas porcentagens o que pressupõe todos esses aspectos serem importante na avaliação do trabalho escolar.

Salientamos que, quando os entrevistados mencionaram a necessidade de avaliar esses aspectos, não apresentaram o que cada um deles envolve. Se, de repente, tivéssemos indagado sobre as características destes aspectos, para assim

analisá-los com mais profundidade, possivelmente teríamos um outro gráfico que melhor representasse cada um dos aspectos, talvez elencasse outros. No entanto, independente da nomenclatura dos aspectos do que estes envolvem, todos os aspectos apresentados tratam de assuntos voltados ao entorno da escola, demonstrando aí a necessidade de avaliar todos os agentes escolares, suas ações, implicações destas na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar, e não só o desempenho de alunos em provas externas e dados estatísticos, da forma como se configura o IDEB.

No momento em que um dos entrevistados colocou a necessidade de avaliar outros aspectos, o fez utilizando expressões de indignação, como também de esperança em uma avaliação externa. “Eu não tenho a fórmula mágica pra dizer como deveria ser (avaliação)”. Nos parece que de tão complexa que é uma avaliação da educação, aos olhos deste coordenador pedagógico, por exemplo, há a necessidade de uma fórmula mágica.

O coordenador não se opõe à existência de um sistema de avaliação em larga escala, mas a sua funcionalidade, inclusive demonstrou mais confiança em uma avaliação externa em nível municipal, em que seria possível maior proximidade com os aspectos do gráfico 8. “... até que em Santa Maria se falou no ano passado. Parece que vai ter uma prova Prova Santa Maria. Já dá uma diferenciada, porém, mesmo assim, são realidades tão diferentes.”

É tão distante para o educador pensar em uma avaliação nacional, que acaba pressupondo que uma avaliação municipal seria mais digna. Mesmo assim (re)caímos sob como essa avaliação, independente da abrangência, seria utilitária para organização e desenvolvimento do trabalho escolar.

5.3 Respondendo a Terceira Questão de Pesquisa – Como se dá a organização da escola para participar do Sistema de Avaliação da Educação Básica?

A construção da resposta desta questão de pesquisa se dá em dois momentos. O primeiro é referente a utilização do Roteiro de Entrevista I, especialmente quando perguntamos aos coordenadores pedagógicos que ações desenvolviam acerca do SAEB bem como frente ao resultado do último IDEB da escola. É importante lembrar, que neste momento estávamos imerso nas discussões sobre o resultado do último IDEB, “IDEB 2011”, deste modo, as escolas relataram as ações desenvolvidas antes da divulgação do resultado, provavelmente referente as ações desenvolvidas em 2010, 2011 e início de 2012.

O segundo momento, se dá por meio do Roteiro de Entrevista II, o qual tínhamos a intenção de encontrar na fala dos coordenadores pedagógicos a descrição sobre as ações desenvolvidas no cotidiano da escola com a intenção de contemplar o SAEB. Tínhamos como pressuposto que os coordenadores pedagógicos iriam relatar com mais detalhes as ações que disseram desenvolver com a implementação do Roteiro de Entrevista I, mas isso não aconteceu, pois outras ações nos foram relatadas. A implementação do Roteiro de Entrevista II aconteceu no segundo semestre de 2013, e os coordenadores pedagógicos nos relataram as ações que estavam desenvolvendo atualmente, ou seja, durante o ano de 2013 que visavam a aplicação da Prova Brasil e SAEB que aconteceria em novembro de 2013

Desta forma, nesta sessão a dividimos em dois itens, o item I foca na realização de ações acerca do IDEB 2011; o item II foca nas ações desenvolvidas na preparação da escola para participar do SAEB 2013.

5.3.1 Realização de ações acerca do IDEB 2011

O tratamento das informações nos permitiu agrupar os elementos em três (3) eixos estruturantes, são eles

1. Coordenadores pedagógicos que dizem desenvolver ações acerca de IDEB,

2. Coordenadores pedagógicos que dizem não desenvolver ações frente ao IDEB,
3. Coordenadores pedagógicos não se posicionaram.

No gráfico abaixo Gráfico 9, podemos visualizar, de acordo com a declaração dos coordenadores pedagógicos de EPEB, que há um descompasso entre os que dizem realizar ações acerca do IDEB ou não, visto que 62% afirmam realizar, 19% afirmam não realizar, e ainda 19% não se posicionaram.

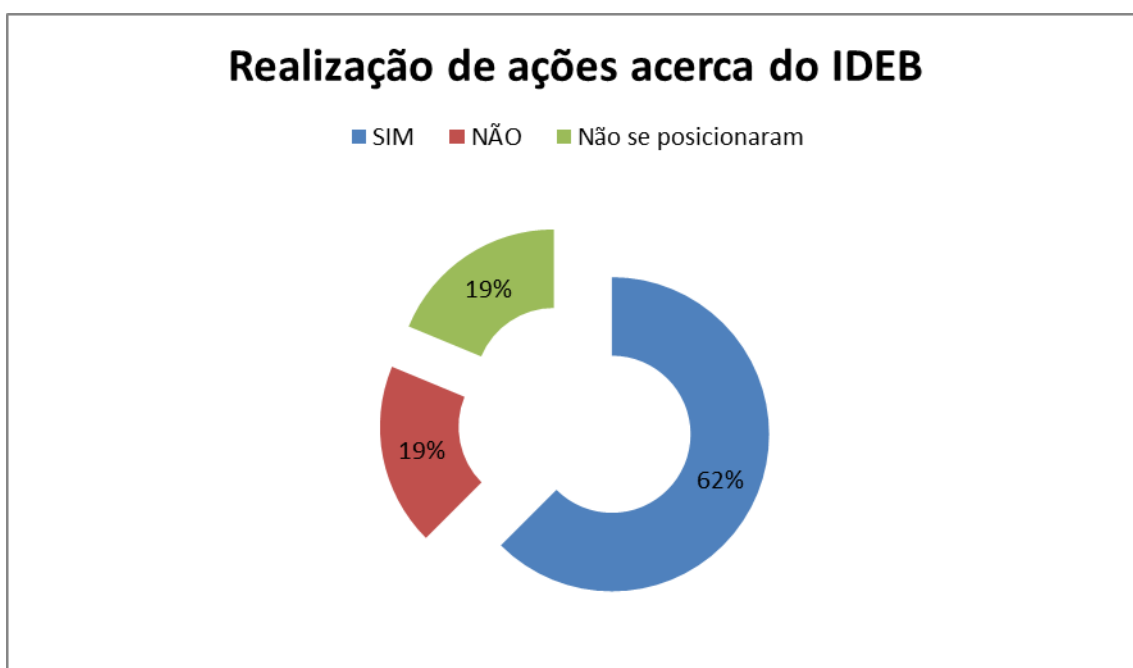


Gráfico 9 – Realização de ações acerca do IDEB

Podemos observar, no Gráfico 9, que a maioria dos coordenadores pedagógicos entrevistados (62%) dizem desenvolver ações frente aos resultados do IDEB. Quando solicitados a exemplificar quais ações, e a grosso modo mencionaram em discussões com os professores e com os alunos.

Procuramos organizar, de forma mais detalhada, as ações que os coordenadores pedagógicos declararam desenvolver nas escolas. Desta maneira organizamos as ações apresentadas em cinco (5) categorias, a saber:

- 1) discussão sobre o IDEB em reuniões pedagógicas
- 2) informação aos pais sobre a nota do IDEB;
- 3) informação aos alunos sobre a nota do IDEB;

- 4) ações junto a Secretaria Municipal de Educação (SMED);
- 5) estabelecimento de metas;

Antes de abordarmos a primeira categoria é importante explicarmos como são configuradas as reuniões pedagógicas do município de Santa Maria/RS, nosso campo de estudo. Essas reuniões são o único momento de encontro entre todos os professores da escola, em duas horas semanais. Nesses momentos de encontro, são realizadas discussões e tomadas decisões sobre todos os aspectos que dizem respeito à organização escolar.

Dessa forma, as discussões sobre o IDEB em reuniões pedagógicas são apenas uma das temáticas trabalhadas. Em razão disso, por ser uma das temáticas e o tempo de reunião ser pequeno, podemos observar que não existem discussões aprofundadas com sistematizações bem organizadas. Observa-se mais claramente isso na fala da coordenadora pedagógica da escola E35:

“Existem ações, mas não específicas. A gente discute nas reuniões pedagógicas. Eu não acho boas as nossas ações depois da Prova Brasil, pois sempre precisamos melhorar. Tem que se aperfeiçoar, tem que procurar, tem que ir além, tem que buscar” (E35)

No que se refere a categoria 2, informação aos pais sobre a nota do IDEB, percebemos que existem momentos de encontro entre os pais e os professores, no entanto esses momentos são apenas de informação sobre a nota e sobre algumas atividades escolares. Não existem reflexões e discussões sobre o resultado, apenas a escola realiza encontros com os pais para transmitir informações, todavia não consegue maior envolvimento deles, como apresentado no trecho a seguir:

“Claro que a gente passa essas informações para os pais e tudo, até da questão da melhora do nosso IDEB, que a gente colocou em reuniões e tudo... Ter um envolvimento maior deles não. Mais é na parte da reunião, dar informação” (E07).

No que tange à informação aos alunos sobre a nota, nos foi relatado pelos coordenadores pedagógicos que essa discussão na verdade é uma conversa sobre a nota da escola e sobre as metas estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC). Observamos uma falha nessas ações, uma vez que os alunos não têm a oportunidade de se expressar, de exporem a sua opinião.

As ações realizadas junto à Secretaria Municipal de Educação configuram-se mais como uma assessoria prestada à escola. Normalmente as escolas, quando precisam de orientação e/ou esclarecimentos, chamam os professores que representam a SMED. Parece-nos que não há um acompanhamento da SMED junto às escolas em um sistema de parceria, visando à melhoria da qualidade da educação básica municipal.

A quinta categoria trata do estabelecimento de metas. A maioria das escolas faz referência a importância do estabelecimento de metas do ano letivo para melhorar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Contudo, não o fazem apenas em função do IDEB, mas visando atender às necessidades dos alunos e da comunidade local. Como expresso no trecho abaixo.

“A gente foca no trabalho para ser cada vez maior, reunimos grupos e estabelecemos metas para o ano. Temos três grandes metas para este ano (2012), uma delas é melhorar a questão do ensino-aprendizagem, mas não só em função do IDEB, mas pela necessidade que a gente vê nos nossos alunos. Nos mobilizamos assim, mas não só em função do IDEB, e sim da realidade que a gente percebe” (E06).

A iniciativa das escolas no estabelecimento de metas é bem vista, já que o planejamento em longo prazo mobiliza ações mais precisas e bem pensadas. O fato de algumas escolas demonstrarem que não estão trabalhando apenas para melhorar o índice, demonstra uma maturidade a respeito das prioridades de cada instituição de ensino.

5.3.2 Ações desenvolvidas na preparação da escola para participar do SAEB 2013

Gostaríamos de iniciar esse bloco tratando da participação das escolas no SAEB. Na resposta da questão de pesquisa um deste trabalho, primeira sessão deste capítulo, tratamos em parte deste assunto. Legalmente as escolas não são obrigadas a participar do SAEB, o que nos estranha é que 67% dos entrevistados nos afirmam que a escola é obrigada a participar do SAEB, que não tem escolha, veja trechos a seguir:

“Se vem de fora é obrigado fazer, né. Agente faz o que é legalmente pedido.” (E05)

“A gente não tem opção né, a avaliação é feita bianualmente, a cada dois anos. E a secretaria nos informa, nos da as orientações de preparar para a Prova Brasil e nesse ano vem o ANA também.” (E06)

“A gente sabe que tem dois tipos de prova, uma por amostragem que a nossa escola não tem participado e a Prova Brasil. São obrigatórias, então durante as reuniões da coordenação a gente conversa sobre isso.” (E09)

“Vem documentos do MEC convocando para participar.” (E25)

Nos causa estranhamento pois, os coordenadores pedagógicos das escolas entendem o SAEB como uma obrigatoriedade, e isso se deve em primeiro lugar a divulgação da nota do IDEB e em especial aos incentivos financeiros que veem da esfera federal para a escola. É estranho, pois nos parece que os coordenadores ficaram omissos ao “disque me disse” dos corredores e não foram à fonte informarem-se sobre o assunto. E ainda, que mesmo apresentando contradições ao SAEB, como apresentado na resposta da questão de pesquisa 2 deste trabalho, continuam omissos a essa falsa obrigatoriedade e não tomam as “rédeas” do processo mobilizando discussões e ações da escola frente a essas contradições e a participação ou não da escola nesta avaliação em larga escala. O professor continua aceitando tudo que é apresentado para a escola, de forma deliberada, sem criticidade e sem investigação. Também, isso é influenciado pelo fato das políticas educacionais burlarem o sistema educacional e “podarem” cada vez mais as possibilidades de autonomia da escola pública.

Independente do entendimento de obrigatoriedade ou não, 100% dos coordenadores dizem desenvolver atividades para participar do SAEB. Essas atividades são voltadas única e exclusivamente para as avaliações do SAEB. As atividades são as seguintes:

- Formação de Professores organizada pela Secretaria Municipal de Educação
- Organização de um Plano de Ação Anual focando o SAEB
- Alterações no currículo escolar
- Alterações na metodologia utilizada pelos professores
- Realização de simulados
- Apresentação aos alunos dos instrumentos avaliativos do SAEB e modos de sua utilização

- Recuperação dos alunos ao longo do ano letivo focando o desempenho na Prova Brasil

Percebemos que o “ponta pé inicial” para se realizar atividades visando o SAEB partiu da Secretaria Municipal de Educação que organizou e realizou Formação Continuada de Professores para tratar do SAEB. Essa formação era para os professores de língua portuguesa e matemática dos 3º, 5º e 9º ano. Já de início encontramos uma contradição. Porque a formação ser realizada somente com professores de português e matemática? Sabemos que são essas as disciplinas avaliadas pela Prova Brasil e Prova Saeb, no entanto, se o SAEB se propõe a avaliar a qualidade da educação brasileira porque não realizar a formação com todos os professores da educação básica? O aprendizado dos alunos não acontece em um espaço de tempo pré-determinado, cada criança, cada adolescente tem seu tempo de aprendizagem, e a educação sendo um processo contínuo porque formar (entendendo aqui formar como o ato propiciar momentos de qualificação profissional) apenas professores de turmas em que as provas são aplicadas. Se é para avaliar a escola porque fazê-la por meio de um profissional e de poucos alunos? Bem essas são questões que estão em voga as quais não queremos responde-las e sim tentar compreendê-las.

A grosso modo não sabemos o porquê a SMED mobilizou com tanta determinação essa Formação para alguns professores, o que nos foi dito é que visava melhorar o IDEB das escolas da cidade. Se havia outra intenção por trás disso não sabemos, o que pressupomos é que a Secretaria exerceu uma ação política influenciada por um terceiro, o qual não sabemos quem é e nem quais intenções tem com isso tudo.

Foi essa formação, que mobilizou as demais atividades desenvolvidas pelas escolas. Se formos ver, o Plano de Ação Anual focando o SAEB, foi a SMED quem “sugeriu para as escolas”, algumas delas seguiram. Segue abaixo trecho da entrevista em que a coordenadora nos conta um pouco sobre isso:

“Fizemos um Plano de Ação. Os professores frequentaram um curso, na formação continuada da SMED. Aplicaram todas as sugestões aqui na escola, revisaram toda a grade curricular, aí ajustaram esses conteúdos. Algumas coisas foram retiradas outras foram contempladas.” (E29)

Claro que, não foram todas as escolas que nos disseram explicitamente assim a relação das atividades desenvolvidas com a Formação propiciada pela SMED, mas no entanto todas comentaram na existência desta formação e que a SMED de alguma forma estimulava as escolas a trabalhar olhando para o SAEB.

Se pensarmos agora nas alterações ocorridas no currículo escolar das escolas, percebemos que 50% afirmaram alterar o currículo da escola, veja trechos

“Acredito que sim, alterou o currículo da escola para participar do saeb, pelo seguinte, muitos descritores...alguns conteúdos de matemática do 5ºano não estavam nos nossos planos de estudos, por exemplo, a porcentagem da forma como cai na Prova Brasil, era no 6º ano que a gente ia trabalhar aqui. A gente teve que antecipar, porque a gente sabia que uma ou duas questões ia cair. Acho que o foco do trabalho foi bem diferente.” (E06)

“Tem muita coisa que a gente começou a notar que o que caía na prova não fazia parte do nosso conteúdo, né. Essa professora do 5º ano ela focou muito no trabalho em função do SAEB, inclusive ela pegou provas, as questões e procurava adaptar o conteúdo dela com as questões assim...mais ou menos... fazia umas questões parecidas assim, para os alunos terem noção. Porque a gente notou assim... que tinha muitas tabelas, gráficos e coisa que a gente não era acostumado a trabalhar com o aluno. E na prova caía isso aí, então eles sentiam um pouco mais de dificuldade, daí começamos a trabalhar um pouco mais essas questões para eles saberem, e não terem tanta dificuldade na prova.” (E07)

“Esse ano ta mobilizando mais. Porque o grupo se envolveu mais. Primeiro porque começou com essa formação dada para os professores então assim ó... Até a pouco tempo nós tínhamos aqui o horário das formações dos professores...então eles iam para essas formações. Então houve um movimento anterior a prova, não por parte da escola, mas por parte da secretaria. Então foi dada toda uma formação para elas. Com a preocupação dos professores prepararem os conteúdos para explorar os conteúdos que iam cair na prova, então ela começou a ser mais concreta nas atividades, bem antes... E nesse ano não, ela foi presente o ano inteiro, com a formação dos professores começou a ver uma inquietação porque daí as gurias começaram a me dizer: ‘Olha, esse conteúdo que a gente ta trabalhando lá, não ta na grade curricular, a gente não trabalha com eles aqui nem no 4º nem no 5º ano’, ou ‘ta sendo trabalhado lá no 5º ano, só que é muito tarde...precisamos trabalhar no 4º’. Então começou a dar uma inquietação” (E29)

A motivação para alterar o currículo escolar veio única e exclusivamente pelo fato de compreender os conteúdos trabalhados no SAEB. O que nos faz pensar, é, se as alterações são pertinentes as necessidades dos alunos neste momento, pois cada escola é diferente e tem um contexto diferente, e será que igualar os conteúdos dessa forma é de fato preponderante para o desenvolvimento do aluno. Arriscamo-nos a dizer que percebemos aqui nuances da pré-existência de um “currículo único nacional”. Não podemos perder o foco da função social da escola e

de que as disciplinas escolares trabalham para o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do aluno.

Alterando o currículo escolar, os professores mobilizam-se na busca de metodologias de ensino, isso aos nossos olhos é um ponto favorável, pois é necessário desacomodar o professor e motivá-lo a inovar. Porém, é pertinente atentar para isso, de modo a perceber quais são os caminhos que essas alterações curriculares estão motivando as “novas” metodologias. Pode-se interpretar de diferentes formas, inclusive de tornar o ensino cada vez mais tradicional no sentido de uniformizá-lo.

Quanto a recuperação dos alunos ao longo do ano letivo, vejamos

“Durante o ano foi feito um trabalho de recuperação deles, não mais aquela lá no final do ano. Mas sim paralela ao longo do ano. No trimestre não se avança em conteúdos novos para poder recuperar o que não foi aprendido. E todo o conteúdo é visado pensando na Prova Brasil. Nessa dinâmica da prova todo o conteúdo é visto nisso.” (E29)

Temos duas percepções, uma benéfica, no sentido de não deixar para sanar as dificuldades e a não compreensão dos alunos somente no final do ano letivo, visto que muitas vezes não compreender um conteúdo no terceiro mês de aula pode prejudicá-lo na compreensão dos demais conteúdos. Já a outra percepção é de aversão a esta recuperação, já que o foco para a realização deste é o bom desempenho na Prova Brasil. Nossa! Será que a Prova Brasil tem todo esse potencial de mobilizar no aluno o que ele tem de melhor em seu processo de aprendizagem? Eu acredito que não.

A principal ação desenvolvida pelas escolas são os simulados. Sim! 90% das escolas dizem realizar simulados com o 5º e 9º anos. A principal maneira de realizar é reproduzir o que irá acontecer no dia da avaliação do SAEB. Os professores pegam exemplos de questões de anos anteriores, organizam uma prova, também tem os professores que fazem a prova tal qual a dos anos anteriores, aplicam aos alunos controlando o tempo e ao final tem um cartão resposta e ainda uma terceira forma de aplicar, é em meio as avaliações da disciplina acrescentar questões das avaliações do SAEB e “controlar” o desempenho dos alunos nessas questões. Vejamos trechos a seguir:

“Agente fez simulados durante o ano. Primeiro pegou a Matriz de 5ºano, do 9º ano. Aí nós fizemos avaliações, os simulados que fizemos. De dois em dois meses fazíamos praticamente os simulados. Fizemos gráfico com os resultados. Algumas provas dos simulados a gente criou com questões de todos os anos. A ultima, foi em outubro, que em matemática eles obtiveram a nota 35, assustadora, e em português 46,3. E foi a ultima, a gente pegou tal qual a dos anos anteriores. Alguns a gente colocou em gráficos, outros a gente tem só os dados...O primeiro simulado da Prova Brasil no 5ºano a gente viu o nível que eles estavam, a gente fez o rendimento por aluno, então o numero de questões o máximo que teve foram 10. Tem uma turma que no inicio do ano tinha media 3,2 e agora no ultimo ficou com 6,6, uma melhora considerável.” (E06)

“A gente já fez simulado, só com os alunos do 5º ano que a professora fez. Na escola no geral não, só com os alunos da turma. Com a escola toda não.” (E07)

“Agente faz um simulado também com questões de provas anteriores. Nós quem fizemos esse simulado. As professoras de português e matemática trabalharam em cima das questões. Não foi feito um simulado único em um dia, por exemplo, hoje a professora de português aplicou um teste com 5, 6 questões do site. A professora de matemática fez um teste a semana passada e colocou 2, 3 questões. No decorrer das avaliações foram inserindo para fazer uma avaliação diagnóstica, para ver como as turmas estavam. No 5º ano a professora fez mais formal, até ensinou a usar o cartão resposta.” (E09)

Segundo o Dicionário Aurélio, simulado quer dizer “Em que há simulação, que age com simulação” (FERREIRA, 2008, p. 449) e simulação significa “Ato ou efeito de simular. Disfarce, fingimento. Representação simplificada de fenômenos ou processos mais complexos, para experiência ou treinamento.” (FERREIRA, 2008, p. 449). Com o significado dessas palavras podemos perceber que na educação isso não é indicado de se fazer pois, é um tipo de doutrinação, preparação para algo, e bem sabemos que o que se pode fazer é preparar em termos de conteúdo científico, mas em termos de comportamento e experiência isso não confere. Se os simulados não tem a função de disfarçar uma situação de aprendizagem para que este é feito? Em termos de conteúdo conceitual as avaliações cotidianas da escola deveriam dar conta de avaliar e preparar os alunos para a Prova Brasil. Desta forma não seria necessário um simulado.

Os coordenadores alegam fazer o simulado pois a Prova Brasil e Prova Saeb são distintas das avaliações realizadas no dia a dia da escola, assim seria necessário ter um momento de preparo dos alunos para não estranharem no dia das avaliações do SAEB, visto que o caderno de provas é diferente e tem também um cartão resposta, um tanto complicado para uma criança de onze (11) anos preencher. Isso evidencia que o SAEB não vai ao encontro do que as escolas fazem

e são, não avalia o que a escola é e desenvolve, é necessário desenvolver atividades atípicas da escola para poder participar de uma avaliação externa.

Pensamos que as escolas ficam em um empasse, o de desenvolver atividades específicas para a participação no SAEB mascarando a sua realidade, mascarando o seu trabalho e mascarando a realidade da educação brasileira, ou o de “dar a cara a tapa” não preparando, não trabalhando acerca do SAEB e podendo ser “prejudicada” pelo IDEB e por todos os fatores que este envolve.

A escola E06 neste ano de 2013 fez sua escolha. Fez diferente dos anos anteriores, trabalhou o ano todo em função do SAEB, todas as atividades focavam o SAEB, e a coordenadora nos disse:

“Infelizmente sim! Eu digo infelizmente porque eu não... eu sou contraria a essa nota. Eu acho que ela é injusta, porque é uma prova igual para todo mundo, não tem diferença de nada entende. Eles padronizam o aluno. Então a gente se vê obrigado a trabalhar, não que o trabalho não seja feito, se não fizesse a preparação entende, mas eu acho uma forma muito injusta de avaliar uma escola se ela é boa ou não. Porque não temos as mesmas condições de uma escola municipal central com uma clientela onde as famílias ajudam, porque aqui nós temos famílias que... digamos que a escola, 90% trabalha com a inclusão social, grande parte de nossos alunos são filhos de catadores...muitos, muitos, não te digo a maioria, mas grande parte sobrevivem com o bolsa família, não tem acesso a leitura e a escrita antes de entrar na escola, não tem essa estimulação em casa, é diferente de uma criança que já nasce em um espaço letrado. Então é por isso que eu te digo que essas provas que geram a nota são muito injustas... Porque estamos trabalhando em função disso? A nossa escola é o menor IDEB do município e muita reprovação. Então bom...se eu estou aqui eu gostaria de fazer o impossível para ver se é uma questão metodológica, se é uma questão de trabalho ou se realmente assim ó, é o nível dos alunos... que a gente convive muito com isso...para eles, a grande maioria, o valor não é o estudo, quer dizer, o estudo não é um valor...eles tem várias outras prioridades na vida, eles podem conseguir dinheiro e sobreviver de muitas outras formas que não o estudo, isso é passado culturalmente para eles.”
(E06)

As tentativas de melhora no índice da escola E06 foram tantas, que até no dia da Prova Brasil eles estavam se organizando para oferecer aos alunos, que são na maioria carentes e em condições financeiras bem restritas, um café da manhã antes da prova, veja:

“A gente já está preparando para o dia da prova...é que a grande maioria vem sem café da manhã para a escola, a grande maioria acorda, pega a mochila e como saiu da cama veio. Café da manhã não é uma prática deles, tanto é que chega 9 horas e eles nem raciocinam mais por causa da merenda. Então a gente já se organizou para no dia da PB a gente vai dar um café reforçado antes da prova, porque a gente sabe que uma criança com a glicose baixa, com baixa pressão não vai render. Então a gente já se

programou, vamos fazer um sanduiche, um café com leite bem reforçado, para antes da Prova Brasil, para não ser a fome um medidor.” (E06)

Vemos que nesta escola, em 2013, fizeram uma experiência a fim de tentar perceber onde está o motivo do índice baixo, mas não se sabe qual o preço que estão pagando por isso, quem está pagando, alunos, professores, comunidade... a tentativa foi feita, agora a escola espera o final de 2014 para saber seu índice e tentar interpretá-lo, pois como diz a E05

“Se tu mede a febre do teu filho e ele ta com 36 ele não tem febre, ta bem, não tem problema. Agora se aparecer um 39, 40? Opa! É um número, mas daí tu já vai ver, essa criança ta com uma infecção com algum problema. Que que tu vai fazer? Tu vai investigar e a mesma coisa acontece com essas avaliações.” (E05)

Somos totalmente contrários a realização de atividades escolares que visem uma avaliação externa ou qualquer outra política exterior a escola, somos a favor sim de uma escola que trabalhe para sua comunidade em prol de seu aluno de suas necessidades de desenvolvimento e crescimento. De uma escola humana que trabalhe o humano.

CONCLUSÕES

Neste último capítulo, baseados nos resultados de pesquisa construídos mediante a coleta e análise das informações, buscamos responder o objetivo desta pesquisa: **Compreender as repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar.**

Mediante a análise dos resultados podemos concluir que existem algumas contradições nos processos de construção e implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, bem como na utilização de seus resultados. Que contradições são essas?

- Ao mesmo tempo em que a legislação prevê e incentiva a autonomia para a escola pública os Sistemas de Avaliação em Larga Escala restringem essa mesma autonomia, na medida em que, fazem parte de uma política de controle e centralização do poder público.
- Ao mesmo tempo em que as teorizações sobre os processos de avaliação em larga escala sinalizam a necessidade da participação efetiva de todos os sujeitos e setores envolvidos, desde sua idealização até sua realização, percebe-se o contrário, ou seja, uma participação mínima;
- Também, percebe-se uma simplificação dos instrumentos de avaliação, os quais se restringem a provas para os alunos e questionários sócio-econômicos para os professores, gestores e alunos.
- Outra contradição é o fato do processo de organização e realização do SAEB ser quase totalmente desconhecido para os alunos, professores e gestores.

Essas são contradições importantes que podem inviabilizar a ação docente frente à organização e ao desenvolvimento de um trabalho escolar autônomo. Ou seja, de uma escola que tenha conhecimento e condições de, a partir de uma avaliação externa, utilizar seus resultados para uma reorganização de seu trabalho e a criação e desenvolvimento de novas estratégias e ações escolares, as quais se efetivem em melhoria.

A seguir apresentamos repercussões do SAEB na organização e desenvolvimento do trabalho escolar que são fortemente influenciados por essas contradições.

Resultado do SAEB propicia ranqueamento

Percebe-se claramente que os resultados provocam múltiplas interpretações, em diferentes setores da sociedades, como os meios de comunicação, os pais, a sociedade em geral que fazem interpretações, por vezes equivocadas, dos índices do IDEB publicizados. Essas interpretações resultam no ranqueamento dessas escolas que estimula a competição entre elas, seus professores, pais, alunos e comunidades escolares.

Esta situação provoca constrangimentos entre os professores que por vezes sentem-se desvalorizados por estarem em escolas com nota baixa. Tal ranqueamento também tem impactos na comunidade levando pais a uma verdadeira corrida por vagas para seus filhos em escolas com índices elevados. Outro impacto percebido são as rotulações aos alunos atendidos nessas mesmas escolas. O limite das distorções chega a influenciar até mesmo campanhas eleitorais que se utilizaram desses índices para influenciar a população no pleito, como ocorrido nas campanhas municipais, de 2012, em Santa Maria/RS,. Esse tipo de interpretação, de classificação por meio de “uma nota”, desvia a função legal de uma avaliação externa seguindo caminhos obscuros que fragilizam a educação, seus preceitos e função social.

Insuficiência dos instrumentos de avaliação do SAEB para avaliar o trabalho escolar

Os coordenadores pedagógicos acreditam que os instrumentos utilizados pelo SAEB não tem condições, sozinhos, de analisar os diferentes aspectos que condicionam o trabalho escolar e o trabalho do professor. Pois não considera a cultura local, a realidade dos alunos, a formação de professores e as condições efetivas de funcionamento de cada unidade escolar.

É impossível existir justeza na classificação de escolas a partir da nota na Prova Brasil e Prova Saeb, do índice de reprovação, transferência e evasão de alunos, sendo a escola um espaço tão complexo, complexo em suas relações, em sua função, em sua gestão. A escola é uma trama tecida por diversos atores, dentre eles Secretarias de Educação, equipe diretiva, professores, alunos, funcionários,

pais, e todo o seu entorno. Desta forma, não cabe, conceder ao aluno a responsabilidade de legitimar o valor de uma escola.

Ainda, podemos afirmar que não é o índice gerado como resultado do SAEB que atribui significado para o que a escola é e desenvolve, é fundamental a avaliação de outros fatores que permeiam aspectos culturais, sociais, financeiros e locais da comunidade escolar. E podemos dizer que quando uma avaliação externa não leva em consideração estes aspectos coloca em dúvida sua validade.

Desconhecimento da Política do SAEB na organização escolar

Podemos perceber que o grande motivador das avaliações em larga escala no Brasil está vinculado à necessidade de dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais. No entanto, os dados coletados pelos testes e demais mecanismos de coleta constituem possibilidades que chegam as escolas e, por vezes, não são adequadamente utilizados. Isso ocorre por inúmeros motivos, dentre eles a falta de treinamento no manuseio dos materiais que chegam as instituições; a falta de compreensão do que isso quer dizer e o que isso significa para a escola e seus agentes escolares, a falta de entendimento do significado de uma avaliação em larga escala, e a incompreensão da articulação das reais necessidades da escola e de seus alunos com uma avaliação externa.

É indispensável mencionar o quão preocupante é os coordenadores pedagógicos, agentes que transitam entre a equipe diretiva e o trabalho docente de sala de aula, exercendo uma função fundamental na escola, muitas vezes desconhecem os fatores que são levados em consideração na avaliação realizada por meio do SAEB. Isso é resultado, também, ao fato de que faltam, na organização da escola, momentos de discussão entre a comunidade escolar, e isso vem a refletir na fragilidade de opiniões mais concisas sobre o a avaliação em larga escala.

Mas, ao mesmo tempo, esse desconhecimento da política educacional não está relacionado somente à falta da busca de esclarecimento por parte dos professores mas sim na não preocupação por parte do Estado de tornar público e esclarecer os procedimentos adotados pelo SAEB bem como as intenções destes.

Forte distanciamento da escola do SAEB

Como pode se ver no capítulo 5 deste texto dissertativo, tentamos de várias maneiras descobrir quem e como são elaboradas as Provas Brasil e Provas Saeb, mas

não conseguimos descobrir. Entendemos que não há a preocupação em esclarecer tais fatos. Este, e mais outros fatos apontados no decorrer deste texto, nos permite dizer que mais uma vez, vemos que o entendimento da escola sobre o SAEB é considerado irrelevante pelo Estado. Entende-se que aos olhos deles, a escola deve apenas e unicamente participar da avaliação de maneira omissa e depois receber o “julgamento” (o resultado) e tentar interpretar para assim tentar qualificar o trabalho escolar.

A escola é entendida como apática, nada autônoma e uma executora de tarefas e ordens. Como a escola pode reagir a isso sendo que é julgada e sua voz não é ouvida?

A escola está muito distante dos promotores do SAEB (como podemos ver na figura 5) literalmente podemos dizer que o SAEB vem de fora para dentro da escola. A participação da escola no processo de organização, realização e interpretação do SAEB é irrelevante para o sistema, pois não lhe é dado o direito de saber, conhecer e participar ativa e criticamente destes processos.

Realização de ações descontextualizadas das necessidades escolares

As escolas, tentando entender o processo de avaliação do SAEB para obter melhores resultados têm protagonizados ações descontextualizadas do contexto escolar na busca precária pela qualidade da escola. Muitas são as escolas que tem abandonado seus preceitos educacionais e as reais necessidades dos alunos de modo a contemplarem a Prova Brasil e Prova Saeb.

Escolas tem alterado seu currículo escolar, suas práticas pedagógicas, seus planos de ensino na tentativa desenfreada de corresponder as expectativas da educação nacional em atingir IDEB 6,0 em 2020, mesmo sem saber o por quê, como e o que isso significa.

As necessidades formativas dos alunos estão em segundo plano, e isso é motivado “indiretamente” pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria em suas atividades de Formação Continuada. Isso nos causa muito receio, pois se a educação visa o desenvolvimento do aluno e suas habilidades como deixar de lado suas reais necessidades. Tememos e muito em que isso tudo pode resultar.

Baseados nessas repercussões, sem dúvida, podemos afirmar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica é muito mais uma questão de estado, de política, do que uma ação que potencialize o trabalho escolar democrático. Ou seja, o Estado por meio de uma avaliação externa e em larga escala se imuniza e isenta de responsabilidade frente ao desenvolvimento da educação brasileira e responsabiliza a escola pública e os profissionais que ali atuam pelo rendimento escolar nacional.

As escolas, “aos trancos e barrancos” tentam sobreviver a crise escolar arraigada em nosso país. Algumas procuram seguir as prescrições do SAEB sem maior criticidade, visto que por meio dos índices educacionais, que desta avaliação resultam, podem ser repassados mais recursos para as escolas bem como as escolas podem ter maior reconhecimento frente a sociedade. Outras, tentam resistir ao que há de perverso nessa avaliação o ranqueamento, a competição, o julgamento, a hierarquização, a responsabilização pela educação galgada apenas aos professores sem levar em consideração o contexto onde a escola está inserida, o contexto dos alunos e professores.

O SAEB não deve ser utilizado de modo a responsabilizar exclusivamente os professores e a escola por seus resultados e nem ser vinculado a ações políticas meritocráticas, pois isso está gerando, nas escolas, apenas soluções paliativas como a preparação antecipada dos alunos para atingir melhores médias e a realização de atividades atípicas da organização escolar de modo a contemplar o SAEB. Não podemos cair no erro de olhar todas as escolas como iguais e ruir em generalizações infundadas, devemos olhar para aquilo que lhes dá unidade

Acreditamos que devam existir ações organizadas pelas próprias escolas para avaliar em que medida esses índices podem ser utilizados como indicadores da aprendizagem dos alunos, mas isso não deve substituir os instrumentos próprios criados pela escola para avaliação.

Olhar as repercussões do SAEB nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar nos permite dizer que, da forma que se tem organizado, implementado e interpretado o SAEB atualmente, faz com que tenha repercussões negativas na organização escolar. As formas de utilização do SAEB tem representado o retrocesso da escola pública, o retrocesso da educação e inviabiliza a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar autônomo e democrático.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 28, n.1, 2002. p.77-89.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro/BR: Forense Universitária, 2001

AZEVEDO, Joaquim. **A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios econômicos**, (s/d).

<<http://www.oei.es/administracion/azevedop.htm>> acesso em 05.jul.12

BARROSO, João (org). **O Estudo da Escola**. Porto/PT: Editora Porto. (Coleção “Ciências da Educação”), 1996.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores):**Pesquisa qualitativa: imagem e som: um manual**. RJ, Petrópolis: Vozes, 2007.

BONAMINO, Alícia C. de; CRESO, Franco. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, Junho 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>

BRASIL, “Decreto nº6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.” **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Presidência da República – Casa Civil, 24 abril.2007.

BRASIL, “Decreto nº6.317, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Presidência da República – Casa Civil, 21 dez.2007

BRASIL, Ministério da Educação. **Instruções para aplicação do Saeb**. Brasília/BRA, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE Prova Brasil**, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

BRASIL. “Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, n. 246, seção 1, pp.20.767-20.768, 28 dez, 1994a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília DF, Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 15.jul.2012

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado, 1988.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação ara Todos** (1993-2003). Brasília, 1994b.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2006. ISBN 85.363.0696.3.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre, RS, Brasil: Artmed, 2009. ISBN 978-85-363-1999-5

CHIZZOTTI, Antonio: **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

DI GIORGI, C.. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas/BR: Mercado de Letra, 2004.

DUARTE, Adriene Bolzan. **Ações de rotina do trabalho escolar: organização e desenvolvovimento**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO –ENDIPE**. 23 a 26 de Jul. de 2012. Campinas, SP, Brasil. Alda Junqueira Marin (pres)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira (Coord). Ed. Especial. Curitiba, PR, BR, 2008

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009;

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e mudança, 1)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra,1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas/BR: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2007.

GAMA, Maria Eliza. **Os Elementos Constitutivos do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Educação Básica: Prescrições, Atividades e Ações**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan

GARRETT, A.. **A entrevista, seus princípios e métodos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1967.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed (Coleção Pesquisa Qualitativa), 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo/BR: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações Introdutórias para um Exame Crítico da Discussão Atual no Brasil. In: **Revista Española de Educación Comparada**. Madrid, Espanha. n.13, 2007

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 3.ed. São Paulo: Vozes, 2007. (Série Cadernos de Gestão, 1)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e Institui o Respectivo Quadro

MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN: 85-249-0546-8.

PARO, Victor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo/BR: Atica, 2007. ISBN 978-85-08-10868-8.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução à crítica**. 4.ed. São Paulo/BR: Cortez, 1990. ISBN 85-249-0061-X.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo/BR: Ática, 2008. ISBN 978850806522-6.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre/BR: Sulina, 2011. ISBN 978-85-205-0632-5. [The

death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education]

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

ROCKWELL, E. (coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SANTA MARIA. PREFEITURA MUNICIPAL. **Lei n. 4696/93 de 22/09/2003** - Estabelece de Cargos e dá Outras providências. SANTA MARIA/RS/BR, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 12.ed. n.1. Porto: Edições Afrontamento, 2001. (Coleção Histórias e ideias)

SANTOS, Maria Eliza Gama; BAPTAGLIN, Leila Adriana; MAURENTE, Viviane machado; DUARTE, Adriene Bolsan; TERRAZZAN, Eduardo A. 'Ações de rotina e a organização do trabalho em escolas de educação básica'. In: Seminário Internacional de Gestão Educacional, 2 Semana acadêmica do curso de especialização em Gestão Educacional: Políticas e Gestão: Caminhos e descaminhos, 16 a 20 de Ago. de 2010. Santa Maria, RS, Brasil. **Anais**, 2010. (CD ROM)

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas/BR: Autores Associados, 1994.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Raquel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BR: Eduel. cap. 1, p. 3-34, 2004. ISBN 85-7216-423-5.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 24. n. 84. p. 873-895, 2003.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.): **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/BRA: Edue, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora (Série Pesquisa em Educação, 4). 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BR: Vozes, 2005. ISBN 85.326.3165.7. [Obra original: Le travail des enseignants aujourd'hui – elements pour une théorie de l'enseignement comme profesion d'interaction humaines, 2000].

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Ampliando a Concepção de conteúdo de Ensino mediante a Resolução de Problemas - ACOCERP**. Santa Maria: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Mar. 2010 - Dez. 2012. (Edital FAPERGS PqG nº 06/2010 - Programa

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Ações Extensionistas de Assessoramento aos Sistemas de Ensino na Organização do Trabalho Escolar (AEA)**. Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura; Centro de Educação; Universidade Federal de Santa Maria. abr.2009-dez.2013. Projeto de Extensão, Registro GAP/CE/UFSM 023922, 01.abr.2009b.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Condicionantes para tutoria no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores - COTESC**. Santa Maria: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Nov. 2003 - Jul. 2006. 60p. (CNPq, Ed. Universal 01/2002. Proc. 478078/2003-0). Relatório Técnico Final, 2006.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Desafios para Promoção e Consolidação de Melhoria na Organização e no Desenvolvimento de Práticas Educativas e de Processos Formativos de Professores - DEPROCOP**. Santa Maria: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Ago. 2009 - Ago. 2011. (Edital/ MCT/CNPq 14/2009 - Universal). Relatório Técnico Final, 2011.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na educação básica e na formação de professores - DIPIED**. Santa Maria: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Out. 2006 - Mar. 2009. 89p. (CNPq, Ed. Universal 02/2006. Proc. 486440/2006-0). Relatório Técnico Final, 2009a.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.). **Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil - IEPAM**. Santa Maria: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Mar. 2008 - Dez. 2012. (CAPES/INEP/SECAD 001/2008 - Observatório da Educação). Projeto, 2010.

THURLER, M. G.. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo/BRA: FCC, n. 12. p. 7-24., 1995.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação? **Revista Educação e Sociedade**. 2002, vol.23, n.80, pp. 253-274. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302002008000013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18. mai.2012.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Revista Educação e Sociedade**, 2011, vol.32, n.116, pp. 807-838. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a11v32n116.pdf>. Acesso em: 16 mai.2012.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2007, vol.15, n.57, pp. 525-541. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a05v5715.pdf>>. Acesso em: 18. mai.2012.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A.: (2001a). Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Inep. p. 43-51.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A.: (2001b). A produção do conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. In: **Educação e Sociedade**, a.22, n.77, Campinas, dez.2001.

BALL, Stephen J.: (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v.12, n.2, p.03-23, Universidade do Minho.

BALL, Stephen: (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson: (2011). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo/BR: Cortez.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Revista Educação e Sociedade**, n.81. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302002008100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18. mai.2012.

CHIZZOTTI, Antonio: (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo/BR: Cortez. (Biblioteca da Educação, Série 1, v.16). ISBN 85-249-0444-5.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W.: (2009). **Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender**. Tradução de Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman. ISBN: 978-85-7780-372-9. (Obra original: *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will change the*

way the world learns, The Mc-Graw-Hill Companies, Inc, 2008, ISBN: 978-0-07-159206-2)

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2012.

DI GIOVANI, Geraldo: (2009). As estruturas elementares das Políticas Públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.82, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEEP)/UNICAMP.

DOURADO, Luiz F.: (2007). Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**, v.28, n.100-Especial, Campinas, out.2007.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.**2011, vol.19, n.73, pp. 941-964. ISSN 0104-4036.Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/11.pdf>>. Acesso em: 18. mai.2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira (2005). A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica.In.: **Estudos em Avaliação**, n.124. ISSN 0100-1574. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0535124.pdf>>. Acesso em: 18. mai. 2012.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Escolas em ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1100/1100.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

FERNANDES, Reynaldo; NATENZON, Paulo Esteban. A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma reavaliação dos dados do Saeb. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 28, jul-dez/2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/986/986.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2012.

FERREIRA, Eliza B.: (2009). Políticas Educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte/BR: Autêntica.

FLICK, Uwe: (2007). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre/BR: Bookman. ISBN 978-85-363-0414-4.

FLICK, Uwe: (2009). **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 978-85-363-2057-1 (Coleção "Pesquisa Qualitativa") [Obra original: *Managing quality in qualitative research*, New Delhi/IN, Sage Publications Of London, 2008, ISBN 978-0-7619-4982-4]

FRANCO, Creso (2001). O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. In.: **Brasileira de Educação – ANPED**, nº 17. Rio de Janeiro/BR: Editora Autores Associados. ISSN: 1413-2478.

FRANCO, Creso (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** n.55. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 18. mai.2012.

FRANCO, Creso: (2003). O referencial teórico na construção dos Questionários Contextuais do SAEB 2001. In.: **Estudos e Avaliação**, nº28. São Paulo/BR: Editora Fundação Carlos Chagas.ISSN 0100-1574

FRIGOTTO, G.: (2009). Política e Gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte/BR: Autêntica.

FULLAN, Michael: (2009). **O significado da mudança educacional**. 4.ed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 978-85-363-1797-7.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli: (2010). 'A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil'. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.): (2010). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis/BR. Vozes. p.29-38. ISBN 978-85-326-3994-3.

GIBBS, Graham: (2009). **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 978-85-363-2055-7. (Coleção "Pesquisa Qualitativa") [Obra original: Analyzing qualitative data, Sage Publications Of London, 2008, ISBN 978-0-7619-4980-0].

GOMES, Elba Maria Leite. Avaliação de língua portuguesa no Saeb: da leitura ao letramento. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1286/1286.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando...[et al]: (2000). **Aprendendo com inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. ISBN: 85-7307-734-4. 9. (Obra original: Aprendiendo de las innovaciones en los centros: La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso, Ediciones Octaedro, 1998, ISBN: 84-8063-335-2

IMBERNÓN, Francisco (Org.): (2000). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre/BR: Artes Médicas Sul. ISBN 85-7307-664-X.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra:(2010). **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo/BR: Cortez.

MAINARDES, J.: (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais.

MAINARDES, J.: (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. In: **Contrapontos**, v.9, n.1, p.4-16, Itajaí, jan/abr.2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Avaliação em alfabetização. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2005, vol.13, n.48, pp. 375-382. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27556.pdf>>. Acesso em: 18. mai.2012.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. 2011, vol.16, n.48, pp. 695-716. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>>. Acesso em: 18. mai.2012.

POPKEWITZ, Thomas: (1994). Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber em la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Traducción de Pablo Mauzano. Madrid/ES: Morata; La Coruña/ES: Fundación Paideia. (Colección "Educación crítica"). ISBN 84-7112-385-1. [Obra original: A political sociology of educational reform: Power/knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research; /US: Teachers College/Columbia University, 1991];

ROCHA, Gilmar, TOSTA, Sandra Pereira: (2009). **Antropologia & Educação. Belo Horizonte**: Autêntica. Coleção Temas e Educação;10. ISBN: 978-85-7526-397-6

RODRIGUES, Marta M. Assunção: (2010). **Políticas Públicas**. São Paulo/BR: Publifolha. (Coleção "Folha Explica"). ISBN 978-85-7914-153-9.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). **Revista Educação e Sociedade**. 2002, vol.23, n.80, pp. 346-367. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302002008000017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18. mai.2012.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Revista Estudos em Avaliação**, n.119. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 18. mai.2012.

SOUZA, Celina: (2003). "Estado do Campo" da pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n.51, fev/2003. ISSN 0102-6909.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. 2003, vol.24, n.84, pp. 873-895. ISSN 0101-7330.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 12.

TORTAJADA, Iolanda, FLECHA; Ramón. Desafios e saídas educaticas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.): (2000). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre/BR: Artes Médicas Sul. ISBN 85-7307-664-X.

VAN HAECHT, Anne (2008). **Sociologia da educação: a escola posta à prova**. 3.ed. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre/BR: Artmed. (Coleção “Biblioteca Artmed, Sociologia da Educação”). ISBN 978-85-373-1362-7. [Obra original: L'école à l'épreuve de la sociologie: la sociologie de l'éducation et ses évolutions, De Boeck & Larcier, 2006, ISBN:2-8041-5055-0].

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.): (2010). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis/BR. Vozes. ISBN 978-85-326-3994-3.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2011, vol.19, n.73, pp. 769-792. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 18. mai.2012.

YAZBECK, Lola. Sobre Avaliação, Pesquisas e Políticas Públicas: considerações de alguns pesquisadores brasileiro. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 38, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1396/1396.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:
**ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE TRABALHOS ACADÊMICO-
CIENTÍFICOS – AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE TRABALHOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS

Avaliação da Educação Básica

(Vrs02 - Adriene - 05.jun.12)

Eixos Estruturais	Título	Periódico/ Data Public.	Autores	Objetivo	Palavras Chave	Fontes de Informação	Obs.
I Relação do modelo SAEB com os princípios democráticos	Sistema Nacional da Educação Básica: nó da avaliação	Educação e Sociedade Set.2002	<ul style="list-style-type: none"> • Carlos Augusto Abicalil. 	Resgatar as considerações formais do Estado republicano pretendido pela sociedade brasileira, tal como se expressa na Constituição federal. Consideração específica da educação nacional, na perspectiva do direito, de seus princípios e finalidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação • Educação Básica • Sistema de Avaliação • Sistema Nacional de Avaliação • Avaliação da Educação Básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição da República Federativa do Brasil 1988; • Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996. 	Faz uma crítica a realização do SAEB e toma como ponto de partida a Constituição e a LDB.
	Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil	Educação e Sociedade Set 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Sandra Zákia L. de Souza; • Romualdo Portela de Oliveira 	Procura-se evidenciar que a adoção de uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, tende a produzir resultados socialmente injustos.	<ul style="list-style-type: none"> • Quase-mercado • Avaliação • Política Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria da Revolução Informacional; • Modelo Taylorista; • Teorias sobre os mecanismos da avaliação; • Provas de avaliação da educação: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC); • Jornal <i>The New York Times</i>; • Parâmetros Curriculares Nacionais. 	---

Eixos Estruturais	Título	Periódico/ Data Public.	Autores	Objetivo	Palavras Chave	Fontes de Informação	Obs.
	Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino	Ensaio 2011	• Flávia Obino Corrêa Werle.	Discutir o panorama da educação brasileira com destaque aos processos de avaliação em larga escala implementados na década de 1990 e 2000, nos três níveis (federal, estadual, municipal). Analisa um quadro geral de ação política, dos últimos cinco anos (desde 2005), o qual passa de um nível de diagnóstico, para o de significados pautados pelo pragmatismo e operacionalização.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação externa • Sistema de ensino • Políticas públicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição da República Federativa do Brasil 1988; • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996. 	Crítica a realização de um sistema Nacional da Educação Básica tomando como ponto de partida a Constituição e a LDB.
II Relação da política SAEB com a qualidade e equidade da educação	Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios	Ensaio Abr/Jun 2008	• Maria Inês de Matos Coelho.	Identificar como a avaliação nacional da educação escolar básica insere-se historicamente na administração do sistema educacional brasileiro, de modo articulado à construção científica dos fatores de qualidade, eficiência, equidade e produtividade.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de Sistemas de Ensino • Políticas públicas e avaliação da Educação Básica • Estado-avaliador e Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Provas do SAEB; • Amostra: revisões bibliográficas e estudos do estado da arte na área temática das provas do SAEB a partir da sua primeira edição (1990). 	---
	Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino	RBE 2011	• Vitor Henrique Paro.	Examinar os três temas: progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa, cuja característica comum é sua relação com a qualidade do ensino e com a avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade de ensino • Avaliação externa • Supervisão escolar • Progressão continuada 	• ---	Conversa com professores e gestores sobre modalidades de avaliação interna a escola. E externa como o SAEB (avaliação nacional) e SARESP (avaliação regional, do estado de São Paulo).

Eixos Estruturais	Título	Periódico/ Data Public.	Autores	Objetivo	Palavras Chave	Fontes de Informação	Obs.
	Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar	Ensaio 2007	• Fátima Alves.	Analisar o desempenho dos alunos ao longo dos anos (de 1999 a 2001) e a mudança na composição dos alunos que chegam a 4ª série do Ensino Fundamental, decorrente da melhoria do fluxo escolar. Analisar também o desempenho de sucessivas gerações de crianças de 10 anos de idade a partir das informações disponíveis sobre amostras de alunos da 4ª série do SAEB e de alunos de outras séries em avaliações estaduais	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da educação • SAEB • Fluxo escolar • Ensino fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios do SAEB/INEP de 1999 a 2001; • Dados do IBGE/2006 do Censo Escolar. 	---
	Proposta de Análise de Itens das Provas do SAEB sob a Perspectiva Pedagógica e Psicométrica	Estudos em Avaliação Educacional Mai/Ago2006	• Margarida M. M. Rodrigues .	Discutir o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos alunos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), apresentando um modelo de análise das provas e itens fundamentados em análises pedagógicas e psicométricas, as quais foram realizadas de forma integrada. A principal contribuição deste estudo é mostrar que, ao realizar as análises sugeridas, as provas podem se constituir em indicadores confiáveis e úteis para o sistema de informações da qualidade da educação brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> • Psicometria • Validade de conteúdo • Teoria Clássica dos Testes (TCT) • Teoria de Resposta ao Item (TRI) 	<ul style="list-style-type: none"> • Provas do SAEB da 8ª série do ensino fundamental de matemática dos anos 1997 e 1999; • Matrizes Curriculares de Referência (Pestana et al., 1997, 1999); • Modelo clássico da psicometria tradicional (Pasquali, 1997); • Teoria da Resposta ao Item. 	---
III Relação do SAEB com organização dos tempos e espaços escolares	Escola em Ciclos: Particularidades evidenciadas a partir do SAEB	Estudos em Avaliação Educacional Jul/Dez2004	• Claudia de Oliveira Fernandes.	Comparar escolas organizadas em séries e em ciclos no que se refere ao contexto mais amplo em que se inserem as condições intraescolares de funcionamento e às concepções dos professores acerca do comprometimento docente com a unidade escolar e com os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Série • Ciclo • Escolaridade • Política educacional • Currículo • Formação docente • Cultura da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova do SAEB de 2001 da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, relativos ao Brasil, Região Sudeste e ao estado do Rio de Janeiro; • Censo Escolar 2002. 	---

Eixos Estruturais	Título	Periódico/ Data Public.	Autores	Objetivo	Palavras Chave	Fontes de Informação	Obs.
	A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica	Educação e Sociedade Abr.2005	• Claudia de Oliveira Fernandes.	Comparar escolas organizadas em séries e em ciclos no que se refere ao contexto mais amplo em que estão inseridos, às condições intraescolares de funcionamento e as concepções dos professores sobre o comprometimento docente com a unidade escolar e com os alunos	• Currículo • Sistema Escolar • Sistema de Promoção • Escola	• Exame de questionários contextuais do SAEB para professores, diretores e alunos.	---
IV Avaliação da Avaliação no Brasil	Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação	Ensaio 2011	• Ligia Gomes Elliot.	Definir meta-avaliação como avaliação de uma avaliação. Apresentar algumas abordagens que representam a contribuição de diversos autores para a realização de meta-avaliação. São abordagens aplicáveis a meta-avaliação somativas e formativas. Destaca as possibilidades de utilização da última versão publicada dos padrões internacionais de avaliação, do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.	• Meta-avaliação • Abordagens de meta-avaliação • Padrões de avaliação	• Última versão publicada dos padrões internacionais de avaliação do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (3ª edição, 2011).	Ensaio Teórico.
	A Evolução Recente do Rendimento Escolar das Crianças Brasileiras: uma reavaliação dos dados do SAEB	Estudos em Avaliação Educacional Jul/Dez2003	• Reynaldo Fernandes; • Paulo Esteban Natenzon.	Avaliar o desempenho escolar entre gerações sucessivas de alunos.	• Atraso escolar • Evasão escolar • Desempenho escolar • SAEB • TRI	• Provas do SAEB (1995-1999); • Relatório Coleman (Coleman, 1966); • Teoria de Resposta ao Item do SAEB; • Sumário Estatístico do SAEB de 1999.	---
	O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios	RBE 2001	• Creso Franco.	Procura discutir as potencialidades, os problemas e os desafios relacionados com o SAEB.	• ---	• Documentos oficiais referentes ao SAEB.	---

Eixos Estruturais	Título	Periódico/ Data Public.	Autores	Objetivo	Palavras Chave	Fontes de Informação	Obs.
	O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do SAEB 2001	Estudos em Avaliação Jul/Dez2003	• Creso Franco.	Explicita-se a literatura considerada particularmente relevante, especificam-se os construtos privilegiados e mapeia-se o modo pelo qual os construtos privilegiados se relacionam com os itens dos questionários. Justifica-se a relevância da existência de referencial teórico tanto sob o ponto de vista da qualidade das medidas do SAEB 2001 quanto das possibilidades que se abrem para o contínuo aprimoramento dos questionários contextuais.	• Avaliação da educação • Questionários • Política educacional	• Questionários Contextuais do SAEB 2001; • Referencial teórico que baseou a definição dos questionários contextuais do SAEB 2001.	---
V Impactos da política SAEB nas práticas escolares	Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”.	Ensaio 2007	• Creso Franco.	Investiga características escolares promotoras de eficácia escolar, debruça-se sobre o tema da equidade intraescolar, busca identificar e avaliar o efeito sobre a equidade de características escolares associadas simultaneamente a eficácia escolar e ao aumento das desigualdades dentro das unidades escolares	• Fatores intra-escolares • Eficácia escolar • Equidade intra-escolar • Educação fundamental	• Dados do SAEB 2001 (INEP, 2001), referente à 4ª série do ensino fundamental, prova de matemática que envolveu 57258 alunos em 5151 turmas e 4065 escolas.	---
	Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar	Estudos em Avaliação Jul 2003	• Sandra M. Zákia L. Sousa.	Destacar as principais características do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (ENC) observando o potencial condicionador de seus resultados para a formação de currículos	• Avaliação educativa • Políticas públicas	• SAEB; • ENEM; • ENC; • PCNs.	---
VI Impactos do SAEB nas políticas educacionais	Sobre avaliação, pesquisas e políticas públicas: considerações de alguns pesquisadores brasileiros	Estudos em Avaliação Set/Dez2007	• Lola Yazbeck.	Perceber as opiniões de pesquisadores brasileiros sobre a trajetória dos temas estudados na sociologia da educação, a correspondência entre as questões levantadas pelas pesquisas educacionais, o uso dos resultados das avaliações, como também a possível influência dos resultados das avaliações na implementação das políticas públicas educacionais.	• Políticas Públicas Educacionais • Avaliação • Pesquisas em sociologia da educação	• ---	Foram enviados questionários via internet aos sujeitos entrevistados.

Eixos Estruturais	Título	Periódico/ Data Public.	Autores	Objetivo	Palavras Chave	Fontes de Informação	Obs.
	Ensino médio: possibilidades de avaliação	Educação e Sociedade Jul/Set 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Carmen Sylvia Vidigal Moraes; • Ocimar Munhoz Alavarse. 	Articular um conjunto de indicadores que permitiriam avaliar o ensino médio, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino médio • Educação profissional • Educação de adultos • Avaliações nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrículas do Ensino Médio e EJA do período de 1991 a 2010 com as respectivas taxas líquidas de matrícula para a população entre 15 a 17 anos, por dependências administrativas e turnos; • Resultados de desempenho no SAEB que conjugam as taxas de aprovação para compor o IDEB; • Dados do Proeja. 	---
VI Impactos do SAEB nas políticas educacionais	Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)	Educação e Sociedade Set.2002	<ul style="list-style-type: none"> • Luciola Licínio de C. P. Santos. 	Analisar as políticas públicas para as séries iniciais do ensino fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta Curricular • Inovação • Parâmetros Curriculares Nacionais • Sistema de Avaliação da Educação Básica • Políticas Educacionais • Avaliação e Estatísticas Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); • Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). 	Faz uma crítica as Políticas referente aos PCNs e ao SAEB de maneira geral.

Eixos Estruturais	Título	Periódico/ Data Public.	Autores	Objetivo	Palavras Chave	Fontes de Informação	Obs.
VII Relação do SAEB com o ensino/aprendizagem	Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA	Educação e Sociedade Dez 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Creso Franco; • Alicia Bonamino ; • Carla Coscarelli 	Evidenciar a noção de letramento adotada pelo SAEB e pelo PISA e discutir algumas das possíveis implicações da avaliação do letramento para a escola básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Letramento • Avaliação • Leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova do SAEB de 1999; • Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000; • Exame Nacional do Ensino Médio. 	---
	Avaliação em alfabetização	Ensaio 2005	<ul style="list-style-type: none"> • João Batista Araújo e Oliveira. 	Analisar as competências da alfabetização com base nas recentes descobertas da Ciência Cognitiva da Leitura. Demonstrar a necessidade de basear as matrizes de avaliação do SAEB em conceitos claros e sólidos que diferenciam as diferentes competências de ler e compreender O artigo também analisa a proposta para avaliação da alfabetização na 2ª série do ensino fundamental formulada pelo CEALE/UFMG e mostra sua fragilidade para avaliar de forma independente as competências de leitura e compreensão.	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização • Competências da alfabetização • Diferença entre leitura e compreensão • Avaliação da alfabetização 	• ---	Ensaio Teórico. Analisa as competências da alfabetização com base nas recentes descobertas da Ciência Cognitiva da Leitura. Demonstra a necessidade de basear as matrizes de avaliação do SAEB em conceitos claros e sólidos que diferenciam as diferentes competências de ler e compreender O artigo também analisa a proposta para avaliação da

Eixos Estruturais	Título	Periódico/ Data Public.	Autores	Objetivo	Palavras Chave	Fontes de Informação	Obs.
							alfabetização na 2ª série do ensino fundamental formulada pelo CEALE/UFMG e mostra sua fragilidade para avaliar de forma independente as competências de leitura e compreensão.
	Avaliação de Língua Portuguesa do SAEB: da leitura ao letramento	Estudos em Avaliação Educacional Mai/Agos2006	• Elba Maria Leite Gomes.	Verificar se o SAEB avalia ou não o processo de letramento ou se está restrito a uma avaliação da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação • Avaliação Língua Portuguesa • Avaliação educação básica • SAEB 	<ul style="list-style-type: none"> • Provas do 4ª ano de Língua Portuguesa do SAEB de 2001 e 2003; • Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB de 2001 e 2003. 	---

APÊNDICE 2:
Roteiro de Entrevista I

ROTEIRO DE ENTREVISTA I

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENTREVISTA

(Vrs 06 - Adri. - 23.mai.13)

Quadro de Apoio para a Realização da Entrevista	
1.	<p>Agendamento da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contatar a Coordenadora Pedagógica da escola, para agendar a entrevista sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. • Confirmar o agendamento da entrevista com a Coordenadora Pedagógica, com um dia de antecedência.
2.	<p>Organização da Realização da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro. • Seguir o Quadro de apoio para a Realização de Entrevista.
3.	<p>Preâmbulo da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se, como _____ (conforme opções abaixo) e como membro do Gepi INOVAEDUC <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluna do curso de pós-graduação em Educação 2. Aluna do curso de graduação em Licenciatura em Matemática 3. Aluna do curso de graduação em Licenciatura em Letras/Português 4. Professora da Educação Básica • Apresentar as intenções do Grupo em termos da pesquisa mais abrangente e relacionar essas intenções com a necessidade desta entrevista. • Relacionar esta entrevista com aquelas já realizadas pelo Projeto de Pesquisa em Rede IEPAM (2009 e 2010) e DEPROCOM (2010 e 2011), desenvolvidas pelo mesmo grupo (Gepi IE). • Oferecer ao entrevistado um panorama geral de como vai se desenvolver a entrevista.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA							
Nome da Escola:							
Desempenho no IDEB	2005:		2007:		2009:		2011:
Local da entrevista:							
Entrevistadora:							
Equipamento de Gravação:							
Dia da semana:		Data:		Horário de início:		Duração:	

ENTREVISTADO (A)				
Nome:				
Cargo na Escola:		Função:		
Contatos:	Res.:	()	Cel.:	()
Email:				

BLOCO 1:

1. Você concorda com o resultado do último IDEB de sua escola? Explique.
2. O que é usado para compor os resultados do IDEB? Você saberia explicar isso?
3. Como o IDEB ajuda vocês a avaliar o trabalho escolar e o trabalho dos professores desta escola?
4. Como a escola tem agido frente aos resultados do IDEB?
 - 4.1. A escola promove espaços de discussões sobre este resultado? Quais espaços são constituídos?
 - 4.2. Que sujeitos da comunidade escolar são chamados a participar nessas discussões?
 - 4.3. Que encaminhamentos costumam surgir após esses momentos de discussão?
 - 4.4. Que tipo de planejamentos e ações são propostas pela escola após os resultados do IDEB?
 - 4.5. Como você avalia as discussões e as ações promovidas pela escola em função dos resultados do IDEB?
5. Você considera que é necessário o IDEB para que você consiga apontar os pontos positivos e os pontos frágeis do trabalho de sua escola e do trabalho dos professores? Explique.

BLOCO 2:

6. Você saberia dizer quais as semelhanças e as diferenças existentes entre a Prova Brasil e o SAEB?
7. Existe algum tipo de preparação da escola para participar da Prova Brasil e da Prova SAEB?
8. Após a realização das provas, a escola promove algum tipo de ação relativa à sua participação nas Prova Brasil e Prova SAEB?
9. Quem são as pessoas que respondem ao Questionário Socioeconômico do SAEB?
10. Qual função que você atribui ao Questionário Socioeconômico do SAEB que os professores e os gestores respondem sobre seus trabalhos e o trabalho da escola, respectivamente?
11. Que tipo de informações são coletadas pelo Questionário Socioeconômico do SAEB?
12. Você considera que as informações coletadas no Questionário Socioeconômico do SAEB podem mostrar a realidade dos professores e da escola? Por quê?

BLOCO 3:

13. Você conhece as Matrizes de Referência do SAEB?
14. Vocês já estudaram e utilizam os descritores do SAEB? Vocês utilizam as matrizes de referência do SAEB na elaboração de seus currículos? Como e por quê?
15. Os conteúdos avaliados nas Prova Brasil e Prova SAEB influenciam na organização do currículo desta escola? Como?
16. Os conteúdos avaliados na Prova Brasil e na Prova SAEB são coerentes com os conteúdos que vocês trabalham na escola?
17. Vocês consideram que seus alunos estão preparados para realizarem a Prova Brasil e a Prova SAEB? Justifique a sua resposta.

APÊNDICE 3:
ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA I

ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA I

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(VrsForm03 - Adriene. - 07 mar.13)

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
1.	E04	<ul style="list-style-type: none"> • Não. Não concordo. Nossa nota é baixa. • A prova no caso é 5º e 9º ano, nós temos professoras excelentes, super dedicadas, que trabalham em função da prova. • Eu não sei se é falta de comprometimento dos alunos, se é uma falta de comprometimento dos pais. • Porque pela parte da escola, pela parte da direção, pela parte dos professores, a gente faz o possível. Os nossos alunos recebem material, as professoras trabalham tudo em função disso e a nossa nota é baixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • É um índice. Aquele índice que é no caso, o MEC? • Não, hum... não. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que ajuda, ajuda e muito, porque a gente, os professores se dedicam, os professores pesquisam. • Eles tem aquelas provas simuladas, procuram na internet, a gente estimula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe alguns momentos de discussão, é uma preparação, os professores se preocupam muito com isso, porque é não é só uma questão, é o nome da escola, é o nome do professor. • Então a gente tem uma discussão, a gente tem uma pesquisa, tem uma conversa. Tem uma preocupação. • As nossas discussões são com todos os professores, nas nossas reuniões pedagógicas, que a gente procura conversar. E procura ler, é dentro das reuniões. • Os pais não cobram, eu acho que isso é uma coisa que de repente não interessa, acho que não tem informação. • A gente conversa, traz algumas propostas, as professoras trocam algumas atividades, mas não é feito um encaminhamento enfim. • Mas eu ainda acho que são poucas ações, que deveria ter mais. Até a gente procura, durante as formações continuadas trazer de repente algumas 	---

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
					<p>peessoas que pudessem trazer novas informações, novas metodologias só que tudo é pago. Então a gente se torna meio repetitivo nas coisas, a gente não consegue muitas pessoas de fora pra vir trabalhar com a gente.</p> <ul style="list-style-type: none"> Então eu ainda acho que são poucas, pra nossa realidade e pra nossa realidade até dentro da nota do IDEB. Poderia ter mais coisas pra melhora isso aí. 	
2.	E06	<ul style="list-style-type: none"> “Não é uma questão de concordar ou não. Eu não acho ele justo.” Porque o IDEB é muito unilateral. O IDEB só leva em consideração a questão de uma prova, elaborado a nível federal, que não condiz com a realidade da escola. Eu acho um critério injusto para analisar a escola 	<ul style="list-style-type: none"> “A Prova Brasil aplicada no 5º e 9º ano, e mais os índices de aprovação do ano.” 	<ul style="list-style-type: none"> O IDEB é representativo, porque é o menor do município, mas Consideramos outros aspectos pra avaliar o TE e o TP. Não deixamos de considerar o IDEB, mas não é ele que vai avaliar. Por exemplo, “A nossa escola tirou IDEB 3,1, e por isso nossos professores são ruins. Por isso os nossos alunos não estão aprendendo. Não é o IDEB que a gente utiliza pra saber se a escola está andando, está fazendo seu trabalho, se os 	<ul style="list-style-type: none"> 1º Nós procuramos nos fortalecer, e não deixar abalar este resultado até a autoestima do professor. 2º O IDEB mobiliza no sentido da gente se fortalecer enquanto escola e enquanto grupo e estar bem consciente que: nós estamos fazendo um bom trabalho mas as condições em que a escola está inserida são realmente muito relevantes. 3º A gente foca no trabalho para ser cada vez maior, reunimos grupos, e estabelecemos metas para o ano. Temos três grandes metas pra este ano (2012), uma delas é melhorar a questão do ensino aprendizagem, mas não só em função do IDEB, mas pela necessidade que a gente vê os nossos alunos. Nos mobilizamos assim, mas não em função só do IDEB, e sim da realidade que a gente percebe. 	<ul style="list-style-type: none"> Um sistema de avaliação externo é importante, e acho que deve ser feito, mas não concordo com os critérios do IDEB. Por exemplo, se nós pegarmos, os professores da escola que obteve o maior IDEB aqui no município e colocarmos aqui em nossa escola, eu me arrisco a dizer que o resultado não ia ser diferente. Por que a escola que tirou o melhor tem alunos

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
				<p>professores estão atuantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> São outros aspectos, da rotina do dia a dia, concretos e reais que analisamos. Se as coisas estão andando ou não. 		<p>melhores que os nossos no sentido financeiro, local e cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> .Me arrisco a dizer, que se os professores desta escola tivessem aqui fazendo trabalho com os nossos alunos, o resultado não seria tão diferente. Assim como, se o nosso professorado fosse para aquela escola que tirou o IDEB bom, eu tenho certeza que o IDEB também seria bom. Isso porque vários outros fatores contribuem.
3.	E07	<ul style="list-style-type: none"> Concorda. Tiveram uma pontuação acima da média, tiveram 4,6 e a meta era 4,2 	<ul style="list-style-type: none"> Não respondeu a pergunta. Fez comentários sobre a 	<ul style="list-style-type: none"> “Em cima do resultado a gente vai vendo, o que deu certo, o que não deu. O que a gente tem que melhorar. E 	<ul style="list-style-type: none"> “É, mais, com os professores.” Claro que a gente passa essa informações para os pais e tudo, até a questão da melhora do nosso IDEB, 	<ul style="list-style-type: none"> Eu particularmente acho que não. “Acho que não,

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
		<ul style="list-style-type: none"> • Acha que, pelo resultado deu para ver que “estão subindo, melhorando” • “Agora a gente quer ver se na próxima a gente consegue alcançar o 5,0. Nós vamos trabalhar para isso.” 	preparação que a professora do 5º ano faz com os alunos	<p>tá trabalhando em cima disso.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Querem no próximo ver se chegam a nota 5,0, e estão realizando o trabalho para isso. • Estão tomando como ponto de partida a Prova Brasil e agora terá o Bloco Pedagógico - PNAIC • “ A gente ta vendo o que cai na Provinha Brasil, ... a questão do conteúdo, digamos né. Quais são os conteúdos que caem na provinha Brasil? Onde é que a gente tem que...” • “Eu vejo assim ó, que é uma seqüência... Tu vai te que começar lá no pré, trabalhando, né!” • Porque é isso aqui (Prova Brasil) que ta mostrando o resultado do nosso trabalho e através disso aqui é que ta sendo as políticas públicas, né! 	<p>que a gente colocou em reuniões e tudo... ter um envolvimento maior deles não. Mais é na parte da reunião e da informação.</p>	<p>porque o teu trabalho tu avalia sempre. Tu tem que fazer uma avaliação.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mas é um dado... Por que antigamente não existia isso e a gente não deixava de fazer uma avaliação do trabalho da gente, porque antigamente não existia IDEB não existia essas provas, provinhas...essas coisas. E a gente sempre fazia uma avaliação do trabalho, o que tava bom, o que que não tava, o que a gente tem que mudar para o ano, o que não tem.”

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
				<ul style="list-style-type: none"> • “Os recursos que a gente vai recebe, tudo vai depender disso aqui, então, eu acho que a gente vai ter que foca para esse lado.” • Eu acho que... a gente tem que ir mesclando... Também não só se preocupar com isso, mas isso, é o que hoje... tá...tá...tu vai te preocupar por exemplo com a alfabetização, vem o PNAIC a gente vai ter que se preocupar com isso. • “Então, eu acho que vai ser toda uma seqüência, entende. Eu to vendo que a coisa vai ser assim...vai começar lá em baixo, lá na pré escola. • Esse ano a gente teve bastante cursos, assim, encontros, né. E agora depois, também, com as coordenações. • “A gente teve também a formação quanto o bloco pedagógico, agora vai ter 		<ul style="list-style-type: none"> • Acredita que para algumas escolas tem que ter, porque os professores se preocupariam e isso poderia resultar em melhorias no trabalho. • “É o resultado que mobiliza. Na verdade ele ta se tornando.” • “Tudo que é novo, ela causa um desconforto no início... E depois a gente vai se acomodando”.

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
				<p>para os anos finais também. Então eu acho que tá vindo uma seqüência.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Então, tudo isso é uma coisa que está se entrelaçando. • “Como vai o resultado? Eu acredito que vai ser o melhor.” 		
4.	E08	<ul style="list-style-type: none"> • Não especifica se concorda ou não; • Já tivemos uma pequena melhora do último resultado, a gente teve alguns avanços, e isso já nos deixou bastante felizes; • A gente sabe que ainda tem muito mais a fazer para conseguir ter um índice ainda melhor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não vou saber detalhar bem. • Iniciei a coordenação esse ano, e, como nesse ano não teve ainda nenhuma dessas avaliações, porque a Prova Brasil aconteceu no ano passado, não sei te especificar todos esses dados; • Eu sei que são recolhidos dados bem amplos até 	<ul style="list-style-type: none"> • Somente agora que os professores estão dando abertura aos resultados do IDEB para avaliar o TE e TD; • De acordo com o relatado, o IDEB e a Prova Brasil vieram a influenciar na avaliação do currículo a ponto deste ser reestruturado. Para isso contaram com a ajuda da Secretaria Municipal de Educação a qual mobilizou a construção de um “currículo comum do município”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existem discussões contínuas em reuniões pedagógicas semanais, sobre os resultados do IDEB e também sobre o andamento das atividades da escola, e destes momentos de reflexão, discussão e estudo são mobilizadas diferentes ações. • Essas discussões são contínuas. A cada novo momento a gente vai vendo o que está dando certo, o que precisa melhorar e vai tentando sempre criar novas alternativas para que os alunos tenham uma aprendizagem mais significativa • O IDEB é debatido e refletido para poder melhorar cada vez mais. • Ano passado(2011), teve a reestruturação do PPP, em que toda a comunidade esteve envolvida e em que foram elencados todos os novos propósitos para agora. • Sempre aproveitamos as contribuições de cada 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que é um aspecto só”; • Como, às vezes, ele tem sido visto como o único que determina a qualidade da escola, eu acho que se está restringindo um universo que é tão amplo. • Não são levadas em consideração as especificidades de que uma escola pode estar numa região de periferia

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
			chegar nos alunos bem especificamente.		<p>professor. Há um momento de troca, de discussão sobre o que cada professor, de séries diferentes, está sentindo, as dificuldades e conquistas que teve, tudo para se chegar a um ponto comum para almejar metas a serem alcançadas a partir disso, surgem os encaminhamentos para o desenvolvimento do trabalho escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatou ações frente ao resultado dos simulados, e esses refletiram em alterações no modo dos professores realizarem seu planejamento 	<p>e outra numa região mais central terão diferenças certamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Às vezes não se considera tanto essa especificidade o vê como único critério pra vê a qualidade da educação. Então, acredito que ele é um deles, mas não deva se o único, né”
5.	E12	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não concordo com a prova em si. • Eu acho que ela vem muito pronta, os professores trabalham muito em cima daquilo ali, mas vem uma coisa muitas vezes até meio fora da realidade, do aluno. • Não tá conseguindo avaliar, não tá conseguindo ve realmente, como é que eles estão, porque os professores são muito comprometidos, estão sempre buscando coisas novas, sempre abertos à discussao. Então eu acho que a resposta teria de ser bem melhor, em 	<ul style="list-style-type: none"> • É a Provinha, isso que é feito, a Prova Brasil, junto. Não lembro se tem outro instrumento. Eu sei que as duas tem, tanto a Provinha Brasil como a Prova Brasil é em cima da... 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda em parte, só que eu acho que não está sendo avaliado todo o trabalho, ainda falta. Não tem como tu chegar numa provinha ali e conseguir ver um todo. Então em parte ajuda tu questionar vê se realmente, que precisa ser mudado um pouco mas, totalmente assim, não tem como tu verificar. 	<ul style="list-style-type: none"> • A gente chama coloca pra comunidade, como, temos dificuldades porque não são todos que vem, são sempre os mesmos, os que tem facilidade, no caso os pais que a gnte consegue tr um retorno. Falta estrutura familiar, daí a coisa não acontece. • Conversamos com os alunos, também, a gente sempre incetiva que continuem. Inclusive a questão da nota, com os professores também, eles sempre tentam, eles percebem de repente o que erraram, o que podem melhorar, aquilo que podem tentar fazer diferente. • Nas reuniões a gente conversa, faz perguntas, discuti, vê onde que tá errando, o que é melhor pra 	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que não. • O professor está comprometido e a escola está sempre se auto avaliando, porque, a gente depara dia a dia com os problemas, às vezes, quando o aluno não consegue aprender, que tu vai, bate na mesma tecla, vai ... daí tu

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
		<p>cima do que eles trabalham.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vindo pronto assim não é positivo. 			<p>continua trabalhando, e melhorar cada vez mais. Como tem duas turmas esse é o momento que eles tem de sentar e ver o que o outro está fazendo, aquilo que eles podem fazer junto, existe essa troca.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A entrevistada avalia que os professores desenvolvem um bom trabalho, se dedicam bastante e são bem comprometidos. 	<p>te questiona, tu te pergunta o que tá havendo? O problema é contigo? O problema é com o aluno? O que quê é? É com a família?</p>
6.	E19	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • “É resultado das provas que eles aplicam, da Provinha Brasil, do Saeb e tal.” 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Não realizamos reuniões especificamente sobre o IDEB; • Falamos sobre ele em nossas reuniões pedagógicas, comentamos a nota, se precisa melhorar, ou, se de acordo com o nosso alunado, não está bom; • Temos discussões bem produtivas, que fazem a gente pensar em por que a nossa escola está assim. • Será que o problema está no trabalho dos professores, dos gestores? • Deve-se considerar também quais são os alunos que fazem as provas, porque temos muitos alunos inclusos, o que também faz baixar a nota. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
7.	E25	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas coisas influenciam, mas, o ano passado nós achamos extremamente injusto. • A prova foi aplicada no nono ano e era uma turma onde quase 50% era incluso, então nós fomos bastantes prejudicados 	<ul style="list-style-type: none"> • O índice de aprovação da escola, é um, a Prova Brasil é outro. Acho que é só, tem mais? 	<ul style="list-style-type: none"> • Até estudamos uns indicadores, já um currículo, vai contra tudo que nós acreditamos. • Nós partimos do quê? Um binômio, nós queremos 	<ul style="list-style-type: none"> • Família não adianta! As vezes até a gente informa assim mas, eles não, acham isso uma prioridade. • Discussão com os professores é mais a título informativo, porque como pra nós é muito forte, o nosso embasamento, então não chega a dizer assim, ah nós vamos mudar o nosso jeito em função dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu gostaria que houvesse uma avaliação, mas não acho que seja como o IDEB. • Eu acho que a

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
		<p>nesse aspecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Além do fato deles não estarem acostumados com uma avaliação tão formal. • O fato de vir um avaliador de fora, pessoas que eles não conhecem • Tudo bem que eles não são mais crianças mas não é a mesma coisa. Não é uma coisa que adolescente também, han... a adolescência é uma fase onde tudo é tão complicado, os relacionamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que sim. 	<p>trabalhar, tanto é que nós não temos um currículo engessado. Nós trabalhamos tentando contemplar um binômio interesse e necessidade. Então, existe uma necessidade de alfabetização, por exemplo. Então como que eu vou trazer o interesse daquela faixa etária, daquela turma não, não se consegue cem por cento mas, tentar trazer coisas que, sejam do interesse deles. Que o conteúdo continua sendo trabalhado, só que não tem aquela sequência.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nossa prioridade, • antes da Prova Brasil, nós queríamos que os nossos alunos aprendessem a ler e escrever, raciocinar, não se envolvessem com drogas, não engravidassem. Que eles tivessem alguma consciência do mundo que eles estão. 	<p>resultados, isso nem passa pela nossa cabeça, nunca passou, pode ser que um dia passe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para nós, não é muito importante esse dado. Mesmo eu trabalhando no estado e que houvesse toda essa mobilização que houve no ano passado, aqui no município, eu faria o que fosse ordenado, porque a gente cumpre ordens, mas eu não me preocupo em priorizar isso. 	<p>avaliação existe, ela faz parte. Eu não tenho a fórmula mágica pra dizer como deveria ser. Mas, particularmente, assim será que a nível nacional, até aqui em Santa Maria se falou, no ano passado, parece que vai ter uma Prova Santa Maria! Já dá uma diferenciada, porém, mesmo assim, são realidades tão diferentes.</p>

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
				<ul style="list-style-type: none"> • Não é uma prioridade. Ele tem que ser uma consequência do nosso trabalho. 		
8.	E26	<ul style="list-style-type: none"> • Claro que eu acho que a gente sempre quer mais alto ainda, mas não sei se é bem isso que avalia. • A gente tem aluno que chega na hora de fazer a prova, e a gente sabe que sabe, mas na hora resolve errado, não consegui fazer, fica nervoso. Parece que é uma cobrança maior. Eles tinham que melhorar a nota, e para nossa surpresa foi do outro ano boa a nota. • Então teve esse grande aumento. Claro que pra nossa escola aqui primeira... se o resultado foi bom, claro que foi, porque teve um aumento muito grande nesse sentido. Acho que a questão é que foi mais trabalhado, mais desenvolvido durante o ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei se é pela questão. Cada questão tem os seus... eles fazem aqueles cálculos psico... psicométricos • Eu sei que tem toda uma questão do método por trás da prova, da avaliação, para chegar ao índice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda mais no sentido de reavaliar as atividades, os exercícios. Tem muita coisa que a gente vê assim no desenvolvimento dos conteúdos da questão. • Então, nesse ano se trabalhou mais com gráfico, que até por ali não se trabalhava tanto e na última prova a maioria teve. Até dos pequenininhos, da provininha, que apareceu no 2º ano, bastante gráficos pra eles fazerem associações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na reunião pedagógica a gente trouxe os parabéns a direção e a direção com os professores por todo trabalho desenvolvido. • A professora, há duas semanas, pediu para a turminha que era dela... a que fez a diferença, vir para uma comemoração interna na escola. E eles assim, a gente vê que aumentou a auto estima, que eles veem que melhoraram, que fizeram subir a nota e que a escola fico num nível melhor, nesse sentido. • Não, é mais particular assim com a professora. Mais no sentido do empenho dela. • Como que eu vou te dizer... não teve tanta função em cima disso. Foi um aumento que surgiu, que a gente comentou, que foi bom, que melhorou. • A turminha também, era um quinto ano que vinha com criança mais curiosa, que buscava o aprende mais, diferentes as outras turmas que eram mais apáticas, que foi isso que a gente disse: Que bom... que as próximas... a gente vê que tá melhorando, que antes não era tanto, nesse sentido assim, mas não que tenha uma... • Claro que a escola se importa muito, e que não que baixa, é mais nesse sentido, como um todo que a 	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que não. • Não é pelo IDEB que se vai conseguir. Mas o trabalho positivo e negativo na escola a gente vê no dia a dia, no trabalho, no resultado das avaliações, no trabalho. • Eu acho que isso não seria necessário.

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
					gente tem na reunião da Secretaria de Educação.	
9.	E29	<ul style="list-style-type: none"> • Olha, concordar a gente até que não concorda, mas é o que tá ali. • Porque assim, foi feito todo um trabalho ano passado, com os alunos e os professores foram deslocados da escola pra UNIFRA, fizeram curso, a gente trabalhou a Prova Brasil que teve antes, fizemos novos trabalhos, novos exercícios foram feitos pra eles, eles tavam indo mais ou menos e aí quando veio a prova mesmo a nota foi lá embaixo. • Só que a gente sabe que o IDEB não é só a nota da prova, tem aquele questionário que é feito junto com a prova, só que eu acho que muita coisa não é levado em conta perto da parte do envolvimento da escola, da parte social cultural em volta da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • É a prova, o resultado da prova, o questionário cultural que eles fazem, a reprovação da escola de outros anos, que é feito pelo senso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ela ajuda, ajuda a gente a repensar a nossa metodologia, a nossa prática na sala de aula com os alunos. • Porque mesmo com esse ano, que a gente teve todo esse preparo, foram feitas várias atividades diferenciadas, e o resultado foi quase que o mesmo do outro teve pouca diferença. • Então será que é a metodologia, será que é a escola, é a família ou é o aluno? • Tudo isso aí foram questionamentos que foram surgindo depois da reunião pedagógica que a gente teve após o resultado, a gente comentou bastante. • Então agora a própria SMED já comunicou que o ano que vem vai ter nova prova, e aí será feito todo o trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • É na reunião pedagógica a gente discutiu, vê, até alguma coisa; • A gente concordou em função desse curso que teve e será que realmente teve valia. • Uma das coisas que a gente achou assim, que foi muito atropelo, foram dois meses, foi um intensivo, a gente trabalhando aquilo ali assim em pouco tempo, então por isso que eles já vão fazer agora o ano inteiro, quer dizer, tu vai ter o ano inteiro preparando, como é a prova, os modelos de exercício e tal. • Não existe contato com a SMED; • Ainda não existe um contato com a comunidade sobre isso, é uma das coisas que a gente tá tentando. • Como teve nova eleição e a gente quer puxar a comunidade mais pra perto só pros pais principalmente vir agora, por enquanto não tá tendo, é só fica a nível de escola mesmo. • Da escola, participam professor, aluno e equipe. Mas a gente quer mudar isso aí é uma das propostas já pra próxima gestão agora. • Os nossos pais são muito ausentes. Eles vem assim só quando tu chama, quando é entrega de boletim coisa assim, fora isso não. • Nem aparecem na escola, nós estamos esperando 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que é até necessário; • Assim, pra dar uma cutucadinha, não deixar cair na mesmice, mas não desmotivar. • Eu acho que primeiro tu te surpreende com a nota quando chega, e tu te abala, principalmente a nossa dos anos finais que baixou. • Então a gente fica bem abalada, bem preocupada mas aí depois tu diz não, se tá baixa vamos melhorar. Daí dá o animo de tu reagir e tentar de novo, seguir em frente. • Eu acho que é

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
				<p>que foi feito ano passado em dois meses vai ser feito durante o ano inteiro, preparando já os professores e os alunos junto pra essa prova.</p>	<p>uma faz uma semana, uma mãe, até levando o filho de volta pra casa ela não apareceu ainda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gente fez discussões e quer ver esse curso da SMED, o que que vai ser essa proposta e a partir dali então, a gente também trazer alternativas para dentro da escola. • Pro ano que vem a gente quer mais palestras pros alunos, conscientizar o porque que eles tão na escola, porque tem uns que vem porque o Conselho Tutelar manda, outros porque os pais mandam, quer dizer, mas não é, eles tem que estudar pra eles, pra vida deles. • A gente quer conscientizar eles disso. Então vamos esperar a proposta da SMED vim pros professores e daí a gente pega junto com o outro lado, com os pais também, pra incentivarem os filhos, porque sem essa ajuda eles não fazem. • E pro ano que vem como tá mudando a gestão, a gente vai repensar pro inicio do ano um trabalho também em cima disso aí. • Muda bastante coisa, a gente que espera começar o ano pra ajeitar a casa como se diz e depois aí tocar em frente. • O professor pensa, será que fui eu que não consegui ensinar, não consegui passar pra eles? Depois a gente fala que não, que fizemos tudo aquilo que tinha 	<p>importante sim a nota só que eu acho que essa nota é importante pra nós assim como todo aquele questionário cultural que é feito e todo os outros, as outras coisas que fazem parte dessa nota, os outros índices, também tem que serem reavaliados. Não só a nota, se fosse só a nota da prova seria uma nota diferente dessa nota que tá aí.</p>

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
					<p>que ser feito;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que tu fez o teu trabalho, os alunos também tão fazendo, eles tavam consciente de tudo que tem que fazer, os exercícios tudo ali, os simulados, outras atividades que a gente fazia, tudo em função disso; • Eu acho que não tem por que ta se culpando; • Daí fomos ver e os alunos não vieram fazer a prova porque sabiam que ia ter. A culpa é do professor? Não né. É do próprio aluno ou da família que não mandou pra escola; • Claro que a gente sabe que tem “n” problemas de não virem, mas a gente sabe que depois chegam e eles falam no outro dia, a gente pergunta, eles contam. 	
10.	E34	<ul style="list-style-type: none"> • Eu concordo. • Eu acho que sim né, porque... existem falhas. • Na verdade, por ser uma política pública a gente é cobrado. Nós somos cobrados, nos sentimos cobrados e se nos sentimos cobrados, eu acho que o governo federal cobra da rede municipal, da rede estadual, e a rede por si só cobra das escolas, e nós acabamos cobrando dos alunos, porque a gente fala pros alunos que eles tem que realizar essa prova, que é uma prova que existe, então 	<ul style="list-style-type: none"> • Além da prova que os alunos fazem, do resultado deles, eles analisam também as condições da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que ela nos mostra alguma coisa, mesmo que ela não sendo totalmente justa mas ela nos mostra alguma coisa. • Por exemplo, nos anos finais a gente percebeu que ele aumentou. • A gente vê que tem mais empenho dos professores em seguir aqueles descritores, acho que teve mais empenho dos alunos 	---	<ul style="list-style-type: none"> • .Não é necessário; • Porque não é só ele que nos mostra isso; • O próprio índice de reprovação, ou o índice de evasão nos mostra também que alguma coisa não tá bem. • Não é só o IDEB

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
		<p>de certa forma eles também recebem essa cobrança.</p> <ul style="list-style-type: none"> • . Acho que o próprio professor já pra fazer o planejamento ele sente isso. 		<p>também na hora de realizar a prova.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E nos anos iniciais como ele se manteve de repente, avisa que quem sabe a gente tem que fazer alguma coisa pra que melhore ainda mais, já que apenas se manteve, o ideal seria que se tivesse aumentado. 		<p>que nos mostra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O próprio desempenho dos alunos em sala de aula.
11.	E35	<ul style="list-style-type: none"> • Nós não ficamos a baixo da média. Ficamos acima um pouquinho, mas já ficamos satisfeitas. • Pela realidade aqui deles, no caso, dentro daquilo que foi trabalhado, alguns estavam mais preparados. Então, uma minoria, tem aquele índice mais elevado. Assim, tem o aproveitamento maior. Tem outros que são mais lentos. É uma turma bem heterogenia mesmo. Então a gente não pode esperar aquele 100% de uma turma. • E até porque, nas séries iniciais, a gente faz um trabalho individual, mas não é aquela prova, que tu não pode piscar. Então isso aí também influencia. O aluno fica nervoso, é uma prova que tão avaliando. A gente tentou acalmar, dizer 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu li. Pior que eu li. Porque é dividido. Eu não me lembro... Porque a nota era dividida por dois... Era isso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalmente é feito reflexão sobre aquilo. Por que a nota foi tanto? Por que erraram tantas questões? Normalmente a gente trabalha na formação continuada, normalmente a gente vai e debate em cima dos resultados... da educação em geral. Claro que não é todo o professor que assimila. Tem uns que escutam. Mas a maioria reflete: - Ah, se a gente tivesse feito assim teria tido maior resultado. Se eu fizer assim vai dar melhor resultado. A gente compara o resultado com os das 	<ul style="list-style-type: none"> • Não existe uma ação específica. A gente discute nas reuniões pedagógicas. Eu não acho boas as nossas ações depois da prova, pois sempre precisamos melhorar. Tem que se aperfeiçoa, tem que procura, tem que ir além, tem que busca. Com os pais, não conversamos sobre isso. Eles não querem saber. Não estão preocupados. É como estou te dizendo, ainda não surtiu efeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • (prof 1) Não. Para o meu trabalho pessoal não precisa dessa coisa aí. • (prof 2) Eu gosto de comparar. É uma competição! • (prof 1) Mas eu pessoalmente pra mim... não é bom, mas contribui... contribui.

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
		<p>que era só um trabalhinho, mas no fundo a gente também queria saber o resultado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • E apesar de eu ter trabalhado muita leitura, muita interpretação, muito cálculo, na resolução de problemas, tinha coisas ali que se eu não tivesse pego aquelas provas, prara ver o estilo como é que era, interpretações de gráficos, a parte de geometria, se eu não tivesse trabalhado isso, muitos colegas pulam isso. Mas tem que ver esse tipo de exercício, como que é colocado, como que vão cobrar. Então tudo isso eles já sabiam. • Se tá sendo cobrado o professor tem que buscar, por mais que uns digam que não concordam com isso, a gente tem que trabalhar. É a leitura pronta, as quatro operações, mas não adianta, é a mídia é tudo, a interpretação desses gráficos tudo. • É o nosso dia a dia que vem tudo isso aí. 		outras escolas.		
12.	E43	• ---	• ---	• ---	• ---	• ---
13.	E44	<ul style="list-style-type: none"> • Não de início. • O último resultado não foi esperado; • Discutimos como poderia ser tão baixo 	<ul style="list-style-type: none"> • Nota da Prova Brasil, índice de reprovação e transferência. 	• ---	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem ações no sentido de entender a prova e conscientizar os alunos de sua importância. • Interessa aos gestores entender o objetivo das 	• ---

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
		<p>se a turma que realizou a prova era a melhor, desenvolvia bem os conteúdos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descobrimos que a nota não é composta somente pela prova. Houve, naquele ano, repetentes, transferências, falta de alunos (porque sabiam que naquele dia teriam essa prova) 			<p>provas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Em reunião com os pais, explico para eles que se é índice que eles querem, os professores deverão trabalhar só os conteúdos. Falo o que os professores receberam, o que não receberam. • Não discuto condições com os pais, só com os professores. • O problema é que a mídia está divulgando, a rede está divulgando. Eu não coloco placa para desvalorizar a escola, penso que se o nível não está bom, não é preciso pendurar na frente da escola. Tudo bem se a nota fosse boa, como fizeram algumas escolas; 	
14.	E45	<ul style="list-style-type: none"> • Em parte sim, pra em partes não. • Não porque falta acompanhamento dos pais, falta presença da família, os pais não tem responsabilidade em mandar as crianças, com o estudo dos filhos e tudo isso não aparece na nota, não conta pra eles. • Sim, porque falta interesse dos alunos, falta incentivo em casa, apoio familiar, eles não tem ambiente de estudo em casa, para eles o estudo não é importante. 	<ul style="list-style-type: none"> • A prova, aqui na escola só a nota da prova. 	<ul style="list-style-type: none"> • Através da nota a gente vai ver como tá o trabalho do professor; • Embora falte interesse do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nós refletimos em cima da nota e na medida do possível tentamos superar as dificuldades e buscar soluções para melhorias. • Nas reuniões é estudado com os professores, analisados os resultados da prova a gente reflete e discute nesses momentos. • Existe a participação dos pais, nem todos vem, mas sempre tem as exceções. • A gente conversa com eles sobre o desempenho dos alunos, cobramos o apoio deles, tentamos conversar de uma forma que os pais entendam sua responsabilidade nesse processo, a contribuição, o papel deles na formação dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • .Não, não tem necessidade, existe aqui dentro um acompanhamento dos alunos, a gente acompanha eles, acompanha o trabalho dos professores, não é uma prova que vai medir a capacidade, na verdade nem mede.

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
					<ul style="list-style-type: none"> • Quanto aos encaminhamentos nós procuramos buscar recursos, como por exemplo o Mais Educação, é um tempo a mais que eles ficam na escola, que não estão em casa sem fazer nada, que eles não ficam naquele ambiente triste, sem espaço para estudar, aqui eles pelo menos estão aprendendo, procurando superar as dificuldades que eles tem. Procuramos parcerias, encaminhamos esses alunos com dificuldades, com desestrutura familiar pro PRAEM. • As discussões e as ações promovidas pela escola são produtivas, produtivo é sempre, nós buscamos refletir com os professores com o auxílio da SMED. Fazemos palestras com os pais e professores, procuramos sempre trazer gente de fora que possa e que saiba falar do papel deles na formação dos filhos, da importância que o estudo tem que ter. <p>escola esclarece o IDEB para os pais, mas falta interesse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É só uma nota e deu. • Vem ao contrário do que tudo a gente estuda sobre avaliação, sobre o que é dito pela SMED.
15.	E47	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. • A nossa escola está em primeiro lugar no município no anos iniciais e em segundo lugar nos anos finais; • Em nível de estado, nós estamos em terceiro lugar nos anos iniciais; • Então, está muito bem colocado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizam os dados dos resultados das Provas Brasil e dos índices de evasão, de repetição. • Tudo isso é somado. 	<ul style="list-style-type: none"> • O IDEB é uma forma de avaliação externa que ajuda a refletir a nossa prática. • Tem toda uma visão sobre o termo avaliação externa, sobre o trabalho da gente ser motivo de cobrança, da gente fazer um diagnóstico também do nosso trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhamos na análise dos dados, como um diagnóstico, nas reuniões pedagógicas e nas formações continuadas dos professores. • Nos espaços de reuniões, trabalhamos e analisamos essa questão externa e a nossa própria avaliação. • Também, participamos de formações de professores organizadas pela SMED e pelos desejos da própria escola, em que proporcionamos palestras, oficinas, 	<ul style="list-style-type: none"> • O IDEB é um referencial, mas não é o único. • Eu acho que a escola tem outros pontos a observar. Mas a gente não pode dizer que o IDEB não nos

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
		<ul style="list-style-type: none"> • Acho que é o resultado de todo nosso trabalho; • Anteriormente, nós tínhamos o primeiro lugar nos anos finais, mas tínhamos uma preocupação com os anos iniciais, com o que estava acontecendo. • Fizemos todo um trabalho de revisão do conteúdo, principalmente a questão metodológica que influenciou mais diretamente na escola. • O que influencia neste resultado também é: “eu acho que é um diferencial que a escola tem, é que todos os professores têm, no mínimo um curso de especialização. Alguns com mestrado então. Isso permite um trabalho conjunto”; “outro diferencial da escola assim, uma das coisa que aponta, pela questão desses resultados do IDEB, é o comprometimento dos professores, porque aqui quase não há rotatividade de professores. Troca professor quando se aposenta. Não tem aquela de que a cada ano é uma nova equipe. Então, são pessoas que já estão há muito tempo trabalhando, que já se conhecem, conhecem o trabalho um do outro, tem todo um apoio dos anos iniciais pra dá essa continuidade. Porque, no município, 		<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados do IDEB tem sido, muito mais pra gente refleti a nossa prática, né, é dessa forma que a gente tem utilizado assim. • Então se faz um trabalho do que é que a gente pode fazer enquanto professores, equipe gestora e como é que isso vai refletir na aprendizagem dos alunos; • Não é o resultado pelo resultado, a nota em si, mas o quanto isso vai interferir em todo o nosso processo educativo; • É um trabalho muito conjunto, da equipe gestora e principalmente dos professores. • Até chegar ao 5º ano, foi o trabalho de cinco anos de todos os professores; • O que a gente avaliou não foi o trabalho de um, só dos professores dos anos finais, é todo um processo; 	<p>trazemos pessoas de fora, das universidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscamos parceria com as universidades e muito pouco com a Secretaria de Educação, devido às suas limitações; • A gente faz todo um planejamento anual. Agora mesmo a gente fez um com objetivos, com metas a alcançar, para o próximo ano. Quais são os nossos principais problemas, quais são os que nós temos que enfrentar primeiro, quais são os que competem pra, que seria uma ação pra a coordenação pedagógica, seria uma ação pra equipe gestora, quais são os que não estão ao nosso alcance, que são mais direcionados à Secretaria da Educação, e, metas e prioridades em cada uma dessas, desses subgrupos assim. • “É mais no sentido de direcionar, se a gente percebe um problema, de que forma a gente vai buscar alternativas pra resolver, buscar parcerias, então, é a partir dessas discussões é... Os encaminhamentos são uma tentativa de amenizar e buscar soluções”. 	<p>serve como uma referência também.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é uma avaliação externa, é uma forma de a gente ser visto também. E isso a gente não pode nega que influencia, no nosso trabalho, na avaliação que a gente tem e até nas nossas ações. • Mas não pode ser o único, é algo a mais..

Nº	Cod. Esc.	Bloco I				Necessidade da existência do IDEB para apontar aspectos positivos e negativos do TE e TD
		Concordância com o resultado do último IDEB da escola	Composição do resultado do IDEB	Influência do IDEB na avaliação no TE e TD	Ações frente aos resultados do IDEB	
		há uma grande rotatividade entre as escolas”		<ul style="list-style-type: none"> • Até num outro ano, quando os alunos dos anos finais ficaram em primeiro lugar, teve uma discussão porque no município foi criada uma meritocracia e existe uma premiação somente para os professores daquele ano. 		
16.	E49	<ul style="list-style-type: none"> • Não. • Os critérios de avaliação são muito confusos. • Não avaliam realmente a turma. • Não refletem a realidade. • As turmas estão em um nível bem maior do que a nota que receberam. • A prova deixa os alunos nervosos, ou melhor, a forma com que é aplicada estressa eles. • Não é nem um pouco produtiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que é nota, número de alunos evadidos e transferidos. <p>Como a escola vai refletir a realidade se o país tem suas regiões e cada uma é diferente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não ajuda. Há um questionamento para avaliar o trabalho, mas efetivamente não ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca motivar, incentivar, o professor. • A formação continuada, através de palestras, ajuda bastante, principalmente nos anos iniciais. • A própria SMED foi chamada várias vezes para orientar • Há uma grande dificuldade de integrar as famílias e chamá-los para a escola. A discussão acaba ficando entre os professores e equipe diretiva. • A discussão entre a família e a comunidade está muito distante. É difícil conquistar as famílias. Os pais estão sempre com pressa, querendo ir embora. • Não há uma ação específica. Existe um aprimoramento, pensando no crescimento da escola com o um todo e não na preparação para a prova SAEB ou Prova Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Não. Ele não avalia a realidade, portanto não tem como avaliar pontos frágeis.

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
17.	E04	<ul style="list-style-type: none"> • Não saberia dizer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Simulado não tem, é só exercícios em sala de aula. Não especificamente simulado, mas exercícios em sala de aula as professoras trabalham sim. • É a preparação normal, que as professoras trabalham em aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, só as discussões mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • As professoras de português, as professoras de matemática e a direção no caso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu só olhei assim. • Acho que só meramente informativo, porque não, nunca nos deram retorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que eles tinham que olhar primeiro ali a faixa de salário. • Mas acho que mais a questão profissional, tempo de serviço, que eu acho que de repente, eles "Bá, uma professora com tantos anos, a formação, acho que seria mais nesse sentido, mais essa preocupação, de repente de promover maior formação, maior aperfeiçoamento, alguma coisa assim. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que um pouco sim. • Eu acho que quando eles veem e se dão por conta, dum professor com tantos anos de formação, nível superior, pós-graduação e tal, questão de salário de repente isso aí deve dá alguma coisa, alguma discussão pra quem lê. Ou de repente, como que uma professora com toda essa bagagem não consegue passar o aluno? Onde que tá o problema, onde é que tá a dúvida? 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
18.	E06	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não tenho contato com a Prova SAEB. Eu não sei te dar essa informação, não sei • Aqui realizamos a Provinha Brasil que é dos anos iniciais e a Prova Brasil que 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve toda uma preparação da secretaria de educação, no ano passado (2011) • Teve uma formação com os professores do 5º e 9º ano. • Se teve todo um trabalho, em rede com os 	<ul style="list-style-type: none"> • (Depois da prova nada foi declarado sobre ações desenvolvidas). • É divulgado na imprensa, nós divulgamos para os nossos alunos, nas reuniões com os pais "Olha, a nossa escola está com nota tal" 	<ul style="list-style-type: none"> • A Direção (diretor e vice-diretor) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conhecer a escola. • Porque para justificar não me parece que usam esse critério. "Ah! A escola tira essa nota, mas no questionário foi visto isso e isso, foi colocado" • Eu acredito que é meramente 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, pois, só pode-se ter uma visão parcial da escola, informações sobre • Não tem como conhecer através de um questionário o que acontece afundo na escola, até porque dados podem ser mascarados. • Tem com isso 	

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
		é dos 5º e 9º anos.	<p>coordenadores, com os professores que atuam nas séries avaliadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teve dois simulados organizados pela secretaria. • As provas foram feitas em conjunto com os professores da rede durante a formação. • Nas formações os professores ajudavam a elaborar questões pertinentes a sua disciplina, a sua área para montar esse simulado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falamos para os pais até para envolve-los que é compromisso (com o resultado) não só da escola. • Por que é de interesse dos pais que os filhos estudem numa escola boa, mas depende da família também esse envolvimento. • Além da divulgação da imprensa, a gente também fortalece aqui dentro com as turmas. 		<p>informação para eles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não acho que seja usado dados da entrevista para ajudar na avaliação ou não. 		<p>algumas informações, mas não conhecer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tu não sabe da veracidade, imagina-se que sejam verídicas, mas... Até aí para afirmar 	
19.	E07	• Não respondeu.	• afirmou que existe, mas deu exemplos e explicou como é a preparação da Provinha Brasil	• ---	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu não me lembro de ter respondido.” • Eu devo ter respondido sim, porque eu sou coordenadora. Devo ter respondido, mas eu vou ter dizer, eu não me lembro assim, das questões... 	• ---	• ---	• ---	• ---
20.	E08	• Não;	• A SMED preparou, já no	• No ano passado, que tinha a Prova	• Não sabe responder justificou que :”Como a	• ---	• ---	• ---	• ---

Nº	Cod. Esc.	Bloco II						Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico		
		<ul style="list-style-type: none"> • Como eu estou arecém (sic) esse ano na coordenação eu não tenho um aprofundamento de anos anteriores, que já vem realizando todo esse processo de avaliação. 	<p>ano passado, uma formação para os professores. A gente fez uma série de simulados com os alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formação para os professores foi feita para se ter maior apoio pedagógico e os simulados foram feitos como forma de preparação para a prova. 	<p>Brasil, tinha vários simulados, baseados nos descritores, que a gente ia vendo e identificando a maior dificuldade da turma. A partir daí começamos a trabalhar mais com questões de múltipla escolha com os alunos. Dessa forma, há uma nova forma do professor realizar seu planejamento;</p>	<p>Prova Brasil foi no ano passado e eu ainda não estava na coordenação, esta parte eu vou te deixar a desejar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nunca leu um desses questionários. 				
21.	E12	<ul style="list-style-type: none"> • As duas seriam para o instrumento de avaliação. • A diferença eu não sei assim. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não! Simulado não. • Só em sala de aula, com o aluno mas ou menos as questões parecidas. Os professores fazem um trabalho diferenciado pra tentar atingi. • Foi trabalhado bastante exatamente a parte da interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não. Eu acho que não, é o envolvimento só do professor, com o estudo, de tentar melhorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu vi uma vez o questionário. • Eu acho que pra conhece uma pouco mais, no caso, o professor que tá trabalhando diretamente, com o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu sei que eles perguntam a questão da instrução, teu grau, se tem pós-graduação, se tem mestrado. • Perguntam também a escola se tu trabalha a quanto tempo, a função do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Não. Eu acho que não. • Eu acho que falta assim, o diário, o contato, sabe? Um questionário eu acho que é muito distante. 	<ul style="list-style-type: none"> • É como eu te disse, faz pouco que eu to na coordenação aqui, até então eu tinha sala de aula.

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
22.	E19	• ---	• ---	• ---	<ul style="list-style-type: none"> O aluno responde o questionário que vem junto com a prova e tem um outro que vem para a escola preencher. 	<ul style="list-style-type: none"> Algumas escolas recebem retorno sobre ele; Aquelas escolas que tem uma estrutura mais precária ou que tem nota mais baixa recebem por meio de verba extra. 	• ---	• ---	<ul style="list-style-type: none"> tem escolas aqui em Camobi com a melhor nota de Santa Maria, mas tem que ver que a comunidade, o tipo de aluno que frequenta a escola é outro. Aqui, em nossa comunidade, dá quase um assassinato por dia, então, como é que a gente vai fazê? Sabe? Então, a gente encontra muitos problemas nesse sentido. Nós, professores, fazemos a nossa parte, falamos que tem que estudar pra ter uma vida melhor e tal,

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
									mas não adianta. Se os pais não ajudarem, não adianta. Até hoje, que a gente ta fazendo a entrega dos pareceres, a gente converso com uma mãe que se queixa que não sabia o que fazê com o filho. Então é bem complicada essa situação.
23.	E25	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não sei. • A gente aplica a Prova Brsail pras séries iniciais, no segundo ano. • Colocação da entrevistadora- Ainda tem a Prova Brasil que é pras mesmas séries que a prova SAEB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não existe! Não fizemos nem simulado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem. 	<ul style="list-style-type: none"> • O supervisor. Sempre quando eu faço a provinha é a Eva que responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei. Eu até te pergunto, isso aí é considerado? Tem um peso no resultado da média? 	<ul style="list-style-type: none"> • Não conhecemos. Nunca vimos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que eles conseguem fazer um levantamento estatístico, de várias variáveis! • Nunca vai atingir cem por cento, mas eu acho que eles conseguem delinear alguns padrões, digamos assim. 	

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
		<ul style="list-style-type: none"> • Mas esta não tem aqui na escola. Isso é do ensino básico? Do que que é SAEB. • Eu acho que essa SAEB nós nunca fizemos. Eu acho que é a Prova Brasil. • Talvez a gente não sabe só o nome. • Como nós não valorizamos tanto, não é uma ignorância nossa, porque não é difícil essa diferença. 							
24.	E26	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que eu vou te dizer... Essa do SAEB..., mas dentro do... é que eu assim não sei. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora trouxe algumas provas anteriores e foi dando como atividades de sala de aula pra eles resolverem, mas não que tivesse feito simulado. A gente fez um teste e ela explicou direitinho como é que funcionava pra marcar as 	<ul style="list-style-type: none"> • Não. Tu diz assim depois que eles fizeram? Não. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não conheço o questionário. Provavelmente é a direção que responde. Não lembro. É que a gente responde tanta coisa também. 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • .

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
			<p>questões</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como tava o IDEB baixo, a Secretaria de Educação chamo prum curso, uma formação de quinto ano, trabalha com as Matrizes de Referência, então nesse sentido teve. 						
25.	E29	<ul style="list-style-type: none"> • A Prova Brasil tem 5º e 9º ano. • A prova SAEB seria a Provinha Brasil que falam que é do SAEB? Pra nós não vem, só a Prova Brasil. • A Provinha Brasil é a dos pequenos, do 2º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve um preparo pra essa prova, dos professores e dos alunos. • Foram feitos vários exercícios diferentes, a gente até, eu principalmente, que eu tenho um quinto ano também, foi a turma que fez, muita coisa a gente deixou os outros conteúdos um pouco de lado e focou no português e na matemática pra preparar eles pra prova, em função desse número do 	<ul style="list-style-type: none"> • Este ano foi feito, seria um simulado em cima do resultado do simulado a gente reprogramou, refez então em cima daquilo ali. Só que só a nota. • A gente aposta nas discussões mesmo. • . 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos, os professores e a direção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Olha, as questões que vem são mais relativo... dos alunos é pra saber mais o que eles tem de mídias, pra auxilia na parte de casa. • Socioeconômica mesmo, a parte mais econômica também. • Dos professores, tem da escola, o que que é parte que a escola oferece aos alunos pra desenvolver o trabalho de estudos. • E o da direção é mais ou menos parecido com o do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pra mim tem muita pergunta ali que não tem necessidade de tá ali mas, a gente responde direitinho sem omitir nada. Até mesmo em questão de violência da escola. • Então eu acho que essa parte é importante, mas tem muita coisa que não tem necessidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elas até mostram a realidade, são informações que mostram a realidade só que eu acho que na hora de fazer a média lá, não são levados em conta. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
			<p>IDEB.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanto que os exercícios que nós fazíamos na UNIFRA, que os professores de matemática e de português foram chamados pela SMED para ir pra lá. A gente fazia vários exercícios, depois desses exercícios foram feitos simulados pra eles, as professoras juntavam, a gente trazia e aplicava pra eles todos os exercícios que eram feitos lá. • Muita coisa assim, até mesmo depois a gente comentando, em função dos simulados, a própria professora que dava aula pra nós na UNIFRA, ela tinha uma turma lá no Passo das Tropas, e ela disse que, os alunos dela, num 						

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
			<p>simulado fizeram tranquilo, no outro, eles mesmos entre eles se combinaram de simplesmente não responder nada. E aí? E se na prova eles resolvem fazer a mesma coisa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aí a culpa é da escola é do professor? É do aluno? A gente sabe que eles fazem as coisas quando eles querem, quando não querem, não tão nem aí. 						
26.	E34	<ul style="list-style-type: none"> • Que que é prova SAEB? Eu não tenho conhecimento. • Nós nunca realizamos na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, como eu te falei, há uma preparação já nos planos de estudo. • A gente entrega pros professores os descritores, eles procuram trabalhar conforme, adequar os descritores aos planos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • São feitas análises em sala de aula depois da aplicação das provas; • Não são feitas ações, é porque os resultados vêm depois, vem um ano depois. • Não mas as provas são aplicadas e depois 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não fui, até hoje não respondi. Só se é a diretora. • É porque tem essa parte financeira é com a diretora e com a vice, eu não saberia te dizer. 	• ---	• ---	• ---	• ---

Nº	Cod. Esc.	Bloco II						OBS.	
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico		Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP
			<ul style="list-style-type: none"> Inclusive, vou te dizer que a rede municipal ela está construindo os parâmetros curriculares municipais, tanto dos anos finais como dos anos iniciais. Os PCNs que até então a gente tem os parâmetros nacionais, e agora a gente tá construindo os municipais, então em cima das diretrizes municipais que já foram feitas, e nessa construção a gente considera muito, leva muito em consideração e fala muito na Prova Brasil, nos descritores da Prova Brasil. Os professores participam. Os coordenadores se reúnem em reunião e a gente traz o material para os 	elas são trabalhadas em aula pra eles verem as dificuldades.					

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
			professores, os professores constroem nas escolas e depois nós coordenadores levamos numa reunião mais pros coordenadores da rede, é assim que tá sendo construído.						
27.	E35	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei... sinceramente não conheço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve aquela preparação pra Prova Brasil. Uma parceria entre UNIFRA e SMED. Foram dois meses de curso antes de fazerem aquela Prova Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Deve se a diretora que responde. Não temos conhecimento desse questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • As questões que não estão preenchidas estão assim porque as professoras não tinham conhecimento. • Na primeira questão do bloco III elas ficaram em silêncio um tempo antes de responder.
28.	E43	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores realizam reuniões sobre como será feita a Provinha Brasil, quem que vai aplicar, de 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • "A escola com IDEB alta é valorizada, os pais procuram

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
			<p>como vai ser e tal;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não são feitos simulados com os alunos. 						essa escola
29.	E44	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Além do aviso da realização da prova não. • Os nossos professores não mudam a rotina para a prova, continuam as ações de rotina do seu trabalho; • Paramos só para a realização; • Boicote, porque vou fazer uma prova que não vale nada. • Os alunos indagam: Por que fazer a prova se vão sair da escola ano que vem? Com isso, podemos trabalhar a parte social, que ele está em uma sociedade e deve ajudar a melhorá-la 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Através dele, são revertidas melhorias estruturais; • O programa Mais Educação é um dos programas criados para sanar esses problemas registrados por esses questionários; • O Mais Educação é um dos melhores programas desburocratizados ; • Não adianta fazer um programa e os recursos ficarem na secretaria. Ele vem direto para a escola, para os gestores trabalharem com eles. Apareceu nas zonas inferiores; 	<ul style="list-style-type: none"> • As mesmas do Censo Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Não autorizou a gravação da entrevista, pois disse "o gravador desorganiza Mem pensamento".

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
30.	E45	<ul style="list-style-type: none"> • A Provinha Brasil que é aplicada nos anos iniciais no 2º ano, a Prova Brasil a parte da matemática e do português, nos anos iniciais também é, nos anos finais, 5º e 9º ano. • Essa SAEB a gente não faz, não sei o que é. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores procuram trabalhar de acordo com os conteúdos, mas sempre considerando a realidade da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, é feita a prova, o trabalho pedagógico continua normal. • O que é feito, são alguns tipos de revisões e retomada da prova. • Sim isso é feito, os alunos discutem com os professores, os professores de matemática e de português retomam as provas com os alunos, eles refletem, fazem comentários com relação as questões se acharam fáceis ou difíceis. • Mas é como uma prova normal, tu retoma mas não fica trabalhando em cima disso e tal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Olha, eu nunca vi, deve ser a diretora. 	<ul style="list-style-type: none"> • É não sei muito sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> •
31.	E47	<ul style="list-style-type: none"> • Como trabalho só com ensino fundamental, não tenho 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há uma preparação específica para a prova. A prova é o 	<ul style="list-style-type: none"> • Não respondeu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente a equipe diretiva, a direção da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não vejo como resultado, é mais para conhecimento de dados da escola. Não 	<ul style="list-style-type: none"> • Do trabalho do professor não são coletadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia em parte. • Como é uma coisa mais direcionada, ele 	<ul style="list-style-type: none"> • ---

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
		<p>informações propriamente sobre o Saeb, apenas da Prova Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “É uma coisa que eu não vivencio” • Claro que o Saeb é toda a questão da Educação Básica. 	<p>resultado contínuo do trabalho da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A nota é só um resultado. O que se via em outras escolas era muito a preparação pra prova em si, com simulado e tal que a nossa escola não faz, não participa dessa forma, assim. O resultado é o resultado do processo.” • O que acontece é o anúncio da Prova, como que ela vai funcionar, mas só para evitar aquele pânico da chegada da prova. • “Quanto ao conteúdo é o que é trabalhado durante o ano.” 		<ul style="list-style-type: none"> • Na última vez, veio um questionário pra equipe diretiva e outro para a professora, que é mais pedagógico; • Veio um para cada professor, um para o 5º ano, até porque é unidocência. • Para os anos finais veio um para o professor de história, uma para o de português e outro para o de matemática 	<p>vejo um retorno em relação a isso;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faz relação do questionário com as escolas de baixo índice o qual vem um financiamento extra. • “As escolas que tem baixo índice no IDEB recebem investimento, mas as que tem bom índice, como nós, não recebe.” • “Chegam recursos de valores consideráveis para as escolas com baixo índice, que são aplicados em prol da melhoria da aprendizagem ali.” 	<p>informações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • São coletadas mais informações do ambiente, da realidade social e econômica da clientela da infraestrutura da escola. 	<p>pode mostrar, porque detalha muitas coisas, mas eu não se de que forma isso é utilizado realmente, não vejo um resultado de aplicação disso.</p>	
32.	E49	<ul style="list-style-type: none"> • Não exatamente. Para mim são dois instrumentos com a mesma 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante todo o ano o aluno é comunicado da prova. Existe uma conscientização. A escola fez simulado, exigindo 	<ul style="list-style-type: none"> • Não. Apenas comentamos a prova. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores de português e matemática. Nos anos iniciais, a professora responsável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para conhecer o professor e a realidade da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações de natureza socioeconômica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não. É um questionário muito pontual. Não define as ações reais que a escola realiza. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	Cod. Esc.	Bloco II							OBS.
		Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e a Prova SAEB	Preparação da escola para a Prova Brasil e a Prova SAEB	Ações desenvolvidas após a Prova Brasil e a Prova SAEB	Responsáveis pelo preenchimento do Questionário Sócio-econômico	Função do Questionário Sócio-econômico	Tipo de informações coletadas no Questionário Sócio-econômico	Influência informações coletadas no Questionário Sócio-econômico para mostrar a realidade da escola e do TP	
		função.	calma e concentração. Mas não é algo estanque.						

Instruções para o Preenchimento

- Preencher cada coluna na seguinte ordem:
 - 1º colocar resposta direta de cada questão (caso necessário sintetize)
 - 2º colocar a justificativa da resposta
- Caso haja muitos vícios de linguagem na transcrição da entrevista, deve-se suprimir esses “termos”. Se for necessária a utilização dos trechos literais em trabalhos a serem publicados deve-se retornar à transcrição original da entrevista.

APÊNDICE 4:
ROTEIRO DE ENTREVISTA II

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENTREVISTA

(Vrs02 - Adriene - 27.out.13)

Quadro de Apoio para a Realização da Entrevista	
4.	<p>Agendamento da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contatar a Coordenadora Pedagógica da escola, que já nos concedeu entrevista em 2012 com o Roteiro 1, para agendar a entrevista sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica Roteiro 2. • Confirmar o agendamento da entrevista com a Coordenadora Pedagógica, com um dia de antecedência.
5.	<p>Organização da Realização da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro. • Seguir o Quadro de apoio para a Realização de Entrevista.
6.	<p>Preâmbulo da Entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se, como aluna do curso de pós-graduação em Educação e como membro do NEC e Projeto IEPAM. • Apresentar as intenções do Núcleo em termos da pesquisa mais abrangente e relacionar essas intenções com a necessidade desta entrevista. • Relacionar esta entrevista com aquelas já realizadas pelo Projeto de Pesquisa em Rede IEPAM (2009 e 2010) e DEPROCOP (2010 e 2011), e em especial, com a entrevista realizada em 2012 sobre o SAEB. • Oferecer ao entrevistado um panorama geral de como vai se desenvolver a entrevista.

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA							
Nome da Escola:							
Desempenho no IDEB	2005:		2007:		2009:		2011:
Local da entrevista:							
Entrevistadora:							
Equipamento de Gravação:							
Dia da semana:		Data:		Horário de início:		Duração:	

ENTREVISTADO (A)			
Nome:			
Cargo na Escola:		Função:	
Contatos:	Res.:	()	Cel.:
Email:			

BLOCO 1: Poderia me falar quais são as atividades que compõe oficialmente a participação da escola no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

- Atentar para que a resposta desta questão compreenda os seguintes aspectos:
- Aspectos legais que a escola desenvolve para participar do SAEB.
 - Aspectos que compreendam quais as atividades exigidas pelo SAEB que a escola participe desta avaliação.

BLOCO 2: Poderia me falar que atividades que a escola desenvolve para participar do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?

- Atentar para que a resposta desta questão compreenda tempos, recursos, sujeitos e o papel de cada um deles, bem como os seguintes aspectos:
- Que atividades a escola desenvolve?
 - Como a escola desenvolve essas atividades?
 - Quem participa dessas atividades?
 - Como as atividades mobilizam a escola?
 - São atividades comuns do cotidiano escolar ou atividades desenvolvidas somente para contemplar o SAEB?

BLOCO 3: Poderia me contar em detalhes como é o dia da realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

➤ Atentar para que a resposta desta questão compreenda os aspectos relacionados a:

1. Professores da Turma;
2. Aplicador do SAEB;
3. Tempos e Espaços utilizados;
4. Gestão da Escola;
5. Questionários Sócioeconomicos;

➤ Caso necessário fazer perguntas como:

- Como a escola se comporta no dia do SAEB?
- Que ações desenvolve? Que ações são chamadas a desenvolver?
- O que acontece na escola?
- Quem aplica a avaliação do SAEB?
- Quem responde as avaliações?
- Como entregam os questionários socioeconômicos, para professores, diretores e alunos?
- Como recolhem esses questionários socioeconômicos?
- Quem aplica essas avaliações? Representantes do INEP? Representantes da SMED?
- Como esses aplicadores são selecionados?
- Porque são eles que aplicam o SAEB?
- A escola recebe informações sobre o aplicador?
- Quem fica com os alunos no momento da Prova Brasil?
- Qual o tempo de duração da Prova Brasil?
- O que os professores da escola fazem no momento da aplicação da Prova Brasil?

Obs: Na escola em que o coordenador pedagógico não souber responder sobre o questionário socioeconômico pedir para falar com diretor ou professor de uma das turmas que realizou a Prova Brasil

BLOCO 4: Que que você acha que mexe/que muda/que influencia na escola a partir da participação de vocês no processo de avaliação do SAEB

➤ Atentar para que a resposta desta questão compreenda os seguintes aspectos:

- Mexe com o trabalho docente?
- Onde você percebe que mexe com o trabalho docente? Me de exemplos.
- Com o mexe no trabalho escolar?
- Há indícios sérios e importantes no trabalho docente e trabalho escolar como “resultado” da participação da escola no SAEB?
- Vocês tentam pensar a escola e a organização da escola a partir do SAEB? Como?
- Na sua vida como professor, coordenador pedagógico o que o SAEB é para ti? Muda alguma coisa em seu trabalho, na sua vida profissional?

BLOCO 5: Poderia me relatar qual o tipo de relação que existe entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a participação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

➤ Atentar para que a resposta desta questão compreenda os seguintes aspectos:

- Como a escola sabe que vai participar do SAEB?
- São enviados materiais para escola sobre o SAEB? Quem envia?
- A SMED envia circulares e informações sobre o SAEB?
- A SMED repassa informações sobre o SAEB? Como?
- Representantes da SMED veem até a escola para conversar sobre o SAEB? Com quem conversam?
- Você sente que há uma cobrança da SMED sobre a escola no rendimento do SAEB?
- A escola é convidada/convocada para participar de alguma atividade desenvolvida pela SMED acerca do SAEB?
- Que atividades a SMED desenvolve com a escola referente ao SAEB?
- Cite um exemplo de ação desenvolvida entre escola e SMED?
- A SMED promove momentos de discussão sobre o SAEB?
- Após o resultado do SAEB como você acha que fica a relação entre a escola e SMED?

APÊNDICE 5:
ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA II

ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA II

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(VrsForm03 - Adriene. - 07.fev.14)

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
1.	05	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos as Provinhas Brasil, e depois existe um registro que é enviado. • Une o útil e o agradável • Se vem de fora é obrigado fazer, né. Agente faz o que é legalmente pedido. Mas a gente usa esses resultados até mesmo em prol de si, da escola. • Como é que nós estamos? Para a gente refletir a nossa caminhada. Olha muito mais como diagnostico...como algo apenas avaliativo e que tu vá..né. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enviamos o número de alunos toda essa situação...tudo isso é enviado. Via secretaria Municipal de Educação. • Sempre o pedagógico da SMED que entra em contato conosco. • Olha...como a gente já trabalha assim, com coisas mais atuais, metodologias voltadas...mais atualizada, metodologia de projeto. • A gente não fica aquela coisa assim cobrando do professor, cobrando do aluno que tem que trabalhar só em função de uma avaliação externa. • O nosso trabalho é diário...é...é mais um instrumento, tu entendeu. Não que a gente vá trabalhar só baseado nisso. • Ah! Os professores já sabem, é comunicar a data e segue o cotidiano da escola normal, natural. A gente não mobiliza. Nem as crianças. É tudo muito natural. • Não, não fazemos simulados. • Até porque para não mascarar isso. Tem gente que reproduz a avaliação do ano anterior, faz tipo...Aí tu fica com aquela coisa ali. Para que 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não sei, porque assim...eu cheguei esse ano na escola, então eu não participei dos outros anos. • Mas de outras escolas, eu acredito que eles vem aplica...De Brasília. • Agente não conhece essas pessoas. • Não lembro de questionário...não sei te dizer. Eu era de sala de aula não do pedagógico, aqui é a primeira vez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assim ó...a gente trata tão natural, então eu acredito que não. Como eu te disse eu não tava aqui para poder te dizer se mobilizou os outros anos. Mas a professora da turma foi comunicada na reunião pedagógica, ela agiu de forma natural. Que ia conversar com as crianças, explicar...tudo tranquilo. • Quando sai o resultado a gente vê discute o índice. Mas só depois do resultado 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe uma cobrança da SMED sim...até porque os resultados dessa escola, daquela escola vai somar o resultado do município entendeu...É claro que existe. • Vejo essa cobrança como positiva, porque, né...o que que nos temos que pensar, na qualidade da educação, 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tu mede a febre do teu filho e ele ta com 36 ele não tem febre, ta bem, não tem problema . Agora se aparecer um 39, 40? Opa! É um número, mas daí tu já vai ver, essa criança ta com uma

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
			que serve então essa avaliação? Para um dia na escola? Ou para uma caminhada? Né! Deve questionar.			melhorar os índices. • O que que um numero representa. Ele representa o que que te por trás disso. Esse numero vai mostrar oq eu que ta acontecendo.	infecção com algum problema . Que que tu vai fazer? Tu vai investigar e a mesma coisa acontece com essas avaliações.
2.	06	<ul style="list-style-type: none"> • A gente não tem opção né, a avaliação é feita bianualmente, a cada dois anos. E a secretaria nos informa, nos da as orientações de preparar para a Prova Brasil e nesse ano vem o ANA também. Não sei se é para calcular, para gerar uma nota, isso a gente não sabe. • A escola participa de todos porque não é por opção, é pelo número de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Infelizmente sim! Eu digo infelizmente porque eu não... eu sou contraria a essa nota. Eu acho que ela é injusta, porque é uma prova igual para todo mundo, não tem diferença de nada entende. Eles padronizam o aluno. Então a gente se vê obrigado a trabalhar, não que o trabalho não seja feito, se não fizesse a preparação entende, mas eu acho uma forma muito injusta de avaliar uma escola se ela é boa ou não. Porque não temos as mesmas condições de uma escola municipal central com uma clientela onde as famílias ajudam, porque aqui nós temos famílias que... digamos que a escola 90% trabalha com a inclusão social, 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não sabia, fiquei sabendo com esses livros que nos enviaram. Eles vão chegar meia hora antes da prova, não sei quem nem quantos. Lendo aqui que eu fui ver quais materiais os alunos iam precisar, lápis, borracha, caneta azul e preta. Vou mandar bilhete para 	<ul style="list-style-type: none"> • Querendo ou não muda. Acho que o nível de ansiedade e stress é um pouquinho maior que o comum para todos. Não tem como, a não ser que tu não faça nada e espera vim os resultados. No momento que tu ta fazendo alguma coisa, com certeza gera um tipo de stress e preocupação a mais. Por exemplo, essa de...perder o sono as vezes, né. Essa de 	<ul style="list-style-type: none"> • Graças a Deus, nós temos um bom relacionamento com todos da secretaria, o que precisou de apoio, a gente sempre contou com eles. Somos bem 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
		<ul style="list-style-type: none"> O que nós buscamos foi as matrizes de referencia que caem na Prova Brasil. 	<p>grande parte de nossos alunos são filhos de catadores...muitos, muitos, não te digo a maioria, mas grande parte sobrevivem com o bolsa família, não tem acesso a leitura e a escrita antes de entrar na escola, não tem essa estimulação em casa, é diferente de uma criança que já nasce em um espaço letrado. Então é por isso que eu te digo que essas provas que geram a nota são muito injustas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Agente fez simulados durante o ano. Primeiro pegou a Matriz de 5ºano, do 9º ano. Aí nós fizemos avaliações, os simulados que fizemos. De dois em dois meses fazíamos praticamente os simulados. Fizemos gráfico com os resultados. Algumas provas dos simulados a gente criou com questões de todos os anos. A ultima, foi em outubro, que em matemática eles obtiveram a nota 35, assustadora, e em português 46,3. E foi a ultima, a gente pegou tal qual a dos anos anteriores. Alguns a gente colocou em gráficos, outros a gente tem só os dados... O primeiro simulado da PB no 5ºano a gente viu o nível que eles estavam, a gente fez o rendimento por aluno, então o numero de questões o máximo que teve foram 10. Tem uma turma que no inicio do ano tinha media 3.2 e agora no ultimo ficou com 6.6, uma melhora considerável. Acredito que sim, alterou o currículo da escola para participar do saeb, pelo seguinte, muitos descritores...alguns conteúdos de matemática do 5ºano não estavam nos nossos planos de 	<p>os pais pedindo o material e dizendo que não é para faltar na aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos vão chegar na escola, vão tomar café, o professor vai organizar eles na sala, aí os aplicadores chegam, aplicam. 	<p>dar o café da manhã eu perdi o sono numa madrugada dessas, a gente fica pensando...aí me ocorreu essa do café da manhã, bem legal.</p> <ul style="list-style-type: none"> Gera stress e desconforto de todos, e eu sou a responsável de às vezes dar uma puxadinha naquele que ta querendo se acomodar. Muda, muda sim, a corresponsabilidade de todos. 	<p>assessorados</p> <ul style="list-style-type: none"> Teve formação este ano para o 4º, 5º e 9º ano de português e matemática em função da PB. 	

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
			<p>estudos, por exemplo, a porcentagem da forma como cai na PB, era no 6º ano que a gente ia trabalhar aqui. A gente teve que antecipar, porque a gente sabia que uma ou duas questões ia cair. Acho que o foco do trabalho foi bem diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque estamos trabalhando em função disso? A nossa escola é o menor IDEB do município e muita reprovação. Então bom...se eu estou aqui eu gostaria de fazer o impossível para ver se é uma questão metodológica, se é uma questão de trabalho ou se realmente assim ó, é o nível dos alunos... que a gente convive muito com isso...para eles, a grande maioria, o valor não é o estudo, quer dizer, o estudo não é um valor...eles tem várias outras prioridades na vida, eles podem conseguir dinheiro e sobreviver de muitas outras formas que não o estudo, isso é passado culturalmente para eles. Muitos são as famílias que mandam seus filhos para a escola em função do bolsa família. • A gente estipulou uma meta, passar de 3,1 para 4,2. Pensamos, não ficar no mesmo e nem baixar, a gente quer chegar ao 4,2, boa parte das escolas tem essa média. Então eu não sei se vamos conseguir, a gente fez de tudo para alcançar essa meta, trabalhamos em função da PB. O foco é este, pronto. • A gente já está preparando para o dia da prova...é que a grande maioria vem sem café da manhã para a escola, a grande maioria acorda, pega a mochila e como saiu da cama veio. Café da manhã não é uma prática deles, tanto que chega 9 horas e eles nem raciocinam 				

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
			<p>mais por causa da merenda. Então a gente já se organizou para no dia da PB a gente vai dar um café reforçado antes da prova, porque a gente sabe que uma criança com a glicose baixa, com baixa pressão não vai render. Então a gente já se programou, vamos fazer um sanduiche, um café com leite bem reforçado, para antes da PB para não ser a fome um medidor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professores alteraram a metodologia e bastante... • Reuniões com professores e um trabalho mais voltado com os professores dos 5º e 9º ano. É um trabalho bem desgastante para eles e para nós. • A PB foi o prato principal este ano na escola. Nunca responsabilizando o professor, sempre lembrando que somos uma equipe. 				
3.	07	<ul style="list-style-type: none"> • Que eu saiba não tem...Eu pelo menos não preenchi nada, a não ser que a diretora ano passado tenha preenchido, mas eu não. A única coisa que eu sei é o numero de alunos, que parece que é mais de 20 alunos. • Eu tenho impressão que é tudo através do censo, tenho impressão, acho né. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora em sala de aula trabalha né. A gente faz , revisa as provas que foram aplicadas, então ela procura trabalhar os conteúdos dela mas visando essa... • Tem muito coisa que a gente começou a notar que o que caía na prova não fazia parte do nosso conteúdo, né. • Essa professora do 5º ano ela focou muito no trabalho em função do SAEB, inclusive ela pegou provas, as questões e procurava adaptar o conteúdo dela com as questões assim...mais ou menos... fazia umas questões parecidas assim, para os alunos terem noção. Porque a gente notou assim... que tinha muitas tabelas, gráficos e coisa que a gente não era acostumado a trabalhar com o aluno. E na 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando eles chegam aqui na escola, treinada, não sei aonde. Vem na escola, daí os alunos já estão em sala de aula. Eles vão lá. Eles que trazem as provas, a professora fica em sala de aula, e a gente fica aqui dando o suporte que precisa. • Claro os alunos devem estranhar, 	<ul style="list-style-type: none"> • Ah mexe no dia...que as outras turmas querem saber quem é, o que que estão fazendo...quem é aquele pessoal diferente. Essas coisas mais de curiosidade de criança. • Eu acho assim ó...claro mexe...Como eu te disse...Não o SAEB em si mas essa questão do IDEB, isso mexe com a escola. A gente quer fazer um trabalho que aumente nosso IDEB, e a gente quer ver se alcança o 5.o. Então 	<ul style="list-style-type: none"> • Olha eles (SMED) ficaram de vir aqui falar com os nossos alunos, mas como eles são sempre cheio de coisa, eles não vieram. 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
			<p>prova caia isso aí, então eles sentiam um pouco mais de dificuldade, daí começamos a trabalhar um pouco mais essas questões para eles sabermos, e não terem tanta dificuldade na prova. O próprio cartão de resposta, aquelas coisas todas que vem a professora faz algumas atividades também nesse sentido, para quando eles forem fazer a prova eles não terem tanta dificuldade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando a gente faz reunião a gente conversa sobre isso, para ver como que está...depois que se aplica a prova também...mas é que tem coisas que a gente não tem acesso as informações...assim para a gente ver como é que os nossos alunos foram. A gente não tem acesso a essas informações, então fica meio complicado, mas a gente conversa, né, a gente prepara os alunos. Durante ano assim, a gente vai preparando eles, porque eles vão ter essa atividade quase final de ano. • A gente já fez simulado, só com os alunos do 5º ano que a professora fez. • Na escola no geral não, só com os alunos da turma. Com a escola toda não. 	<p>assim, é uma outra pessoa, não podem fazer perguntas, então...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionários? Ah” Eu não sei te dizer. Acho que a direção, o ano passado eu tava na coordenação e eu não lembro de ter feito, só se foi a direção. Mas eu acho que o professor deve preencher uma ficha com os dados dela talvez, eu assim agora não me lembro. 	<p>a gente tá mobilizando a nossa escola para isso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gente vai fazendo nossas reuniões, vê como é que tão os alunos né. Onde que a gente tem que mudar nossa metodologia, o nosso trabalho, isso em nível de todas as turmas. • Temos a semana literária, o carrinho de leitura que passa pelas turmas...agora temos o baú que passa pelas turmas. São coisas que a gente vai fazendo para tentar melhorar o nosso índice... a qualidade da nossa educação. A gente faz focando a escola, e o IDEB é o resultado disso. • A gente não fica falando “Não, isso a gente tá fazendo para melhorar nosso IDEB, isso não”. 		
4.	09	<ul style="list-style-type: none"> • A gente sabe que tem dois tipos de prova, uma por amostragem que a nossa escola não tem participado e a PB. São obrigatórias, então durante as reuniões da coordenação a gente conversa sobre isso. Tem todo um preparo. Tem a 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. Ah, as professoras vão trabalhando e preparando os alunos. Agente faz um simulado também com questões de provas anteriores. Nós quem fizemos esse simulado. • As professoras de português e matemática trabalharam em cima das questões. Não foi feito um simulado único em um dia, por exemplo, hoje a professora de português aplicou um teste com 5, 6 questões do site. A 	<ul style="list-style-type: none"> • Este ano foi na 2ªfeira em que choveu de balde, então nós tínhamos...nós temos duas turmas de 9º ano, com 30 alunos, e no dia da prova uma turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Mas com certeza. Eu acho que é todo um trabalho que tem que ser feito, porque a gente sabe que desta prova sai um índice, uma avaliação da escola. Então assim ó, a gente sabe que é muito importante, porque quanto mais baixo o índice 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe cobrança, mas existe também apoio, eles fazem formação com professores, nos 	<ul style="list-style-type: none"> •

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
		<p>questão todos professores de português e matemática que fazem a questão da formação. É convite não é obrigatório essa formação com a secretaria de educação, mas os nossos professores , um de português e uma de matemática participaram também e a gente faz todo um preparo com os alunos em termos de conversar, prepara, para a questão da prova.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temos todo um trabalho voltado para essa orientação. Hoje todas as escolas recebem uma orientação...um trabalho dirigido para o SAEB. Hoje quase que se diz que é um programa de estado. • Pega no site as provas antigas, trabalha com o aluno, isso é orientado para trabalhar com os alunos. 	<p>professora de matemática fez um teste a semana passada e colocou 2, 3 questões. No decorrer das avaliações foram inserindo para fazer uma avaliação diagnóstica, para ver como as turmas estavam. No 5º ano a professora fez mais formal, até ensinou a usar o cartão resposta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos estão bem ansiosos para a avaliação. • A gente conversa no sentido de falar para os pais, falar para os alunos... Com os professores para trabalhar em conjunto, porque eu digo assim ó, não é o professor de português ou matemática que são responsáveis pela prova, todo professor tem que trabalhar a questão a interpretação. Nesse sentido de treinar o aluno para interpretar. Porque as provas são muito interpretativas, então todo mundo trabalhar, pegar junto. A gente bate muito isso em reunião. 	<p>tinha treze alunos e outra 15 alunos. Daí a aplicadora chegou, eram duas, uma a gente conhecia aqui da escola porque ela já foi diretora numa outra escola e a outra a gente não conhecia. Elas chegaram, se apresentaram, chamaram a diretora, entregaram um questionário que tinha que preencher e daí no horário estipulado foram levadas para a sala de aula, foram apresentadas e deixadas sozinhas com eles. Os professores não podem estar na sala, e se fizessem questão deviam preencher um termo de confiabilidade, alguma coisa assim do gênero, que não poderiam falar nada sobre a prova.</p>	<p>do IDEB, mais problemas a gente tem , então isso é uma pressão bastante grande. Então a gente se mobiliza bastante, no sentido de melhorar o pedagógico cada vez mais, investir nisso. De conscientizar os alunos da importância disso, dos pais fazerem os filhos estudar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que a comunidade tem outra visão de aprendizagem também, os próprios alunos, eles começaram a ter essa ideia de que, se eles se envolvem, o IDEB, a escola é deles, é eles quem vão buscar esse perfil de escola. A gente ainda encontra bastante obstáculos dessa questão. Uma delas seria que o grande numero de transferências que a gente tem. Nós recebemos alunos o ano inteiro de todo o período, de todo o tempo de diferentes regiões, até diferentes estados. Então isso, nem sempre ta dentro do padrão que a gente precisa. O outro ó...o 	<p>acompanham, nos dão autonomia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem pressão, tem. Tem pressão boa e ruim. A boa é aquela que motiva. E a ruim é que muitas vezes eles cobram o que a escola não pode dar naquele momento, por exemplo aqui nós temos problema no prédio, o livro didático não vem para todos os alunos, porque é sempre do ano anterior, as vezes falta professor, são empecilhos, obstáculos, mas que a gente vai resolvendo. A 	

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
				<ul style="list-style-type: none"> Os alunos fizeram a prova com as aplicadoras. NO geral os turnos levaram 2h, 2h e um pouquinho, porque eles tinham blocos de 25min para eles fazerem. Ninguém saiu da sala, só podem ir ao banheiro acompanhados por alguém. Eles não tiveram recreio, porque pegou bem o intervalo do recreio. Quando todos terminaram, daí elas recolheram saíram da sala e eles foram para o recreio depois, isso no 9º ano de manhã. Nos 5º anos a tarde, foi a mesma coisa. As professoras não permaneceram eles ficam as aplicadoras. Recolhem levam as provas, não fica nada na escola. O 	<p>professor, tu começa um trabalho com um professor, e de repente esse professor entra em licença, quem que vai substituir, nem sempre o professor que vem ta preparado para seguir. Foi o nosso caso em, matemática nesse ano, nós ficamos quase 2 meses sem professor. Para quem ia fazer a PB assim ó... eu fui dar aula, eu tenho pedagogia, eu assumi, porque não vinha, a cada dia se aproximava mais do final do ano a gente teve que assumir e dar aula de matemática. Porque tu tem um prazo e tem que avaliar o aluno. Tudo isso nos preocupa, então são visíveis os obstáculos que a gente vai encontrar na educação devido ao não planejamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> E, além dos obstáculos tem a questão dos desafios de melhorar a qualidade, a gente tem muita pressão, porque tem que subi o IDEB, é só o que se fala em termos de política. 	<p>gente gostaria de oferecer mais, mas não oferece em função destes obstáculos.</p> <ul style="list-style-type: none"> E o que interfere muito é a falta de recurso, que muitas vezes nos deixa de mãos atadas. 	

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
				<p>questionário foi entregue também, para a professora. Cada professora também respondeu um questionário, no caso aqui, de manhã foi de matemática de português, e de tarde para as professoras do 5ºano mais o questionário para o diretor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não sei do que se trata os questionários, não perguntei. Mas assim ó, eu sei que tem da 7ª vida profissional o professor e tem as questões sociais, o da direção eu não olhei o questionário, mas tem desde assim...livro didático, toda a parte de infraestrutura, são cento e poucas questões. • Os fiscais são 			

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
				<p>selecionados... são professores já aposentados do estado, geralmente são professores, agora quem seleciona geralmente é com a secretaria do estado, não é com a do município.</p> <ul style="list-style-type: none"> Foi um tendeu...inclusive uma das salas alagou. 			
5.	12	<ul style="list-style-type: none"> --- 	<ul style="list-style-type: none"> Encontros a convite da SMED de formação de professores. Sim...a gente ta sempre assim se atualizando na internet e a troca com outras coordenadoras de outras escolas, atividades de conteúdos e exercícios as professoras se baseiam por ali também, em aula. Reunião pedagógica a gente conversa. 	<ul style="list-style-type: none"> O que nos prejudicou é que no 9º ano muita gente faltou por causa do temporal desta segunda. Nos prejudicou porque não tinha muito aluno, eles não tinham como sair de casa. Caiu a ponte aqui por perto e alagou as ruas e eles não tinham como passar. Eu pedi para elas que vieram aplicar vir outro dia, mas elas disseram que não 	<ul style="list-style-type: none"> O que influencia é a questão da nota. Se o IDEB foi baixo tem o Mais Educação, mas a nossa não tem, porque não tem espaço físico. 	<ul style="list-style-type: none"> É boa, mas assim ó... só o que elas podem ajudar 	<ul style="list-style-type: none">

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
				<p>podiam, porque tinham que falar com as coordenadoras, elas disseram que podia, só se eu fizesse um documento dizendo que a escola estava interditada, mas a escola não tava interditada eu não poderia fazer isso aí né. Então elas fizeram igual</p> <ul style="list-style-type: none"> • São professoras do município eu acho que vem fazer a prova. • Não as professoras não podem ficar na sala, nenhuma delas ficou. • Nem tudo na prova é compatível com nossos alunos, porque eu acho que a prova vem de um lugar muito distante que não é a nossa realidade, eu acho que a prova deveria ser feita aqui na região. Tem até palavras que eles 			

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
				<p>usam que aqui nossos alunos não sabem o que é. O que eles sabiam eles fizeram, o que não sabiam eles "chutaram".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro do próprio município de santa maria as escolas não trabalham os mesmos conteúdos, a gente nota que nas transferências os alunos demoram para se adaptar. • Eu acho que esse trabalho que eles fazem, eles devem ter um objetivo, mas não é para ajudar a escola e os alunos. Dou uma prova para ti fazer de uma coisa que tu nunca viu, como é que eu vou querer resultado de ti? • Para quererem resultados bons eles tem que deixar as escolas adequadas a esses resultados, ter 			

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
				laboratório de ciências, por exemplo.			
6.	25	<ul style="list-style-type: none"> • Vem documentos do MEC convocando para participar. Preenche e coloca o numero de alunos, isso no inicio do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na verdade não, é falado com os professores de português e matemática, mas não tem uma reunião para isso. 	<ul style="list-style-type: none"> • laboratório de ciências, por exemplo. • Vem pessoas fazer, não sei sei...são pessoas da secretaria. • Professor pode ficar na turma, mas não pode interferir. • A escola fica com as provas para saber as porcentagens...aí a gente faz os cálculos e depois manda para o MEC. • Questionários? Não sei. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho meio complicado, porque vem pessoas diferentes...é uma prova que é feita para todos, não respeita muito o regional... claro tem que ter algo comum, mas aqui tem muitas coisas que eles nem conhecem. Mexe com a escola mas não acho positivo, pois não cresce muita coisa, porque não é a realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, reuniões sobre como é aplicado. Mas é a supervisora que vai nessas reuniões 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
7.	29	<ul style="list-style-type: none"> • Não sei te dizer. Eu nunca apliquei a Prova Brasil, nunca participei. • Não sei se a escola tem...porque vem um aplicador né. Ele aplica...eu acho que a escola não faz nada. É o aplicador que liga agenda a data. Mas nada disso é pela a secretaria, é tudo pelo governo federal . • A escola antes não faz nada, só esse questionário 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Ação para o ano letivo, com todas as turmas, mas em especial com as turmas que vão ser avaliadas. Aí a gente já vai preparando eles, para que eles consigam se preparar para essas provinhas. • A gente percebe que a preparação é fundamental...até a questão do cartão resposta, muitos alunos faziam a prova, as questões das provas, mas chegava no cartão resposta se perdia todo um trabalho em função de não saber passar...usar o cartão resposta. Então toda essa dinâmica foi...feito um trabalho de conhecimento desse material. De saber como 	<ul style="list-style-type: none"> • O aplicador vem, aplica a prova. O professor não pode ficar na sala, o professor não pode ver a prova, não ficam juntos. • Depois eles preenchem um questionário online. Eu não sei se é sobre a prova, eu não vi ainda. O 	<ul style="list-style-type: none"> • Esse ano tá mobilizando mais. Porque o grupo se envolveu mais. Primeiro porque começou com essa formação dada para os professores então assim ó...Da para perceber que nos outros anos só se falava nela quando chegava a prova na escola e esse ano não, houve uma preparação anterior. Até a pouco tempo nós tínhamos 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, até não há uma cobrança...eles olham muito o índice, mas a gente percebe que não é só a provinha que é considerada no índice. • O eu mudou muito em 	

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
		que vai vir, mas que a gente não viu.	<p>funcionava a prova, de como é um cartão resposta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os professores também passaram a trabalhar nessa dinâmica, de aplicar um trabalho, uma prova, durante o ano com o sistema do cartão resposta. • Durante o ano foi feito um trabalho de recuperação deles, não mais aquela lá no final do ano. Mas sim paralela ao longo do ano. No trimestre não se avança em conteúdos novos para poder recuperar o que não foi aprendido. • E todo o conteúdo é visado pensando nas provinhas brasil, ou da provinha que eles vão ter. • Nessa dinâmica da prova todo o conteúdo é visto nisso. • Fizemos um Plano de Ação. Os professores frequentaram um curso, na formação continuada da Smed. Aplicaram todas as sugestões aqui na escola, revisaram toda a grade curricular, aí ajustaram esses conteúdos. Algumas coisas foram retiradas outras foram contempladas. Foi feito um conselho de classe, os alunos com baixo rendimento foram inscritos no programa mais educação para ajudar. • Os alunos dos 5ºanos já vem vivenciando simulados com o objetivo de preparar para essas provas e finalizando com um cartão resposta. • Plano de Ação da Provinha Brasil...que fazíamos considerações. • Simulado e os conteúdos que são trabalhados. Agente mudou muito a grade curricular em 	diretor também preenche um questionário, mas nós ainda não vimos.	aqui o horário das formações dos professores...então eles iam para essas formações. Então houve um movimento anterior a prova, não por parte da escola, mas por parte da secretaria junto com a UNIFRA. Então foi dada toda uma formação para elas. Com a preocupação dos professores prepararem os conteúdos para explorar os conteúdos que iam cair na prova, então ela começou a ser mais concreta nas atividades, bem antes e não só naquela coisa, chegou a Prova Brasil só no dia que o aplicador aparecia na escola. Antes era só isso. E nesse ano não, ela foi presente o ano inteiro, com a formação dos professores começou a ver uma inquietação porque daí as gurias começaram a me dizer: "Olha, esse conteúdo que a gente ta trabalhando lá, não ta na grade curricular, a gente não trabalha com eles aqui nem no 4º nem no 5º ano", ou "ta	<p>relação ao aluno é o não reprovar para que o índice aumente. Em qualquer série, principalment e nos anos iniciais agora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não, não é uma cobrança... é uma parceria, eu acredito que sim. Mas uma parceria no sentido dos cursos de formação que agora ta aparecendo, que até não tinha, nesse sentido elas tão investindo mais. Esse ano ela ta bem presente, se fazendo bem presente nas escolas. 	

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
			<p>função dela, dessas avaliações que vem. Foi contemplado muita coisa, e retirado muita coisa que antes tinha na grade curricular e que não era do SAEB. Foi basicamente em toda a escola que foi mexido na grade curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muitos pais sabem da provinha, na reunião de início de ano agente tenta explicar isso, que as escolas são avaliadas. Mas assim pelo nível de esclarecimento dos pais, poucos entendem . O que mais acontece é os do 2ºano que fazem a provinha brasil mas que ela não tem uma merção nacional. Ela só serve para o nosso município mesmo. Essa provinha a gente aplica com as crianças, nós mesmos corrigimos e depois a gente entrega para as crianças. Então tem mais o entorno da família. 		<p>sendo trabalhado lá no 5º ano, só que é muito tarde...precisamos trabalhar no 4º". Então começou a dar uma inquietação, que eu achei bem pertinente.</p>		
8.	35	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acredito que venha um formulário da SMED para a direção responder dizendo que a escola vai participar do SAEB. 	<ul style="list-style-type: none"> • As gurias fizeram o curso o ano passado, do 4º e 5º ano, da UNIFRA com a SMED em 2012. • Leitura por exemplo, to falando para os AI, tem o Projeto de Leitura. • No SAEB a gente não fdala muito, o nosso foco tem sido o PNAIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
9.	49	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, sim... é feito um cadastro. Eles até analisam o numero dos alunos. É pela internet. Mas não sei direito, foi as gurias da tarde que fizeram, eu não to muito por dentro. • Eu fui ali e perguntei para a diretora, é assim: "A secretaria que faz um cadastro da escola, e 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, não...eu acho que não. O que eu sei é que é levado em conta o número de alunos por turma. Então não tem assim uma atividade especial. Eles veem também a questão dos índice. Eles analisam isso também. • As professoras tem cursos que a secretaria promove... mas eu não sei bem. Ah, são os professores que de português e matemática que participam 	<ul style="list-style-type: none"> • Eles vem.... os aplicadores aplicam a prova e trazem uns questionários que o professor e a diretora responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não altera muito assim não... Claro que os professores que recebem essas orientações eles procuram trabalhar aqueles conteúdos, as vezes por conta deles fazem simulados...mas não mexe muito na estrutura da escola durante o decorrer do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • ---

Nº	Cod. Esc.	Atividades que compõe oficialmente a participação da escola no SAEB	Atividades desenvolvidas pela escola para participar do SAEB	Dia da realização do SAEB na escola	O que mexe/ muda/ influencia na escola a partir da participação no processo de avaliação do SAEB	Relação entre escola e SMED em função da participação no SAEB	Obs.
		depois ela nos manda, nos pede os dados que elas precisam. Eles fazem esse cadastro normalmente no inicio do ano e aí eles marcam a prova mais adiante”					

APÊNDICE 6:
ROTEIRO DE ENTREVISTA III

ROTEIRO DE ENTREVISTA 3

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENTREVISTA

(Vrs02 - Adriene - 27.out.13)

Quadro de Apoio para a Realização da Entrevista	
7. Organização da Realização da Entrevista	
	<ul style="list-style-type: none">• Preparar materiais para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro.• Seguir o Quadro de apoio para a Realização de Entrevista.
8. Preâmbulo da Entrevista	
	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar-se, como aluna do curso de pós-graduação em Educação e como membro do NEC e Projeto IEPAM.• Apresentar as intenções do Núcleo em termos da pesquisa mais abrangente e relacionar essas intenções com a necessidade desta entrevista.• Oferecer ao entrevistado um panorama geral de como vai se desenvolver a entrevista.

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA							
Local da entrevista:							
Entrevistadora:							
Equipamento de Gravação:							
Dia da semana:		Data:		Horário de início:		Duração:	

ENTREVISTADO (A)						
Nome:						
Cargo na Escola:				Função:		
Contatos:	Res.:	()		Cel.:	()	
Email:						

ENTREVISTADO (A)						
Nome:						
Cargo na Escola:				Função:		
Contatos:	Res.:	()		Cel.:	()	
Email:						

Quem é responsável por organizar a aplicação da Prova Brasil e da Prova SAEB?

- A responsabilidade sobre a elaboração, impressão, correção é a mesma ou são setores e empresas diferentes?

Como vocês são selecionadas para aplicar a Prova Brasil e da Prova SAEB?

- Há quanto tempo que vocês aplicam a Prova Brasil e da Prova SAEB?
- Vocês recebem algum treinamento para serem responsáveis por esse processo?
- Desde a primeira aplicação até esta última, mudou alguma coisa? O quê?
- Poderia me relatar algum fato que acha interessante referente as aplicações que fizeram?

Quais são os pré-requisitos que a escola deve cumprir para fazer a Prova Brasil e da Prova SAEB?

- Quem seleciona as escolas pra participarem da Prova Brasil e da Prova SAEB?
- Caso a escola não cumpra tais pré-requisitos para a realização da Prova Brasil e da Prova SAEB quais são os procedimentos a tomar?
- Como que chega até vocês o nome dessas escolas?

Vocês poderiam me explicar o mais detalhado possível como acontece todo o processo de aplicação da Prova Brasil e Prova SAEB?

- Como se organiza a aplicação da Prova Brasil e da Prova SAEB?
- Quem e quando entra em contato com a escola?
- Quem aplica a Prova Brasil e a Prova SAEB?
- Quais são os procedimentos para a aplicação da Prova Brasil e da Prova SAEB? (quanto ao aluno, professor e gestor)
- Qual o tempo para a aplicação da Prova Brasil e da Prova SAEB? Que tempo vocês ficam na escola?
- O que é solicitado ao professor da turma durante a aplicação da Prova Brasil e da Prova SAEB?
- Como as Provas Brasil e Provas SAEB chegam a Santa Maria?
- Como Prova Brasil e a Prova SAEB chegam para vocês?
- Quem recolhe a Prova Brasil e a Prova SAEB?
- Daqui de Santa Maria vai para onde a Prova Brasil e a Prova SAEB?
- Quem recebe as avaliações?
- Caso ocorra algum contratempo durante a aplicação das provas, que procedimentos vocês devem realizar?

Vocês poderiam me dizer quais são as impressões que vocês têm de todo esse processo de aplicação da Prova Brasil e da Prova SAEB?

- Quanto à participação dos alunos, professores e gestores?
- Quanto ao que o resultado dessa avaliação pode impactar na organização e realização do trabalho escolar?
- Quanto à existência de uma avaliação em larga escala em âmbito nacional?
- Quanto à forma em que a avaliação é realizada?

APÊNDICE 7:
TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – ROTEIRO DE ENTREVISTA III

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – ROTEIRO DE ENTREVISTA III

Código da Entrevista	CAPBa e CAPBb
Entrevistado(a)	Elizangela e Prof. Dirce
Instituição	Coordenadoras de Polo de Aplicação Prova Brasil e Prova SAEB
Entrevistadora	Adriene Bolzan Duarte
Local da Entrevista	Residência Prof. Dirce
Data da Entrevista	18/12/13
Transcritor(a)	Adriene Bolzan Duarte

A: Eu queria ver assim com vocês, quem é o responsável pela aplicação da Prova Brasil e a Prova SAEB em nível nacional?

CAPBa: É o governo lá que manda, ta e aí...Eles fazem esses consórcios com as empresas. No caso, daí, quem fez...eu sei do Rio Grande do Sul, que foi o Cespe. Que é da Universidade de Brasília. Ele foi o consórcio responsável pela aplicação no Rio Grande do Sul. Só ele.

A: E é por estado esse consórcio? Como que é?

CAPBa: É, é dividido por estado mas o Cespe tinha a grande maioria esse ano né. Tem a Cesgranrio aquela, o Cespe, não lembro se tinha uma outra. Mas aqui para a nossa região, quem fazia, montou foi o Cespe.

A: Vocês sabem como funciona esse consórcio, como que ele é?

CAPBa: Não. Não tenho a mínima idéia. Eu sei que é o governo que faz com eles, e eles ficam com toda a responsabilidade da aplicação, toda logística.

A: Só aplicação? Eles elaboram também.

CAPBb: Elaboram

CAPBa: Elaboram também. Tudo. Toda a logística. Desde que vem a prova, que volta pra lá, que fazem os reatórios, tudo... tudo é com eles.

A: Ele já vai pronto para o MEC?

CAPBa: Só vai, no caso montado, os valores e os índices que deu para o MEC.

A: Então a conta do IDEB, no caso, são eles que fazem.

CAPBa: Eu não sei. Eu só sei que essa Prova Brasil, parte da Prova Brasil, tem um cálculo lá que tem que faz, vai fazer parte do IDEB. A nota da Prova Brasil faz parte do IDEB.

A: Tá. E esse consórcio o governo abre para quem quiser.

CAPBa: É.

A: Para as empresas que quiserem?

CAPBa: É.

CAPBb: Só é informado para nós depois que está tudo pronto.

A: E no caso...elabora, imprime, faz tudo.

CAPBa: Tudo.

A: É essa empresa. E eles são pagos pelo MEC?

CAPBa: Pagos pelo governo

A: correção também é eles né?

CAPBa: Sim

A: E... Como vocês foram selecionadas para aplicar a prova?

CAPBa: Assim ó, dentro desse nível deles, eles tem a, a, a...

A: Nível do Cespe?

CAPBa: Isso, tem a coordenação do governo, lá deles lá. Federal Geral, né, deles. De Brasília que a gente chama. Que é o Cespe Brasília aí. Depois vem a parte dos polos regionais. Que daí tem a parte do Rio Grande do Sul. Dentro do Rio Grande do Sul, quem está responsável é a Secretaria de Educação do Estado. Fica uma equipe que é da Secretaria de Educação que é responsável pela essa aplicação nos municípios do Rio Grande do Sul. Aí eles pedem indicação das coordenadorias de educação, porque eles não tem contato. Aí....

A: Indicação de professores?

CAPBa: Isso. Para...

CAPBb: Indicação de... para a coordenação

CAPBa: Isso, para a coordenação

CAPBb: Para coordenação a nível de regiões, regional.

A: A nível de 8ª CRE por exemplo?

CAPBb: Isso. Seria a nível de 8ªCRE e a nível do estado do Rio Grande.

CAPBa: E como eles não tem contato com as pessoas da cidade, eles pedem indicação para as CRE's

A: Tá, mas aí é selecionado, uma pessoa da CRE para coordenar?

CAPBa: Não

CAPBb: Não. A CRE que indica uma pessoa, possivelmente que tenha sido professor, porque tem tempo disponível, ou não.

CAPBa: No caso, eu era auxiliar da CAPBb no ano passado.

CAPBb: No outro ano, ela foi minha auxiliar, meu apoio logístico. Eu fui indicada, aí ela foi escolhida. E esse ano, mais coordenadores também ela foi indicada como outra coordenadora.

A: Tá, mas a senhora foi indicada para ser toda coordenadoria da 8ªCRE?

CAPBb: Não

A: De uma região da CRE?

CAPBb: Não...É assim ó. É dividido em Polos. A gente diz, polo 1, polo2. A nossa região...

A: A 8ªCRE é dividida em polos.

CAPBb: A 8ªCRE, de Santa Maria, da cidade de Santa Maria e uns municípios que pertencem a Santa Maria, tinha 4 polos. São 4 coordenadores.

CAPBa: Só na região de Santa Maria.

CAPBb: Só na região central porque tem q região também da 8ªCRE

CAPBa: Que pega São Sepé, era outra coordenadora.

A: Que foi indicado pela CRE também.

CAPBa: Também.

A: é por regiões de coordenadoria?

CAPBa: Isso. O Cespe, já manda meio que separado. Dáí chega aqui em Porto Alegre e Porto Alegre distribui.

A: Tá, e depois que vocês são selecionadas, indicadas, em fim, vocês tem alguma formação, alguma coisa para fazer?

CAPBa: O Cespe neste ano que foi que a gente participou. Dois dias de treinamento.

A: Aqui em Santa Maria.

CAPBa: Não, em Porto Alegre

A: Que aí é para todo estado.

CAPBa: Todo estado. Aí lá, quando a gente tem esse treinamento, agnete recebe a base de dados de cada polo. Que ali ta separado, no caso o meu era 957.

A: O que é base de dados?

CAPBa: Base de Dados é uma tabela, uma tabela no excel.

A: Para que?

CAPBa: Que tem ali, escrito o meu polo, Santa Maria e todas as minhas escolas, e dentro daquelas escolas quais as turmas que vão ser aplicadas.

A: Ah! Isso já vem pronto?

CAPBa: Pronto. É deles

A: Noa caso de vocês, é a Cespe que faz, ou ele recebeu pronto isso?

CAPBa: Não. Ele recebe pelo censo das escolas.

A: Direto pro Cespe.

CAPBa: Direto pro Cespe. Essas informações de turma, tudo, tudo é tirado do censo

A: Tá, mas o censo que as escolas fazem vai para o MEC.

CAPBa: Isso, e o MEC para as informações para ele.

A: E isso vem na forma de base de dados para vocês.

CAPBa: Isso, em tabela.

A: Aí vocês tem 2 dias de treinamento. Mais ou menos o que que tem nesse treinamento?

CAPBa: Toda a parte de como trabalhar, dentro dessa...da rotina que vai ter que ter. Com relação a seleção dos aplicadores

A: Ah! São selecionados e coordenadores e depois são vocês que selecionam os auxiliares?

CAPBa: Isso, que são os aplicadores, que a gente chama

CAPBb: Os aplicadores e as pessoas auxiliar que a gente diz apoio logístico, que trabalha a parte da informática.

A: Então tem, aplicadores, apoio logístico e coordenadores. E no caso o coordenador vai selecionar o aplicador e o apoio logístico. E precisa ser professor, como é que é? Qualquer pessoa?

CAPBa: É...como a gente fez o treinamento lá, eles pedem que a gente faça, assim ó. Como nesse ano tinha o ANA, que é para o 3ºano do fundamental, eles pediam que agente conseguisse professores que tivessem magistério, experiência em magistério para a aplicação. Mas, aí, usando o bom senso eles pedem que caso haja...tenham regiões que não conseguiam professores com, só com magistério. Então coloca outro tipo de professor. Professor de geografia de português.

A: Mas preferencialmente professores.

CAPBa: É, eles pedem uma preferencia né, a ultima que eles falam que é que seja de 2ºgrau. A gente não precisou colocar ninguém de...

A: Mas se precisar pegar alguém, por exemplo do direito, da engenharia, pode?

CAPBa: Pode. Que é feito um treinamento com esses professores.

CAPBb: é que os aplicadores também recebem treinamento, por nós, que agente recebeu pronto o treinamento já do Cespe.

CAPBa: Vem pronto o treinamento do Cespe.

CAPBb: A gente da um dia inteirinho do treinamento. Eles dão todo o material, dão vídeos, apostilas.

A: E quantos aplicadores é por exemplo assim ó. Um coordenador tem quantos aplicadores e quantos apoio logístico?

CAPBa: Olha deu uma média de dois apoio, foi esse ano, por causa do número de aplicações que subiue.... mais ou menos... O meu deu 14 aplicadores, do outro colega deu uns 18.

A: Aplicadores?

CAPBb: Ah, mais ou menos. Dá para fazer uma base assim de 13 a 15. Fazendo uma base né.

CAPBa: Por que, depende da disponibilidade. Tem que fazer toda uma grade de horários para conseguir colocar, que daí tu liga para as escolas e agenda, né. Então, mais ou menos a gente faz uma agendamento, mas depois pode não fechar esse agendamento.

A: Tá, mas ainda...a gente já vai para o agendamento é que se não vou me perder. Que é tudo muito novo...(risos). Essas pessoas, essas 3 funções, aplicador, coordenador e apoio logístico vão trabalhar junto para aplicar a prova.

CAPBa: Isso.

A: O que que um apoio logístico faz?

CAPBa: O apoio logístico é quem organiza toda a parte de tabela, no exel. O Cespe tem um sistema. Ele manda um sistema, tá. Que é o SAEB 2013, que a gente tem a nossa senha, loguin e senha.

A: Coordenador?

CAPBa: Isso, a coordenadora. E o nosso apoio da a entrada de todos os dados, no caso, faz o agendamento, entra... na entrada do agendamento das turmas e aplicações, quando a gente souber o dia que a gente vai aplicar em tal escola a gente da entrada. A gente da entrada...alocar, como eles chamam, o aplicador dessa turma...tudo isso...

A: Ah! Então o apoio logístico é mais um apoio de...

CAPBa: informática

A: ...de informática. Aí quem marca, quem agenda com as escolas é o coordenador ou o aplicador.

CAPBa: O coordenador. Só que acontece de alguns aplicadores ligarem para reafirmar. Eles já são costumados a aplicar.

A: Vocês já participaram de mais de uma aplicação de prova?

CAPBa: A segunda já, essa vez.

A: Muda muita coisa dessa primeira vez para a segunda vez?

CAPBb: Essa vez mudou porque teve a aplicação do ANA, né.

A: Que aí foi junto

CAPBb:É, que aí foi junto.

CAPBa: E aí as turmas aumentaram.

CAPBb: As turmas aumentaram e foi a novidade né. Mas do resto assim, não teve muita, muita diferença.

CAPBa: É a diferença é quanto ao ANA, que a forma de aplicação da prova é diferente, que tinha que transcrever, então... os questionários eram online.

A: E o ANA, quem elaborou a prova também foi o Cespe?

CAPBa: É, o Cespe também.

A: Tá, e agora, para a escola poder participar da Prova Brasil, ela precisa cumprir alguns pré-requisitos, com vocês, alguma coisa, ou vocês recebem pronto?

CAPBb: Não, já recebemos pronto.

A: Todos esse pré-requisitos é direto com o censo.

A: Vocês poderiam me explicar assim, bem detalhado, como acontece todo o processo da aplicação da prova? Vocês agendam com a escola, depois, quem aplica? Quem recolhe? Quem traz o material para Santa Maria? Como chegam as provas? Como as provas saem?

CAPBa: Tá, começando então. No caso assim, é feita a seleção dos aplicadores, tá. Normalmente também é com indicação. Que um professor conhece o outro, a maioria é aposentada. Dão preferência para quem é aposentado que tem toda a carga horária de turno que é livre, então para nós é melhor. E já, pessoal que tem experiência de anos de aplicação de prova. Pessoas aposentadas e que tem experiência, na maioria. Depois de feita esta seleção, a gente passa o treinamento para eles, que é feito um dia inteiro de treinamento.

A: Em mais ou menos que época do ano isso acontece?

CAPBa:: Assim, ali naquela semana

A: Tudo ali?

CAPBa: A gente foi dia 19 e 20 para o treinamento de outubro, aquela semana a gente já tinha para fazer ligação, e achar um e achar outro. Na próxima semana a gente já começou a trabalhar... no começo do mês a gente já começou a trabalhar lá no local, no polo. E sempre assim. Aí na outra, no final dessa próxima semana, foi dia 8, já teve o treinamento para dia 11 começar a aplicar a prova.

A: É um ligerão.

CAPBa: É, é bem corrido sim.

A: Ta, daí vocês dão treinamento para eles.

CAPBa: Feito o treinamento para eles essa parte ta pronto. No decorrer que a gente deu o treinamento para eles, fazendo toda essa parte, a gente tá o que? Organiza o quadro de horários. A gente faz ali...eu tenho uma escola por exemplo, eu tinha 7, 6 turmas para aplicar, aí eu fiz mais ou menos ali um quadro de horários. Que naquela escola os 3, 3º anos seriam aplicadas dia 11, os 5ºanos no dia 12 e se tivesse 9ºanos dia 13. Mais ou menos a gente faz. Aí com esse quadro de horários pré pronto, a gente liga para a escola, se apresenta.

A: Ah! Vocês fazem uma quadro de horários antes de contatar a escola.

CAPBa: É, porque naquele outro ano, agente tinha problema, porque a gente ligava, e daí eles queriam escolher, e daí se todo mundo escolhesse próximo de uma data a gente não teria tanto aplicador para ir só naquele dia, ao invés desses 14 nós precisaríamos de uns 20, 30. Porque num dia só, uma escola poderia escolher ter todas, por exemplo 12, 15 escolas no mesmo dia. Então não teria como fazer essa logística mais enxuta com relação aos aplicadores. São 2 semanas.

CAPBb: Nós optamos por fazer assim, porque a gente ligava e já dizia para eles assim ó “Ó a sua escola está agendada para o dia 11, pode ser?” Se a escola concordasse tudo bem, as vezes eles tinham passeio, aí não dava. Aí a gente voltava a fazer o reagendamento. Outro dia a gente ligava para a escola e dia “ficou para quarta-feira, dia 13” Ah, não, mas quarta feira não dá porque a gente tem reunião, então sai mais cedo e não dá tempo de responder todas as questões. O que a gente fazia? Também agendava para outro dia. Mas em principio a gente montou todo o quadro para montar esse programa com as escolas.

CAPBa: A média de aplicação por polo dava umas 100 aplicações. Então tu tem que organizar 100 aplicações com até 14 aplicadores durante 1 semana. Turno manhã e tarde, entende. Então tem que ser bem organizado para conseguir usar o máximo desses aplicadores.

A: Tá, e aqui quando vocês falaram que tinha 15, 14 aplicadores é coordenador ou por polo.

CAPBa: Por polo. Polo e coordenador é a mesma coisa, tipo...É o meu polo. Eu era o polo 2, A CAPBb: É o polo1, e tem o 3 e 4. Cada uma era em média, 100, 110 aplicações das provas.

A: Tá, agendava a aplicação e daí?

CAPBa: Agendando a aplicação, tava Ok. A data tava ali. Daí tu ia usando quais eram os horários disponíveis dos aplicadores.

A: Que é o apoio logístico que faz?

CAPBa: Não, esse é a gente também. Aí a gente vê com a aplicador. Aí o aplicador diz assim “eu tenho só manhã disponível” Aí a gente vai colocar ele em uma escola, ou nas escolas durante a manha, usando esse tempo. Usando o horário deste aplicador, a gente pega outro aplicador e vai usando nos outros dias das escolas.

CAPBb: Um horário parecido com o da escola.

CAPBa: Só usando os aplicadores. Isso antes de jogar no sistema. Porque tem que jogar no sistema meio pronto já.

A: Não dá para mudar?

CAPBa: Dá para mudar. Mas daí requer mais trabalho. A gente organiza toda essa parte e depois le passa para o sistema. Daí é agendado, a gente vê com o aplicador a..., “Maria” é na escola x, na turma y, aí quando eu sei isso, que vai ser dia 22 e tal, aí vai para o sistema. Aí o sistema vai dizer que a prova vai ser dia 22 na escola x, turma y, no horário das 8h e

quem vai lá aplicar é a Maria. Então todos esses dados existem já. É mais ou menos assim. Daí a gente aguarda a chegada das provas.

A: E, como chega as provas?

CAPBa: Por correio.

A: Para quem? Para vocês?

CAPBa: Par nós direto.

A: Vem direto do Cespe para os coordenadores.

CAPBb: Vai direto para o Polo. O polo é onde a gente fica trabalhando durante todo o tempo, ali é a referencia. Eles tem o telefone dali, o endereço. Então o contato é feito todo ali naquele local que nós ficamos todos juntos.

A: Vocês ficaram em uma escola né?

CAPBb: É, na escola onde não tem aplicação de prova.

CAPBa: O Cespe possibilita o aluguel, né. Só que como a coordenadoria dispôs para nós um espaço, então não foi necessário alugar. Aí foi na escola h.

A: As provas vão para o polo. E as provas já vem empacotadinha por turma

CAPBb: Em malote por escola.

A: Aí quem tem o primeiro acesso é os coordenadores e vocês passam para os aplicadores. E tudo fechadinho.

CAPBa: Isso. Isso, tudo fechado. Abre o malote, a prova vem lacrada por turma. Aí a gente só faz a organização ali dentro da sala de separar por aplicador. Aí quando o aplicador vai aplicar, vem pega a prova, assina que recebeu, leva, faz a aplicação, volta entrega, assina que entregou pega da próxima aplicação se tiver, e assim a gente vai indo.

A: No momento da aplicação da prova, professor fica na sala, professor não fica, professor da turma. Como que fica as crianças especiais?

CAPBa: Esse ano teve bastante diferença até por causa disso. O Cespe, eles nos passaram o que o professor poderia se quisesse ficar na turma, só que para isso, ele assinaria um termo de sigilo. Não poderia ter contato com as provas. Contato nenhum com a prova. Ou ele saia da sala. Esse era o protocolo para seguir.

CAPBb: Geralmente a maioria dos professores prefere não ficar. E o aplicador também prefere que ele não fique pela própria assim ó, nada contra o jovem, só pela...pela disciplina dos alunos. Que é muito melhor quando é só o aplicador que é uma pessoa diferente que vai lá e só aplicar.

A: Tá, o professor sai da aula, mas isso é posto como opção para ele? Se ele quer ficar ele fica.

CAPBa: Só que tem que assinar esse termo de sigilo.

A: E com os alunos especiais, como que é?

CAPBa: O que nos foi passado esse ano para a organização dos alunos especiais? Cada escola, já veio também uma tabela, na base de dados do Cespe que a escola informou pelo senso também dizendo quais eram os alunos com necessidades especiais e qual a necessidade especial deste aluno. Com base nisso a gente ligava para a escola junto com o agendamento também, ligava para as escolas com aquela base ali e dizia ó, a sua escola tem 5 alunos com necessidade especial. Aí o que a gente tinha que perguntar "Esse aluno precisa de auxílio para fazer a prova, ou não?" Se esse aluno precisasse de auxílio a escola ia ter que dispor de um espaço físico, separado dos demais, que fosse um espaço bom para ele fazer a prova, né, correto para ele fazer, e além disso a escola ia ter que dispor esse

auxiliar para ele, no caso, um professor, ou um educador especial, a escola ia ter que dispor. Só que cada aluno especial teria que ter um professor auxiliar.

A: Não dava para ser um auxiliar para dois.

CAPBa: Não. A gente teve alguns problemas com as escolas por causa disso né. Porque eram 8 alunos no mesmo horário, não teria como a escola ter 8 professores para auxiliar na aplicação.

A: E daí o que foi feito?

CAPBa: Daí a escola...o que que eles passam para nós. Ligando para a escola e a escola diz "Ah, mas eu não tenho espaço físico" é a critério da escola. Eles nos passam. Se a escola não quer dispor esse aluno não pode fazer a prova. Se a escola não tem professor disponível, eles nos pedem então que ele seja direcionado para outra atividade no dia, que daí ele não poderia fazer a prova. Que foi o que aconteceu.

CAPBb: Porque eles podem ficar assim ó...eles tem a mesma deficiência, eles podem ficar alocados em uma mesma sala até 8. No caso. Então seria 1 turma com necessidade especial de 8 alunos. Então teria de ter...no caso... A maioria deles era leitura e transcrição, então, daí teria que ficar um professora escola do lado do "Joaozinho", da "Mariazinha" para auxiliar. E daí um aplicador que iria ficar com os 8 ali junto.

A: Mas daí tem que ter 1 professor por aluno?

CAPBb: Um professor por aluno. Não aplicador, professor da escola.

CAPBa: O aplicador cuida do transcorrer da prova, se preocupa com a prova, cuida dessa parte, de marcação de horário, a hora que inicia, que passa para o caderno, passa pro cartão resposta. Todas essas coisas

A: Só uma dúvida, o aluno especial tem que fazer a prova no mesmo horário que os da turma estão fazendo?

CAPBa: Sim, Aham.

CAPBb: Ele tem um tempo adicional também. Se necessita ele tem um tempo adicional de...

CAPBa: Do ANA era 10 min no caso da....a prova ANA era português e matemática, e depois uma parte de escrita. Então nesse português, matemática e escrita era 10min cada uma. Teria 30min adicional para fazer a prova.

A: Como vocês aplicam a prova? Quem aplica? Só entrega a prova: Dá instrução para o aluno? Como é que acontece?

CAPBa: Não. Depende qual a prova.

A: A Prova Brasil

CAPBa: Ta! A Prova Brasil, ele chega na sala. Primeiro chega na escola, mostra a carta de apresentação, uma carta de apresentação que diz lá que ele está autorizado a aplicar a prova.

CAPBb: Ele se apresenta para a direção da escola.

CAPBa: Aí depois ele vai para a sala, portando a Prova. Aí ele se identifica para a professora. Explica para os alunos o que que eles vão fazer a prova. No caso o 5ºano era por blocos. O 5º e o 9º eram por blocos. Então ele vai direcionando, vocês tem 25min para fazer o bloco1.

A:Quantos blocos eram?

CAPBa: 4 blocos. Daí ele só vai dizendo para todo mundo mais ou menos caminhar no mesmo tempo. Ele vai dizendo "5min" aí depois quando está próximo de terminar. Daí quando termina o tempo. Passa para o próximo bloco.

A: mesmo que ele não tenha terminado.

CAPBa: Mesmo que não tenha terminado. Para conseguir fazer com que se faça todos os blocos, né. Claro que, com certeza, deve ficar alguma coisa para trás, né.

A: Aham! E quanto é o tempo total da prova?

CAPBa: 2h30min.

A: E caso tenha sobrado tempo em um bloco e queira voltar para o outro bloco, pode?

CAPBa: Pode!

A: Ta, o tempo é dividido em bloco, daí termina o tempo da prova, e daí, faz o que?

CAPBa: Termina daí ele tem que transcrever a resposta para o cartão resposta.

A: Depois das 2h30?

CAPBb: Não. Tem um tempo para o cartão.

A: E eles explicam como preencher o cartão ou não?

CAPBa: Aham!

A: E daí quanto tempo eles tem para passar para o cartão?

CAPBa: 20min eu acho. Não tenho certeza agora. 20 ou 30min

A: é que nem de vestibular?

CAPBa: É, Aham! Mesma coisa.

CAPBb: Depois da prova tem um questionário né.

CAPBa: É, o questionário socioeconômico

A: Junto na prova?

CAPBb: Junto na prova.

A: E tem um tempo extra para isso?

CAPBa: é, eu acho que é 10min esse, só.

A: Mas é tudo dentro das 2h30?

CAPBa: Sim.

A: E o questionário também vai para esse cartão resposta aí?

CAPBa: Isso.

A: E o que que tem nesse questionário?

CAPBa: Olha a agente não tem acesso assim, porque ele vem dentro do pacote.

A: Vocês não podem abrir?

CAPBa: A gente não tem contato com esses questionários.

CAPBb: É um questionário socioeconômico do aluno.

A: Aí ele vai preencher os 4 blocos da prova, o questionário e o cartão resposta dentro das 2h30. Dividido por tempo.

CAPBa: Aí terminando isso o aplicador, confere a numeração do cartão, se todos os alunos fizeram. Eles tem uma ata igual a uma prova assim normal de concurso. A ata é de preencher o horários de início e de término, aí ele coloca dentro do pacote de novo, sela. Fecha a prova. Ele sai. Pede a assinatura da aplicação dele na carta de apresentação dele na saída ele vai no diretor e pede se ele aplicou, assina ali que aplicou. Par nós só chega

assim. Chega o pacote lacrado já. Então a única coisa que a gente faz com esse pacote lacrado a gente separa para mandar no malote. Aí o que a gente, olha ainda, que é o que a gente tem acesso, é conferir se eles quando tem... Porque além disso, cada escola recebe o questionário do professor e do diretor e o da escola. Então o questionário da escola é relacionado a infraestrutura.

A: Quem é que responde esse?

CAPBa: Esse quem responde, quem faz as marcações é o aplicador. O aplicador sai com alguém da escola, vistoriando a escola. Daí ele pede para ver banheiro, sala...

A: Ah! Não é o que o diretor diz.

CAPBa: Não, não é o que o diretor diz. É o que ele vê. Então, ele que preenche. Se tem as salas. Tudo isso tem nesse questionário que ele vai preenchendo.

A: De acordo com o que ele vê, ele vai preenchendo.

CAPBa: Isso. Ele só pede para ser direcionado, banheiros...

CAPBb: Geralmente, quem acompanha é um funcionário mesmo da escola, que já conhece o andamento, tudo.

A: É um questionário bem de infraestrutura.

CAPBa: Isso.

A: Tem um outro questionário que vem?

CAPBa: Tem o questionário do diretor. Que aí são questões relacionadas, eu acho, a cursos, ao andamento da escola.

A: Mas é ele que responde.

CAPBa: É ele que responde. A gente não tem acesso.

A: E vem um cartão resposta também?

CAPBa: Sim, todos tem cartão resposta.

A: Aí, lacra e dá para o aplicador.

CAPBb: Do diretor é mais a parte pedagógica da escola. Também tem alguma coisa de físico mas é pouca coisa. Mais é do pedagógico.

CAPBa: Aí depois tem o questionário dos professores. Que são no caso, aí, a maioria professor de português e matemática da turma.

A: Os dois preenchem? O de português e o de matemática.

CAPBa: É, isso.

CAPBb: Um de português e um de matemática da turma

A: Isso tudo no mesmo horário que os alunos estão fazendo a prova?

CAPBa: Isso. No caso esse questionário não vem lacrado. Eles vem dentro de um envelope pardo, aberto. Aí, quando ele já chega já entrega o do diretor, ele já entrega o dos professores. Vê se os professores estão ou não. Entrega e pede que no final, que ele vai passar depois, no final da prova para recolher.

A: E se o professor de português e matemática não estiverem?

CAPBa: Eles não preenchem. Dáí eles não fazem, não tem outro dia. A gente pede que seja no horário que está fazendo a aplicação.

A: E esse questionário do professor, ele tem o que de questões?

CAPBa: Não temos acesso também.

CAPBb: Seria também da parte pedagógica e sobre o tempo disponível, se faz atualizações, os recursos didáticos que ele tem na escola para usar na aula. Toda a parte direcionada ao pedagógico mesmo.

A: Esses questionários são computados, o resultado dele é computado junto com as provas?

CAPBa: É, o que a gente sabe é que vai com a prova lacrada ta com esses questionários aí, ponto. Todas as provas da escola e os questionários da escola, fechando isso, tudo vai para o Cespe. Daí lá eles fazem a correção das provas, e veem, não sei como eles fazem essa...para enxergar esse todo né, da escola. Para ver se está com problema de iluminação, porque tudo isso é feito nas questões ali. Não é nada descrito, “está faltando iluminação nos banheiros” tem todas marcações.

CAPBb: Deve ter o gabarito de cada questionário de escola, questionário de diretor.

A: Esse questionário vai ser computado também na nota da escola?

CAPBa: Não é na nota. O que eles nos passam é que esses questionários servem de infraestrutura por exemplo, para o governo poder direcionar recursos para as escolas.

A: Mas tu diz que o Cespe vai mandar um valor, alguma conta ele vai fazer para mandar um número para o Indep.

CAPBa: É, eu... Esse aqui eu não sei, eu não sei se ele manda uma conta desse aí. Desse a gente não sabe. A gente só sabe que das provas eles mandam valor né, notas né. Já desses aí eu não sei se eles mandam notas ou se eles mandam informações.

A: E são notas das escolas?

CAPBa: Isso.

CAPBb: Nos questionários são mais informações, porque depois vem cartão resposta, vem uma questionamento para as escolas devido, até, a nota que sai das provas, vem questionamentos para as escolas do porque daquilo ali. Então com base nos questionários do professor do diretor e da escola, eles tem mais ou menos lá, para eles...já tem mais ou menos o que que está acontecendo com aquela escola ali, se falta recursos humanos, se falta recursos físicos, se falta recurso didático. O que que é que está faltando que aqueles alunos atingiram uma nota “x”. Então vem, vem recursos para as escolas, vem material didático, vem recurso para treinamento de professores, vem até convite para professor fazer, ou para o professor fazer treinamento. Então vem, a resposta vem. Só uma coisa que eu podia dizer assim ó. Que esses questionários não é dentro das 2h30, eles fazem dentro dessa hora, mas por exemplo assim ó, o aplicador é obrigatoriamente, chega obrigatoriamente 30min antes da hora da aplicação. Então, nessa meia hora ele tem tempo de distribuir os questionários, conversar com o diretor e explicar que logo após a aplicação ele vai recolher, vai retornar para pegar. E ele faz o questionário da escola, que ele vai acompanhado, ele faz após as 2h30min. 2h30min é para ele com o aluno dentro de sala de aula.

CAPBa: Mais ou menos eles falaram que da em torno de meia hora para fazer esse questionário da escola. Fica um turno inteiro na escola, eles costumavam sair 11h, 1130 da escola.

A: As provas os aplicadores trazem para vocês lacradinho e vocês...?

CAPBa: A gente da entrada no sistema.

A: Ta, e se acontecer um problema na aplicação.

CAPBa: Acontece!

A: E o que que é um problema para a aplicação?

CAPBa: Já teve, existe escola que não ta preparada para aplicar naquele dia. A gente fez agendamento e chegou lá na escola e não sabem do agendamento. Dá o aplicador chega lá, nos liga e diz “Ó, cheguei aqui, mas eles disseram que não é hoje a aplicação, que eles não tem data da aplicação”. Então, daí a gente tem que fazer um reagendamento dentro daquele prazo que a gente tem. Que a gente tinha até dia 22 para terminar todas as aplicações.

A: E se a escola não teve data para fazer até dia 22?

CAPBa: Se ela não tem, daí ele não faz. Dá é feito um documento que a gente tem na ata, daí eles não fazem .Dá vai para o Cespe porque que não foi aplicada.

A: E se por exemplo: foi fazer uma entrevista em uma escola.... Eu cheguei, entrei na escola, e tinha o carro da policia, a coordenadora pedagógica me disse “não, é melhor tu vir outro dia que hoje deu briga na escola e tal”. E se acontece isso no dia da aplicação da prova? Faz o que?

CAPBa: A gente chega lá, e se deu um problema como esse por exemplo, aí, eles mesmo, o aplicador já sabe que tem que reagendar. Tenta fazer um reagendamento ali, se não consegue, a gente faz o, reagnedamento da escola. Dentro daquela disponibilidade. A gente não pode sair daquele disponibilidade ali, até o dia 22.

A: Em todo o Brasil é feito no mesmo período.

CAPBb: Isso, é. Aqui para nós o problema de reagendamento foi por causa da chuva, bem naquela data ali que teve dois dia de chuva , foi um horror, e aí as crianças não foram porque era temporal e ameaçando temporal, e a previsão de tempo. Tdod mundo tem acesso a isso né, então eles não iam para a escola.

CAPBa: Daí tem que ter um número “x” de alunos que tem que ter , 20% da turma tem que estar presente.

A: Aí tiveram que reagendar.

CAPBa: Aí reagenda

A: Mas tendo 20% aplica mesmo assim.

CAPBa: Mesmo assim aplica.

A: E 20% é o que? 7 alunos?

CAPBa: É tem um pessoal que a turma eram 13 alunos.

A: Tá, mas para aplica a prova não ter que ter no mínimo 20 alunos?

CAPBa: Não. 20 no censo do total de alunos da turma.

A: Mas o total de alunos não tem que ser no mínimo 20?

CAPBa: Não. Apareceu umas quantas que não eram, no ANA.

A: Ta, mas na Brasil?

CAPBa: Ah, na Brasil sim. É separado Anresc, Aneb e o ANA.

A: Tá, mas a Aneb e Anresc é a mesma prova?

CAPBa: Isso. Só que eles fazem... Que são selecionados escolas que tenham 20 alunos no mínimo. Alunos pelo censo que aquela turma tem aberto. Só que para a aplicação não. Para a aplicação é 20% do que tiver dentro da turma para poder fazer.

A: Ah! Eu achei que tinha que ter os 20 também.

CAPBa: A seleção dessas turmas para participar da Prova Brasil são 20 alunos mínimo. Mas daí no dia se não tiver os 20 alunos. A seleção da turma para fazer são só os 20, mas a aplicação não, são os 20% da turma presente.

CAPBb: Tem que realidades diferentes, por exemplo nós aqui, a gente tem a Escola Aberta que é um número de alunos....eles são muito instáveis né... Então o que estava acontecendo, estavam vindo a...7 alunos. Eram os frequentes, 7 alunos. Então aqueles 7 iam fazer a prova.

A: Faz uma ata? Alguma coisa que manda para lá, dizendo que não pode fazer, tentou outra data e não deu?

CAPBa: É tudo no sistema. Além de mandar a ata escrita que vem ali...a ata não. Além de escrever no relatório de aplicação que fica fora da prova que a gente tem acesso a esse relatório de aplicação. Além de fazer ali a anotação é feito também no sistema. Nosso apoio logístico da entrada lá que não houve aplicação por tal motivo, daí é digitado, né se for... tem motivos para a gente escolher ali, tipo chuva, a...falta de luz, ou outros que daí a gente escreve porque que a gente teve dificuldade para a aplicação.

A: Depois disso vocês mandam a prova e fim?

CAPBa: é, a gente faz toda essa parte, manda a prova e para nós fim.

A: Dois e meses puxadão ali e deu? E vocês tem data para enviar a prova ou não?

CAPBa: Aham... É porque é, agente tinha até dia 24 né? (perguntou para APBb) Todos até dia 24, para mandar tudo.

CAPBb: É.

CAPBa: Aí a gente liga para o pessoal dos correios, daí eles já sabem né... Então a gente já liga e diz "Ó, vocês já podem vir buscar tal horário". Foi dia 22 de tarde que nós mandamos. Dia 22 de tarde eles vieram buscar as nossas.

A: De maneira geral, de toda essa aplicação das provas, quais são as impressões que vocês tem dessa avaliação externa? Assim...da forma que os alunos fazem a prova, a forma de participação dos professores... A... porque esse resultado vai juntar com outras coisas para dar o Ideb... o que que vocês pensam de toda essa avaliação e as implicações que isso pode dar.

CAPBa: Não, assim com relação as escolas, tem os extremos. Tem escolas que são receptivas, que elas participam ativamente, que elas tem um preparo até durante o ano para fazer aquela prova.

CAPBb: Tem escolas que fazem até simulado durante o ano.

CAPBa: Se preparam.

CAPBb: Se preparam mesmo.

CAPBa: E tem escolas que a gente escutou chegarem e falarem que eles são direcionados...não se vocês não querem fazer a prova, tu não faz, não é obrigado a fazer. A, dizerem para os alunos que eles não são obrigados a fazer.

A: Mas eles são obrigados?

CAPBa: Não, não são. Se eles não quiserem fazer, não são. Só que aí a escola deveria ajudar né, Outras várias escolas ajudaram, né. Não, vamos marcar...

CAPBb: Els não são obrigados a fazer, mas assim ó...os professores podem incentivá-los a fazer. Por exemplo, nós tivemos escolas que preparam o aluno, que diziam fazer o simulado para uma prova que ia levar o resultado da escola ... Que eles iam levar o resultado da escola, para ver se eles sabiam. Explicar na linguagem deles, a importância que aquilo representa a nível, a... do estado da escola, de Brasil. Então para eles...E eles são bem

motivados, e eles querem fazer , e eles estão esperando o dia para que possam fazer a prova.

CAPBa: Já tem escolas que é o contrário.

CAPBb: Tem escola que tanto faz.

CAPBa: É um intromissão nossa em querer aplicar aquela prova. Escolas particulares a nossa colega teve problemas, que eles não queriam aplicar.

A: Ta, mas a particular é obrigada a fazer?

CAPBa: Não, ela não é obrigada também, mas...

A: Por que, as escolas publicas participam se querem, tudo se se quer?

CAPBa: É.

A: Só que depois tem os incentivos, que se tu não participa não vem os incentivos. E para as escolas particulares ela não recebe esses incentivos.

CAPBa: Ela só ajudaria, que a nosso ver para fazer uma comparativo, de como anda uma escola particular e uma escola publica. Então pedem que eles façam mas a maioria foi bem difícil. Fizeram mas foi bem difícil conseguir... Tumultuado.

A: Vocês fazem tanto nas estaduais como municipais?

CAPBa: Isso.

A: Nas particulares é só aquela que é amostral?

CAPBa: É, só no 9ºano.

A: Vocês falaram que é necessário haver um incentivo para o aluno fazer a prova. E por que que vocês acham que é necessário? Por que que é necessário essa prova?

CAPBa: Porque ela já ajuda a vir o recurso depois para a escola....a gente vê escolas que nos reclamam que não há incentivo, mas tem escolas, esses dias nós estávamos comentando que vem apoio pedagógico. Eles ligam para as escolas, entram em contato com as escolas. O porque que aquela escola tirou uma...

A: Eles quem?

CAPBa: Vem direto do MEC, não sei se é MEC, Porto Alegre.

CAPBb: Não, vem do MEC.

CAPBa: Que eles entram em contato com as escolas, para saber o porque que aquela escola obteve aquela nota. O que que ta faltando? Ta faltando aquilo mesmo que tava no questionário? E daí, dentro daquelas possibilidades eles tentam ajudar.

CAPBb: Existe ali um incentivo do governo para a melhoria do índice de aproveitamento do aluno. Por que que o aluno não tem aproveitamento melhor? O que que ta faltando? O que que precisa? Qual a ajuda que o governo pode dar? Qual o incentivo que pode mandar? Então eu acho assim, no meu ponto de vista , assim ó, eu acho muito importante porque tem uma realidade, tem um conhecimento da realidade das escolas e da aprendizagem. A aprendizagem do aluno, como anda. Porque fica muito fácil né... ah, porque tem quem cobra...mas é muito fácil, porque senão existe esse tipo de avaliação, como é que vai ter uma visão geral de como está.

A: Vocês acham que essa prova ela vai avaliar o desempenho do aluno? Porque ela é uma coisa que acontece diferente do contexto deles, né. É uma pessoa estranha que vai aplicar a prova, isso principalmente para os pequenos né. Tem um cartão resposta que para quem é do Ensino Médio, já é complicado, tem o aplicador que controla o tempo para a aplicação da prova, então é uma atividade distinta das atividades do cotidiano da escola e mesmo

assim ela avalia o desempenho dos alunos... Vocês acham que essa prova tem esse potencial?

CAPBa: É, eles querem ver qual... Eles querem ver dessa forma qual é o desempenho. Agora porque é uma prova que tem marcação como de concurso e coisa, essa parte assim ó...é porque para eles poderem computar esses dados não tem outra forma, até do ANA que a gente viu esse ano, né. Vai ser escrita. A do ANA foi...a do ANA foi a parte de português e matemática marcações depois quem transcreveu para o cartão resposta foi o aplicador. O nosso aplicador transcrevia as respostas para o cartão resposta. E teve a parte escrita deles. Que era parece, dois desenhos que tinham que colocar o nome, escrever lá. E outra que tinha duas figuras que tinha que fazer um texto. Parece que era uma coisa assim. Então essa parte eles vão ter que...realmente alguém vai ter que olhar para fazer uma avaliação, mas o resto é tudo computado numa correção do sistema deles né.

A: E esse resultado que vocês disseram que o Cespe manda para o INEP do resultado das provas, a escola também recebe?

CAPBa: Não, não recebe.

A: Vocês sabem porque que ela não recebe?

CAPBa: Não sei. Até os grandes questionamentos que nos fazem são referente a essas respostas. Isso não tem resposta. Em Porto Alegre nos foi falado que ele é um coeficiente que usam para fazer a prova...o IDEB da escola, mas não tem acesso. O que a gente sabe é que eles não recebem. Por nós não passa nada. Nós assim, é só a parte operacional assim...Não recebe informação do que deu..., nada disso.

CAPBb: Agora se para escola uma...alguma informação a esse respeito a gente não sabe.

CAPBa: O que nos falam ;que não houve retorno, não houve resposta de qual o valor que a escola conseguiu.

CAPBb: E que a gente saiba o aluno também não tem.

CAPBa: A única coisa que eles dispõe depois de um tempo é a prova. No MEC lá,eu acho que a de 2011 tem

A: Ah! Depois da aplicação eles disponibilizam a prova?

CAPBa: É, eu não sei que tempo é. Mas tem as provas no...

A: O que eu vi, era que tinham modelos

CAPBb: Isso modelos. Elas vão em forma de modelo

CAPBa: Agora, quanto tempo demora para estar lá a gente não tem idéia.

A: Vocês sabem se o MEC passa os olhos na prova ou o Cespe elabora e pronto? Porque se tem agencias diferentes que aplicam é a mesma prova para o Brasil inteiro ou é de acordo com cada agencia?

CAPBa: Não temos ideia disso. Não sabemos

A: Mas em principio vocês sabem que é o Cespe que elabora, que imprime, que manda para vocês, tudo é ele.

CAPBa: É. Eles só pegam, no caso, o trabalho que o MEC passa para eles, eles realizam tudo e dão o resultado final para o MEC. Agora como isso acontece, se é eles que elaboram a parte do texto da prova, a gente não sabe. Sei que da parte da gráfica é eles, porque atrasou as provas do ANA esse ano, por causa da grafica.

A: Olha, vocês já responderam todas as minhas perguntas, muito obrigada! Mas assim, vocês querem falar alguma coisa de como foi essa experiência para vocês?

CAPBa: Assim ó, foi legal? Foi. Mas a agente quer dar um retorno para eles por email para Porto Alegre com relação a algumas coisas que ficam...

A: Ah! Depois vocês tem um contato ainda?

CAPBa: Não, é que a gente combinou de...

CAPBb: É, nós combinamos de fazer tipo de uma avaliação...

A: Mas isso por conta de vocês?

CAPBa: É! Por conta nossa para Porto Alegre. E se Porto Alegre vai mandar....não se sabe

CAPBb: Eu acho assim ó...todo depois do trabalho só quem ta ali, tipo nós 4 que tava ali na linha de frente, como eu digo né, fazendo todo o trabalho...tipo ah... se fosse assim seria bem melhor, se tivesse isso ia ser melhor... Essas sugestões nós vamos elaborar e mandar para as gurias de Porto Alegre. A gente não fez ainda, mas é nossa vontade. Nós 4 a gente se reunir e fazer.

CAPBa: Porque as vezes.. como eles...a parte do programa assim, que a gente teve algumas dificuldades, a gente ligava para Porto Alegre e verificava, eles ligavam para o Cespe para ver. Que na hora que entrava os dados dava problema, eles não imaginavam algumas situações que acontecia...umas coisas assim para melhorar... Essa parte dos alunos especiais, também que...foi bem tumultuada. Provas para cego vem em braille, mas para nós não veio porque não tinha cego. Veio só para baixa visão. Também tem para...de libras, que é até online no sistema, no computador, caso a escola tivesse, um cdzinho com toda a prova.

A: No outro ano não teve para alunos especiais né?

CAPBa: Não. Em 2011 não tinha muito o que fazer. A gente não tinha nem esse contexto de, "há tem tantos alunos em cada turma" A gente não tinha. Era só ligando para a escola para saber se tinha tal aluno com tal necessidade. Daí ligando para Porto Alegre, se ele conseguiu fazer ele faz se não.

CAPBb: É, a escola também não fazia muita questão de informar se tinha aluno especial...por parte da escola também não tinha...

CAPBa: No outro ano tivemos bastante problema com relação a isso. Eles tiravam alunos da sala em 2011. Chegavam lá tavam tirando aluno.

A: Porque?

CAPBa: Muitos de medo do aluno fazer diminuir o valor da escola. Esse ano ainda dava para ver que alguns tentaram né, só que como a gente tinha a base, né, então a gente tinha que deficiente intelectual mas que não precisava de apoio, então esse aluno faz na turma. Não importa, vai ta anotado ali na prova...o aplicador anota ali na prova que aquele ali era especial.

CAPBb: Eu tenho a impressão que houve, assim ó...que isso aí é tudo informado pelo censo,né. Quando foi informado a deficiência do aluno nem mesmo a própria escola sabia de muitos deficientes e depois foram ver que tinham na sala de aula, que precisava de apoio.

CAPBa: Isso também tinha na parte operacional. Se a gente liga para a escola e o censo, aquela tabela ali, diz que eram 5 lá, aí eu ligo para a escola e a escola diz "ah, mas eu tenho a Maria aqui também". Para nós, nós não poderíamos aplicar na Maria. A regra do Cespe é essa, ela não teria porque não tava informada no censo.

A: E o Censo é do ano anterior né?

CAPBa: Até maio de 2013.

A: Quer era o censo?

CAPBa: Isso.

A: Então, se entrou o aluno agora, não faz a prova.

CAPBa: Não fazia a prova.

A: E vocês davam essa instrução para a escola antes de aplicar a prova?

CAPBa: Sim, tudo antes. Até a gente se organizava assim ligando para as escolas “Tá, quem é que vai fazer? Ah mas isso aí eu não sei porque era...” Tipo assim podia fazer um 3ºano, um 5ºano com o 9º ano na mesma sala. Podia fazer se fosse no mesmo dia né...então tinha professor... na hora do contato, por exemplo o coordenador daquele turno não sabia daquele aluno lá, se ele realmente tinha necessidade de auxílio ou não, então a gente tinha que “ah, vou liga para fulano para ver, vou te passar o numero, liga para ela e ve se esse aluno precisa ou não” Então a gente tinha que ficar fazendo assim para tentar colocar todo mundo a fazer né. Mas, conforme deu assim...Muita gente, muitos alunos com necessidades especiais não participaram.

CAPBb: Até a prova para um com necessidade especial, que precisa de auxílio, ela não vem provas reservas. Tu é o dono daquela prova. Ali é o dono daquela prova. Para os outros se queira vem 2 provas reserva, caso venho dois alunos novos para aquela sala de aula, veio 2 reservas depois.

CAPBa: Por exemplo, se tivesse mais de uma aluno com problema de visão, só tem aquela prova ali, não teria outra. Então algumas coisas assim ainda ficou pendentes...

A: Por isso vocês pensam em fazer uma avaliação?

CAPBb: É. O aluno especial também deveria ter a prova reserva. Porque ele também é transferido de escola para escola.

CAPBa: E claro, teve aluno assim que...as escolas nos informaram que tal aluno não tem condições. O que a gente viu nas escolas é que assim, até eu...

A: Vocês como coordenadora também aplicaram a prova ou só os aplicadores?

CAPBa: Não, é a gente que liga, antes dos aplicadores irem lá. Quando a gente liga a gente já fala tudo com eles e aí a escola nos diz que tem tal e tal aluno, daí a gente vê na tabela se realmente.. não mas tem tal, não mas esse pode fazer com a turma normal, ele faz com a turma normal, ele consegue, só tem deficiência intelectual. Esse não, esse não pode. Não mas tem esse, “ah, mas esse não te no censo não posso fazer”. E aí fica a critério da escola dispor de espaço e um profissional da escola para cada aluno. É pelo menos já tentaram colocar o aluno com necessidade especial, mas que deveria melhorar um pouco... Claro que tinha escolas assim que eles reclamaram depois até, no caso daquela escola que na hora de agendar, com quem eu agendei a professora disse que não, que tinha tal tal aluno que tinha problema motores, deficiência, vários fatores que ela nem poderia ficar na sala. Tá, eu não conheço a escola. Tu vai entrar em contato, e no dia da aplicação a diretora me ligou, porque que eu exclui os alunos dela. Mas eu não exclui os alunos, eu fiz uma pré agendamento. Aí deu as confusão lá, queriam colocar o aluno para a sala. Mas eu não posso fazer nada, eu quis excluir o aluno dela, a informação foi da coordenadora dela.

A: Ah! Então tudo na aplicação vai depender do momento do agendamento?

CAPBa: É. A gente já diz. Nesse ano teve uma nova, a parte dos alunos especiais...então a gente tinha que passar para eles...”Professor, esse ano os alunos especiais vão fazer a prova separad, a gente tem uma relação assim, assim, que tem esses alunos. Só que para eles poderem fazer a prova, a gente precisa de uma sala especial. Vocês tem uma sala para esse aluno fazer? Se você tem, se tem um professor para auxiliar ele a gente vai dispor de uma aplicador adicional”. Porque além do aplicador normal, turma cheia, vai mais um aplicador para esses alunos especiais. Então tudo isso a gente tem que organizar, porque

não pode chegar lá no dia e querer mais um aplicador, não tem como. Tudo é pré agendado.

A: Só para lembrar, as provas vem depois que vocês agendaram com as escolas ou antes?

CAPBa: Vem depois. As provas já estão sendo feitas. O agendamento é a gente que ta fazendo mas... o agendamento nosso não interfere na impressão e no envio das provas. A impressão e o envio das provas vem em relação a aquele censo. Já vem pronto. Dali não tem como a gente mudar nada. Esse ano que veio em duas fazes a prova. Porque primeiro vieram da prova brasil mesmo e chegaram dia 08 e depois a prova ANA chegou dia 14.

A: Tinha só uma semana para a prova ANA.

CAPBa: É , até houve...quando a gente entrou, tivemos que reagendar todas as ANA's. A gente já tinha o agendamento, aí atrasou, eles nos informaram por email que ia atrasar e que a gente tinha que fazer o reagendamento do ANA. Aí a gente entrou em contato com as escolas de novo e reagendou. Aí que nos deram amis uns dias na outra semana.

A: Ta bem gurias, era isso. Muito Obrigada! Nossa entrevista durou 1h02 min.

CAPBa: Meu Deus! (risos)

CAPBb: Meu Deus tu fala heim...(risos)

A: 1h02min aqui bem certinho, fora o tempo que a gente conversou antes, né. Muito Obrigada gurias! Foi um grande prazer mesmo. Sanaram nossas dúvidas muito bem sanadas. Eu não sei se vocês querem que eu transcreva a entrevista e mande para vocês para vocês conferirem o que vocês me disseram?

CAPBa: Não sei...

A: Por que se vocês quiserem, eu transcrevo e em janeiro eu enviaria para vocês para darem uma olhada.

CAPBa: Bom, se tu fizer, até de repente para ver se....uma colocação diferente do que é a verdade.

A: Tá, então eu posso mandar a gravação digital para vocês e a transcrição. Só me passem seus email.... Aí a gente combina uma prazo para vocês olharem, corrigirem o que precisa e me enviarem.

CAPBb: Só antes de terminar, retomando a tua questão, sobre o que a gente acha disso. A gente ta na coordenação mas isso a gente nunca foi questionado, pela experiência da escola, né. Agora o que eu acho é assim, que o aluno da rede estadual ele já tem um preparo anterior a esse aí que tem a Provinha Brasil, né. Que é lá no 2ºano, dos pequenininho. Que é assim também. Então já tem uma pré-preparo da coisa. Embora ele é muito pequenininho para absorver esse tipo de coisa. Então agora ta entrando a ANA. Que é lá no finalzinho...que a alfabetização tem que acontecer até os 8 anos de idade. Então, normalmente com 8 anos ele estaria no 3ºano para...Eu acho que esta ANA que está chegando também é para rever se essa alfabetização nos 3 anos, como é que está. Se está ocorrendo ou se não está ocorrendo. Porque nós tivemos, nós nas nossas escolas, nós tivemos alunos de 3ºano que não sabiam escrever o nome.

CAPBa: Que ficaram na prova desenhando. Vários! Numa turma duma escola aqui na... Nova Santa Marta...a aplicadora ficou assustada.

CAPBb: Mas hoje o professor não retém mais o aluno. O aluno vai...Então assim ó...este não retém é que eu me questiono, porque tem aluno que vai para o 2º, 3º ano que não sabe nada, acho que não sabe nem dizer o nome do pai e da mãe, e vão. No meu ponto de vista dentro das escolas de todo o sistema esta acontecendo uma falha no sentido desse não reter. O quê? Alguma coisa teria que dar uma, uma... um apoio para a escola reter este aluno, e não manda-lo para frente. Porque se é um aluno que tem problema de saúde,

professor ta dizendo que tem problema de saúde, professor ta chamando o pai e a mãe. A escola encaminha para o Conselho Tutelar, pai e mãe não levam. A escola fica de mãos atadas, o que que ela tem que fazer. Tem que levando aquele aluno ali e que vai levando...vai acontecer que lá no 3ºano vai ficar um depósito de aluno com problema que não é só de aprendizagem, é problema de saúde, que é problema de relacionamento, psicológico, de família, de estrutura familiar. E lá aquele aluninho fica. Se fosse tratado lá no 1º ano, isso com certeza não ia acontecer. Antes acontecia lá no 4º ano, na 4ªsérie onde ... ali era o deposito de aluno que ficavam 1,2,3 anos, ficavam com idade adulta e ia para o noturno...lá eles continuavam fazendo, não tinha aquela obrigatoriedade de ir e o que eles faziam? Caiam na marginalidade. E isso é experiência de escola, de dentro de escola. Então é uma coisa assim que é muito complicada, muito difícil de dizer e é muito difícil, de avaliar. E cabe um questionamento. A escola não tem como dizer que esse aluno não vai porque tem problema de saúde e a família não apoia...isso aí não existe. Vai para o Conselho Tutelar, o máximo que o Conselho tutelar pode fazer é dizer que vai obrigar o pai e a mãe a levar, aí eles levam 1,2 vezes e não leva mais "ai, porque é difícil, é longe, é no centro, eu não posso levar minha filha, eu não tenho dinheiro para comprar passagem" E a gente sabe que isso acontece aos monte.

CAPBa: Porque depois de diagnosticado, a escola conseguiria um educador especial. Acho que a grande maioria consegue. Eu vi a escola, aquela de São Valentin que eu fiz aplicação, é 1 aluno, e o aluno tem educador especial. Os pais foram levaram, fizeram...deram... e ele tem um educador especial todo dia com ele. Muito é falta dos pais também... tem alunos que não são estimulados para estudar, não sabem porque estão estudando...

CAPBb: A primeira reação dos pais é a negação. "Ai, a professora não quer trabalhar, não quer dar atenção para meu filho, então ta dizendo que ta doente" Isso acontece bastante.

A: Mas então é isso gurias...Muito Obrigada! Tenho que ir para a universidade ainda, direto daqui. Obrigada mesmo!

APÊNDICE 8:
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável:	Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan
Instituição/Departamento:	UFSM/MEN/CE
Telefones para Contato:	•(55) 3220 8434 •(55) 9166-6811
Endereço:	Av. Roraima, 1000, Prédio 16, sala 3365, Camobi 97105-9000, Santa Maria, RS, Brasil.
Título da Pesquisa:	Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil (IEPAM)

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa intitulada “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”. Essa Pesquisa tem como objetivo compreender como as políticas educacionais incidem no contexto de Escolas Públicas de Educação Básica e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas. Esse projeto tem dedicado suas ações investigativas para consolidar estudos sobre 04 Políticas Educacionais, a saber: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Políticas de Reestruturação Curricular e de Avaliação do Ensino (PREM); e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Justificativas para a Pesquisa

Em nosso país, muitas das mudanças que são propostas e desenvolvidas em escolas têm como origem as orientações/determinações presentes nas políticas educacionais, que estão sendo entendidas aqui como a forma de interação entre Estado e sociedade (instituições escolares ou instituições relacionadas à educação formal), para operacionalização dos desígnios e plataformas de governos, mediante a proposição e a implementação de programas, ações e normativas que produzam resultados ou mudanças nas atividades desenvolvidas neste âmbito (DI GIOVANI, 2009)²⁴.

Como exemplos de políticas educacionais atuais para a Educação Básica, podemos citar: em termos de organização curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais; em termos de avaliação externa, os Sistemas Oficiais de Avaliação, tais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); em termos de material didático, os Programas de Material Didático do governo federal, tais como o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); em termos de políticas de formação de professores, cabe destacar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que procura inserir estudantes de Cursos de Licenciatura nos espaços de atuação docente, sob supervisão de professores em serviço em Escolas de Educação Básica.

Portanto, dado o interesse em estudos que buscam conhecer e compreender as possibilidades de mudanças nos espaços educativos escolares, consideramos necessário realizar investigações sobre as formas de incidência das diversas políticas educacionais vigentes em determinado contexto. Por isso, pretendemos,

²⁴ DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de pesquisa**. Campinas, n. 82, 2009.

nesta pesquisa, compreender como as políticas educacionais incidem no contexto de Escolas Públicas de Educação Básica e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas.

Procedimentos adotados na Pesquisa

No caso da política PIBID, os procedimentos realizados no desenvolvimento da pesquisa visam coletar informações de sujeitos, espaços e documentos. Utilizaremos como instrumento de coleta de informações Observações (em diversos espaços de interação social, tais como encontros/reuniões entre bolsistas do PIBID/UFSM, implementação de atividades em sala de aula), entrevistas e/ou grupos focais (com Coordenadores Institucionais, Coordenadores de Área, Bolsistas Supervisores, Bolsistas de Iniciação à Docência e membros da equipe gestora de Escolas de Educação Básica), e roteiros para análise textual de documentos (Documentos legais nacionais referentes ao PIBID, Projetos Institucionais e por Área Disciplinar, Relatórios desses projetos, Diários da Prática Pedagógica elaborados por Bolsistas de Iniciação à Docência).

As informações coletadas serão divulgadas mediante codificação, de modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Essa divulgação acontecerá somente quando os participantes autorizarem.

Os resultados serão publicados/divulgados nos Relatórios de Pesquisa oficiais do presente Projeto de Pesquisa, sobretudo aqueles exigidos pela Agência de Fomento que suporta o financiamento do desenvolvimento das atividades nele previstas em Eventos Acadêmico-Científicos, Periódicos Acadêmico-Científicos e, particularmente, em Monografias de Estudantes de Graduação e Dissertação de Mestrado em desenvolvimento no âmbito do PPGE/CE/UFSM.

Possíveis riscos para os participantes/informantes

Em relação às entrevistas, algumas questões poderão causar certo desconforto emocional nos sujeitos investigados, uma vez que podem trazer lembranças de alguns momentos marcantes em sua trajetória acadêmica e profissional. Ao ocorrer esse desconforto, a entrevista poderá ser interrompida, caso o entrevistado desejar.

Benefícios aos participantes/informantes

Trata-se de um estudo que busca compreender como algumas Políticas Educacionais incidem no contexto de Escolas Públicas de Educação Básica e que implicações trazem para o trabalho escolar desenvolvido nessas escolas. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, o participante poderá utilizar as sugestões, as recomendações e o conjunto de parâmetros estabelecidos pelos pesquisadores para uma melhor utilização dessas Políticas Educacionais em suas práticas.

Direito de confidencialidade

As informações obtidas serão analisadas e divulgadas somente quando os sujeitos participantes autorizarem. Utilizaremos códigos para evitar sua identificação.

Acesso às Informações (resultados e conclusões) relativas à Pesquisa

Os participantes da pesquisa, caso desejarem, terão acesso às informações relativas aos resultados parciais e finais da investigação. As informações coletadas ficarão arquivadas no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura, situado na Av. Roraima, 1000, Prédio 16, Sala 3365, Camobi, Santa Maria, RS, Brasil, Fone

(55) 3220-9413, sob a responsabilidade do Coordenador do Projeto, à disposição do sujeito por 05 anos.

Compromisso dos pesquisadores

Os pesquisadores utilizarão as informações e os materiais coletados somente com autorização e para contemplarem os objetivos propostos por essa investigação.

Declaração do(a) participante/informante (sujeito de pesquisa)

Após a leitura do acima exposto, declaro estar suficientemente informado a respeito do Projeto de Pesquisa “Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”. Afirmo ter discutido com o(s) pesquisador(es) _____

_____ sobre os detalhes dos pontos expostos neste termo, permitindo a coleta de informações de minha parte mediante a utilização de _____ (especificar o instrumento da pesquisa). Declaro também estar esclarecido acerca dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmo que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia, de parte dos pesquisadores, de acesso à documentação referente a este projeto quando assim o desejar e da possibilidade de retirada do meu consentimento de utilização das informações, sem penalidades ou prejuízos. Para finalizar, declaro concordar voluntariamente em participar deste estudo.

Santa Maria, _____ de 20__.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Nome completo:

Identificação:

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa, ou representante legal, para sua participação neste estudo.

Santa Maria, _____ de 20__.

Assinatura do pesquisador responsável