

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PROF. LUIZ PEREIRA DE LIMA JÚNIOR

CLÁUDIA VIRGÍNIA ALBUQUERQUE PRAZIM DA SILVA

**DESCOMPASSOS DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

JOÃO PESSOA

2011

CLÁUDIA VIRGÍNIA ALBUQUERQUE PRAZIM DA SILVA

**DESCOMPASSOS DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem

Orientação: Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior

JOÃO PESSOA

2011

CLÁUDIA VIRGÍNIA ALBUQUERQUE PRAZIM DA SILVA

**DESCOMPASSOS DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Área de Concentração: Educação

Dissertação defendida em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Resultado:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. LUIZ PEREIRA DE LIMA JÚNIOR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – PPGE

Profa. Dra. MARILEIDE MARIA DE MELO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – PPGE

Prof. Dr. JOSÉ ANTONIO DE NOVAES DA SILVA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – PPGCR

JOÃO PESSOA

2011

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria de Lourdes Albuquerque Prazim da Silva (in memoriam) pelo incentivo, carinho, força e dedicação incansável, e que, mesmo em momentos delicados da sua vida, conseguiu ser uma verdadeira fortaleza de fé, ternura e exemplo de vontade de fazer tudo melhor, sobretudo de ser um melhor ser humano. Por ser a melhor pessoa que conheci e, sobretudo alguém que estará sempre comigo independente de espaço e tempo. Obrigada por ter sido meu maior referencial e por ter me acolhido em seu amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar sempre os meus passos e encher a minha vida de luz.

Ao meu pai, Kleber Felipe Prazim da Silva, por sempre ter acreditado que é importante investir na minha educação.

Aos meus irmãos, Márcio Felipe, Fábio Giovanni e Alexandre Camilo, por me apoiarem e me auxiliarem dentro das suas possibilidades e pelo gratificante privilégio de poder dividir minhas conquistas.

Aos meus familiares, por contribuírem de maneira direta ou indireta em minha formação pessoal e acadêmica, em especial Maria Isabel e Kênya Cristiane.

Ao meu companheiro, Clodoaldo Brasilino Leite Neto, pela ajuda, carinho e, sobretudo paciência nos momentos difíceis e por estar por perto para compartilhar também as vitórias, de fato, uma peça fundamental em todo esse processo.

Às minhas amigas e colegas de mestrado, em especial Deyse Correia, Sabrina Façanha, Rosa de Brito, Clotilde Miranda e Mabel Petrucci, pela motivação, incentivo e apoio nessa caminhada.

À Profa. Dra. Marileide Maria de Melo, por contribuir de modo ímpar na construção deste trabalho e ao Prof. Dr. José Antonio de Novaes da Silva, pela gentil aceitação em contribuir com o momento.

À Profa. Dra. Sônia de Almeida Pimenta, por ser sempre meu maior exemplo de profissional, sobretudo de pessoa, por ter uma luz incomparável e realmente conseguir dividir seus conhecimentos e nos motivar a avançar cada vez mais.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior, por ter aceitado trabalhar com a proposta, por ter mostrado as setas dos caminhos que eu precisava seguir, por ter acreditado também em mim e por igualmente ser um exemplo profissional e humano.

Aos que continuam a confiar em mim, por suporem que consigo alcançar, quiçá superar as suas expectativas.

"Educa a inteligência e atingirás a sabedoria. Educa as mãos e acentuarás a competência. Educa a palavra e colherás simpatia e cooperação. Educa o pensamento e conquistarás a ti mesmo. Sem o alfabeto, anoitece o espírito. Sem o livro, falece a cultura. Sem o mérito da lição, a vida seria animalidade. Sem a experiência e a abnegação dos que ensinam, o homem não romperia as faixas da infância." (Emmanuel, por Chico Xavier, 1954)

SILVA, Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim. Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 100 páginas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Educação.

## RESUMO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se apresenta pelo governo como uma proposta desafiadora. Aumentar a média das escolas até o ano de 2022 para seis (6,0) implica na prática de todas as escolas brasileiras se equipararem com a atual média escolar dos países considerados desenvolvidos, os países que compõem a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos (OCDE). Os dados do IDEB surgem através de uma combinação do índice de evasão escolar com resultados da Prova Brasil e a partir do cruzamento destes se obtêm indicadores estatísticos que, segundo a proposta, servem para nortear as escolas, a fim de que elas tracem estratégias individuais de melhoria de qualidade do ensino e aprendizagem. Deste modo, fica evidente a dimensão da complexidade deste sistema de avaliação educacional. Neste sentido, a pesquisa objetiva analisar os descompassos da avaliação implementada pelo IDEB partindo dos resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos documentos publicados pela mídia. Essa discussão se dará a partir de uma incursão histórica sobre avaliação educacional e discussão referente à avaliação da aprendizagem. Uma das questões mais relevantes é de que existe um descompasso entre a teoria do IDEB proposta pelo governo e a realidade prática que prejudica a veracidade do melhoramento traduzido no melhoramento dos índices numéricos sobre ensino público do país. A abordagem da pesquisa é histórico-social na perspectiva quantitativa e qualitativa. A pesquisa mostrou que as lacunas do IDEB se fazem evidentes a partir do momento que o progresso dos índices das escolas melhoram significativamente desconsiderando uma série de elementos que deveriam ser fundamentais nesta avaliação, não penalizando, inclusive, a ausência dos alunos na Prova Brasil, que é um dos indicadores que compõem o IDEB.

**Palavras-chave:** IDEB, avaliação educacional, avaliação da aprendizagem.

SILVA, Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim. The dissonances of the Basic Education Development Index . 100 pages. Thesis (Masters). Federal University of Paraíba. Masters in Education.

## **ABSTRACT**

The Basic Education Development Index (IDEB) is presented by the Brazilian government as a challenging proposition. Increasing school average by the year 2022 to six (6,0), implies the practice of all Brazilian schools be similar to the current school average of countries considered developed, the countries that compose the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). The data from IDEB arise through a combination of school dropout with the results of Prova Brasil and, from the intersection of both, statistical indicators are obtained that, according to the proposal, guide the schools to delineate individual strategies for improving the quality of teaching and learning. Thus, it is evident the immense complexity of this educational evaluation system. In this sense, the research aims to analyze the dissonances of the evaluation implemented by the IDEB building on the results released by the Ministry of Education (MEC) and the documents published by the media. This discussion will take place from a historical incursion on educational evaluation and the discussion regarding the evaluation of learning. One of the most important issues is that there is a dissonance between the theory of IDEB proposed by the government and the practical reality that undermines the veracity of the improvement reflected in the improvement of numerical indices on Brazilian public education. The research approach is sociohistorical on a quantitative and qualitative perspective. The research showed that gaps of IDEB are evidenced from the moment that the progress of schools indices significantly improve ignoring some elements that should be fundamental in this evaluation, not penalizing, inclusively the absence of students in Prova Brasil, which is one of the indicators that compose the IDEB.

**Keywords:** IDEB, educational evaluation, evaluation of learning.



## LISTA DE SIGLAS

|              |       |   |
|--------------|-------|---|
| <b>IDEB</b>  | ..... | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica              |
| <b>UFPB</b>  | ..... | Universidade Federal da Paraíba                           |
| <b>CE</b>    | ..... | Centro de Educação  |
| <b>SENAC</b> | ..... | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                |
| <b>SAEB</b>  | ..... | Sistema de Avaliação da Educação Básica                   |
| <b>MEC</b>   | ..... | Ministério da Educação                                    |
| <b>OCDE</b>  | ..... | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| <b>ENEM</b>  | ..... | Exame Nacional do Ensino Médio                            |
| <b>ENADE</b> | ..... | Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes               |
| <b>INEP</b>  | ..... | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa                  |
| <b>IBGE</b>  | ..... | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística           |
| <b>LDB</b>   | ..... | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                     |
| <b>PISA</b>  | ..... | Programme for International Student Assessment            |
| <b>PDE</b>   | ..... | Plano de Desenvolvimento da Educação                      |

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>2</b> | <b>INCURSÃO HISTÓRICA SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>  | <b>25</b>  |
| 2.1      | Considerações gerais sobre a avaliação educacional.....   | 25         |
| 2.2      | Desnívelamento da avaliação educacional no Brasil .....   | 33         |
| 2.3      | As setas que os documentos oficiais apontam sobre avaliação educacional e de aprendizagem .....                                       | 37         |
| <b>3</b> | <b>DESCORTINANDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) .....</b>  | <b>47</b>  |
| 3.1      | A proposta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....   | 47         |
| 3.2      | Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil e o Censo Escolar.....  | 53         |
| 3.3      | Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....   | 59         |
| <b>4</b> | <b>RELAÇÕES ENTRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>                               | <b>65</b>  |
| 4.1      | O recente fenômeno da avaliação da aprendizagem escolar .....   | 65         |
| 4.2      | Os entraves de diversificar a avaliação da aprendizagem: uma teoria impraticável? 70  |            |
| 4.3      | Noticiando a atuação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas escolas brasileiras: mudanças nos processos avaliativos..... | 75         |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>85</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>91</b>  |
|          | <b>ANEXO A.....</b>   | <b>96</b>  |
|          | <b>ANEXO B.....</b>   | <b>100</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta surgiu a partir de inquietações sobre como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem dado saltos numéricos, aparentemente significativos. Entretanto esses saltos não imprimem a realidade de grande parte das escolas brasileiras, segundo documentos e meios de comunicação voltados para a publicação de notícias sobre as melhorias e/ou entraves de qualidade do ensino e aprendizagem no país, constatado parcialmente por tal exame nacional.

Para que possamos compreender os passos tomados até chegar nesta particular inquietação sobre o IDEB, é necessário fazer uma sucinta incursão da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional.

Até que meu objeto de estudo fosse escolhido, muitos questionamentos surgiram sobre o que seria mais importante se trabalhar na atualidade sem que houvesse uma dissociação da minha prática cotidiana. Como dissertar então sobre um tema de relevância tendo em vista que a maioria das temáticas do âmbito educativo parecem estar exaustivamente saturadas ou exploradas? Por outro lado, percebemos que as discussões em educação são dificilmente encerradas devido à subjetividade e complexidade que a área abarca, permitindo que as temáticas sejam sempre repensadas, a fim de que se alcance um avanço nas suas áreas específicas e consigam acompanhar as frequentes transformações das demandas educacionais.

Como bem destaca Esteban (2008), é preciso refletir como a avaliação precisa se vincular às transformações e/ou demandas vigentes; e como podemos avaliar o outro se o conhecimento é visto como compreensivo e íntimo, por estar vinculado ao sujeito? Na perspectiva da autora, como complementa na citação abaixo, é preciso uma redefinição metodológica da avaliação, para que possa acontecer o acompanhamento epistemológico que o novo paradigma anuncia.

Um paradigma emergente que fala do caos, da desordem, da multiplicidade, do híbrido, do deslocamento, da inconstância, da negociação, da tradução, de fluidez, de margens, de inconsistência, de movimento [...] Palavras que portam novas possibilidades no cotidiano escolar, introduzem novos sentidos para a qualidade e interrogam os valores que atravessam a prática pedagógica (ESTEBAN, 2008, p. 32).

Este “repensar” o novo paradigma, as novas necessidades diante da subjetividade se deve também às reflexões atuais que vêm a ser estruturadas em relação a diversos segmentos da educação, inclusive, sobre o tema escolhido que discute tanto a avaliação educacional como a avaliação da aprendizagem, entendendo que a avaliação não funciona apenas como uma técnica, e sim que ela apresenta desdobramentos.

Ainda refletindo sobre o novo paradigma, Libâneo (2005) aponta que vivemos em um mundo que é ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, que participamos de um processo de globalização, mas também de individualização e isso repercute nos sentidos, significados individuais e grupais, criando múltiplas culturas, relações e sujeitos. É nesse contexto que surge também um novo paradigma da aprendizagem que implica em saber fazer, pensar com eficiência, aprender fazendo e aprender comunicando.

A democratização da sociedade supõe uma educação básica como necessidade imperativa de desenvolver nos jovens capacidades cognitivas, de modo que aprendam a se expressar, a compreender diferentes contextos da realidade, revitalizar certezas, a pensar estrategicamente. [...] Não há uma crise de formação; há um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas que tendem a privar a humanidade e, portanto, os processos formativos, de perspectivas de existência individual e social. A formação global do ser humano, portanto, continua sendo condição de humanização e tarefa da pedagogia, onde inclui certamente o desenvolvimento da razão. (LIBÂNEO, 2005, p. 45)

Deste modo, compreende-se que as inúmeras mudanças que a sociedade vem passando refletem no modo como se deve buscar pensar a educação tanto em termos teóricos, porém, sobretudo como prática.

Mergulhando brevemente na história da minha época estudantil de ensino fundamental é relevante mencionar que a avaliação da aprendizagem sempre foi um tema que me inquietou. Obviamente eu não detinha a compreensão teórica que possuo agora e as lacunas eram sensivelmente maiores que as atuais em relação ao tema. As indagações que pairavam eram questões mais simples, porém não menos importantes em relação às que estruturo atualmente.

O fato é que o modo como era avaliada não me parecia justo ou eficaz desde o meu ensino médio, diagnostiquei este fato como tantos outros alunos, pais, professores e estudiosos diagnosticam atualmente. Definir a qualidade das minhas ideias e pensamentos através de me quantificar quase que exclusivamente por exames não parecia ser o melhor dos processos que pudessem potencializar a minha aprendizagem e motivação em aprender. Era como se não fizesse diferença os meus esforços, os meus avanços a partir do erro ou até mesmo as participações em sala de aula ou fora dela. Não havia espaço para considerar esses elementos como avaliação. As notas pareciam ser irrecuperáveis e não importava se eu aprendesse posteriormente a partir do meu próprio erro, a falta de reconhecimento dessa aprendizagem posterior de certo modo gerava em mim uma frustração.

A minha forma de criar estratégias de aprimoramento no meu raciocínio sempre pareceu ser a forma correta de acompanhar se de fato eu estava aprendendo o conteúdo, e não entendia a possibilidade desta ideia ser impressa quase que exclusivamente pelas então conhecidas provas, temos outros conhecidos sinônimos: testes e exames. Hoje eu compreendo que na prática a diversificação de recursos avaliativos se porta a uma discussão sensivelmente complexa.

Como na minha vivência na fase estudantil, hoje há muitos professores, muitas vezes até quatro professores para ministrar a mesma disciplina, salas de aula cheias de alunos dificultando o exercício de conhecimento do professor sobre seu público e a eficácia do seu trabalho, não havia a possibilidade de se pensar em uma atenção individualizada e diante disso eu me tornava apenas mais uma aluna, pois os espaços de interação eram estreitos. Deste modo, a avaliação certamente não poderia ser feita de forma contínua. Difícil é constatar que este quadro de sala de aula continua comum de ser encontrado nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, por isso, já nos deparamos com o primeiro questionamento, como acompanhar as teorias avaliativas se a organização educacional não permite o exercício da teoria?

Recordo de situações que me inquietaram e ocorreram por diversas vezes durante minha vida escolar, experiências especialmente relacionadas com a disciplina de Matemática, porém as que também remetem à área de exatas de modo geral. Uma vez que a disciplina deveria permitir formas variadas de raciocínio para se chegar a uma única resposta, na prática as exigências dos professores dos quais fui aluna não permitiam que esta dinâmica ocorresse.

Porém, mais grave que não permitir tal dinâmica é recordar do fato de não ter sido incentivada minimamente a desenvolver o tipo de raciocínio que utilizava para resolver as questões propostas pelos professores matemáticos ou que atuavam como tais, e embora eu não escolhesse o modo mais prático de chegar até a resposta correta, era meu modo de resolver a questão, mesmo fora do padrão convencional esperado, as respostas certas passavam a ser consideradas como semicorretas.

O que acontecia era que me eram postas questões que permitiam que eu as desenvolvesse sem ter que necessariamente explicar o cálculo matemático sugerido ou esperado, de fato, eu conseguia chegar à resposta correta através de respostas dissertativas explicando dentro da minha lógica como desenvolver a questão. Obviamente, como a formação e prática da maioria dos nossos professores foram e, certamente, continuam sendo impregnadas de práticas tradicionais, a situação se tornava um embate frequente, pois os professores queriam ver a minha conta matemática devidamente armada e se eu quisesse explicá-la de forma dissertativa então isso era encarado como algo coerente, mas carente de respostas matemáticas convincentes, ou seja, a presença dos cálculos matemáticos era indispensável para que a minha resposta pudesse ser plenamente aceita, e quando digo “plenamente”, refiro-me à avaliação quantitativa da questão.

Tal fato me faz recordar de uma questão levantada por Stirner que cabe perfeitamente a essa tentativa de mecanizar minhas estratégias de raciocínio, a tentativa de exercer autoridade sobre mim.

Procura-se desenvolver conscienciosamente a nossa disposição para nos tornarmos criadores, ou antes, somos tratados como criaturas cuja natureza apenas admite a amestração? [...] Sêde completos e assim efectuareis algo de realizado. Sê em ti mesmo o teu próprio culminar, e dessa maneira, também a vossa comunidade e a vossa vida social alcançarão a culminância. É esta a razão porque antes de mais nada nos preocuparmos com o que fizeram de nós durante o tempo em que éramos mais maleáveis para a educação (STIRNER, 1979, p. 64).

A citação acima corrobora com o pensamento de que no processo educacional é importante motivar a autonomia do alunado. Continuando a incursão sobre a minha trajetória, reflito sobre quais os argumentos então eram levantados

pelos professores para que eu não desenvolvesse as respostas às questões da forma que eu estava executando. Um dos mais recorrentes argumentos era que eles, na condição de professor da escola, até poderiam aceitar minha resposta do jeito que eu a havia desenvolvido, um deles alegou que aceitaria apenas a metade do valor total da questão, outro aceitou o raciocínio como válido pontuando o valor máximo da questão, porém ambos me alertavam frequentemente que no exame do vestibular eu não poderia fazer da forma dissertativa que com recorrência eu apresentava, pois a comissão avaliadora não aceitaria esse tipo de resposta como válida na matemática. Além disso, foi inúmeras vezes argumentado que eu perderia tempo resolvendo as questões do meu jeito, eu teria que aprender a ser mais objetiva e prática, entendo atualmente que eu era apenas mais um exemplo de situações de desmotivação que ocorrem nos espaços escolares.

O fato é que descobri no modo dissertativo que poderia chegar a respostas matemáticas corretas. Claramente sabe-se que tal modo não se aplica a todos os conteúdos matemáticos, apenas é possível fazê-lo em específicos conteúdos, bem como esta dinâmica pode ocorrer nas disciplinas de física, química, outras disciplinas escolares e abrangendo disciplinas inclusive universitárias como as da área de exatas.

Essas recordações também me remetem a uma história mencionada por Santos (2005) que possui um caráter semelhante, chama-se: Pressão do Ensino: para que serve o barômetro? (Anexo B). A moral da história é a ideia de que os professores estão habituados a exigir dos alunos a forma de pensar e como eles devem fazer “isso” ou “aquilo” nas suas respostas de provas, o que reforça o pensamento de Stirner (1979) sobre o autoritarismo quando menciona que recorrer à autoridade e pensar que isso trará melhoria submetendo alguém pelo temor é tão antigo quanto o estilo rococó.

O aluno da história citada por Santos (2005) já estava farto deste fato, por isso apresentou variadas formas de responder à única questão solicitada pelo professor, elaborando sempre a resposta correta, porém sem ser da forma que o professor desejava e embora a resposta estivesse certa o professor não a considerou, por não estar compatível com o que tinha estruturado como padrão de certo ou errado, assim deu zero ao aluno, mesmo o aluno não estando errado.

Quando ingressei na graduação de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pude ter contato com outras técnicas de avaliação da

aprendizagem, sem dúvida isso me chamou bastante atenção. De certa forma a diversidade de avaliação que tive que enfrentar, experimentar, participar, fez-me conhecer as melhores formas de como posso melhorar o meu próprio aprendizado, me levando novamente a uma reflexão, só que, neste momento, positiva, sobre a discussão do tema avaliação da aprendizagem, porém pude compreender mais claramente o funcionamento da avaliação educacional.

Na graduação, tive a oportunidade de participar de projetos promovidos por professores do Centro de Educação (CE) da UFPB. Destaco dois destes projetos como fundamentais no meu curso acadêmico e nas minhas escolhas posteriores: o primeiro projeto trabalhou com o Cinema e Educação. Em geral, se buscava compreender como os filmes poderiam ajudar na aprendizagem de quem entrasse em contato com o cinematográfico, como os filmes deveriam abordar conteúdos que estivessem sendo vistos pelo alunado.

No período de estudo, os filmes não eram tão massificados e acessíveis como são hoje em dia, devido à expansão que a pirataria dissemina como filmes a baixíssimo custo, porém não é minha intenção neste momento discorrer sobre impactos de tal massificação dos filmes, sendo assim, a proposta era de que os professores deveriam passar a utilizar os filmes em suas salas de aula com o intuito de desconstruir a ideia de que filme é um recurso que preenche o tempo do exercício do professor, sensibilizando a ideia de que passassem a utilizar os filmes como recurso de suporte pedagógico de suas aulas e reflexões teóricas a respeito dos mais variados assuntos, podendo inclusive averiguar se os alunos conseguiam avançar em relação a determinadas compreensões conceituais.

O segundo projeto que considero importante e talvez decisivo para o foco desta proposta de análise na dissertação tratou-se de uma iniciativa da Prefeitura Municipal de João Pessoa em parceria com a UFPB, cujos alunos da graduação dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática deveriam ir às escolas do município e atuariam como monitores, no caso do Fundamental I, nas disciplinas avaliadas na Prova Brasil<sup>1</sup>. A proposta era de auxiliar os professores no desenvolvimento e reforço dos conteúdos de tais disciplinas já mencionadas das turmas e anos que seriam avaliados por um exame de cunho nacional. Entretanto, atualmente com um

---

<sup>1</sup>A Prova Brasil juntamente com o SAEB são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Foi criada em 2005 e avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) avaliando apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries, os atuais 5º e 9º anos.



pouco mais de esclarecimento sobre o assunto, percebo que a intenção não era apenas de auxiliar, mas sim de efetivar o compromisso de aumentar o IDEB local proposto pela Secretaria de Educação Municipal e Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Evidentemente a parceria não se deu à toa, como a maior parte das escolas públicas de educação do ensino básico está em quase sua totalidade sob a responsabilidade de Estados e municípios e estes possuem total autonomia para administrá-las, esta situação impõe naturalmente uma restrição às ações do governo federal e, por isso, o MEC criou o sistema de metas educacionais.

O sistema de metas educacionais é uma parceria entre MEC e Secretarias de Educação municipais e estaduais acreditando que tal parceria poderia potencializar a mobilização social em favor da educação. Destaca Fernandes, R. e Gremaud (2009, p. 233):

Para isso, os desafios eram: i) estabelecer metas de aumento do IDEB – para o país, redes de ensino e escolas públicas – que fossem desafiadoras e factíveis; ii) comprometimento de estados, municípios com essas metas e iii) estabelecimento de metas intermediárias para monitoramento.

Sendo assim, as ações que estavam sendo implantadas nas escolas do município de João Pessoa buscavam atender parte destas metas educacionais que eram pré-estabelecidas.

Poderia discorrer as situações que me pareciam contraditórias e que vivenciei com esta experiência de monitoria no 5º ano do Ensino Fundamental, mas me centrarei em algumas descrições que podem ilustrar as minhas inquietações acerca do tema definido.

Neste momento do estágio não mais como aluna da escola, e sim como monitora da graduação pude rever que alguns alunos nas escolas que estava atuando ainda sofriam das mesmas angústias que vivi na minha época escolar. Eram apenas duas disciplinas trabalhadas neste projeto, a de Português e Matemática, pois o reforço e o esforço estavam voltados para contemplar a Prova Brasil. As proficiências em relação às disciplinas abordadas pela Prova Brasil irei mencionar mais adiante.

Pude perceber que as professoras com as quais trabalhei naquele momento ainda não aceitavam as variadas formas de interpretações dos alunos a partir de perguntas estruturadas por elas mesmas, muitas vezes perguntas elaboradas de forma ambígua. Alunos ainda eram punidos caso não conseguissem acompanhar o ditado feito pela professora e os alunos não conseguiam a maior parte do tempo motivar os seus alunos a desenvolverem as atividades propostas ou a discutirem determinados conteúdos.

Na disciplina de Matemática, as contas ainda eram armadas sem um contexto mínimo coerente com a realidade vivenciada pelo alunado e quando as questões apareciam em forma de problemas matemáticos alguns raciocínios dos alunos não eram permitidos pelos professores se não seguissem a “maneira certa” de chegar à resposta.

Mais uma vez eu percebia que a prática dos professores não havia mudado e nem muito menos as angústias e obstáculos dos alunos e o que me cabia era tentar tranquilizá-los de que poderia haver formas de se chegar às tão temidas respostas corretas. Porém o respaldo que eu tinha não era mais aleatório, estudiosos da avaliação da aprendizagem já mencionam a importância do incentivo da autonomia na forma de pensar e raciocinar, Kamii (1990, p. 108), por exemplo, insiste na importância do incentivo à autonomia:

A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. Quando uma pessoa leva em consideração pontos das outras, não está mais livre para mentir, quebrar promessas e ser leviano.

A autora discute que a autonomia deve ser estimulada na pessoa desde sua infância e que tal ação desencadeia em uma série de consequências desde condutas pessoais até profissionais, por isso é importante refletir como os nossos alunos e se nossos alunos têm sido motivados a desenvolver a sua autonomia ou se cada vez mais reforçamos o desenvolvimento dos nossos alunos de forma dependente, limitada verificando, neste caso, caminhos únicos de avaliação da aprendizagem.

Deste modo, aceitar que o aluno manifeste seus caminhos de raciocínio não implica em dizer que o professor agora deva passar a aceitar todas as respostas do aluno, mesmo que os alunos consigam explicar suas lógicas, porque é inegável que se deve existir padrões, critérios e objetivos de avaliação. Significa, assim, dizer que o professor poderá valorizar o que o aluno faz e procurar saber como o aluno está progredindo na sua forma de (re)elaborar conceitos. Hoffmann (2009, p. 85) reforça esse pensamento quando diz:

[...] não quer dizer, simplesmente, simploriamente, aceitar tudo o que a criança fala ou faz, porque é interessante, ou bonitinho. Considerar, valorizar, não significa observar e deixar como está, ou acreditar que um dia ela virá a descobrir. Pelo contrário, o 'considerar' exige do professor a reflexão teórica necessária para o planejamento de situações provocativas ao aluno que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento em determinada área do saber.

Assim, tal experiência como monitora graduanda do curso de Pedagogia e atuante na escola do município de João Pessoa me deu a dimensão que gostaria para explorar em relação também à avaliação da aprendizagem que acontecia na escola e certamente uma realidade que está impressa em tantas outras escolas do município, Estado e país.

Na experiência com o último projeto já citado, a constatação da contradição estava instaurada naquele espaço no qual estava atuando, pois enquanto uma determinada professora cobrava de seus alunos em específicas avaliações os resultados de contas armadas com números elevados e difíceis de serem pensados de forma concreta e abstrata pelas crianças, a Prova Brasil pedia apenas que os alunos seguissem o seguinte raciocínio: “se eu juntar durante a semana, começando da segunda-feira, três bolas de gude por dia, quantas bolas eu terei quando chegar no domingo?”. Tais caracterizações e compreensões de problemas matemáticos estão indicados na matriz geral da Prova Brasil de Matemática (em Anexo A).

No exame de Matemática, o foco será a resolução de problemas e itens que trabalham o raciocínio dos alunos, em contexto com a realidade das crianças. Logo a minha primeira preocupação era como fazer com que tais alunos conseguissem interpretar questões que lhes eram insistentemente ensinadas de forma mecânica na sala de aula. Para compreender esse contexto de avaliação posteriormente serão

exploradas as variações e transformações que a palavra avaliação sofreu durante a história e certamente poderemos compreender o motivo pelo qual a palavra avaliação ainda está impregnada na prática dos professores como algo punitivo, classificatório, excludente, entre outros sinônimos.

Atualmente o que se discute em relação à avaliação da aprendizagem é a necessidade que ela seja encarada como uma ferramenta didática composta de diversas técnicas e que sirva para auxiliar a aprendizagem do aluno, isto no âmbito da aprendizagem.

Já no âmbito da avaliação educacional, as técnicas avaliativas aparecem num contexto de supervisionar, regular, mapear, o curso da qualidade do ensino público do país. Sendo assim, a Prova Brasil citada anteriormente assume um discurso de que não tem caráter promocional, e sim de verificação de qualidade de conhecimento do alunado, além disso, é importante lembrar que a Prova Brasil faz parte da composição de cálculos do IDEB. Entretanto, é válido destacar que se visa a analisar como a Prova Brasil prevê mudanças qualitativas na prática das escolas e para observar isso será discutido não só a teoria, mas as notícias apresentadas sobre o IDEB pelas diversas mídias de comunicação.

Deste modo, esta pesquisa objetiva analisar os descompassos existentes no IDEB partindo primeiro de uma revisão bibliográfica, posteriormente analisando os resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), e documentos oficiais e notícias midiáticas referentes ao IDEB, para que possamos discutir os aspectos negativos e positivos deste indicador em relação à sua estrutura técnica e pedagógica.

Tal discussão se dará a partir de uma incursão histórica sobre avaliação educacional e discussão referente à avaliação da aprendizagem. As questões de trabalho que iremos abordar de forma diluída no texto permeiam as indagações de como os sistemas de ensino, os professores, têm se organizado para contemplar as exigências de mudanças de práticas em função da política do IDEB?; como os sistemas de avaliação externas influenciaram as decisões internas na educação brasileira?; Quais são os descompassos existentes no IDEB?; Como proporcionar ao aluno a possível apropriação de determinados saberes exigidos especificamente pelos exames governamentais avaliativos?; Qual o papel que o professor tem nesse processo de mediação entre o conhecimento e o aluno?

Os princípios norteadores desta pesquisa se dão nas contribuições de Booth (2008), que destaca que a pesquisa deve ser encarada como muito mais do que uma nota avaliativa, ela se torna, para os mais idealistas, a resolução de um enigma, a satisfação de desvendar algo novo, o avanço do conhecimento humano. A pesquisa deve ajudar primeiramente a aprofundar e a conhecer melhor o tema escolhido. Em um prazo mais duradouro, a pesquisa assume um caráter mais elaborado onde deverá desenvolver a técnica da redação, pois informações precisarão ser organizadas de forma coerente, confiável e convincente. Com isso, a pesquisa busca contribuir com leituras e discussões referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Utilizou-se também como norteador de referência da pesquisa Abramo (1979), que menciona que a melhor forma de se aprender a fazer pesquisa é sem dúvida, pesquisando, pois nada substitui a prática. Porém esta prática deve ser acompanhada de uma teorização que irá dar o suporte necessário para que a pesquisa se desenvolva, ou seja, compreender técnicas, métodos, metodologias que permitirão a sistematização de informações.

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma investigação bibliográfica, a qual, nos dizeres de Gil (1996), podemos entender que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além de utilizar em nossa pesquisa a referida investigação, buscamos mesclar também fazendo uma análise documental, de modo que buscamos realizar uma investigação nos documentos contemporâneos ou retrospectivos, para fundamentar uma hipótese científica pela autenticidade das informações, logo, consideramos os documentos como fontes primárias e secundárias escritas ou não. Portanto podemos observar que uma investigação documental é bastante similar à pesquisa bibliográfica, e no que se refere à primeira, compreendemos que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1996, p. 51).

Esta pesquisa também se complementa com a pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa e quantitativa não se opõe uma à outra como alguns pesquisadores supõem, elas são responsáveis por campos de análises distintos e, ao mesmo tempo, complementares, enquanto a abordagem quantitativa se encarrega de estruturar estatísticas criando modelos para explicar fenômenos, a abordagem qualitativa se encarrega na problematização dos

significados, mergulha na subjetividade da discussão, por isso, não são modelos incompatíveis. Portanto, esta pesquisa também se situa em uma abordagem qualitativa com nuances quantitativas.

Pelas ideias apresentadas, esta pesquisa se enquadra tanto na abordagem quantitativa, por se utilizar de coleta e análise de dados, como pela abordagem qualitativa, por transcender a necessidade de medidas operacionais cuja intensidade é necessariamente traduzida em números. É importante destacar que os conceitos de quantidade e qualidade não são compreendidos como opostos, ao contrário, caminham juntos a maior parte ou quase todo o tempo, sobretudo considerando que a quantidade é um significado de grandeza atribuído e é interpretativa, já a qualidade precisa de um suporte referencial.

Deste modo, apoiado na ideia de Abramo (1979) entende-se que a pesquisa deve ter princípios norteadores, porém não necessitando ficar restrito exclusivamente a eles a todo o tempo, o que nos permite utilizar de várias formas de pesquisa para contemplar a necessidade, a peculiaridade deste presente trabalho.

O método desta pesquisa será o método histórico-social apresentado por Abramo (1979). Consiste em um método que dá suporte às Ciências Sociais. Compreende-se igualmente “investigar os acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar sua influência na sociedade hoje. Partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e costumes têm origem do passado.” (ANDRADE, 2009, p. 122).

Alguns discursos no campo da avaliação educacional e na avaliação da aprendizagem têm sido recorrentes tal como veremos no decorrer deste trabalho. A sensação que se tem, segundo as leituras realizadas, é que muito se avança no campo teórico, mas quando estas teorias esbarram na prática, pouco ou quase nada se efetiva. Críticas de variadas natureza em relação aos sistemas de avaliação nacional e/ou aos instrumentos de avaliação da aprendizagem ocorrem frequentemente, por outro lado experiências práticas acontecem de forma tímida e ainda isolada.

Partindo dessas assertivas, a pesquisa se desenvolveu focando-se inicialmente em uma revisão bibliográfica que se preocupou em investigar um panorama geral do tema, a fim de compreender as mudanças, transformações, obstáculos, entre outros que surgiram nesta incursão histórica.

Posteriormente, realizamos uma coleta de documentos<sup>2</sup>, que contempla a avaliação educacional e de aprendizagem. Estes documentos em sua maioria foram coletados no site do MEC<sup>3</sup>, bem como provenientes da legislação nacional. Deste modo, teremos subsídios suficientes para iniciar uma análise do tema proposto, buscando analisar as nuances existentes no bibliográfico e documental.

Visando a analisar os descompassos existentes entre o que se propõe e o que acontece, de fato, na prática, utilizaremos as fontes teóricas, documentais, bem como as mídias digitais e não digitais da comunicação, sobretudo por ser um tema que está em fase de desenvolvimento e que possui um considerável destaque midiático até pela meta que se propõe a atingir, a equiparação da média nacional (qualidade de ensino) com a educação dos países considerados desenvolvidos. A qualidade está mensurada pelo *Programme for International Student Assessment*<sup>4</sup> (PISA), um programa de avaliação internacional que objetiva construir indicadores que permitam uma discussão a respeito da qualidade da educação lecionada nos países participantes, de modo a pensar em políticas de melhoria da educação dos mesmos. O sistema de avaliação do PISA procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para poderem exercer a cidadania na sociedade contemporânea.

Esta pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma:

No item 1 – Contemplaremos a introdução sobre o tema e apresentaremos os fatos e experiências que motivaram a pesquisa e os passos desenvolvidos no trabalho.

No item 2 - Incursão Histórica sobre Avaliação Educacional - traçamos como objetivo realizar uma excursão histórica sobre a avaliação educacional partindo de considerações gerais, passando pelo desnivelamento entre teoria e prática da avaliação educacional e explorando os caminhos apontados pelos documentos oficiais como norte da avaliação educacional, entretanto, iremos introduzir a discussão da avaliação da aprendizagem.

No item 3 - Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - almejamos esmiuçar toda a parte documental do Índice de

---

<sup>2</sup> São documentos referentes ao IDEB, Censo Escolar, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Fluxo Escolar que serão discutidos no decorrer do texto.

<sup>3</sup> Os documentos utilizados neste trabalho podem ser encontrados no portal do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

<sup>4</sup> Em português, PISA significa Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Desenvolvimento da Educação Básica, que estão disponibilizando, em sua maioria, de modo digital e sistematizando as informações oferecidas pelo site do Ministério da Educação (MEC) e cruzando as informações com outras documentações como a do SAEB, Prova Brasil e Censo Escolar, também disponíveis no site do MEC, a fim de apresentar os marcos legais que regem o IDEB e refletir posteriormente o que está previsto na proposta e o que a prática tem contemplado.

No item 4 - Relações entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a Avaliação da Aprendizagem - Objetivaremos discutir as relações entre o IDEB e a avaliação da aprendizagem visando a analisar se o sistema de avaliação governamental tem impactado o ensino e a aprendizagem, tendo como base os documentos e as reportagens das mídias de comunicação digitais e impressas, as práticas de ensino e aprendizagem, mais precisamente, buscando informações sobre as estratégias de avaliação nas escolas brasileiras de modo geral.

Na conclusão, apresentaremos as possíveis contribuições que esta pesquisa pode apresentar em relação às interpretações sobre o IDEB, no sentido de transcender a compreensão dos elementos que o compõe e suas metas, bem como refletir sobre sua própria contradição, que não é explicitada em qualquer documento oficial, porque não convém, porém deve ser questionado por todos os indivíduos que apresentam interesse em compreender as entrelinhas das práticas educativas e ponderar as informações que nos são apresentadas sem qualquer análise das nuances existentes em todo o processo de aumento do índice.



## **2 INCURSÃO HISTÓRICA SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Sendo a avaliação um tema de relevância dentro das discussões do âmbito educativo, considero fundamental que se faça um retorno cronológico para que possamos compreender seus múltiplos caminhos percorridos, simultaneamente visamos a estruturar as informações elencadas no intuito de perceber os impactos destes caminhos no contexto que vivenciamos na atualidade.

### **2.1 Considerações gerais sobre a avaliação educacional**

É curioso buscar na própria história a origem da avaliação, como esse termo foi chegar às escolas de todas as partes do mundo. Alguns estudiosos narram em seus livros, muitas vezes, partindo de pontos cronológicos e lugares distintos, mas convergindo em um mesmo foco: a sua origem, sendo assim, embora as citações desta origem sejam escassas, porque a maioria dos autores parece optar por trabalhar a avaliação de dois séculos até a atualidade, é possível encontrar citações de teóricos que pesquisaram a avaliação desde a época de práticas de seleção militar. Segundo os estudos de Fernandes, D. (2009, p. 113), a avaliação feita através de exames vem de muitos anos atrás e retém a mesma essência de competitividade e exclusão. Segue o grifo do autor:

Segundo vários autores (Keeves, 1994; Kellaghan e Madaus, 2003) os exames parecem ter-se iniciado há cerca de 2.500 anos na China, para selecionar pessoal militar e funcionários públicos, procurando simultaneamente, evitar que a seleção fosse feita com base em laços familiares dos candidatos com diferentes dignitários dos pobres instituídos. Foram os jesuítas, no século XVI, que trouxeram os exames para a Europa, introduzindo-os em suas escolas.

Sendo assim, compreende-se que a avaliação enquanto origem é secular, porém ela não teve sua origem voltada para práticas educativas, ao contrário, a educação importou e adaptou tais modelos que se modificaram no decorrer do

tempo. Confirma o pensamento, os autores Depresbiteris e Tavares (2009) apresentando duas vertentes da origem da avaliação, uma lendária e outra formal, menciona que, segundo a lenda, a primeira avaliação que existiu foi na Grécia antiga, quando a Esfinge propôs a Édipo o famoso enigma: “O que é o que é pela manhã anda com quatro patas, ao meio-dia com duas patas e à noite com três?”. Os autores citados consideram que esta lenda foi a forma pioneira de teste oral. Outra forma lendária apresentada pela autora é a história de Jephah, líder de um povo chamado gileadite, que instituiu o teste oral para que todas as pessoas pronunciassem a palavra shibboleth, isso porque ele sabia que seus inimigos tinham um acento em sua língua, ou seja, um sotaque diferente ao pronunciar essa palavra e assim poderiam ser identificados e eliminados. Já em relação ao modo formal, as autoras confirmam:

Em uma visão formal, as provas parecem ter sido usadas por Shun, um imperador chinês, que já em 2205 a.C. examinava seus oficiais com o fim de promovê-los ou demiti-los [...] os testes surgiram para evitar a constante ameaça de apropriação de cargos, impedirem o clientelismo e a formação de monopólios notáveis na China Imperial. Algumas medidas foram tomadas: nomeações a curto prazo, exclusão do cargo no qual o funcionário tivesse parentes, vigilância mediante espiações, etc. A essas medidas agregou-se, pela primeira vez na história, a exigência de exames. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 28)

Posteriormente, por volta do século XVIII, os exames públicos em larga escala começaram a ser utilizados na Europa, mais precisamente na antiga Prússia, depois a França e o Reino Unido resolveram adotar os exames, a fim de selecionar funcionários para o império que estava em expansão. Em 1883, ainda segundo Fernandes, D. (2009) foi a vez dos Estados Unidos incorporar os exames com o mesmo intuito de recrutamento de funcionários para o governo. No século XIX, as universidades europeias acabam por legitimar os exames para selecionar os seus estudantes. Atualmente praticamente todos os países do mundo têm um sistema de exame nacional em vigência.

Para se discutir a avaliação educacional é imprescindível abordar os múltiplos significados do conceito e da palavra avaliação, sobretudo como se deu o seu processo de organização e reorganização dentro da história global e local até se discutir a avaliação da aprendizagem.

Partiremos primeiramente do curso histórico que a avaliação apresentou onde segundo Arredondo & Diago (2009) que ratificam a citação anterior que o contexto de avaliação é longínquo, porém destacamos que o termo foi apropriado pela educação de modo recente, existindo há um pouco mais que um século. A avaliação passa por períodos que podem quase traçar com precisão suas transformações mais significativas.

No primeiro momento, por volta do final do século XIX e início do século XX, a avaliação aparece como um instrumento de medida excludente, por estabelecer diferenças individuais e coletivas alheias aos programas desenvolvidos nas escolas estava essencialmente baseada na Psicologia Comportamental de Skinner e Watson, o conhecemos também por Behaviorismo.

O Behaviorismo apareceu em 1913, com Watson, a partir de um artigo que condensava a tendência objetivista da época: propunha a substituição da consciência pelo comportamento enquanto objeto de estudo, ao mesmo tempo em que sugeria o uso da observação, em contrapartida à introspecção, como instrumento predileto de acesso às atividades humanas. [...] Seguiu-se-lhe a proposta de Skinner, que, embora reconhecendo as grandes dificuldades da utilização dos relatos verbais e descrentes da adequação do uso de eventuais indicadores fisiológicos como referentes claros dos eventos privados, acolheu explicitamente tais eventos em seu referencial (CARRARA, 2004, p. 110).

A proposta de avaliação estava centrada, sobretudo na aplicação dos testes. Entretanto de acordo com Nunes e Silveira (2009), a perspectiva de Skinner elaborou uma ideia de ensino programado dos objetivos e conteúdos da educação como, por exemplo, estudo por unidades, organização sequencial, autoavaliação do aluno em alguns momentos, ênfase no comportamento do aluno visando a identificar o que o mesmo precisa aprender. Embora muitas outras teorias da aprendizagem tenham surgido após o behaviorismo, percebe-se que a predominância desta teoria, no que se refere às avaliações nos espaços educativos, ainda exerce influência.

Sobre as aplicações de testes, é relevante mencionar que a busca pela compreensão da inteligência, por volta de 1905, fez com que Albert Binet e Pierre Simon pensassem o Quociente de Inteligência (QI), que foi utilizado e expressivamente difundido com frequência até meados de 1950, lembrando que sua repercussão tem efeitos até a atualidade, sendo utilizado por muitas empresas antes

de contratar seus funcionários. Nos dizeres de Abrantes (2008), o Quociente de Inteligência foi obtido por meio da divisão entre a idade mental, que era aferida no teste, e a idade cronológica.

Ainda nos dizeres de Abrantes (2008), destaca-se que Binet e Simon propuseram uma metodologia para identificar a capacidade de aprendizagem de crianças, a fim de detectar a capacidade de aprendizagem delas, sobretudo detectar as crianças que pudessem ter algum problema na aprendizagem. Entretanto enfatiza-se que o que era avaliado nestes testes de QI era o raciocínio lógico-matemático, posteriormente retornaremos a essa discussão.

Retornando para os estudos de Arredondo e Diago (2009), no início da década de 1930 até meados de 1940, mencionam que Tyler<sup>5</sup> expõe o termo “avaliação educacional” e pela primeira vez a avaliação é abordada como um processo sistemático que deveria produzir mudanças na conduta dos alunos através da instrução. Esta segunda fase estava intrinsecamente ligada ao desenvolvimento tecnológico também do currículo.

Por volta de 1960 e 1970, as mudanças avaliativas surgidas nesta época, no terceiro momento, assim traçado nos dizeres de Arredondo e Diago (2009) aparecem dentro de um contexto peculiar, a sociedade norte-americana passava por um sentimento de descontentamento com a qualidade da educação pública dos Estados Unidos, mesmo com todos os investimentos destinados a ela. Por outro lado, havia um temor político local em relação à ascensão da então ex-União Soviética e, por isso, era preciso mudar com urgência a totalidade do sistema educacional, para sanar parte do mal-estar vivenciado pela sociedade norte-americana da época.

Neste mesmo período, dois teóricos importantes abordam avaliação a partir de perspectivas diferenciadas. Arredondo e Diago (2009) salientam que Cronbach<sup>6</sup> (1963) discute nesta época que avaliação deve estabelecer critérios prévios e enfatiza a avaliação como processo. Já Scriven<sup>7</sup>, ainda segundo os autores (2009),

---

<sup>5</sup> Ralph W. Tyler (1902-1994) foi um educador norte-americano que trabalhou no campo da avaliação. Atuou aconselhando uma série de órgãos que estabeleciam diretrizes para as despesas federais e influenciou a política subjacente do Fundamental e Ensino Médio de 1965 nos Estados Unidos. Tyler presidiu o comitê que desenvolveu eventualmente a Avaliação Nacional de Progresso Educacional (NAEP).

<sup>6</sup> Joseph Lee Cronbach (1916-2001) é um psicólogo americano conhecido por seu trabalho com a psicometria.

<sup>7</sup> Michael Scriven (1928) é um acadêmico britânico que fez contribuições significativas nos campos da filosofia, psicologia, pensamento crítico, e, mais nomeadamente, a avaliação (inventando checklists

no final de 1960, prima por avaliar os resultados independente dos mesmos terem alcançado os objetivos previamente propostos, identifica a avaliação formativa e somativa.

A idéia de Scriven é a de que devemos julgar um projeto pelo impacto que ele provoca na prática e não pelas expectativas que possamos ter a seu respeito, e a focalização (ou mesmo o simples conhecimento) dos objetivos manifestos pode atuar como uma venda que impede a visão daquilo que realmente está acontecendo. Uma questão relacionada a esta é a de que os próprios objetivos de um projeto deveriam sujeitar-se a um processo de avaliação. (ESMANHOTO *et al.*, 2002, p. 83)

Scriven, ainda parafraseando os autores citados acima, apresenta como marca forte a defesa da avaliação sem levar em consideração os objetivos (o chamado *goal free*), por outro lado estudiosos como Tyler se contrapõem aos argumentos apresentados por Scriven.

Ralph Tyler diz que o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo do ensino [...] Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante -, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão ocorrendo (HAYDT, 2004, p. 25-26).

Neste quarto momento, na década de 1970, a avaliação é compreendida sob duas visões: os alunos e decisões sobre programa ou método; e a ação educacional sistemática implicando em uma mudança ocorrida no aluno. Há uma ênfase nos objetivos operativos como indicadores de sucesso, ou seja, o desenvolvimento individual fica no centro da análise em vez da avaliação comparativa a um padrão ou critério normatizado de realizações desejado a um específico grupo de alunos, que caracteriza a avaliação normativa.

Arredondo e Diago (2009) mencionam que Bloom, Mager e Gagné são teóricos fundamentais nessa estruturação tendo em vista as suas contribuições para a sistematização do macroprocesso instrucional inclusive indicando que comportamentos poderiam ser mensuráveis e criando taxonomia de domínio cognitivo, ocasionado pela necessidade do governo norte-americano de treinar em um curto espaço de tempo e com qualidade os seus militares. Destaca-se também nesta década de 70 que, em 1979, Gardner apresenta a origem a teoria das Inteligências Múltiplas, que surge em questionamento dos testes de QI anteriormente mencionado.

Em 1980, definindo o quinto momento, começa a se intensificar a proliferação de modelos de avaliação associados a padrões quantitativos e qualitativos e mesmo sendo apresentados como padrões independentes. Percebe-se na prática uma interdependência, com o envolvimento de diversas disciplinas na avaliação, o seu conceito se tornou neste período ainda mais vasto e complexo.

O sexto momento iniciado na década de 1990 trata-se de impulsionar uma avaliação globalizada, formativa e integradora, sendo concebida como uma avaliação diferenciada de todas as anteriores. Particularmente, ousaria em dizer que atualmente vivemos um misto de todas essas épocas no âmbito da avaliação quando percebemos que a teoria da avaliação seja educacional ou de aprendizagem, que abordaremos com maior profundidade posteriormente, vivencia momentos diferentes ocupando o mesmo espaço físico e cronológico. Sendo assim, a teoria da avaliação parece estar bem mais à frente do que a sua prática. Atualmente o que mais se vê estampado em capas de livros e revistas são temas mediadores, e a avaliação não poderia estar fora deste contexto mediador, porém a questão é: será que os nossos professores conseguem aplicar tais práticas mediadoras no contexto avaliativo?

É possível observar que o conceito de avaliação como define Arredondo e Diago (2009, p. 33) se apresenta da seguinte forma:

O conceito de avaliação não é uniforme, e bem poderia ser considerado como a soma de muitos fatores diversos e, às vezes, diferentes entre si, que pretendem configurar um elemento ou conceito comum. É por isso que tentar definir o conceito de avaliação não é fácil, fato pelo qual podemos encontrar diversas definições e de todas elas poderíamos extrair algum elemento válido para chegar a uma definição que resultasse completa e

operativa, levando em conta, ao fazê-lo, as diversas conotações que o termo avaliação adquire.

Deste modo, retomamos o pensamento de que a avaliação seja educacional, ou seja, a aprendizagem é definida a partir de vários elementos, e cada definição deve ser compreendida e aproveitada. Arredondo e Diago (2009) explanam alguns conceitos que imprimem as transformações do conceito de avaliação a partir de perspectivas teóricas diferenciadas dentro de uma linha cronológica.

Fazendo uma síntese: no ano de 1950, o teórico Tyler considerava até que ponto os objetivos educacionais eram alcançados mediante os programas e currículos de ensino, traduzindo isto na apresentação de oito fases de trabalho; Cronbach (1963) entende que a avaliação está inserida numa coleta de informações para tomada de decisões sobre um programa educacional; Schuman (1972) considera a avaliação como a emissão de juízos de valor; para Stufflebem e Shinkfield (1987), a avaliação é compreendida como uma compilação de dados de trabalho mediante a definição de metas; para Casanova (1995), a avaliação é um sistemático e rígido processo de coleta de dados; e para os autores a avaliação deve permitir adaptação, deve se dar dentro dos processos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que as definições sobre avaliação apresentadas acima, que fazem parte de algumas das muitas definições que se pode encontrar, compreendem a palavra de modo peculiar, entretanto, possuindo elementos comuns.

Entretanto para não deixar de lado o foco neste item que é a avaliação educacional e dando continuidade à trajetória histórica do tema, Fernandes, D. (2009) destaca que os governos de diversos países e respectivos Ministérios da Educação reuniram esforços para tentar responder a problemas lançados pelas reformas educacionais que ocorriam, porém sempre ficando aquém das expectativas almejadas.

Países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já gastaram e gastam ainda milhões de dólares com realizações externas ou mais comumente conhecidas como exames nacionais. Ao que parece, Fernandes, D. (2009) narra a situação de avaliações educacionais de países como os Estados Unidos, França, Inglaterra, Austrália, Holanda, bem como países

escandinavos apontando que os resultados não diferem do que vivenciamos aqui no Brasil. O que ocorre é que se consegue reunir uma gama de dados quantitativos, mas não se consegue avaliar resultados significativos das aprendizagens dos alunos.

De acordo com Silva e Fonseca (2007), as avaliações do desempenho assumiram maior centralidade no contexto das reformas educacionais em muitos países do mundo, pois o currículo passou a ser o centro das mudanças.

O currículo prescrito, de base nacional comum, e os processos de avaliação e desempenho passaram a exercer grande influência nas práticas de ensino e avaliação dos professores, de modo particular no ensino médio, mas não só passaram a ditar os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos, como a definir que instrumentos devem ser aplicados aos alunos para treiná-los a resolver os “modelos” das provas dos principais exames do país. (SILVA e FONSECA, 2007, p. 53)

Sendo assim, o currículo assume um decisivo papel nas transformações educativas e nas tendências avaliativas nos espaços educacionais, pois as escolas intensificaram e reforçaram a aplicação de determinadas ferramentas de avaliação, tais como os testes e provas, a fim de atender as exigências dos exames nacionais ou exames significativos para determinadas promoções.

É preciso ressaltar, porém, que ao narrarmos essa trajetória da avaliação de sistemas educacionais, devemos nos remeter ao fato deste fenômeno ser recente nos moldes formais da educação, uma média de um pouco mais de um século.

O acesso à escola por parte da grande maioria das populações de todos os países tem acontecido neste “curto espaço”, sendo outro fenômeno recente, e mais uma gama de países tem conseguido este feito atualmente. Dentro deste contexto, a avaliação educacional lidera situações que na prática ocorrem de maneiras distintas, mas em geral, adotam exames ou provas numa tentativa de regular a qualidade da educação local, e deste modo, tais avaliações educacionais terminam operando como exercício seletivo, classificador.



## 2.2 Desnívelamento da avaliação educacional no Brasil

Diante do panorama histórico apresentado anteriormente, podemos apresentar brevemente em uma questão mais particular do nosso país, como os sistemas de avaliação externos influenciaram as decisões nacionais?

Percebendo que a avaliação educacional é um fenômeno recente na história mundial, e no Brasil, por sua vez, a prática da avaliação educacional não se deu de forma diferenciada, pois os nossos sistemas de avaliação educacional são extremamente recentes, algumas poucas décadas, nos dizeres de Freitas (2007), a Educação Básica, por exemplo, apenas no decorrer dos anos de 1990 até os anos de 2000 é que houve a criação, implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do SAEB, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e outros sistemas de avaliação. De acordo a legislação, segue a oficialização dos exames citados.

Sobre o SAEB:

PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005 - Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e sua composição em dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame (MEC, 2010).

Sobre o ENEM:

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (MEC, 2010).

## Sobre o ENADE:

PORTARIA Nº 107, DE 22 DE JULHO DE 2004. Art. 1º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), será aplicado a uma amostra de estudantes de cada curso, nas áreas selecionadas a cada ano, garantida uma nova aplicação em tais áreas em um prazo máximo de três anos (MEC, 2010).

Deste modo, constata-se que as datas acima validam o momento histórico que no Brasil começou a se aplicar avaliações em nível nacional apresentando quão novo é esse processo na nossa história. Segundo Cappelletti (2005), a lógica que tem norteado a prática avaliativa de diversos professores por quase um século, além de estar atrelada à medida, está igualmente voltada para a descrição com noção de julgamento, inspiradas na postura positivista, e ganha um forte aliado que é o Estado-Avaliador.

As políticas implantadas pelo governo federal na década de 1990 caminham na contramão das propostas teóricas crítico-humanísticas que concebem a avaliação como um processo participativo, auto-reflexivo, crítico e emancipador. Instala-se oficialmente a tradição das provas, numa postura equivocada do ponto de vista político, pedagógico e ético (CAPPELLETTI, 2005, p. 119).

Ainda de acordo com Freitas (2007, p. 8), no período do Estado Novo (1937-1945), no Brasil, ocorreu um expressivo impulso na ciência e na técnica de quantificar a educação, os estudos na área da educação tornaram-se cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) foi criado neste período.

Em conferência de 1938, junto ao IBGE, Lourenço Filho (1998, p.62) abordou o tema estatística e educação, ponderando desde sua origem a estatística [...]. Ele ressaltou. Que, no Brasil, a necessidade de estudos estatísticos fora apontado já no alvará de 6 de novembro de 1772 sobre a reforma do ensino elementar, na Assembléia Geral Constituinte e Legislativa de maio de 1923.

A estatística era útil para que a planificação, organização e controle da educação pudessem ser pensados em uma perspectiva social. Na década de 1940 e 1950, a avaliação estava centrada em indivíduos e grupos de indivíduos que pudessem orientar políticas no âmbito didático-pedagógico. No pós-guerra, segundo Werneck (2002), os avaliadores passaram a compreender que o ato de avaliar incluía descrever, entretanto, mesmo descrevendo os avaliadores deste período, evitavam emissão de juízo de valor.

Na década de 1970, observou-se que nos projetos do INEP houve um impulso de estudos referentes à área de currículo e avaliação, surgindo publicações sobre instrumentos de avaliação ou pesquisa, a busca pela eficiência interna do processo de ensino e aprendizagem marcou esta década.

No início dos anos de 1980, constatou-se a aplicação de avaliação em larga escala para suprir as necessidades de um projeto específico. Em meados da década de 80, as pesquisas da pós-graduação já discutiam, ainda que de forma limitada, as dimensões políticas e ideológicas da avaliação escolar, enfatizando a sua eficiência.

Em 1990, o confronto entre pesquisadores e princípios norteadores do MEC favoreceu para que fossem aos poucos se percebendo a necessidade de uma avaliação em larga escala bem como demandas avaliativas. É importante destacar de acordo com Freitas (2007, p. 63) que,

No Brasil, o período de 1988-2002 registrou a criação, a institucionalização, o desenvolvimento e a consolidação do SAEB, tendo este somado com a instituição de exames nacionais e com a montagem de um sistema nacional de informação educacional, viabilizado com a revisão metodológica das estatísticas educacionais e com inovações possibilitadas pela informatização de dados da educação.

Fazendo uma ponte com os caminhos que a aprendizagem tem traçado e com a história da educação brasileira, é preciso compreender que inúmeros elementos não eram pensados como na atualidade, por exemplo, em relação às práticas dos professores, observou-se que antigamente os professores passavam por um período de formação e depois se dedicavam apenas à prática de sala de aula, ou seja, não havia uma preocupação com a formação continuada desses professores.

Esta situação causava aparentemente um efeito cascata, pois sem a formação continuada o professor detinha uma inclinação à repetição de suas primeiras experiências profissionais, não havendo uma reflexão sobre sua própria prática no decorrer da sua vida profissional. E como se associa esta situação com avaliação e com os sistemas de avaliação governamentais?

Ora, se aquele professor com formação de décadas atrás não possuía o hábito da reflexão, da pesquisa, da busca pela melhoria de suas estratégias de ensino visando a refletir essas ações na aprendizagem do seu alunado, como então este professor poderia transformar ou repensar a sua prática se suas aulas não passavam de repetições anuais? Esta indagação nos leva a refletir sobre uma citação de Jonh Dewey citada por Nóvoa (2003, p. 58), que diz, “quando se afirma que o professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes”.

A formação continuada busca, então, atuar neste sentido e não é nossa intenção neste momento verificar a eficácia das formações continuadas e os impactos reais que elas causam, ou não, na prática do professor na atualidade. Outra questão é como de um breve momento para o outro o professor mudaria a prática de avaliação que havia vivenciado.

Por isso, compreende-se que a avaliação que com frequência aplicava em suas aulas era por ter como referência os testes que averiguavam em sua maior parte se os alunos tinham decorado aquele assunto que cairia no teste, o mesmo que o professor vivenciou em sua vida escolar e/ou acadêmica.

Já em relação às avaliações governamentais, buscamos pensar como este mesmo professor que está em campo tem condições de avaliar seus alunos a partir de descritores (Anexo I) que buscam em sua essência vislumbrar competências e habilidades dos alunos?

De acordo com Werneck (2002), as escolas brasileiras ainda relutam para descrever a *performance* dos seus alunos devido ao fato contextual de os educadores pouco conhecerem seus educandos pela quantidade enorme dos mesmos em sala de aula, pela quantidade de turmas que trabalham simultaneamente, entre outros entraves pessoais de atuação.

Sabe-se que as condições reais dos educadores que estão na ponta são limitadas e bastante particulares, ou seja, reúne um leque de situações onde se pode constatar tanto a aplicabilidade de uma experiência positiva em relação à

avaliação quanto podemos nos deparar com a avaliação realizada quase com exclusividade por exames, testes e provas.

Entretanto é fato que há uma nova demanda de aprendizagem, o conhecimento não é mais gerenciado como há décadas atrás, o sistema educacional por sua vez talvez não possa formar o aluno para desenvolver cada uma das competências, habilidades que se pretendem na educação atual, mas podem pensar em formar estudantes mais autônomos e maleáveis, para que possam acompanhar as demandas da aprendizagem contemporânea.

Deste modo, fica fácil identificar que, se há uma nova demanda em relação à construção e assimilação do conhecimento, se os alunos precisam compreender os conteúdos de forma mais contextualizada, dinâmica e útil, é necessário também que o professor pense sobre a transformação de sua prática de ensino.

### **2.3 As setas que os documentos oficiais apontam sobre avaliação educacional e de aprendizagem**

Historicamente a avaliação do rendimento da aprendizagem escolar foi discutida desde o início do século XX como já foi discorrido. Nos dizeres de Werneck (2002), a evolução de como a avaliação é abordada no mundo não se fez de modo nivelado, enquanto regiões prósperas, após a Primeira Guerra Mundial, superavam a discussão de que avaliar e medir caminhava lado a lado, outras regiões simplesmente continuaram compartilhando desta ideia.

Um breve trajeto histórico sobre as leis da educação pode nos ajudar a perceber o percurso da discussão “avaliação” em nosso país, lembrando que nem sempre o que está posto em lei condiz com a discussão teórica e prática executadas nos espaços educacionais em suas respectivas décadas. Esta colocação deve-se ao motivo que, segundo Fernandes, D. (2009, p. 30), as concepções de aprendizagem influenciam diretamente as concepções, por exemplo, de avaliação:

A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos,

acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles.

Entretanto acredito que é necessário retomar a trajetória histórica das escolas do Brasil para compreendermos como a legislação se encaixa nessa conjuntura. No período do Brasil, colonial as principais escolas eram jesuíticas (Período Jesuítico 1500 a 1759), o ensino elementar tinha a duração de seis anos e ensinava a Retórica, Gramática Portuguesa, Humanidades, Grego e Latim, nos três anos posteriores ao ensino elementar ensinava-se Filosofia, Física, Matemática, Gramática Portuguesa, Grego e Latim.

Depois de 1759, com a expulsão dos jesuítas outras ordens religiosas empenharam-se na instrução da população. Em 1772, acontece a implementação do ensino público oficial através das aulas-régias<sup>8</sup> e disciplinas isoladas, um período conhecido com Pombalino (1759 a 1822).

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os beneditinos, os franciscanos e os carmelitas" (NISKIER, 2001, p. 34).

Em 1879, houve, por Leônicio de Carvalho, a instituição da liberdade de ensino viabilizando o aparecimento de colégios protestantes e positivistas. Entre 1920 e 1930, ocorreram diversas reformas educacionais com propostas pedagógicas inovadoras. O ano de 1922 foi marcado pelo manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que desaprovavam o elitismo na educação e defendiam a escola pública gratuita e de qualidade. Em 1930, Francisco Campos organizou o Estatuto das Universidades orientando o ensino secundário.

Já não era apenas ou predominantemente os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar e os conseqüentes altos índices de analfabetismo. O problema passava a ser tratado, agora, por educadores de "profissão". Caracteriza-se a integração do que o prof. J.Nagle denomina de *entusiasmo* pela educação, isto é, [...] com o que,

---

<sup>8</sup> As aulas-régias eram aulas autônomas e isoladas ministradas por um único professor e as disciplinas não se articulavam entre si.

também ele, denomina de *otimismo pedagógico*. [...] O modelo de escolarização que estava sendo assimilado era o da Escola Nova (RIBEIRO, 2003, p. 98-99).

Dialogando um pouco com os documentos, pudemos perceber que a primeira vez no Brasil que a educação foi regulamentada como lei, ou seja, direitos e deveres foram postos como oficial ocorreu no Brasil Imperial com a Constituição de 1824, que teve uma única emenda conhecida como Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto. Este Ato Adicional dava às províncias a responsabilidade e autonomia para organizar o ensino a seu modo, no Artigo 10, parágrafo 2:

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (Ato Adicional de 1934).

Relembrando a lei de 15 de outubro de 1827, feita durante o período imperial onde a assembleia decreta querer a lei: Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias. Nesta mesma lei, cita também que as escolas devem se estabelecer onde for possível e colocando a instrução em curto prazo dos professores que apresentarem conhecimento insuficiente para ministrar as aulas como consta no Artigo 5:

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (Lei de 1827).

A Lei de 1827 ainda indica o conteúdo que deve ser ensinado pelos professores, tais como ensinar a ler e a escrever, noções básicas de matemática, gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã baseados na doutrina católica e apostólica romana, e leituras da Constituição do Império e da História do Brasil, ensino este proporcionado aos meninos como cita o Artigo 6.

Menciona no Artigo 11 que haverão escolas para meninas em que os Presidentes dos Conselhos julgarem necessário existir, exclui alguns conteúdos do Artigo 6 que não deveriam ser ensinados para as mulheres e acrescentam o ensino de prendas que servem à economia doméstica e: [...] serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos **exames** feitos na forma do Art. 7º (Lei de 1827, Artigo 12). Assim, a Lei de 1827 oficializa o ensino primário no Brasil.

Na Constituição de 1934, em 16 de julho, e a constituição republicana anterior, a primeira de fato em 1891, não mencionava sequer a palavra educação. No documento oficial da Constituição de 1934, mais especificamente no Capítulo II que trata da Educação e da Cultural, constata-se que já se citava a avaliação, mesmo que de modo superficial, no artigo 150, alínea “e”: e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Deste modo, menciona que a limitação da matrícula a capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do respectivo curso.

Em 1946, no final do Estado Novo, durante o Governo Provisório, aparece a Lei Orgânica do Ensino Primário, que organiza tal nível de ensino através de diretrizes gerais, entretanto, este nível de ensino continua sendo responsabilidade dos Estados. A Lei Orgânica de 1946 também organiza o ensino primário supletivo, determinando sua duração em dois anos, e destinando o ensino primário supletivo à adolescentes a partir dos 13 anos e a adultos. Organizou igualmente o ensino normal e o agrícola, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A predominância da pedagogia nova já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da LDB, composta com uma maioria de membros pertencentes a essa corrente pedagógica. Além disso, um significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos (SAVIANI, 2010, p. 300).



Após 27 anos, com o surgimento do primeiro documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961, a educação passou a possuir leis voltadas exclusivamente para si. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1961 garantiu o direito à educação em todos os níveis, criou o Conselho Federal de Educação em 1962, fixou o currículo mínimo e garantiu a autonomia das universidades.

A avaliação surge nesta LDB de 1961 em um contexto punitivo, no artigo 18, fica claro que será recusada a matrícula ao aluno que for reprovado mais de uma vez em qualquer conjunto de série ou conjunto de disciplinas. Porém, fica a lacuna sobre o fato de não ser questionado de que forma esse aluno deveria ser avaliado como capaz ou incapaz de se apropriar de determinados saberes exigidos especificamente pelas séries ou disciplinas? Qual o papel que o professor tinha nessa promoção do aluno? São perguntas que certamente exigem um aprofundamento maior, pois necessitam de um estudo mais detalhado sobre as concepções de aprendizagem vigentes em cada época abordada que pretendo aprofundar posteriormente.

Ainda no documento da Legislação de 1961, no artigo 39, parágrafo 1º, percebe-se que o que de fato ainda era discutido era a cultura das provas e exames, inclusive era dada a total liberdade ao professor à formulação de questões e autoridade de julgamento, percebe-se no artigo: “§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento. (LDB, 1961).”

Passados dez anos, ocorre outra reforma nas leis educacionais. Na documentação da LDB de 1971, observa-se o modo diferenciado que a avaliação começa a definir, já há mais artigos e incisos discorrendo sobre a mesma e se menciona constantemente uma “avaliação do aproveitamento” e a assiduidade também se apresenta no artigo 14 como um elemento importante para a aprovação do alunado no final do ano letivo.

É importante destacar ainda no artigo 14, parágrafo 1º, o fato que a “avaliação do aproveitamento” a ser expressa em notas ou menções, nos resultados obtidos devem ter mais importância os aspectos qualitativos que os quantitativos do desempenho do aluno. Legalmente, nesta época, a avaliação já começa a assumir

um contexto de debate semelhante ao que perdura na atualidade, que o aluno não pode ser avaliado apenas de modo quantitativo ou que o quantitativo nem sempre reflete o qualitativo.

Art. 14 A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados (LDB, 1971).

Após vinte e cinco anos, em 1996, a LDB passa por mais uma reformulação e esta é a que permanece em vigor até o momento. Em relação às abordagens no âmbito da avaliação, a LDB de 1996 traz em maior quantidade que a LDB de 1971 artigos, alíneas que discorrem sobre a avaliação e toca no termo, pouquíssimas vezes, sobre avaliação da aprendizagem, como nos indica Furlan (2007, p. 21):

A preocupação com a avaliação é uma tônica da LDBEN no. 9.393/96. Ao longo de seus artigos, o termo avaliação (e suas variações) aparece 24 vezes, e o termo verificação (do rendimento ou da aprendizagem), duas. São, assim, pelo menos vinte e seis referências explícitas à idéia de avaliar, seja em relação à escola, aos alunos, aos docentes, ou aos processos educativos como um todo.

Na LDB de 1996 o inciso V do artigo 24 Das Disposições Gerais da Educação Básica, menciona como se dará a verificação do rendimento escolar que deve seguir uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno e mais uma vez o qualitativo deve prevalecer sobre o quantitativo: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (LDB, 1996).

Do mesmo modo, os exames que fazem parte do SAEB quando conferi sua matriz de referência, mais especificamente os descritores, que discutiremos posteriormente, observa-se que há uma intenção de averiguar o progresso qualitativo da aprendizagem do aluno, entretanto, mesmo buscando prevalecer o

qualitativo sobre o quantitativo, o que aparece para a sociedade são os números, o progresso numérico de cada escola, como indica o SAEB.

Por outro lado a tentativa de compreender de modo lógico este processo torna-se complexa, pois a qualidade deve ser traduzida em números, e deve aparecer nesse progresso numérico meta após meta. Entretanto, para efeito de processo de ensino e aprendizagem, os números não devem ser o foco de avaliação individual do aluno, e sim ponderar os seus avanços em relação ao conhecimento, mas em algum momento em que este aluno for avaliado, ele deve sinalizar esse avanço individual em uma nota boa, para que coletivamente a sua escola possa melhorar o índice.

Fica a pergunta de como o professor deve compreender todo esse processo de qualidade, de quantidade, como essas palavras se relacionam em relação a uma avaliação governamental e como elas se relacionam dentro de um processo de ensino e aprendizagem vivenciado na escola.

Já na Educação Infantil, no artigo 31, a avaliação deve ser realizada através do acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno e não almeja promoção para o ensino fundamental. No Ensino Médio, artigo 36, parágrafo II destaca-se que as metodologias de ensino e de avaliação devem estimular os estudantes a terem iniciativas.

Deste modo, outras modalidades da educação na LDB/1996 têm seu item avaliação abordado, seja na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional, Superior. Na Educação Especial não há artigos, incisos ou parágrafos que discorram sobre a procedência avaliativa em relação a alunos especiais. Assim podemos compreender que o foco da LDB de 1996 não é exatamente a avaliação, como pode-se verificar nos dizeres de Teixeira e Nunes (2008, p. 141):

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996, (9394/96), não está comprometida com esse critério da avaliação, mais sim com uma educação de qualidade, em que os docentes zelam pela aprendizagem dos alunos e estabeleçam estratégias para os alunos de menor rendimento, por meio de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, além de resultados, ao longo do período, sobre os de eventuais provas finais.

Certamente esta última e vigente LDB de 1996 apresenta limitações conceituais como indica Furlan (2007, p.22) no sentido de reduzir a educação a ensino, o que faz com que a avaliação se reduza a uma mera verificação da aprendizagem escolar. Apesar das reformas educacionais ocorridas no decorrer da história do Brasil República, de a avaliação se apresentar legalmente de modo superficial nas primeiras décadas do início do século XX e atualmente apresentar-se com mais atenção nas próprias leis, ainda assim deixando o seu objetivo bastante vago, destaca-se:

Nenhuma reforma brasileira lidava, de fato, com metodologias e os conceitos de reprovação não eram atacados de frente. Vale dizer: oferecia-se um serviço, porém de péssima qualidade e não se reformulavam os currículos, em decorrência ficavam os alunos, sobretudo das áreas menos favorecidas pela cultura, completamente destinados ao fracasso escolar (WERNECK, 2002, p. 26).

Deste modo, fica claro que o percurso histórico sobre como avaliação da aprendizagem no Brasil assumiu um caráter bastante diferenciado de migrar da cultura do exame para uma noção de avaliação mais aberta onde o qualitativo deve prevalecer sobre o quantitativo, apesar de a prática ainda estar centrada na cultura do exame, no quantitativo.

Entretanto, vale lembrar que é importante pensar nas LDB que apresentam todos os níveis de ensino, que são apenas duas, pois estas poderiam ter sido o ponto de partida para análise da trajetória da avaliação neste trabalho, porém optamos por fazer um caminho que abordasse o máximo de leis possíveis voltadas para a educação a fim de apresentar um panorama geral legislativo da educação mesmo ressaltando que as únicas LDB que tratam de todos os níveis de ensino são as do ano de 1961 e 1996.

Observa-se então, como os instrumentos avaliativos vêm sendo rediscutidos pelos estudiosos da educação, as limitações da cultura da seleção e do exame já parecem estar saturadas, sobretudo porque demonstra estar voltada para medição do conhecimento e memorização temporária de conteúdo negligenciando o principal: como o aluno está construindo e sedimentando em si cada conhecimento apresentado.

Nos dizeres dos autores Depresbiteris e Tavares (2009), a avaliação deve ser considerada como parte integrante do ensino e aprendizagem, suas finalidades estão correlacionadas às concepções do que significa aprender, deve incluir tarefas contextualizadas, problemas de complexidade progressiva, estimular os estudantes a desenvolverem suas habilidades e competências, entre outros pontos. Ainda na prática, são fortemente utilizadas em larga escala e corriqueiramente, nos resta então a indagação do por quê? A intenção é expor uma questão que merece ser frequentemente refletida por cada educador.

Esta linha do tempo estruturada a partir da análise da documentação referente à legislação brasileira nos dá um panorama ou nos aproxima da ideia de como a avaliação foi e é concebida na educação brasileira.

Por outro lado, apesar das últimas Leis de Diretrizes e Bases mencionarem que o qualitativo deve prevalecer sobre o quantitativo, não se define bem o que significaria ambos na prática, deixando uma lacuna para o exercício das práticas avaliativas. No Brasil, o modelo de mensuração do conhecimento é ainda fortemente preservado, basta observar a “cultura do exame” que há nos espaços educacionais, que há nas políticas públicas de avaliação, tais como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o vestibular.

Embora os conteúdos abordados nesses exames tenham no decorrer do tempo tentado assumir outro caráter, ligado à compreensão e interpretação dos conteúdos que devem necessariamente estar atrelados às necessidades cotidianas do público-alvo envolvido, ou seja, os conteúdos devem estar dentro do contexto dos sujeitos submetidos. Portanto, a mera memorização dos conteúdos está sendo aos poucos deixada de lado em prol do que realmente é necessário aprender.

As propostas de alguns exames nacionais também tomaram outro redimensionamento, tais como a Prova Brasil e o ENADE passaram a ter uma proposta de funcionar na prática como uma espécie de verificador de situação educacional e a partir dos resultados obtidos, ou a partir dos indicadores quantitativos traçar estratégias de investimento na melhoria e qualificação da educação nacional.

É preciso perceber que mergulhando no processo avaliativo está envolvida uma série de elementos e procedimentos. Pensa-se antes da avaliação, o processo como o aluno constrói seu conhecimento, como o aluno pode transformar a informação transmitida em conhecimento. É válido lembrar que o debate, até

meados do século XX, era de uma relação transmissora, o aluno recebia as informações que o professor detinha e a capacidade de raciocínio próprio do aluno, filtragem de informação e reformulação do saber eram negligenciadas na relação professor/aluno.

Atualmente, embora tal concepção equivocada de que há uma “transmissão de conhecimento” perdure nos ambientes escolares e educacionais, já se discute amplamente o professor como mediador do conhecimento e não como depositante do saber no aluno. Freire (2004) é frequentemente citado e discutido pelos educadores, é um dos maiores teóricos sobre transmissão de conhecimento e suas limitações.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. E difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 2004, p. 49).

Certamente a relação que deve ser estabelecida entre o professor e o aluno é a de mediação e isso não diminui o papel do professor no processo de aprendizagem do aluno, ao contrário, caracteriza uma ação de maior relevância e responsabilidade do mestre, pois será alguém capaz de desenvolver e potencializar a autonomia do seu aluno, e do aluno que deverá ser capaz de transformar a informação transmitida em conhecimento.

Assumir esse exercício na prática não é uma tarefa fácil e tem sido um desafio diário no cotidiano dos professores e alunos, afinal, a compreensão mais ampla é uma prática que está situada em um contexto de correlação com outros elementos como estrutura física escolar, relação familiar, interação social, entre outros aspectos. Sendo assim, não podem ser compreendidos de modo isolado, a relação desses elementos entre si é que vai validar com maior precisão os dados estatísticos levantados.

### 3 DESCORTINANDO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Para que possamos compreender este sistema de avaliação nacional, precisamos mergulhar nas origens do IDEB, o que é, para que serve, como foi estruturado, pensado e como está sendo executado. São questões elementares que passarão por esse capítulo a partir da visão de alguns estudiosos e dos documentos essenciais para o desenvolvimento das discussões que podem ser encontrados no site do MEC.

#### 3.1 A proposta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O IDEB é uma avaliação que visa a monitorar o andamento da educação brasileira, segundo alguns estudiosos. Portela (2010) diz que não se trata de compreender o IDEB como um indicador de qualidade, muito pelo contrário, seria até um risco pensar o IDEB como indicador de qualidade tendo em vista que ele envolve poucos elementos como a verificação da proficiência em apenas duas disciplinas: Português e Matemática, que são abordadas pela Prova Brasil, associado à junção de informações que ampliaremos posteriormente na discussão.

Por outro lado, percebe-se que há uma série de acontecimentos frequentemente divulgados pelas mídias de comunicação em busca de discutir sobre o aumento do índice local das escolas que tem se desdobrado em constantes contradições no processo de melhoria do índice federal, estadual, municipal e local.

De acordo com Fernandes, R. (2009), o IDEB surge com a intenção de contornar os riscos de agravar problemas de fluxo que um sistema de *accountability*<sup>9</sup> tradicional poderia gerar em um país como o Brasil.

---

<sup>9</sup> De acordo com o autor o termo *accountability* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, rendição de contas e outros. O termo no livro foi mantido em inglês devido à falta de concordância sobre a melhor tradução.

O IDEB, segundo os documentos disponibilizados no site do MEC, foi criado em 2007, representando uma iniciativa pioneira devido ao fato de reunir em um só indicador dois conceitos relevantes para a qualidade educacional: o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. O IDEB engloba os resultados das avaliações do INEP e a partir desse cruzamento de informações e dados são traçadas metas para melhoria de qualidade da educação pública do país.

O indicador é calculado a partir das aprovações anuais do alunado, dados estes verificados pelo Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para as unidades da federação e para o país, e também a Prova Brasil, para os municípios.

Os exames do SAEB foram criados em 1990 e conta com processos de avaliação em larga escala, são exames padronizados e questionários socioeconômico que devem ser preenchidos pelos alunos, porém os diretores e professores das escolas respondem a um questionário de coleta de dados demográficos, informações de perfil profissional e condições de trabalho. Os dados servem para compreender e contextualizar a situação da comunidade atendida pelas escolas.

O SAEB atinge escolas federais, estaduais e municipais, o conteúdo avaliado nas matérias é definido pelas Matrizes de Referência<sup>10</sup>. Analisamos a partir dos documentos no site do MEC que o SAEB inicialmente selecionava apenas uma amostragem aleatória de alunos, porém atualmente ele atinge todas as escolas federais e estaduais, e mantém sua estrutura de amostragem visando a acompanhar as tendências educacionais. O objetivo do SAEB não é julgar o desempenho individual do estudante, mas a qualidade do ensino como um todo, o sistema avalia o 5º ano, o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, avaliando também as escolas particulares.

---

<sup>10</sup> De acordo com site do MEC, as matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. Estes elementos estão presentes nos guias ou propostas curriculares dos sistemas de ensino. As matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O INEP consultou também professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/default.htm>



A ideia é de que com o IDEB as mobilizações sociais em favor da melhoria educacional sejam ampliadas, tendo em vista que é um índice de comparação nacional, e engloba o cruzamento de dados relevantes para a condução da educação nacional.

Outro aspecto que chama a atenção na proposta do IDEB, é que ele é encarado pelo MEC como mais que um indicador estatístico, ele assume um papel de condutor de política pública em prol da qualidade educacional, uma ferramenta de acompanhamento de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica do Brasil, onde uma das metas do mesmo é que no ano de 2022 o IDEB do Brasil atinja a média 6,0. Sendo assim, espera-se que tal média 6,0 seja equiparada à média atual dos países considerados desenvolvidos, lembrando que a escala de quantificação do IDEB é de zero a dez.

O sistema de metas foi introduzido pelo PDE, no denominado “Compromisso Todos pela Educação”. As metas do IDEB foram estipuladas para 2021 (divulgação 2022), com metas intermediárias para cada dois anos, a partir de 2007. A meta para a média do Brasil foi estabelecida a partir de um indicador externo. Ou seja, procurou-se simular o cálculo do IDEB para os países da OCDE e verificar qual seria o desempenho médio destes no indicador. Para isso foi utilizada a ordenação dos alunos brasileiros no PISA e no SAEB e a ordenação dos alunos da OCDE no PISA (FERNANDES, R. *et al.*, 2009, p. 233).

A data obviamente não foi escolhida à toa, é por sua essência de cunho histórico, pois em 2022 o Brasil completará seu bicentenário de Independência, a evolução na qualidade da educação se apresentaria como uma tradução de progresso instrucional da população brasileira, resultado de esforços executados em um país independente.

A combinação dos dados que formam o resultado final do IDEB busca equilibrar duas dimensões: se um sistema de ensino reter seu alunado visando a obter uma melhor qualidade no SAEB e na Prova Brasil, o fluxo escolar será prontamente alterado. Por outro, lado se o sistema de ensino promover a aprovação do aluno sem qualidade de aprendizagem, o resultado nas avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema de ensino. Aparentemente é um índice que sugere transparecer as lacunas da educação brasileira com uma precisão próxima da realidade.

Não se pode descartar, assim, a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piores o desempenho nos exames padronizados e vice-versa. Nesse caso, se a cobrança for restringida aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, diretores e gestores a adotarem medidas que indiquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, elevar o padrão de aprovação. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Mas um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. (FERNANDES, R., 2009, p. 230)

O IDEB é apresentado pelo governo como relevante devido ao fato dele perpassar as esferas de âmbito nacional, estadual, municipal e escolar, possibilitando, desta forma, um perfil atualizado da situação educacional destas dimensões e facilitando a projeção de metas individualizadas dentro das necessidades de cada resultado obtido.

Sendo assim, as metas do IDEB circundam exatamente dentro dos caminhos traçados individualmente para a evolução da educação que deverá ser refletida no índice de desenvolvimento visando a atingir a média dos países da Organização para a Comparação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tal comparação internacional só foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição de proficiências analisadas pelo exame internacional PISA. Traduzindo para valores numéricos, o Brasil busca evoluir de uma média 3,8 (2005) para média igual ou superior a 6,0 (até 2021 com divulgação em 2022) na primeira fase do ensino fundamental.

Considerando a meta de equiparação de média com os países da OCDE, o IDEB estabeleceu parâmetros técnicos para que as comparações possam ser analisadas e consideradas, obviamente tal parâmetro se centra na busca na qualidade, impulsionando as políticas públicas educacionais do MEC no âmbito da realidade brasileira.

Para as escolas, as metas são igualmente diferenciadas e apresentadas de forma bienal desde 2007 até 2021. Estados, municípios e escolas deverão progredir em seus índices específicos e contribuir, em conjunto, para que o Brasil consiga atingir a meta estipulada em 2022. Até mesmo as escolas que apresentarem índices

satisfatórios, ou seja, média 6,0, devem continuar progredindo numericamente os seus indicadores.

Claramente, percebe-se nas informações contidas no site do MEC que mesmo que em 2022 o Brasil consiga atingir a sua meta, a média do IDEB deve continuar evoluindo. Nas escolas em que o IDEB se mostrar caminhando a curtos passos ou até mesmo aquelas que não consigam atingir as metas anuais serão concentrados esforços específicos para que elas possam ter maior chance de “reagir” e crescer com a qualidade de seu ensino e para que elas possam diminuir as desigualdades entre as esferas esta medida inclui apoio financeiro.

Já explanamos mais acima como a meta do IDEB é calculada, porém para ilustrar melhor este aspecto, apresentaremos mais adiante a fórmula explicada pelo MEC para o IDEB. Basicamente a média é calculada a partir de dois componentes: aprovação escolar, obtido pelo Censo Escolar; e as médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP, que são a Prova Brasil para os IDEB municipais e o SAEB para os IDEB dos Estados e nacional. Deste modo, a fórmula geral apresenta-se da seguinte forma:

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji}P_{ji}$$

em que,

**i** = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

**N<sub>ji</sub>** = média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j, obtidas em determinada edição do exame realizado ao final da etapa do ensino;

**P<sub>ji</sub>** = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j;

Quadro 1 – Fórmula do IDEB

O cálculo das metas intermediárias para o IDEB em todas as esferas foram calculadas pelo INEP no âmbito do programa de metas seladas pelo Compromisso de Todos pela Educação, que é apresentado como um dos eixos do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC e também está associado especificamente à educação básica.

Cada sistema de ensino deve progredir a partir de pontos de partida diferentes e deve ser concentrada maior atenção aos sistemas de ensino que partem com uma pior situação, retomando, assim, a ideia de igualar ao máximo as esferas nacionais.

Em relação às Metas Intermediárias, o site do MEC disponibilizou um documento indicando a sua trajetória no Brasil, Estados, municípios e escolas, elaborado por Fernandes, R. (2007). O documento segue mencionando que o IDEB é um indicador nacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar e proficiências em exames nacionalmente padronizados como o da Prova Brasil e do SAEB.

O documento ainda cita que um sistema educacional que reprova constantemente seu alunado gera uma situação de abandono da escola antes mesmo do término da educação básica e esta situação certamente não é desejável para o Brasil. Em contrapartida, um sistema que vise à conclusão de todos os alunos no ensino médio dentro do período correto, sem que seja levado em conta a qualidade educacional do mesmo, não é igualmente interessante para o nosso país.

Em suma, um sistema de ensino interessante seria aquele em que o alunado tivesse acesso à escola, o índice de repetência fosse mínimo ou inexistente, não houvesse abandono da escola e, claro, onde os alunos aprendessem. Porém essas modificações nos sistemas de avaliações educacionais não se dão de forma aleatória, ela acompanha uma demanda de exigência internacional onde muitos destes sistemas buscam mais do que quantificar o alunado:

A avaliação educacional, em diferentes países, vem sofrendo profundas modificações nos últimos anos, impondo-se, desse modo, que façamos uma reflexão sobre as concepções ora vigentes e discutamos os novos paradigmas propostos. É necessário, por outro lado, que realizemos uma análise das atuais práticas de avaliação, que são baseadas, sobretudo em pressupostos psicométricos. Este ponto crucial da questão: a transformação radical com a passagem da presente **cultura de prova** (testing) para a **cultura da avaliação** (assessment) (VIANNA, 1997, p. 23).

Também acompanham novas posturas a serem tomadas pelos gestores, especialistas e professores das escolas, bem como novas posturas a serem tomadas pelo alunado, pois envolve toda uma cultura que está enraizada e que depende de um processo de desconstrução deste panorama educacional que temos, onde predomina a educação tradicional para uma cultura de prática não apenas de apreensão de teoria.

O processo, sem dúvida, não é fácil de ser modificado em curto prazo, porque como observamos nos dizeres de Demo (2002), falar que a maioria dos professores não sabe aprender, e, conseqüentemente, não sabe fazer o aluno aprender, é tomado como ofensa, não como questionamento, e este fator atrapalha o processo de transformação da educação.

Por outro lado, não é nossa intenção reforçar o discurso oficial de que o professor é o grande responsável por vários dos transtornos existentes na educação, muito pelo contrário, é fato que para que as situações ocorram de modo eficaz na educação deve-se levar em consideração uma série de elementos que envolvem o processo educativo e que não dependem diretamente do professor. Elementos como a participação dos pais na vida escolar do aluno, condições financeiras e psicológicas do aluno, motivação do mesmo para participar ativamente e proativamente do processo educativo, as condições de trabalho dos professores e outros elementos subjetivos.

Assim, fazendo uma ponte entre esse pensamento de Demo (2002) com IDEB, fica viável compreender que para que tais índices continuem crescendo e atinjam a meta estipulada para o ano 2022 seria necessário que nesse processo houvesse uma mudança significativa na postura do professor em sala de aula e também que os outros elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem fossem capazes de dar conta das demandas existentes na área da educação, ou seja, que favorecessem a melhoria da qualidade de ensino.

### **3.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil e o Censo Escolar**

Há algumas décadas a grande questão que permeava a educação era como tornar a educação acessível para a sociedade. Felizmente as estatísticas atuais indicam que mais de 90% das crianças brasileiras e em idade escolar frequentam as escolas.

Com a mudança positiva de percentual de acessibilidade, surgiu um novo desafio: as crianças em idade escolar já estão na escola, mas como garantir a permanência dessas crianças e, sobretudo como melhorar a qualidade do ensino que é oferecido?

Pensando nas possibilidades de como acompanhar o desempenho das escolas públicas e traçar estratégias de melhoria, começaram a surgir e a criar força, como já foi mencionado, os sistemas de avaliação nacional. Em pouco tempo o principal instrumento de avaliação no Brasil passou a ser o SAEB, que era aplicado pelo INEP.

Desde 1995, o Saeb avalia as competências em língua portuguesa e matemática de uma amostra representativa de estudantes da quarta e oitava séries da educação básica e na terceira série da educação média, e considera as características do perfil de oferta do setor público e do privado, de todos os estados brasileiros. Além de testes ao corpo discente, o Saeb aplica questionários a professores, diretores de escolas e alunos com o objetivo de identificar os fatores associados ao desempenho destes últimos, como hábitos de estudo, acesso a bens culturais, uso do tempo na escola. (CASTRO, 2007, p. 49-50)

Sendo assim, percebe-se que o SAEB apresenta avaliações voltadas para o alunado e associa os resultados obtidos com a coleta de dados de elementos que podem justificar e/ou orientar as políticas públicas que devem ser adotadas, a fim de que essas políticas públicas possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do alunado.

Entretanto, Fernandes, R. e Gremaud (2009, p. 225-226), afirma sobre o SAEB que:

[...] Esse sistema teve seu início no final da década de 1980 e se constitui hoje no principal sistema de avaliação diagnóstica da educação básica brasileira. [...] Foram realizados, até 2008, nove ciclos de avaliação e incorporados avanços metodológicos importantes, como a teoria de resposta ao item (TRI) que permitiu, desde 1995, a comparabilidade entre

anos e séries. [...] Com o SAEB detectaram-se as dificuldades com a qualidade da educação brasileira. Porém, ele não respondia todas as necessidades de informação, pois, dado o seu caráter amostral, não apreendia toda diversidade educacional do país, especialmente diante da ampla descentralização e municipalização que caracterizou a educação brasileira pós-redemocratização.

Como pode-se observar, o SAEB era pautado em uma avaliação feita por amostragem, surgiu a necessidade de se pensar em uma avaliação que buscasse contemplar ao máximo a realidade de aprendizagem vivenciada pelo alunado das escolas públicas brasileiras, surgem, então, a fim de responder à necessidade, exames como a Prova Brasil, aplicado pela primeira vez no ano de 2005.

Segundo o site do MEC, o SAEB e a Prova Brasil são dois exames complementares que estruturam o IDEB, visam a diagnosticar e avaliar em larga escala a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, partindo da aplicação de testes padronizados juntamente com questionários socioeconômicos.

Tal questionário reúne uma série de perguntas que podem ajudar na análise do contexto escolar e que podem ser associados ao desempenho, sendo assim, não apenas dos alunos, mas também professores, diretores, das turmas, das escolas avaliadas, respondem ao questionário socioeconômico, a fim de coletar dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho dos profissionais da educação.

De acordo com o site do MEC, tanto o SAEB quanto a Prova Brasil existem com a finalidade de incentivar a avaliação em nível nacional, além de buscar melhorar a qualidade dos sistemas de ensino brasileiro, partindo de avaliações que podem mapear ao longo de sua aplicação as escolas que estão progredindo, sobretudo aquelas que apresentam sérios problemas de aprendizagem.

A participação em ambos os exames é voluntária, pois se o SAEB trabalha com amostragem, a Prova Brasil visa a aplicar o exame ao número máximo de alunos dos anos escolares avaliados, porém não possui uma específica ação em relação aos alunos faltosos no dia do exame. Em relação ao SAEB, são feitos sorteios das escolas que irão participar de avaliação, já a Prova Brasil fica a cargo das secretarias estaduais e municipais da educação aderirem a sua execução.

De acordo com as informações disponíveis no site do MEC, a existência desses exames não pretende extinguir avaliações federais, estaduais ou municipais, estas continuarão acontecendo de forma independente e desenvolvendo suas próprias metodologias, embora a condução do SAEB e da Prova Brasil sejam responsabilidade do Governo Federal e terminem por nortear as avaliações locais. Entretanto, ressaltamos que é necessário ter cautela ao analisar os objetivos declarados pelo MEC, pois pode ocorrer destes objetivos esconderem outros tipos de interesses que devem ser observados a partir das entrelinhas das propostas.

Voltando à trajetória histórica, é relevante retomar que na década de 1980 o sistema brasileiro de educação começa a desenvolver o primeiro sistema de avaliação nacional, sendo aplicado pela primeira vez na década de 1990, o SAEB. Ainda segundo as informações do site do MEC, em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica que possibilitou criar um padrão de comparação dos desempenhos no decorrer dos anos, fornecendo dados de qualidade dos sistemas educacionais de todo o Brasil.

O SAEB é aplicado a cada dois anos e sua avaliação acontece por amostragem representativa dos alunos regularmente matriculados no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, também nas escolas localizadas em áreas urbanas e rurais.

Criada em 2005, por uma necessidade de apresentar uma avaliação mais detalhada complementando a avaliação iniciada pelo SAEB, a Prova Brasil consiste em expandir o alcance dos resultados devido ao fato de oferecer informações para além das unidades federativas, ou seja, contempla também a esfera do município e escola participante.

Sua avaliação se dá com todos os alunos regularmente matriculados nos sistemas de ensino, nos anos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, não sendo por amostragem e acontecendo em turmas com mais de 20 alunos matriculados no ano avaliado. Existe também a Provinha Brasil, que avalia os alunos dos anos iniciais:

Com objetivo semelhante, o INEP desenvolveu, ainda, a Provinha Brasil, uma avaliação de alfabetização que pretende servir de ferramenta pedagógica a ser utilizada pelas escolas para avaliação do estágio de aprendizagem, no início e ao final de 2º ou 3º ano do ensino fundamental, e assim acompanhar a evolução de cada aluno. (FELÍCIO, 2009, p. 127)



A Provinha Brasil foi aplicada pela primeira vez no ano de 2008, os professores não têm acesso à prova em si, é desenvolvida pelo INEP e conta com uma metodologia que permite comparar resultados a longo prazo, entretanto, a prova é disponibilizada às redes, juntamente com material apropriado, a fim de que os professores possam aplicar, corrigir e utilizar os resultados quando tiverem interesse.

Retornando à Prova Brasil, discorre-se que o exame foi elaborado com base nos currículos propostos por redes estaduais e municipais devido ao fato de no Brasil não haver um currículo nacional. Os pontos convergentes dos currículos deram origem a uma chamada Matriz Referencial, que foi entregue em todas as escolas pelo MEC em meados de abril de 2009.

Essa Matriz Referencial não enumera conteúdos, e sim competências e habilidades que serão avaliadas e apresentadas na prova por meio de temas e dentro dos temas apresenta-se os descritores, segundo os documentos oficiais do MEC, o que será abordado nas provas é o mínimo que os alunos devem saber, segundo o MEC, não alcançando o progresso esperado, os alunos não podem ser considerados, de maneira geral, aptos nas duas disciplinas abordadas, que são a de Português e a de Matemática. As habilidades e competências segundo os descritores seguem em anexo.

Em 2007, na sua segunda edição da Prova Brasil, todos os alunos dos anos mencionados das escolas públicas urbanas realizaram a prova, já o SAEB, apenas alguns alunos das mesmas séries e também do 3º do ensino médio, alunos selecionados estatisticamente da rede particular e rural para as séries do ensino fundamental e alunos da rede particular e pública urbana para alunos do ensino médio, fizeram a prova.

A Prova Brasil visa a avaliar habilidades na Língua Portuguesa, tendo como foco principal a leitura e interpretação, e na Matemática que se centra na resolução de problemas, sobretudo que partam de desenvolvimento de raciocínio palpável, ou seja, de problemas que provenham de possíveis situações vivenciadas pelo alunado, se tenta levar em conta o contexto social do estudante.

A metodologia do SAEB e da Prova Brasil são as mesmas, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto desde o ano de 2007, como possuem uma

logística complementar, isto anula a ideia de uma extinguir a outra e também implica, na prática, em nenhum aluno ser submetido a realizar as duas avaliações.

O cálculo quantitativo destes exames busca diferenciar dos tradicionais aplicados em sala de aula, indica-se que a medição que não é feita de 0 a 10, é necessário mencionar que a apresentação dos resultados visa a avaliar os sistemas de ensino e não os alunos de modo individual.

O cálculo é feito por escalas onde serão descritos os níveis de competência e habilidades desenvolvidas pelos estudantes dentro das disciplinas, sendo esta escala única e acumulativa para todos os anos escolares avaliados. Em tese não há um interesse, segundo o site do MEC, em ranquear sistemas ou estabelecer padrões de qualidade que comprometam a autonomia das redes de ensino embora esse ranking tenha sido feito constantemente pelos meios de comunicação.

Embora a Prova Brasil seja considerada por muitos especialistas um instrumento importante para nortear a qualidade da educação, foi constatado que um número amplo de professores considera a Prova Brasil como um desafio distante da teoria a qual se propõe, pois uma das maiores inquietações é como se pretende avaliar o alunado com este exame e como trabalhar as competências sugeridas na prática da sala de aula? Esse questionamento se dá, na verdade, em uma esfera muito mais ampla, como se destaca na citação abaixo.

A questão que se coloca, entretanto, é como atingir tais metas. Pesquisas nacionais e internacionais têm dificuldade de relacionar elevação de gastos com melhora de desempenho escolar, e a interpretação sobre a questão é controversa: pode não existir a relação ou pode ser incapacidade, de diversas origens, de identificá-la. O fato é que é preciso oferecer condições básicas de funcionamento para as escolas, o que exige recursos. (FELÍCIO, 2009, p. 130)

Deste modo, percebe-se que o caminho para que o IDEB das escolas possa ter crescimento pode ser feito de diversas maneiras e pode, sobretudo não refletir a realidade educacional. Por outro lado, se os procedimentos que envolvem o IDEB como censo, exames nacionais e outros, se forem realizados de modo correto e se refletirem parcialmente a realidade daquela determinada escola, esses índices podem ser aproveitados para que se tracem, de fato, ações que podem impactar de modo positivo o processo de aprendizagem.

Entretanto, uma vantagem que nos dizeres de Felício (2009), a Prova Brasil oferece é que os resultados são oferecidos para cada escola e município participante, e com o SAEB só era possível ter acesso a resultados desagregados até o nível de unidade federação. Sendo assim, é possível fazer um diagnóstico de cada escola para que elas mesmas possam estabelecer estratégias de ação, a fim de potencializar a aprendizagem de seus alunos.

### 3.3 Descompasso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O presente item tem como objetivo apresentar alguns quadros nos quais estão postos a trajetória do IDEB na Paraíba e o desempenho da Paraíba no ano de 2007, além disso, será realizada uma discussão acerca dos descompasso do IDEB a partir da divulgação de informações em diversos espaços midiáticos.

A partir da análise realizada ao longo desta pesquisa, pode-se afirmar que a educação na Paraíba, desde 2007 até o momento, apresentou avanços nos índices. Entretanto não se sabe ao certo se para avançar nesses índices houve transformações nas escolas no modo de ensinar e proporcionar a aprendizagem ao aluno ou se os índices estão sendo maquiados a partir de brechas que os elementos envolvidos para compor o IDEB apresentam.

Como cita Fernandes, R. e Gramaud (2009), os resultados do IDEB têm sido amplamente divulgados, essa divulgação tem se dado através de publicações das mídias impressas e/ou eletrônicas. A fim de fomentar a discussão a respeito do impacto do IDEB nas escolas, entretanto, é válido lembrar que tais notícias podem buscar atender a interesses específicos e podem ocultar informações que seriam relevantes para entendermos o que tais matérias apresentam.

A Paraíba no ano de 2010 apresentou um deficiente quadro de 45,8% das suas escolas sem atingirem a qualidade de ensino desejada, ou seja, não alcançando a média estimada pelo MEC. Ainda assim, a Paraíba, enquanto Estado, conseguiu superar projeções do ministério para o Estado. Desta forma, compreende-se que os índices particulares de municípios e escolas podem não explicar suas deficiências enquanto nível estadual sendo reconhecidas suas necessidades através de seus índices particulares.

Começamos a perceber então as lacunas que o índice apresenta, ou seja, consegue detectar precisamente as escolas públicas que se devem concentrar mais esforços em prol de melhoria, mas não consegue transparecer este fato em índice estadual, podendo dar a falsa sensação de avanço nacional, pois para todos os efeitos, em termos de avanço de índice nacional, a Paraíba cresceu, mesmo tendo quase 50% das suas escolas avaliadas com médias abaixo do esperado.

O que se almejava alcançar no Estado era uma média de 3,1 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2,9 nos anos finais do Ensino Fundamental e 3,1 no Ensino Médio, entretanto, as médias apresentadas foram respectivamente 3,9 (início do Fundamental), 3,2 (fim do Fundamental) e 3,4 (Ensino Médio). Diante do exposto, observou-se que houve um crescimento considerável e que além de serem atingidas foram superadas as estimativas de 2011.

Tabela 1. Trajetória das médias de desempenho das escolas públicas por nível de ensino na Paraíba.

| TRAJETÓRIA DO IDEB NA PARAÍBA           |                        |                        |                        |                        |                        |
|---|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|   | IDEB alcançado em 2005 | IDEB alcançado em 2007 | IDEB alcançado em 2008 | Meta traçada para 2009 | Meta traçada para 2011 |
| <b>Ensino Fundamental – 1º a 5º ano</b> | 3,0                    | 3,4                    | 3,9                    | 3,1                    | 3,8                    |
| <b>Ensino Fundamental – 6º a 9º ano</b> | 2,7                    | 3,0                    | 3,2                    | 2,9                    | 3,2                    |
| <b>Ensino Médio</b>                     | 3,0                    | 3,2                    | 3,4                    | 3,1                    | 3,3                    |

Fonte: MEC/INEP – Prova Brasil, 2005 e 2008.

Constata-se que a Paraíba superou nos anos iniciais a nota esperada para o Nordeste que era de 3,8, deste modo, a partir da realidade que apresentamos da Paraíba, pode-se fazer ideia do abismo que há entre os avanços no índice e as escolas públicas da região Nordeste.

Os resultados apresentados pelo IDEB identificam que diversas unidades educacionais precisam de maior atenção e a partir das necessidades específicas de cada unidade são tomadas providências por parte dos gestores responsáveis para que essas escolas tenham assistência e chance de se equiparar às demais que alcançaram a meta esperada.

Diante das informações divulgadas nas mídias, os governantes do Estado da Paraíba constantemente elencam as prioridades no que se refere à educação, as quais na maioria das vezes são: o acesso dos alunos à escola; trabalho de atração dos alunos pelo transporte escolar; cuidados com a estrutura física dos prédios, do material didático, da merenda e da formação dos professores.

Apesar de ter alcançado metas de 2009, a Paraíba configura um quadro abaixo da média nacional, que foi de 4,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 4,0 para os anos finais do Ensino Fundamental e 3,6 para o Ensino Médio. As melhores médias do Estado foram alcançadas por escolas privadas que obtiveram 5,8 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,7 para os anos finais do Ensino Fundamental e 5,4 no Ensino Médio.

É curioso constatar que a cada resultado apresentado pelo MEC os meios de comunicação divulgam uma nova lista ou como mais comumente tem sido chamado um novo *ranking* das nossas escolas públicas brasileiras. Cabe-nos questionar, se a intenção do IDEB é de não ranquear as escolas do Brasil, porque não visa a uma avaliação classificatória, por qual motivo as notícias vêm reforçando a ideia de *ranking* de notas?

Em um paradoxo que projeta a situação nacional, a Paraíba apresentou a terceira escola com pior desempenho, além de dois municípios que constaram ter um dos piores desempenhos em termos nacionais, em sexto e sétimo lugar geral de péssimo desempenho aparece o município de Santa Inês, no Sertão com média geral 2,2 e Duas Estradas.

Os profissionais da educação do município de Santa Inês, juntamente com os dirigentes, mostraram-se surpresos com o resultado, pois alegaram que a educação oferecida no município não deixa a desejar em relação à educação oferecida em municípios de seu mesmo porte, os professores do local participam de qualificações, há projetos de correção de fluxo, professores e coordenadores pedagógicos são bem qualificados e participam frequentemente de capacitações, por isso, o resultado, torna-se preocupante e a justificativa para tal resultado uma dúvida.

Com argumentos semelhantes, representantes do governo do município de Duas Estradas também não compreendem como o resultado apresentado foi tão ruim, já que a educação foi uma prioridade no município, tendo sido expandido e investido em formação continuada para seus professores e constatando que grande parte possui graduação e pós-graduação.

Já os representantes do município de Alagoa Grande disseram que iriam solicitar uma reavaliação da nota da escola, pois não compreendem ser justamente a terceira pior média do país uma escola que é dedica atenção especial por estar situada numa comunidade quilombola, os professores da presente escola são qualificados e se utilizam de várias ferramentas pedagógicas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Sua colocação no *ranking* nacional foi de 43.398 de 43.900 escolas avaliadas.

Por outro lado, tem-se na Paraíba um Centro Estadual de Ensino e Aprendizagem, o Sesquicentenário, localizado em João Pessoa. Tal escola pela terceira vez, apresenta como uma das melhores escolas do Estado, mostrando destaque nas médias, os anos finais do Ensino Fundamental da escola obtiveram médias 5,4 e 6,0 para os anos iniciais do ensino Fundamental, como outra escola da rede municipal, de João Pessoa, a escola Doutor José Novais teve também um registro de média 6,0 nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Um representante da escola Sesquicentenário, cita que a parceria com a Universidade Federal da Paraíba é suporte relevante para que a escola obtenha bom resultado no IDEB. A UFPB dá assistência aos seus docentes, e o acompanhamento individualizado realizado pelos profissionais da escola aos seus alunos é a chave para o sucesso, encontros quinzenais de avaliação da prática docente (exposição de dificuldades encontradas em sala de aula, materiais de apoio didático, prático e teórico), projetos de correção de fluxo, recreação para os anos iniciais e projetos específicos de Português e Matemática para auxiliar os alunos que estão em dificuldade.

Lembrando que a meta nacional é de até 2022 chegarmos à média 6,0, que é uma média dos países desenvolvidos que compõem a OCDE.

Tabela 2. Médias de desempenho das escolas públicas por nível de ensino na região Nordeste e no Brasil.

| <b>Desempenho da Paraíba no ano de 2007</b> |                |                 |               |
|---|----------------|-----------------|---------------|
|   | <b>Paraíba</b> | <b>Nordeste</b> | <b>Brasil</b> |
| <b>Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano</b>    | 3,9            | 3,8             | 4,6           |
| <b>Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano</b>    | 3,2            | 3,4             | 4,0           |
| <b>Ensino Médio</b>                         | 3,4            | 3,3             | 3,6           |

Fonte: MEC/INEP – Prova Brasil, 2008.

Sendo assim, o balanço final realizado a partir desta discussão é de que apenas 25% dos anos iniciais do Ensino Fundamental alcançaram a meta definida para a Paraíba, porém permanece o questionamento sobre de que forma esses índices vêm crescendo. Com as colocações de contradição e divulgações amplas da imprensa sobre o tema, fica cada vez mais evidente que o índice por si só não pode mensurar a qualidade de cada escola, sobretudo que os índices podem refletir uma realidade ou podem forjar uma situação inexistente, e isso é característico dos sistemas de avaliação em nível nacional, como destaca a citação abaixo.

Quando o foco da avaliação é a mensuração dos produtos, outros são os valores, como a crença numa suposta neutralidade e independência dos produtos em relação aos processos que os produziram. [...] É inegável que a necessidade de indicadores, números e parâmetros para a avaliação em sua face classificatória, comparativa e escalonadora. Mas esta é apenas uma face da avaliação que independentemente de ser ou não a face predominante, responde a algum tipo de interesse, pautado em determinados valores e construído politicamente. (SOUZA, 2009, p. 28)

O IDEB não deve, deste modo, servir como parâmetro para avaliar avanços ou retrocessos da educação nacional, também não deve ser visto como avaliador da Educação como um todo, há uma série de elementos que envolvem uma análise desta natureza e que não podem ser desconsiderados quando nos deparamos com um número estatístico, porém não é deste modo que alguns educadores ou os meios de comunicação têm encarado o tema, as lamentações de posição de determinadas regiões, Estados, municípios ou escolas têm sido frequentemente lamentadas.

A educação não pode ser vista apenas como um índice econômico, ela deve ser respaldada em uma estatística baseada no desempenho dos alunos na Prova Brasil e no SAEB, que medem apenas o que os alunos conseguiram apreender dos conteúdos transmitidos. Deste modo, não é levado em consideração o processo educacional de forma total, pois é preciso investir mais nas escolas, tanto nos profissionais quanto na sua formação, igualmente é preciso investir na parte de infraestrutura, fazer com que a criança queira aprender, para o professor, é papel da escola e isto não pode acontecer apenas a partir de um índice.

Ademais, os índices impostos para classificar as unidades educativas não avaliam o processo de construção do caráter, da cidadania e como se dá a construção do conhecimento do aluno onde o mesmo é instigado a compreender o mundo em que vive de forma a promover a transformação não somente do mundo, mas de si próprio enquanto cidadão. Portanto, na maioria das vezes, certas formas de avaliação da aprendizagem não possibilitam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, pois a brecha entre o quantitativo e qualitativo na definição das estratégias de ação, de avaliação, não são levadas em consideração.



## **4 RELAÇÕES ENTRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Neste item abordaremos as relações entre o IDEB, a avaliação da aprendizagem e ilustraremos nossas colocações teóricas com documentos publicados pela mídia impressa, virtual ou televisiva, almejando discutir se o sistema governamental tem criado estratégias nas escolas brasileiras, se as estratégias têm sido estruturadas pelas próprias escolas ou se há outro tipo de intervenção.

### **4.1 O recente fenômeno da avaliação da aprendizagem escolar**

Agora que já vimos um pouco das teorias e estudos que se referem à avaliação educacional e compreendemos que a mesma está mais voltada para as políticas avaliativas que regem o global, país, local e escola, podemos entender que neste processo onde se tratou apenas a avaliação como elemento burocrático do processo de ensino e aprendizagem excluiu justamente a avaliação com foco na aprendizagem e por isso, que avaliação, de modo geral é um fenômeno recente, sobretudo no nosso país e principalmente quando pensamos na avaliação da aprendizagem.

Pode-se compreender que a avaliação da aprendizagem é uma demanda atual em função do rumo que a avaliação educacional vem tomando no decorrer da história, pois a aprendizagem do aluno enquanto indivíduo se tornou o foco principal da educação, é necessário compreender como o aluno aprender e como potencializar sua motivação e busca por conhecimentos. A partir dessa demanda é preciso refletir como a avaliação deve ser conduzida na prática educativa e, por isso, o enfoque na avaliação da aprendizagem.

Em outros lugares do mundo, a avaliação da aprendizagem já alcançou certo afastamento da prática exaustiva dos exames. Carvalho (2004, p. 19) menciona que o foco está voltado para:

Numa época em que a Educação todo o mundo passa por momentos de incertezas, questionamentos e reflexões [...] um tipo de avaliação já é usado com frequência em alguns países, mas que está apenas se despertando no Brasil. É a cultura da avaliação em que se valoriza mais o desenvolvimento do aluno e seu desempenho no decorrer do curso do que no resultado obtido por ele em algumas provas. Enfim, é uma valorização da cultura da avaliação diante da cultura da prova.

Deve-se perceber que apesar do curto período de “existência” dentro das práticas educativas, a avaliação da aprendizagem passou por muitas fases e isso implicou em configurações de quadros de realidades peculiares. No decorrer da história, a avaliação da aprendizagem assume um papel que continua impregnado de ranços da sua primeira fase e que perdura fortemente nas práticas docentes atuais e termina se confundindo com o reforço do autoritarismo e da aplicação de únicos instrumentos avaliativos por muitos educadores.

É curioso mencionar que Comenius, já no século XVI, citava a avaliação como algo que deveria favorecer a aprendizagem do aluno:

Um dos primeiros defensores do exame como algo que auxilia a prática pedagógica foi Comenius. Segundo ele, caso o aluno não aprendesse era necessário repensar o método. O exame não deveria decidir a promoção do estudante, nem sua conta. O medo era um fator para obter a atenção dos alunos. O professor, segundo Comenius, deveria usar esse “excelente” meio para manter os alunos atentos às atividades escolares (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009, p.29).

Segundo Luckesi (2008), a avaliação pode ser caracterizada sobre três perspectivas: um juízo de valor, caracteres relevantes da realidade e a tomada de decisão. O juízo de valor implica em traçar critérios pré-estabelecidos, ou seja, uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto e levar em conta a proximidade que os alunos apresentam em relação a tal realidade elencada.

Apesar de a avaliação ter que levar em consideração a subjetividade das respostas dos alunos, ela não deve estar alheia a padrões mínimos (pré-estabelecidos) de qualidade, sendo assim, a subjetividade não deve ser levada cem por cento em consideração, por não dever ser o processo alheio às verificações observadas pelo professor, deve-se estabelecer uma clarificação da condição do aluno; outro aspecto relevante é a tomada de decisão ela deve ser constituída de

uma posição frente ao objeto avaliado, quem avalia não pode ser indiferente ao que lhe é apresentado.

É relativamente fácil de perceber em nossas escolas é que a avaliação da aprendizagem assume em sua maior parte um papel classificatório e não de diagnóstico, como deveria ser constitutivamente, segundo Luckesi (2008), sobretudo que essas classificações trazem consigo um caráter autoritário como já mencionamos anteriormente, pois impõem aos alunos tomarem decisões cronometradas como no caso dos exames, simulados, etc. anulando exatamente a palavra aprendizagem deste contexto, pois não se dá espaço para que os alunos comecem a administrar seus próprios ritmos de elaboração de raciocínio perante um objeto de aprendizagem.

Autoritariamente testes, exames ou provas são propostas na tentativa de disciplinar os alunos em uma visão de controle e isso reforça a aversão que os alunos constroem sobre a avaliação, reforçando também as práticas punitivas e autoritárias dos docentes. Quantas vezes nós nos deparamos na nossa vida escolar com a seguinte expressão: “Se não se comportarem, farei um teste surpresa!”. Falas como esta apenas desconstroem o verdadeiro valor que a avaliação da aprendizagem deveria ocupar na vida de um estudante. Concorde Haydt (2004) que a avaliação deve ser encarada como uma forma de estimular o aluno e não como um instrumento de punição ou tortura.

Muito embora o que se tem visto nas bibliografias atuais que discutem a avaliação da aprendizagem indique caminhos de transformações dos processos de avaliação, sobretudo a da aprendizagem, insistindo com a proposta de que neste singular processo o aluno deve ser o objeto central, deve ser humanizado e não quantificado, o sistema que convivemos não permite que aconteça uma quebra desse vínculo com a quantidade, a própria cultura avaliativa sedimentada nos aponta os obstáculos e dificuldades de transformações na prática.

E por isso é curioso constatar que os nossos sistemas de ensino continuam reforçando o que os estudos teóricos apontam que não deveria acontecer:

Em um sistema escolar seriado, como é o nosso, faz-se necessário promover os alunos de uma série para outra, e de um grau ou curso para outro. O aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas matérias estudadas. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela

consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção. Tradicionalmente, é com essa função que a avaliação tem sido mais usada na escola. Sua utilidade é mais administrativa do que pedagógica (HAYDT, 2004, p. 25).

Luckesi (2008) traz uma visão ampla em relação à questão do autoritarismo, tendo como foco a avaliação, seja educacional ou de aprendizagem, atribui aos rituais pedagógicos a validação da distribuição social, classificando os modelos pedagógicos ao autoritarismo e não ligados ao autoritarismo, sendo os primeiros modelos.

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, deste modo, um instrumento autoritário do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber.

Antunes (2008) menciona que a avaliação brasileira sempre primou por valores classificatórios e agora propõe uma construção de um sistema que possa privilegiar o melhor desempenho possível do alunado, ou seja, traça-se um desafio de exercício de outro tipo de avaliação da aprendizagem a qual estamos acostumados a praticar.

Podemos constatar esse desafio quando nos voltamos para os descritores da Prova Brasil que primam por uma avaliação contextualizada, conectada com a vida e valores dos estudantes, que propõem em seus descritores uma avaliação voltada para a aprendizagem e não para a memorização do conteúdo. No 3º ano do ensino médio (07 descritores distribuídos nos temas), no 5º ano (15 descritores) e 9º ano (21 descritores) do ensino fundamental, por exemplo, na disciplina da Língua Portuguesa os temas que contêm os descritores, já mencionados em capítulos anteriores, buscam observar os Procedimentos de Leitura feitos pelo aluno; o nível de Compreensão de Texto; a relação entre textos; a coerência e coesão no processamento de textos; as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e a variação lingüística.

Já na disciplina de Matemática os temas dos descritores para 3º ano do ensino médio (32 descritores distribuídos nos temas), 5º ano (28 descritores) e 9º ano (37 descritores) do ensino fundamental visam a observar Espaço e Forma;

Grandezas e Medidas; Números e Operações/Álgebra e Funções; e Tratamento da Informação.

De acordo com as informações disponíveis no site do MEC (2009), na área da Prova Brasil: cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos.

Discutem-se atualmente as várias situações que para alguns autores se traduz na continuidade do modelo classificatório e de mensuração e que para outros se traduz em uma resignificação do exame. Tira-se a caneta vermelha que indica nota, a “nota ruim”, e estas aparecem de várias cores: azul, lilás, laranja ou qualquer outra que o professor julgar adequado, acredita-se que esta ação causa um impacto menos agressivo ou taxativo.

Segundo Esteban (2008), encontram-se modelos em que ao em vez de notas são utilizados escalas de cores ou desenhos representando valores diferenciados, em algumas vezes, as provas e os boletins não são utilizados, há uma observação das atividades cotidianas e um registro sistemático que se torna um procedimento avaliativo.

Mudam-se também os conceitos: de “máximo” para “ótimo”, de 10 para “A”, se estrutura escolas diferentes para quantificar da mesma forma apenas com um raciocínio de equivalência, podemos perceber que os sistemas avaliativos também funcionam nessa lógica, no ENADE, por exemplo, se avalia de 1 a 5. Antunes (2008) discorre sobre essas ideias que estão sendo disseminadas quando diz que o entendimento de “máximo” acarreta em uma compreensão de “maior de todos” e que está “acima de qualquer um da sua espécie”, entretanto, o “ótimo” expressa o “melhor possível”.

Quando atribuímos uma nota numérica ou um conceito expresso por uma letra, estamos pensando em se avaliar o “máximo” quantificado pela diferença entre resultado obtido pelo aluno e o que ele desejava. [...] Esse sistema de avaliação pressupõe uma utópica uniformidade e é perversa em buscar nivelamento de todos, o “máximo” somente é possível de ser conquistado por alguns, não necessariamente os melhores, pois entra em jogo o arsenal de inteligências, competências e capacidades com que esse aluno chega à escola (ANTUNES, 2008, p. 29).

Para Esteban (2008), a resignificação do exame é acompanhada pela permuta de notas por conceitos, o que considera como positivo, pois permite adicionar informações relevantes sobre a aprendizagem como um processo que ultrapassa resultados apresentados. O sujeito passa a ser considerado ativo no seu próprio processo avaliativo e participativo, a autoavaliação passa a ser um recurso valioso.

#### **4.2 Os entraves de diversificar a avaliação da aprendizagem: uma teoria impraticável?**

Talvez a pergunta mais recorrente ao nos depararmos com todo este panorama de avaliação, sobretudo o da aprendizagem, é como estando a teoria da avaliação da aprendizagem tão avançada e esclarecida pode permitir o exercício de práticas taxativas ou de mensuração que excluem? É claro que não encontraremos uma resposta pronta e aplicável, pois as realidades e interesses nos espaços educacionais divergem.

É preciso levar em consideração que algumas técnicas de avaliação que são extremamente utilizadas como o exame ou prova, por exemplo, já estão intrínsecas na prática dos professores, quando nos voltamos para a história de vida escolar e/ou acadêmica deles percebemos claramente que eles foram submetidos com frequência a uma cultura do exame e por sua vez acabaram por reproduzir essas ações em suas práticas.

A realidade educacional, no momento, não permite a cobrança de uma mudança brusca do que já está posto, as experiências nesse e como tantos outros casos deve ser trabalhada de dentro para fora, é preciso que haja antes de uma mudança de prática do professor a percepção de que a avaliação por si só não auxilia na aprendizagem se não for apresentada de modo adequado, por isso a necessidade de se apropriar das várias técnicas de avaliação.

Igualmente uma mudança por parte dos atores envolvidos em todo processo educativo, pois já vimos que se a mudança não ocorre de forma total cria-se uma dificuldade de transformar espaços mais específicos, como por exemplo, um professor que visa aplicar diferentes instrumentos de avaliação, mas que sua prática

não é aceita pelos gestores e/ou pais de alunos ou até os próprios alunos que estão habituados a enxergar na prova a ferramenta eficaz de avaliação da aprendizagem.

Alguns estudos convergem com a possível resposta a tal questão inicialmente levantada seja, de fato, devido à cultura do exame se encontrar enraizada na nossa vivência educacional, ou seja, a cultura do apenas medir ou quantificar os(as) alunos(as) sem ter como foco a aprendizagem. Ainda estamos habituados com alunos nota “zero” ou alunos nota “dez”, isso é encarado como uma forma gerencial da educação, tanto pela maioria dos educadores, alunos e pais.

Percebe-se que há um acesso à compreensão do que é necessário, no paradigma atual da educação, pensar dentro de uma prática avaliativa, pensar que ela deve estar voltada para uma ação transformadora e não reprodutora da avaliação da aprendizagem, mas a resistência nessa transição, de quantificar para qualificar, de classificar para compreender um processo, está nas amarras culturais que temos no cotidiano escolar, nas exigências dos processos avaliativos governamentais e, sobretudo em nós mesmos.

O professor tenta não conceber a avaliação como classificação, ato burocrático, momento de pressão, porém não consegue desvincular-se desse conceito, pois “necessita” dele para cumprir calendários, regimentos e planos. São pressionados pelas teorias, pelas pesquisas sociais que apontam para uma avaliação transformadora, mas ao mesmo tempo, os sistemas educativos impingem para uma prática classificatória. Os sistemas de ensino, as escolas e os educadores acabam por ter dificuldades de colocar em prática aquilo que os teóricos e investigadores estudam há muitos anos (FURLAN, 2007, p. 23).

Segundo Werneck (2002), avaliar e medir são duas práticas que caminham juntas há vários anos, entretanto em regiões mais prósperas esse tipo de avaliação foi superada logo após a Primeira Guerra Mundial, não ultrapassando a década de 1920. Após a Segunda Guerra Mundial, os avaliadores, ainda segundo Werneck (2002, p. 66), “passaram a compreender que avaliar incluía descrever, não deveria se aceitar apenas as notas, porém o que era deixado de lado era a emissão de juízo de valor sobre o que tinham descrito”. A descrição no ato de avaliar foi aderida pelo mundo acadêmico em diversos países, mas não teve grande repercussão no Brasil.

As reformas de Capanema, as ações brasileiras na Segunda Grande Guerra, de 1939 a 1945, nada mudaram o estilo da escola. Nossos alunos eram medidos, os alunos dos outros países eram descritos, sua *performance* era mais entendida, embora não de modo suficiente. A escola nova brasileira tentou mudar, criou a noção de aprender através das atividades, mas ficou mais ligada ao ativismo, apelidado no Brasil de “escolanovismo” e manteve a avaliação pelo sistema de medida (WERNECK, 2002, p. 67).

De acordo com Bordenave e Pereira (2010), na área de educação, a palavra medir significa determinar e para isso é necessário utilizar instrumentos adequados que contenham aspectos quantitativos e qualitativos do comportamento humano. A medida seria, assim, uma etapa do processo de aprendizagem e por isso, é necessário que o professor tenha uma visão esclarecida sobre este aspecto da palavra, para que consiga traçar e alcançar seus objetivos e não apenas consiga orientar a aprendizagem com firmeza, mas também possa elaborar instrumentos de medida que de fato meçam aquilo que o professor estabeleceu como meta de aprendizagem do seu alunado.

Esses aspectos são *variáveis da personalidade*, tais como traços de caráter, temperamento, capacidade de ajustamento, interesses, atitudes; ou aspectos relacionados diretamente com a aprendizagem sistemática: medidas e aptidões, isto é, indicadores daquilo que o indivíduo já aprendeu ou está aprendendo. À medida de rendimento realizada na educação sistemática, nas escolas [...] chamaremos de “*medida de escolaridade*”: medida de rendimento do aluno na aprendizagem escolar (BORDENAVE *et al.*, 2010, p. 268).

Essa cultura do exame meramente para mensurar e não reforçar o foco na aprendizagem tem sido decisiva nas práticas avaliativas locais. A palavra exame provém do latim *examen* e significa “meio de testar”, segundo Depresbiteris e Tavares (2009), é uma denominação do ponteiro da balança que aponta o resultado da pesagem de forma imparcial e possui a mesma origem da palavra exigir (*exigire* “pesar acuradamente”) e exato.

De acordo com Esteban (2008), a prática do exame é frequentemente encontrada nas escolas e este exercício reduz a riqueza e complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais nas quais as relações pedagógicas se constituem, influencia também os sujeitos que ensinam e aprendem



traduzindo tal prática em materialização positivista de conhecimento, dificultando o diálogo com o saber.

Porém, é importante mencionar que não estamos aqui buscando desmerecer os exames avaliativos, certamente eles possuem um papel relevante no desenvolvimento da aprendizagem de muitos estudantes e professores, estamos tentando chamar atenção para a prática do exame como único recurso avaliativo dos estudantes. É certo que para determinadas ações como o IDEB, o tipo de avaliação que aparentemente é cabível à situação ou prática que tem sido recorrente pelos sistemas de avaliação de diversos países, incluindo o Brasil, é a utilização do exame, tendo em vista o universo que o atinge e as informações que ele busca elencar, mas voltando para o dia a dia da sala de aula, devemos frisar que a quase exclusiva prática do exame certamente é prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os(as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para o contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos, portanto é insuficiente para a professora que deseja ensinar a todos os alunos e alunas (ESTEBAN, 2008, p. 18).

Entretanto, precisamos ponderar peso que as palavras possuem na área da educação, Romão (2008) ressalta que a medida, enquanto tentativa de constatação exata das dimensões do desempenho do aluno, predominou na trajetória da avaliação durante muito tempo e frisa que no Brasil ainda continua predominando nos processos de verificação do rendimento escolar. O autor menciona que por ser derivada da Psicologia, associada à psicometria, a avaliação educacional modelou-se no modo objetivista, utilizou de critérios das ciências naturais. Por outro lado, considera que a medida tem de ser compreendida nas considerações da avaliação da aprendizagem, ou seja, deve-se evitar o significado estrito da palavra, buscando compreender como ela é aplicada no âmbito da educação.

O que queremos chamar a atenção é que há um novo paradigma na educação onde não é mais cabível se focar apenas na repetição em demasia de técnicas que na maior parte do tempo não permitem que o alunado haja de modo

interativo, ou seja, de modo que consiga se expressar, imprimir o que para cada pessoa é intransferível, o modo como ele concebe o próprio aprendizado, que não dá abertura para que aconteça o desenvolvimento da sua autonomia. Libâneo (2005, p. 23) apresenta algumas tensões da educação atual:

Educamos ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. Isso requer portas abertas para análise e integração de conceitos, captados de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas, simbólicas, na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizadora das práticas educativas.

Um artigo elaborado por professores britânicos (1999) apresenta um material baseado em Princípios da pesquisa para o Guia da aula Prática (*Assessment for Learning: 10 - Principles Research-Based Principles to Guide Classroom Practice*<sup>11</sup>) onde é discutida a avaliação da aprendizagem a partir de 10 princípios. O grupo *Assessment Reform Group*<sup>12</sup> (ARG) salienta que a avaliação da aprendizagem deve compreender: fazer parte de um planejamento efetivo; deve se concentrar como os alunos aprendem; deve ser central para a prática da sala de aula; deve ser compreendida por um profissional com competência; a avaliação impacta o emocional do aluno, por isso deve ser sensível e construtiva; deve levar em conta a motivação do aprendiz e também afeta a motivação; promove o compromisso de metas de aprendizagem e critérios de avaliação; deve garantir ao aprendiz o saber como melhorar; a avaliação da aprendizagem do aluno deve desenvolver a capacidade de autoavaliação para que possa tornar-se reflexivo e de autogestão; e deve reconhecer toda gama de realizações dos alunos.

---

<sup>11</sup> Em português significa Princípios baseados em Pesquisa para guiar na prática da sala de aula.

<sup>12</sup> Em português significa Grupo de Reforma de Avaliação.

### 4.3 Noticiando a atuação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nas escolas brasileiras: mudanças nos processos avaliativos

Em uma análise rápida, percebemos que nas notícias midiáticas referentes ao IDEB encontramos constantemente resultados oscilantes seja de um mesmo Estado, município ou escola, ou seja, os índices são variantes desde a primeira edição do IDEB, em 2006, até o ano vigente, 2011. O que se mostra com certa frequência é que, de modo geral, no Brasil, o Índice tem aumentado, aproximado e, muitas vezes, superado as metas estabelecidas para cada estimativa anual.

| 4ª série / 9º ano   |                |        |        |                  |        |        |        |        |        |        |        |
|---------------------|----------------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 3ª série / 9º ano   |                |        |        |                  |        |        |        |        |        |        |        |
| 3ª série EB         |                |        |        |                  |        |        |        |        |        |        |        |
| Estado ↓            | Ideb Observado |        |        | Metas Projetadas |        |        |        |        |        |        |        |
|                     | 2006 ↓         | 2007 ↓ | 2008 ↓ | 2007 ↓           | 2008 ↓ | 2011 ↓ | 2010 ↓ | 2015 ↓ | 2017 ↓ | 2018 ↓ | 2021 ↓ |
| Distrito Federal    | 4,8            | 5,0    | 5,6    | 4,9              | 5,1    | 5,6    | 5,8    | 6,1    | 6,3    | 6,6    | 6,8    |
| São Paulo           | 4,7            | 5,0    | 5,5    | 4,8              | 5,1    | 5,6    | 5,8    | 6,0    | 6,3    | 6,6    | 6,7    |
| Minas Gerais        | 4,7            | 4,7    | 5,6    | 4,8              | 5,1    | 5,6    | 5,7    | 6,0    | 6,2    | 6,6    | 6,7    |
| Paraná              | 4,6            | 5,0    | 5,4    | 4,7              | 5,0    | 5,4    | 5,6    | 5,9    | 6,2    | 6,4    | 6,6    |
| Santa Catarina      | 4,4            | 4,9    | 5,2    | 4,5              | 4,8    | 5,2    | 5,5    | 5,8    | 6,0    | 6,2    | 6,5    |
| Rio de Janeiro      | 4,3            | 4,4    | 4,7    | 4,4              | 4,7    | 5,1    | 5,4    | 5,6    | 5,9    | 6,1    | 6,4    |
| Rio Grande do Sul   | 4,3            | 4,6    | 4,9    | 4,3              | 4,7    | 5,1    | 5,3    | 5,6    | 5,9    | 6,1    | 6,4    |
| Espírito Santo      | 4,2            | 4,6    | 5,1    | 4,3              | 4,6    | 5,0    | 5,3    | 5,6    | 5,9    | 6,1    | 6,3    |
| Goiás               | 4,1            | 4,3    | 4,9    | 4,2              | 4,5    | 4,9    | 5,2    | 5,4    | 5,7    | 6,0    | 6,3    |
| Roraima             | 3,7            | 4,1    | 4,3    | 3,8              | 4,1    | 4,5    | 4,8    | 5,1    | 5,4    | 5,6    | 5,9    |
| Mato Grosso         | 3,6            | 4,4    | 4,9    | 3,7              | 4,0    | 4,4    | 4,7    | 5,0    | 5,3    | 5,6    | 5,9    |
| Rondônia            | 3,6            | 4,0    | 4,3    | 3,7              | 4,0    | 4,5    | 4,7    | 5,0    | 5,3    | 5,6    | 5,9    |
| Mato Grosso do Sul  | 3,6            | 4,3    | 4,6    | 3,6              | 4,0    | 4,4    | 4,7    | 5,0    | 5,2    | 5,6    | 5,8    |
| Tocantins           | 3,5            | 4,1    | 4,5    | 3,6              | 3,9    | 4,3    | 4,6    | 4,9    | 5,2    | 5,5    | 5,7    |
| Acre                | 3,4            | 3,8    | 4,3    | 3,5              | 3,8    | 4,3    | 4,6    | 4,8    | 5,1    | 5,4    | 5,7    |
| Amapá               | 3,2            | 3,4    | 3,8    | 3,2              | 3,6    | 4,0    | 4,3    | 4,6    | 4,9    | 5,2    | 5,4    |
| Pernambuco          | 3,2            | 3,6    | 4,1    | 3,3              | 3,6    | 4,0    | 4,3    | 4,6    | 4,9    | 5,2    | 5,6    |
| Amazonas            | 3,1            | 3,6    | 3,9    | 3,1              | 3,6    | 3,9    | 4,2    | 4,5    | 4,8    | 5,1    | 5,4    |
| Ceará               | 3,2            | 3,8    | 4,4    | 3,2              | 3,6    | 4,0    | 4,3    | 4,6    | 4,8    | 5,1    | 5,4    |
| Piauí               | 3,0            | 3,4    | 3,9    | 3,1              | 3,4    | 3,8    | 4,1    | 4,4    | 4,7    | 5,0    | 5,3    |
| Sergipe             | 3,0            | 3,4    | 3,8    | 3,1              | 3,4    | 3,8    | 4,1    | 4,4    | 4,7    | 5,0    | 5,3    |
| Maranhão            | 2,9            | 3,7    | 3,9    | 2,9              | 3,3    | 3,7    | 4,0    | 4,2    | 4,6    | 4,8    | 5,2    |
| Pernambuco          | 2,8            | 3,5    | 4,0    | 2,9              | 3,2    | 3,6    | 3,9    | 4,2    | 4,5    | 4,8    | 5,1    |
| Bahia               | 2,7            | 3,4    | 3,8    | 2,8              | 3,1    | 3,5    | 3,8    | 4,1    | 4,4    | 4,7    | 5,0    |
| Pará                | 2,8            | 3,1    | 3,6    | 2,8              | 3,1    | 3,5    | 3,8    | 4,1    | 4,4    | 4,7    | 5,0    |
| Rio Grande do Norte | 2,7            | 3,4    | 3,9    | 2,8              | 3,1    | 3,5    | 3,8    | 4,1    | 4,4    | 4,7    | 5,0    |
| Alagoas             | 2,5            | 3,3    | 3,7    | 2,6              | 2,9    | 3,3    | 3,6    | 3,9    | 4,2    | 4,5    | 4,8    |

Figura 1 – Imagem do quadro de médias das 4ª séries por Estado brasileiro, resultados observados em 2005, 2007 e 2009. (INEP. Disponível em <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em 05 de mai. de 2010)

| 4ª série / 5º ano      5ª série / 6º ano      3ª série EBII |                |        |        |                   |        |        |        |        |        |        |        |
|---|----------------|--------|--------|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Estado ±  | Ideb Observado |        |        | Médias Projetadas |        |        |        |        |        |        |        |
|   | 2006 ±         | 2007 ± | 2008 ± | 2007 ±            | 2008 ± | 2011 ± | 2013 ± | 2015 ± | 2017 ± | 2019 ± | 2021 ± |
| Acre  | 3,5            | 3,8    | 4,1    | 3,5               | 3,7    | 4,0    | 4,4    | 4,8    | 5,0    | 5,3    | 5,5    |
| Alagoas   | 2,4            | 2,7    | 2,9    | 2,5               | 2,6    | 2,9    | 3,3    | 3,7    | 3,9    | 4,2    | 4,5    |
| Amapá   | 3,5            | 3,8    | 3,8    | 3,6               | 3,7    | 4,0    | 4,4    | 4,8    | 5,0    | 5,3    | 5,5    |
| Amazonas  | 2,7            | 3,3    | 3,5    | 2,8               | 2,9    | 3,2    | 3,5    | 4,0    | 4,2    | 4,5    | 4,8    |
| Bahia   | 2,8            | 3,0    | 3,1    | 2,8               | 3,0    | 3,2    | 3,6    | 4,0    | 4,3    | 4,5    | 4,8    |
| Ceará   | 3,1            | 3,5    | 3,8    | 3,1               | 3,3    | 3,6    | 4,0    | 4,3    | 4,5    | 4,9    | 5,1    |
| Distrito Federal  | 3,3            | 4,0    | 4,4    | 3,5               | 4,0    | 4,3    | 4,7    | 5,1    | 5,3    | 5,5    | 5,8    |
| Espírito Santo  | 3,5            | 4,0    | 4,1    | 3,5               | 4,0    | 4,3    | 4,7    | 5,0    | 5,3    | 5,5    | 5,8    |
| Goiás   | 3,5            | 3,8    | 4,0    | 3,5               | 3,7    | 4,0    | 4,4    | 4,7    | 5,0    | 5,3    | 5,5    |
| Maranhão  | 3,0            | 3,3    | 3,6    | 3,0               | 3,2    | 3,5    | 3,9    | 4,2    | 4,5    | 4,8    | 5,0    |
| Mato Grosso   | 3,1            | 3,8    | 4,3    | 3,1               | 3,3    | 3,5    | 3,9    | 4,3    | 4,5    | 4,9    | 5,1    |
| Mato Grosso do Sul  | 3,4            | 3,9    | 4,1    | 3,4               | 3,5    | 3,8    | 4,2    | 4,5    | 4,9    | 5,1    | 5,4    |
| Minas Gerais  | 3,5            | 4,0    | 4,3    | 3,5               | 3,9    | 4,2    | 4,5    | 5,0    | 5,2    | 5,5    | 5,7    |
| Pará  | 3,3            | 3,3    | 3,4    | 3,4               | 3,5    | 3,8    | 4,2    | 4,5    | 4,8    | 5,1    | 5,3    |
| Paraíba   | 2,7            | 3,0    | 3,2    | 2,8               | 2,9    | 3,2    | 3,5    | 4,0    | 4,2    | 4,5    | 4,8    |
| Paraná  | 3,5            | 4,2    | 4,3    | 3,5               | 3,7    | 4,0    | 4,4    | 4,8    | 5,1    | 5,3    | 5,6    |
| Pernambuco  | 2,7            | 2,9    | 3,4    | 2,8               | 2,9    | 3,2    | 3,5    | 3,9    | 4,2    | 4,5    | 4,7    |
| Piauí   | 3,1            | 3,5    | 3,5    | 3,1               | 3,3    | 3,5    | 3,9    | 4,3    | 4,5    | 4,8    | 5,1    |
| Rio de Janeiro  | 3,5            | 3,5    | 3,5    | 3,5               | 3,5    | 4,1    | 4,5    | 4,9    | 5,1    | 5,4    | 5,6    |
| Rio Grande do Norte   | 2,8            | 3,1    | 3,3    | 2,9               | 3,0    | 3,3    | 3,7    | 4,0    | 4,3    | 4,5    | 4,9    |
| Rio Grande do Sul   | 3,3            | 3,9    | 4,1    | 3,5               | 4,0    | 4,3    | 4,7    | 5,1    | 5,3    | 5,5    | 5,8    |
| Rondônia  | 3,4            | 3,4    | 3,5    | 3,4               | 3,5    | 3,8    | 4,2    | 4,5    | 4,9    | 5,1    | 5,4    |
| Roraima   | 3,4            | 3,7    | 3,7    | 3,5               | 3,5    | 3,9    | 4,3    | 4,7    | 4,9    | 5,2    | 5,4    |
| Santa Catarina  | 4,3            | 4,3    | 4,5    | 4,3               | 4,5    | 4,7    | 5,1    | 5,5    | 5,7    | 5,9    | 6,2    |
| São Paulo   | 4,2            | 4,3    | 4,5    | 4,2               | 4,4    | 4,5    | 5,0    | 5,4    | 5,6    | 5,9    | 6,1    |
| Sergipe   | 3,0            | 3,1    | 3,2    | 3,1               | 3,2    | 3,5    | 3,9    | 4,3    | 4,5    | 4,8    | 5,1    |
| Tocantins   | 3,4            | 3,7    | 3,5    | 3,4               | 3,5    | 3,8    | 4,2    | 4,5    | 4,9    | 5,1    | 5,4    |

Figura 2 – Imagem do quadro de médias das 8ª séries por Estado brasileiro, resultados observados em 2005, 2007 e 2009 (INEP. Disponível em <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em 05 de mai. de 2010)

Para tentarmos compreender o panorama geral que toma conta atualmente do IDEB a partir dos meios de comunicação e mídias, iremos tentar organizar uma série de notícias que elencamos ser importante para podermos avançar em relação à compreensão do IDEB e também para podermos avançar diante dos poucos resultados que temos com essa experiência no país. Partindo da estrutura de entendimento para que o IDEB exista, iremos nos remeter a alguns debates expostos pelos meios de comunicação que indica como interpretar os índices do IDEB elaborada por Heidrich, em junho de 2008.

Heidrich (2008) destaca que a secretária da Educação Básica do MEC, a pessoa que estava em exercício no cargo de Secretária no período em que a matéria foi publicada, Maria do Pilar Lacerda, menciona que os resultados do IDEB certamente não refletirão as dimensões de modo total e também não garantem a qualidade da educação, isso porque o professor deve entender que a logística do

IDEB, significado, cálculo, metas, valor, etc. e a partir de tais resultados o professor deveria conseguir planejar melhor o seu trabalho e agir com mais eficácia no seu ambiente de atuação, melhorando a qualidade de exercício.

Lembrando da Prova Brasil, que é um dos indicadores do IDEB, a grande questão circula na interrogação que mesmo os professores tendo acesso à descrição das habilidades e competências que seriam avaliadas pelo exame, os professores não faziam ideia de como as questões abordariam tais habilidades e competências.

Diante de tal proposta, percebe-se que as práticas e concepções de ensino-aprendizagem precisam ser repensadas nas escolas simultaneamente com o que o IDEB se propõe, sobretudo porque é visível o descompasso existente entre o que se planeja e o que se executa nos ambientes educacionais. No panorama atual, o ensino possui metas de qualidades a serem atingidas, estabelecidas pelo governo federal, e a pergunta que salta aos olhos é como superar as limitações onde há o muito que fazer?

De acordo com Villas Boas (2008, p. 19) o que se falta para que estes índices possam refletir, de fato, um progresso qualitativo é uma avaliação do trabalho pedagógico de toda a escola:

Avaliar é necessário. Ter indicadores de avaliação que apontem a situação de cada aluno, de cada escola e de cada município é fundamental. Mas o principal objetivo disso é ter como foco a aprendizagem não somente de alunos, mas também de professores. Por isso é questionável o fato de os primeiros resultados do Ideb terem produzido ranqueamento das escolas, elogiando as primeiras colocadas e desqualificando as últimas.

Não é à toa que se divulga que o IDEB avaliou 28 mil escolas no Brasil e apenas 166 ficaram acima da média, dessas 166, mais da metade se encontrava no Sul e Sudeste, e 70 dessas escolas estavam localizadas em Minas Gerais. Deste modo, percebe-se que na educação pública há um longo caminho a ser percorrido, apenas o fato de se ter a intenção de sair do estagnado e dar um passo adiante com a execução de propostas já sinaliza um tímido avanço no que tange a mobilização de ações para que se mude a dinâmica de ensino atual.

As metas traçadas, ou seja, a evolução individual dos índices é diferenciada para cada rede e escola, pois, mesmo aquelas que já apresentam índices satisfatórios, devem continuar evoluindo. Para atingir tais metas, além das avaliações propostas pelo IDEB, o governo através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ofereceu apoio técnico e/ou financeiro aos municípios com índices de qualidade considerados insuficientes, para que eles possam se organizar de modo a disponibilizar subsídios e ferramentas visando a melhoria educacional, tais como profissionais que auxiliem na construção do conhecimento além dos professores efetivos, elaboração de projetos de incentivo à busca do conhecimento.

O IDEB é considerado pelos seus idealizadores um instrumento inovador por combinar resultados obtidos através de dois exames: Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além de agregar dados do Censo Escolar (fluxo escolar). Assim, acredita-se que o IDEB não é mais um sistema de avaliação por se apropriar de dados já obtidos em outros exames e cruzá-los para a partir daí estruturar estratégias de melhoria.

Porém é preciso lembrar, como cita Demo (2006, p. 13), que os índices estatísticos estão pautados na “ilusão das estatísticas”, pois os dados por si só não refletem diretamente a realidade, não são evidentes e dependem, para sua interpretação de abordagens teóricas, bem como ideológicas, sobretudo por necessitar da abordagem qualitativa em relação à aprendizagem inerente a este tipo de avaliação nacional.

Os alunos são avaliados através de exames que buscam verificar as habilidades e competências adquiridas. As metas estabelecidas para as cidades e mais particularmente para as escolas são baseadas em um índice educacional internacional, PISA. Assim a pretensão de que os alunos brasileiros fossem comparados com alunos estrangeiros, que compõem a OCDE (alunos de 15 anos fazem a prova independente do ano escolar que cursam, assim o Brasil se aproximou com o 8º/9º ano no SAEB).

Já é domínio público o fato de que a educação básica não funciona, porém o que se torna preocupante é a ausência de reação mesmo diante de várias iniciativas governamentais que visam à melhoria de tal educação. O INEP apresenta através do IDEB tímidas estatísticas de progresso que não necessariamente se traduz em uma melhoria na qualidade individual da aprendizagem do aluno.

Segundo Demo (2006), quando nos deparamos com tais estatísticas a tendência natural é crucificar a escola e, mais especificamente, os professores, porém, pensar deste modo trata-se de uma elaboração simplista tendo em vista que muitos outros elementos que estão diretamente ligados do desempenho do aluno, tais como pobreza familiar, marginalização social, políticas públicas corruptas e mal postas, violência e infiltração de drogas, estes são alguns elementos que certamente possuem grande influência no mau rendimento escolar e permanência dos alunos nas escolas. Tais dados são fontes de observação e acompanhamento do IDEB e, mesmo estando por dentro de tal situação, o grande desafio é como melhorar a educação diante de um panorama que está posto e, sobretudo que não é isolado dos demais fatores que envolvem a condição do aluno?

Por outro lado, há dois pesos e duas medidas nesta observação, se percebemos que a responsabilidade não é exclusiva da escola e dos professores, entende-se também que ambas possuem uma parcela de responsabilidade neste trajeto de tentativa de reação.

A partir de algumas reportagens sobre o IDEB de várias escolas espalhadas pelo Brasil, disponibilizadas na internet, percebe-se que a maioria das escolas que conseguiram ou estão conseguindo aumentar a sua média passa por grandes transformações e mudanças de postura, cada uma vai descobrindo o melhor jeito de fazer com que seus alunos aprendam e, como consequência, possa melhorar a média do IDEB da escola.

Algumas escolas passaram a adotar o sistema integral para os alunos, por exemplo, o aluno tem aulas de reforço no horário oposto do que ele tem obrigação de ir, assim, ele terá a chance de ter um acompanhamento mais personalizado, ou seja, voltado de fato para sanar ou amenizar as suas dificuldades com determinados conteúdos. Outra medida que as escolas adotaram foi de tentar aproximar os conteúdos dados em sala de aula da realidade do aluno, essa discussão vários teóricos já fizeram, como Freire (2004), e ainda fazem, a fim de comprovar a importância que a familiaridade com o conteúdo tem para o aprendizado dos alunos.

Já em outras escolas, constatamos que as avaliações foram adaptadas à forma imposta pela Prova Brasil, ou seja, as escolas passaram a trabalhar com seus alunos provas com gabarito, de múltipla escolha e foi constatado que a média da escola subiu, mesmo que de forma bastante tímida.

Claramente podemos verificar que de fato houve uma guinada nas médias do Brasil, mas é preciso questionar em que escala esta guinada tem se apresentando, pois de maneira geral a maioria das escolas pouco ou nada progrediu e também há uma questão que pesa bastante: como os números podem muitas vezes maquiar a realidade da educação. Uma média aumentar não quer dizer necessariamente que os alunos daquela escola “x” estejam aprendendo mais, não quer dizer que tenham melhorado a sua qualidade de aprendizagem.

A avaliação não é um processo meramente técnico, segundo Hoffmann (2009), ela implicam um posicionamento político e inclui valores e princípios. Pensando neste sentido, ficam diversas questões a serem ampliadas no desenvolvimento ou no percurso deste trabalho, por exemplo, é preciso pensar qual seria uma possível intenção do governo em tentar impor esta melhoria de modo tão acelerado quando a maior parte do tempo a qualidade do ensino foi extremamente negligenciada. A própria data de escolha para esta “equiparação” com os países desenvolvidos tem um contexto político, 2022 faz exatamente duzentos anos que o Brasil irá comemorar a sua independência enquanto república e será que as escolas irão conseguir através de estratégias melhorarem de fato a sua qualidade de forma independente?

É extremamente relevante que as teorias que atualmente sustentam as concepções educativas busquem despertar nos professores, pais e alunos o entendimento de que o ato de avaliar não está dissociado das demais atividades escolares, nem muito menos do processo de aprendizagem individual. A avaliação também não deveria ser um momento de culminância que se centra na promoção de alguém a partir de um julgamento geralmente atribuído a um valor numérico desmerecendo muitas vezes o esforço de cada participante envolvido no processo avaliativo e os caminhos percorridos pelo aluno até que se chegasse ao resultado solicitado.

Deste modo, os temores, exigências, autoexigências e competições poderiam assumir outro caráter na prática da educação, centrando-se menos no âmbito quantitativo e mais no qualitativo. A questão aqui não é promover a discussão entre o qualitativo e quantitativo, pois acredito que um não anula o outro nem se contrapõem, ao contrário, dificilmente se poderá dissociar ou isolar ambos de um processo de avaliação da aprendizagem. O que busco privilegiar é que o aspecto qualitativo esteja o mais próximo possível do real esforço e empenho do aluno, ou



seja, apesar do quantitativo ser relevante, a qualidade deve ser, sim, o foco do educador.

Para que um aluno possa ser avaliado, é preciso que o conhecimento que será solicitado ao mesmo esteja parcialmente sedimentado, sobretudo que o próprio aluno sinta-se seguro para afirmar isto, possibilitando a percepção própria do ritmo de aprendizagem. A construção que o aluno terá com o saber é um caminho que ele mesmo irá traçar a partir da mediação do professor, entendendo que a concepção de mediação neste sentido é de coordenar a relação entre aluno e conhecimento, e este modo de agir poderá possibilitar a potencialização da sua autonomia.

Quando se pensa em relação à avaliação e autonomia, se pensa no fato do aluno conseguir chegar à resposta certa pelo seu próprio caminho, e não pelo caminho que o professor deseja. É evidente que isto não implica em o professor fechar os olhos para o raciocínio que o aluno ainda não desenvolveu de modo correto e coerente, ao contrário quando isso ocorre está posta a oportunidade de mediação a qual o professor pode promover, facilitando ao aluno o acesso ao conhecimento que necessita.

Para realizar o processo de mediação, o professor pode, por exemplo, identificar os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos e a partir daí pensar em métodos que possam ser empregados em prol da melhoria da aprendizagem, consequentemente tal reflexão oportunizará ao professor pensar seus próprios métodos de ensino e ao aluno perceber seus pontos fortes e fracos.

É bastante recorrente encontrar depoimentos desde as séries iniciais da escola até a universidade ou mesmo posterior à graduação que determinados professores não aceitaram respostas de atividades específicas, porque não estava de acordo com o que este julgava ser correto embora o aluno tivesse encontrado a resposta certa através do seu próprio raciocínio e a partir do conhecimento que dispunha. É só pensar na nossa história de relacionamento com a avaliação da aprendizagem em qualquer nível e podemos recordar quantas vezes fomos repreendidos por não ter colocado a resposta igual ao livro ou por não ter seguido o raciocínio fiel ao do professor, cada indivíduo certamente pode recordar de algo neste sentido. A meu ver estes acontecimentos são questões sérias, sobretudo porque se pode até mesmo impedir que o aluno desenvolva a sua “autonomia do saber” e passe a se sentir inseguro quando posto em determinadas situações de aprendizagem.

A estudiosa piagetiana Kamii (2005, p. 106) reforça a importância de o aluno estar envolvido sempre em uma situação que propicie o desenvolvimento da autonomia, especialmente desde as séries iniciais. Destaca-se:

Em condições ideais a criança torna-se progressivamente mais autônoma à medida que cresce e, ao tornar-se mais autônoma, torna-se menos heterônoma. Ou seja, à medida que a criança torna-se apta a governar-se, ela é menos governada por outras pessoas.

Deste modo, compreende-se que a criança autônoma será um adulto capaz de sistematizar e organizar as suas próprias escolhas quando submetido a uma situação em que tem que ser avaliado ou tenha que lidar com avaliação se sairá melhor que uma criança heterônoma que possivelmente deve ter se transformado em um adulto heterônimo, ambas podem não se comportar da mesma forma perante o mesmo erro.

Diante do erro, na concepção mediadora, o aluno deve ter tranquilidade e segurança para perceber que o erro do seu raciocínio precisa ser apenas revisto e o professor auxilia não apontando o erro ao aluno, mas criando uma situação que o educando possa perceber e corrigir-se.

O erro não deve ser compreendido como uma condição de fracasso e irreversível, por exemplo, diante do erro muitos pensam que nunca irão aprender aquele determinado assunto ou conteúdo e na dificuldade terminam por desistir de imediato em se apropriar de um determinado conhecimento, esta é a realidade que os educadores costumam observar diariamente na sua prática e esta é uma postura que muitos alunos tomam.

Demo (2002), há muitos mitos que circundam o processo de aprendizagem, em decorrência tais mitos têm tomado o caráter de que a condição para aprender algo é preciso sentir prazer. Segundo o autor, a relação com o saber está além da ideia de que aprender e prazer caminham de “mãos dadas”: é preciso disciplina, dedicação e como o próprio autor menciona “suar a camisa”. Porém, este “suor” vem do processo de aprendizagem e do esforço ao se expor e suportar questionamentos. A aprendizagem é maior quando ela se sucede de um erro: quem aprecia aprender precisa saber que erra e que o erro é mais bem corrigido pela crítica e por isso é necessário escutar opiniões divergentes, discorre o pesquisador.

Percebe-se que a teoria da avaliação da aprendizagem atualmente apresenta experiências tanto positivas como negativas, apesar da tendência ser maior para a negativa devido ao fato dos profissionais não conseguirem vivenciá-la de modo inovador, ou seja, acompanhar as teorias da avaliação da aprendizagem. Por outro lado a acessibilidade a tais conhecimentos já está disseminada em nossa literatura, há bons estudos no campo da avaliação que podem clarificar a prática do professor e sua compreensão de avaliação.

Historicamente pode-se perceber que as leis direcionadas à avaliação desde o início do Brasil república não parecem estar em correlação com as práticas avaliativas vigentes em cada época por alguns motivos, primeiro porque ao que parece as práticas avaliativas não acompanhavam os estudos e teorias presentes, e segundo porque as próprias leis não validavam tais teorias simultaneamente.

As duas últimas LDBs, a de 1971 e 1996, primam por uma avaliação qualitativa, mas não explicam o que seria e como seria esta qualidade mencionada, o que transparece é que não há efetivamente preocupação com o modo como os educandos estão sendo avaliados e como os professores avaliam, por mais que haja uma vasta discussão sobre a avaliação, além da LDB.

Deve-se ressaltar que as dificuldades na prática de avaliação existem em larga escala e certamente envolve uma série de outros elementos que terminam por inviabilizar as práticas avaliativas adequadas, como as condições de trabalho dos professores dentro das salas de aulas, a quantidade de alunos que o mesmo tem para acompanhar ao mesmo tempo geralmente são turmas numerosas, as múltiplas dificuldades demonstradas pelo aluno e negligenciadas por ele próprio, enfim, uma série de limitações.

Por outro lado, isso não impede que cada educador tenha claro o estudo atual sobre práticas avaliativas que podem colaborar com o processo de aprendizagem, pois, além de ser um tema relevante para o cotidiano do educador e educando, é um tema complexo que requer conhecimento e domínio, sobretudo que pode levar o aluno a um desenvolvimento positivo ou negativo perante determinadas situações, tanto da vida escolar, acadêmica ou pessoal.

É preciso rever a questão dos discursos que muitos alunos e professores incorporam para que as ideias saiam de fato do papel que começam a ir para a prática e isto deve ser uma parceria travada com todos os atores sociais envolvidos com educação. Apenas revendo as questões que permeiam a avaliação da

aprendizagem e as práticas avaliativas é que podemos chegar a avaliar até que ponto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica tem se apresentado como positivo ou meramente como uma meta distante de ser alcançada nas escolas brasileiras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o IDEB se apresentar como um sistema de monitoramento da educação brasileira, é fato que ele possui um descompasso, tanto de forma positiva quanto de forma negativa os sistemas de ensino público do país segundo parte das notícias que elencamos para ilustrar esta pesquisa, dialogam com a teoria e documentos oficiais abordados.

A primeira percepção que tivemos através desta pesquisa é que não podemos considerar o IDEB como um indicador de qualidade, pois se assim o interpretarmos e se as escolas o interpretarem deste modo, sugere-se uma indução de comportamento indesejável nas escolas, podendo estas se tornar espaços de preparação para esse teste ou exames, simplificando, sobretudo, o processo de ensino e aprendizagem. Pode haver também uma motivação dos alunos a memorizarem modelos de resolução de questões que provavelmente podem se deparar nestes exames governamentais, como a Prova Brasil ou outros exames de responsabilidade do SAEB, quando na, verdade, deveriam priorizar a forma como seus alunos estão aprendendo.

A segunda observação é que esses descompassos entre metas pré-estabelecidas pelo MEC e práticas exercidas nos sistemas educacionais têm sido um dado recorrente das nossas escolas brasileiras, o que deixa muito claro que o IDEB não necessariamente consegue refletir ou apontar um progresso qualitativo do processo de ensino e aprendizagem dentro das escolas, muito pelo contrário, devemos ponderar ainda que ele tenha impactado positivamente alguns espaços educacionais favorecendo um planejamento mais eficiente da educação como um todo, diminuindo a quantidade de evasão dos alunos, melhorando o nível das escolas quantitativamente e mexendo nas dinâmicas internas de trabalho do professor, o IDEB tem impactado negativamente também.

Outra observação que percebemos é que quando buscamos analisar a prática do IDEB com as teorias voltadas para a avaliação da aprendizagem, percebemos que nos deparamos com dois lados predominantes. O primeiro lado é aquele que reúne sujeitos sociais envolvidos com a educação que apenas conseguem perceber os exames avaliativos aplicados pelo governo como uma política ineficaz, que reforça a cultura dos exames ou testes e que pouco ou nada contribuem para a

aprendizagem do alunado ou para a prática do professor, ou seja, não conseguem compreender o funcionamento predominante em várias partes do mundo dos sistemas de avaliação educacional onde o foco não é o aluno em si, e sim o coletivo do qual este aluno avaliado é parte integrante. O segundo lado é aquele que reúne os sujeitos sociais envolvidos com a educação que pensam nesses sistemas avaliativos como norteadores para as transformações das suas práticas e que buscam a partir dos discursos impositivos, como “devemos melhorar o nosso IDEB para quando chegarmos em 2022 nos equiparmos com as médias dos países desenvolvidos segundo a OCDE”, modificarem suas práticas, a fim de atender às necessidades de um discurso como este mencionado.

Em ambos os lados, percebemos problemas, observamos os descompassos que quisemos ressaltar em termos de aplicabilidade desta política do IDEB, mas percebemos também a confirmação de ações positivas e negativas dentro deste processo, como citamos anteriormente. O que buscamos ressaltar é que não se pode de modo algum perder o foco pedagógico nestas avaliações governamentais e é isso que prioritariamente deve nortear as modificações na prática dos professores, não se pode perder de vista a finalidade atual da avaliação que é potencializar a aprendizagem do aluno.

Os indicadores numéricos das escolas que mudam bruscamente suas médias querem dizer muitas vezes que houve alguma intervenção na dinâmica da escola, uma intervenção pode estar maquiando sua realidade apenas para satisfazer uma meta nacional. Por outro, lado as mudanças que não acontecem bruscamente podem indicar também que houve uma intervenção na escola e que ações que visem a melhorar o processo de ensino e aprendizagem podem estar ocorrendo naquele local e conseqüentemente isso reflete no valor quantitativo do índice da escola. Assim percebemos que as estatísticas tanto podem ser reais quanto serem ilusórias e é preciso ponderar estes dois lados quando buscamos compreender, por exemplo, o IDEB ou outros sistemas de avaliação educacional.

Como também que há uma série de limitações técnicas do próprio indicador, por exemplo, não há um controle da presença dos alunos nos exames aplicados que compõem um dos elementos de cálculo do IDEB, deste modo, facilmente pode haver criações de situações que podem excluir os alunos do processo, forjar melhoria de qualidade na escola, ao passo que se a escola quiser, pode solicitar a ausência daquele aluno mais “fraco” e reforçar a necessidade de realizar a prova

aos alunos considerados mais “aplicados”, pois não há penalizações nas médias das escolas em caso de ausência na prova, ou seja, uma turma completa pode “prejudicar” o indicador da escola, bem como poucos alunos podem elevar a média da escola. Deste modo, voltamos a reforçar que as estatísticas, neste caso, são ilusórias e não sinalizam uma melhoria de qualidade e de aprendizagem do alunado, o que é bastante preocupante.

Dentro ainda das limitações técnicas percebemos que as condições materiais de funcionamento da escola não são, e nem podem ser levadas em consideração, à devido à própria lógica do sistema de avaliação em larga escala, assim, termina-se comparando situações distintas, desconsiderando o contexto econômico da comunidade atendida pela escola “x”, impedindo comparações mais sólidas e deixando de lado elementos que deveriam ser ponderados dentro dos processos avaliativos. Menciono este dado de limitação técnica, pois as referências trabalhadas para utilizar a pesquisa indicam que populações de maior renda também detêm as melhores notas do IDEB. Como destaca Demo (2002), a transformação social é necessária para que estabeleça condições de passagem radicais.

Devemos considerar que sempre que um indicador quantitativo estiver associado à consequências, há um risco enorme de corrupção por parte dos atores sociais envolvidos no processo, um exemplo disto é o ENEM, seus exames estão sendo frequentemente violados, gerando um transtorno desde a dinâmica de estudo do aluno, no ensino do professor, como em relação a gastos públicos devido ao fato de mobilizar no mesmo dia um país inteiro, concentrar investimentos financeiros que são perdidos diante de evidências de fraudes. E já conseguimos detectar através das lacunas técnicas do IDEB que ele pode também ser facilmente corrompido, forjando uma melhoria no ensino nacional.

Ressaltando, assim, o próprio IDEB pode dar margem à manipulação de estratégias internas das escolas, para que seus índices disparem sem que sequer tenha buscado concentrar esforços na melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno ou buscar investimento de qualificação dos seus profissionais de ensino, por exemplo, segundo as notícias que analisamos, foi recorrente constatar relatos que mencionam que na Prova Brasil a escola pouco ou nada avançou, porém como o fluxo escolar/aprovação é um dos indicadores que compõem o IDEB, muitas vezes, a melhoria da média local se deve ao fator de alta aprovação do alunado. Isso nos remete à reflexão de que é necessário, além de cruzar essas informações para

compor o índice é preciso estabelecer um peso para cada limitação técnica que o sistema de avaliação possui.

Sendo assim, percebemos que se a pretensão é pensar no IDEB como um indicador de qualidade de ensino do país, devemos considerá-lo um norteador de qualidade sensivelmente razoável, pois imprime a melhoria de poucas escolas às lacunas da maioria delas. É preciso perceber que os elementos que compõem o indicador do IDEB são relevantes à medida que sinalizam como a escola deve pensar em relação à aprendizagem, tendo em vista que os instrumentos avaliativos não devem ser encarados como penalização ou promoção, e que as ações neste sentido refletem diretamente no fluxo escolar, que é um destes indicadores.

Atualmente o problema maior não é o acesso dessas crianças às escolas ou a manutenção delas nestes espaços, o problema maior é constatar que estes alunos ficam durante oito, dez anos nas escolas e pouco ou nada aprendem. A educação, segundo os números do IDEB, aparentemente melhorou, mas o nível dos alunos continua baixo, mencionam as notícias. Em 2008, apenas 1% dos municípios atingiram as notas dos países considerados desenvolvidos, de acordo com a notícia da Folha Online de 21 de junho de 2008.

Deste modo, a compreensão de todo esse histórico que fizemos de teorias voltadas à avaliação educacional e à avaliação da aprendizagem juntamente com a análise de documentos oficiais voltados para a educação nacional permite a possibilidade de ponderar as nuances existentes entre teoria e prática, entre avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, sobretudo nos permite buscar perceber que o IDEB deve ser compreendido de formas diferentes, a partir da visão de que se depara com o índice.

Projetamos a ideia de que o governo deve compreender a melhoria ou a não melhoria dos índices regionais, estaduais, municipais e traçando estratégias e metas a partir deste apanhado quantitativo que dispõe; os gestores das escolas devem buscar compreender como fazer com que a sua escola melhore seu próprio índice e, assim, deveriam traçar estratégias de ação em busca desta melhoria envolvendo o corpo docente, os alunos visando aos aspectos técnicos e, sobretudo pedagógicos deste processo; os professores das escolas deveriam compreender o IDEB como uma necessidade de primeiramente se reavaliar enquanto profissional, pois os descritores exigidos nestes exames governamentais sinalizam que mudanças devem ocorrer na prática do professor, pois não se pensa mais em aprendizagem



como transmissão de conhecimento, não se pensa mais no aluno como um sujeito que deve memorizar conceitos, para que possa ser promovido de um nível para outro, e não se pensa mais no professor como detentor do conhecimento e alguém que media os conteúdos de forma descontextualizada, ou seja, as próprias teorias relacionadas o ensino e à aprendizagem cobram esta mudança na prática do professor, o aluno passa a ser o principal sujeito em relação ao saber e passa a ser peça fundamental da concepção, assimilação, absorção e associação do conhecimento a partir da realidade que dispõe.

Entretanto destacamos que compreendemos as inclinações tendenciosas, ou seja, a busca de atender a um interesse específico das notícias em relação ao IDEB que são anunciadas frequentemente pelos mais diversos meios digitais e midiáticos, sobretudo as entrelinhas reais que existem e que as reportagens não consideram, não publicam e disseminam.

Por fim, gostaria de destacar que é cada vez mais comum vermos nos discursos de dirigentes escolares, palestrantes, professores e até mesmo pessoas alheias às discussões do âmbito educacional citar o IDEB como algo taxativo, como sinônimo de qualidade ou ausência de qualidade. Entretanto pouco se observa em relação às discussões sobre as entrelinhas que compõem um índice, uma nota da escola no IDEB.

As lacunas que índice apresenta não são visíveis, bem como não se percebe os atores sociais envolvidos no processo, buscando problematizar o motivo de determinada nota. A percepção em relação aos discursos é que só se busca mensurar, ranquear, há um sentimento comum de indignação pelos índices, uma lamentação constante, uma preocupação com o melhoramento das notas, sem mencionar a discussão que a mudança deve ser do processo de ensino e aprendizagem, para que essa mudança seja refletida nos índices. Ranquear essas escolas pode caracterizar uma tentativa de desqualificar, privatizar, diminuir e até drasticamente pensando, de fechar tais escolas participantes do processo e isso gera desdobramentos graves e perdas na educação que podem dificultar o desenvolvimento qualitativo da educação ao invés de auxiliar nesta busca.

A contribuição dessa pesquisa se apresenta no sentido de que os interessados na temática reflitam sobre as perguntas que deveriam orientar suas discussões quando se fala de IDEB: o porquê dos índices; buscar compreender o contexto da escola, município e/ou região; compreender as falhas, as lacunas ou

brechas do indicador; compreender quais são as medidas que têm sido tomadas pelas escolas a partir dos índices apresentados; quais estratégias de ação que têm norteado as escolas para que haja mudança; será que se tem maquiado tal melhoria?

A pesquisa contribuiu no sentido de que o leitor tem a possibilidade de pensar sobre o IDEB como um todo, auxiliando na busca de um resignificado ao analisar o indicador transcendendo uma análise quantitativa de uma determinada escola, município ou região e a incursão histórica sobre a avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, auxiliando a pensar todo o processo até chegar nas inquietações que devem orientar as discussões sobre a temática.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. *Pesquisa em ciências sociais*. In: HIRANO, Sedi, org. **Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Editora Tão, 1979.

ABRANTES, José. **Quem não cola, não sai da escola**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Ed., 2008.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabreziro. **Avaliação educacional e promoção escolar**. 20. ed. Curitiba, PR: Ibpex; São Paulo, SP: Unesp, 2009.

BOOTH, Wayne C. **A arte da pesquisa**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins Pereira. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 23 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ato Adicional de 1834**. Disponível em: <http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=1033609>. Acesso em: 03 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília: 1961.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília : 1971.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Matrizes de Referência de Língua Portuguesa**. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos\\_descritores\\_port.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos_descritores_port.htm). Acesso em: 12 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Matrizes de Referência de Matemática**. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos\\_descritores\\_mat.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos_descritores_mat.htm). Acesso em: 12 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **História da Prova Brasil e do Saeb**. Disponível em: [http://barrabarraprova.inep.gov.br/barraindex.php?option=com\\_content&task=>](http://barrabarraprova.inep.gov.br/barraindex.php?option=com_content&task=>). Acesso em: 19 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Semelhanças e diferenças**. Disponível em: [http://barrabarraprova.inep.gov.br/barraindex.php?option=com\\_content&task=>](http://barrabarraprova.inep.gov.br/barraindex.php?option=com_content&task=>). Acesso em: 19 ago. 2010.

BROADFOOT, Patricia; DAUGHERTY, Richard; Gardner, Jonh; HARLEN, Wynne; JAMES, Mary; STOBART, Gordon. **Assessment for learning: 10 Principles. Research-Based Principles to guide classroom practice**. 1999. Disponível em <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>. Acesso em: 08 jan. 2011.

CARVALHO, Fabio Romeu. **Da cultura de provas para a cultura da avaliação: os exercícios de travessia de uma universidade**. São Paulo, SP: Arte e Ciência Editora, 2004.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação Formativa: uma prática possível?** In: ALMEIDA, Fernando José. **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

CARRARA, Kester. **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo, SP: Avercamp, 2004

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de. **O Brasil tem jeito?: educação, saúde, justiça e segurança**. Rio de Janeiro: RJ: Jorge Zahar Ed, 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa:** polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ironias da Educação:** mudanças e contos sobre mudança. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **(Re) Prova Brasil.** 2006. Disponível em: <<http://pedrodemo.sits.uol.com.br/textos/reprovabrasil.html>>. Acessado em: 23 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem Situada.** 2007. Disponível em: <<http://pedrodemo.sits.uol.com.br/textos/situada.html>>. Acesso em: 14 set. 2007.

DEPRESBITERIS, Léa. TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso:** instrumentos de avaliação de aprendizagem. São Paulo, SP: SENAC, 2009.

ESMANHOTO, Paulo; KLEES, Esteven; WERTHEIN, Jorge. **A avaliação educacional:** tendências na direção dos enfoques mais participantes. In: Educação e Participação. Rio de Janeiro, RJ: Philobiblion, 1985.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação.** 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender:** fundamentos, práticas e políticas. 1. ed. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009.

FERNADES, Reynaldo. GIAMBIAGI, Fabio. HENRIQUES, Ricardo. VELOSO, Fernando. PESSÔA, Samuel (orgs). **Educação Básica no Brasil:** construindo o país do futuro. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2009.

\_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília/ MEC/ INEP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 29. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Dirci Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências**. São Paulo, SP: Annablume, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussarra. **Avaliação Mediadora**. 28. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. 33. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

MINAIYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro, RJ: FUNARTE, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

NUNES, Ana Ignez B. de Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento Silveira. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

OCDE. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**. Estado de Santa Catarina. Brasil, 2010.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 18. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SANTOS, Clóvis Roberto. **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática**. São Paulo, SP: AVERCAMP, 2005.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SOUZA, Alberto de Mello e Souza. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador, BA: EDUFBA. 2009.

STIRNER, Max. **Textos diversos**. Lisboa, PT: Via, 1979.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro, RJ: Wak Ed, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional e seus instrumentos: novos paradigmas**. In: SOUSA, Eda C. B. Machado. Curso de Especialização em Avaliação a Distância: técnicas e instrumentos de avaliação. Brasília: UNB, 1997.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WERNECK, Hamilton. **A nota prende, a sabedoria liberta**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

## ANEXO A - Matriz referencial do SAEB e Prova Brasil

### 1. Descritores da disciplina de Língua Portuguesa



- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

## 2. Descritores da disciplina de Matemática

D1 – Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.

D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.

D4 – Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).

D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.

D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.

D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.

D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.

D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.

D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.

- D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.
- D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.
- D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.
- D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.
- D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).
- D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.
- D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.
- D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
- D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.
- D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
- D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.
- D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).
- D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.
- D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).
- D29 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.
- D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.
- D31 – Resolver problema que envolva equação de segundo grau.
- D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras (padrões).
- D33 – Identificar uma equação ou uma inequação de primeiro grau que expressa um problema.
- D34 – Identificar um sistema de equações do primeiro grau que expressa um problema.

D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de primeiro grau.

D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

ANEXO B - A Pressão do Ensino. [Para que serve o barômetro?]

Clóvis dos Santos, Avaliação Educacional, 2005, p.39

Há algum tempo recebi um convite de um colega para servir de árbitro na revisão de uma prova de física que recebera nota zero. O aluno dizia merecer nota máxima. Professor e aluno concordaram em submeter o problema a um juiz imparcial, e eu fui escolhido.

Chegando à sala do meu colega, li a questão da prova: “Mostre como se pode determinar a altura de um edifício bem alto com o auxílio de um barômetro”. A resposta do estudante foi a seguinte: “Leve o barômetro ao alto do edifício e amarre uma corda nele; baixe o barômetro até a calçada e em seguida levante, medindo o comprimento da corda; esse comprimento será igual ao do edifício”.

Sem dúvida a resposta satisfazia o enunciado, e por instantes vacilei quanto ao veredicto. Recompondo-me rapidamente, disse ao estudante que ele tinha respondido a questão, mas a resposta não comprovava conhecimento de física, que era o objeto da prova. Sugeri então que ele fizesse outra tentativa de responder a questão. Meu colega concordou prontamente e, para minha surpresa, o aluno também.

Segundo o acordo, ele teria 6 minutos para responder a questão, demonstrando algum conhecimento de física. Passados 5 minutos, ele não havia escrito nada, apenas olhava pensativamente para o forro da sala. Perguntei-lhe então se desejava desistir, pois eu tinha um compromisso logo em seguida. Mas o estudante anunciou que não havia desistido. Ele estava apenas escolhendo uma entre as várias respostas que escolhera.

De fato, 1 minuto depois ele me entregou esta resposta: “Vá até o alto do edifício, incline-se numa ponta do telhado, solte o barômetro, medindo tempo  $t$  da queda desde a largada até o toque com o solo. Depois, empregando a fórmula  $h = (1/2)gt^2$ , calcule a altura do edifício.” Nesse momento, sugeri ao meu colega que entregasse os pontos e, embora contrafeito, ele deu uma nota quase máxima ao aluno.

Quando ia saindo, lembrei-me de que o estudante havia dito ter outras respostas para o problema. Não resisti à curiosidade e perguntei quais eram essas respostas. Ele disse: “Ah! sim, há muitas maneiras de achar a altura de um edifício com a ajuda de um barômetro. Por exemplo: num belo dia de sol pode-se medir a altura do barômetro e o comprimento de sua sombra projetada no solo, bem como a do edifício. Depois, usando uma regra de três simples e direta, determina-se a altura do edifício. Um outro método básico de medida, aliás bastante simples e direto, é

subir as escadas do edifício fazendo marcas na parede, espaçadas da altura do barômetro. Contando o número de marcas tem-se a altura do edifício em unidades barométricas. Um método mais complexo seria amarrar o barômetro na ponta de uma corda e balançá-lo como um pêndulo, o que permite a determinação da aceleração da gravidade ( $g$ ). Repetindo a operação ao nível da rua e no topo do edifício, obtêm-se duas acelerações diferentes, e a altura do edifício pode ser calculada com base nessa diferença. Se não for cobrada uma solução física para o problema, existem muitas outras respostas. Minha preferência é bater à porta do zelador do prédio e dizer: “Caro Zelador, se o senhor me disser a altura deste edifício, eu lhe darei este barômetro”.

A essa altura, perguntei ao estudante se ele sabia qual era a resposta “esperada” para o problema. Ele admitiu que sabia, mas estava farto das tentativas do colégio e dos professores de dizerem como ele devia pensar.