

## REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL NOS CURRÍCULOS, PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES DOCENTES EM DOIS MUNICÍPIOS BRASILEIROS<sup>1</sup>

Luciana Leandro da Silva  
UFCG  
[luleandro@gmail.com](mailto:luleandro@gmail.com)

Álvaro Moreira Hypolito  
UFPEl  
[alvaro.hypolito@gmail.com](mailto:alvaro.hypolito@gmail.com)

Antônio Berto Machado  
UFCG<sup>2</sup>  
[bertomac@uol.com.br](mailto:bertomac@uol.com.br)

1

**RESUMO:** A presente pesquisa situa-se no campo das políticas de avaliação da educação básica e está focada no exame das repercussões que a Prova Brasil produz nos currículos e nas práticas docentes das escolas das redes municipais de Campina Grande (PB) e de Pelotas (RS). Trata-se de diferentes regiões do país, cujas escolas são submetidas a um mesmo instrumento de avaliação nacional. Foi realizada uma pesquisa de caráter essencialmente qualitativo, pois a comparação de realidades educativas tão peculiares deve ir além do aspecto quantitativo, considerando as especificidades dos sujeitos e dos contextos avaliados. A pesquisa consistiu em um amplo estudo bibliográfico e documental, além da pesquisa de campo, que implicou visitas a duas escolas municipais, uma em cada cidade, e envolveu a utilização de instrumentos como observação e entrevistas. Os resultados preliminares apontam para a ocorrência de algumas mudanças significativas no currículo e no trabalho das docentes: na escola A há grande preocupação em preparar os estudantes para a prova, já que são oferecidas aulas extras aos sábados e à noite, especialmente nos anos da aplicação da Prova Brasil; a escola B busca seguir uma orientação diferente, baseada no trabalho coletivo entre as professoras, as quais buscam estabelecer os pré-requisitos de um ano escolar para o outro, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos, não necessariamente para ter melhor rendimento no Ideb. Finalmente, constatou-se que essa forma de avaliar e de

<sup>1</sup> A pesquisa contou com apoio financeiro do CNPq, através do Programa Nacional de Pós-Doutorado.

<sup>2</sup> Dedicamos este trabalho ao colega e amigo Antônio Berto Machado, que faleceu recentemente, após ter contribuído significativamente para o aperfeiçoamento das análises e reflexões presentes nessa pesquisa.

ranquear as escolas altera a subjetividade das professoras, as quais demonstram estar muito comprometidas com a melhoria da nota e do desempenho, já que elas também desejam ser reconhecidas. Essa carência de reconhecimento a docentes se dá especialmente pelo fato de que nenhum dos municípios estudados paga o Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008), além do que, alguns fatos políticos recentes, como o pagamento parcelado dos professores no Rio Grande do Sul e o congelamento dos salários e das progressões dos professores na Paraíba não são casos isolados, mas mostram a pouca importância que vem sendo dada à política de valorização do magistério em todo o território nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prova Brasil; Currículos; Práticas docentes.

## 1. Introdução

A partir das reformas educacionais empreendidas na década de 1990 no Brasil podem-se observar profundas modificações no campo educativo, com grandes repercussões sobre o sistema educacional como um todo e, de modo particular, sobre o trabalho docente, a gestão escolar e o currículo. Em decorrência disso, diversas pesquisas têm sido realizadas no contexto das atuais reformas educacionais, a fim de compreender os efeitos das políticas educativas (OLIVEIRA, 2004; DAMASCENO, 2009; HYPOLITO, 2010; SILVA & RODRIGUES, 2013, entre outros).

Uma das principais políticas que tem incidido fortemente no contexto das escolas públicas de todo o país diz respeito à implantação de sistemas de avaliação em larga escala, política esta que vem sendo aprofundada e reforçada ao longo dos últimos anos, sob o pretexto de melhorar a qualidade dos sistemas educativos.

Nesse sentido, muitos autores (NEAVE, 1998; AFONSO, 2001; ROBERTSON & DALE, 2001; BARROSO, 2005; GENTILI, 1997; DIAS SOBRINHO, 2008, entre outros) têm apontado para a predominância de um Estado avaliador<sup>3</sup>, não mais comprometido com o financiamento e manutenção das políticas sociais, mas que assume um papel meramente regulador, empenhado em medir resultados e não envolvido com a melhoria dos processos educativos.

---

<sup>3</sup>Esse termo foi utilizado primeiramente na obra de Neave e Van Vught (1994) e, posteriormente, empregado por muitos outros autores, sinalizando para as mudanças no papel do Estado ante a emergência de políticas neoliberais.

A Prova Brasil, como fruto da reordenação e ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ocorrida em 2005, se constitui como uma das principais políticas de avaliação em larga escala na educação básica atualmente. Desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), a Prova Brasil constitui-se em um modelo de avaliação diagnóstica, na medida em que este exame, como parte do SAEB, tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Educacional Brasileiro (BRASIL, 2014). As provas são aplicadas a cada dois anos aos alunos do quinto e nono anos do ensino fundamental. Os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com ênfase na resolução de problemas.

Na presente comunicação apresentaremos os resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, que buscou conhecer as repercussões da Prova Brasil na produção de currículos, práticas e subjetividades docentes em escolas situadas no município de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, e no município de Campina Grande, situado no estado da Paraíba, região nordeste do país.

Na primeira parte do texto, trata-se das origens e mudanças ocorridas no SAEB, bem como de alguns conceitos centrais no trabalho; à continuação, expõe-se o processo da pesquisa, por meio de seus objetivos, metodologia, contextos e participantes; e, para encerrar, apresentam-se alguns resultados e reflexões sobre o processo de pesquisa conduzido até o momento.

## **2. Prova Brasil: alteração no padrão da avaliação em larga escala no Brasil**

As políticas de avaliação em larga no Brasil começam a ser instaladas no final da década de 1980, com a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), um projetopiloto impulsionado inicialmente pela necessidade de prestar contas ao Banco Mundial pelos empréstimos efetuados para o desenvolvimento de projetos educacionais focalizados. Somente em meados da década de 1990 é que vai ocorrer uma ampliação desse incipiente sistema, dado origem ao que hoje conhecemos como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Werle (2011) aponta para uma reordenação da avaliação em larga escala no Brasil a partir de 1995, pois as decisões passam a ser centralizadas na União, que aos

poucos amplia e diversifica o SAEB, criando em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (antigo Provão).

A partir do ano 2000 o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Program for International Student Assessment* - PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja avaliação é aplicada a cada três anos, o que mostra os esforços do país em ocupar um lugar privilegiado no sistema econômico global, algo que o obriga a mostrar certos avanços por meio de suas estatísticas educacionais.

Em 2005 o SAEB passa a ser composto por duas avaliações externas<sup>4</sup>: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também chamada de Prova Brasil.

A Prova Brasil indica uma mudança no padrão de realização de avaliação em larga escala no país, já que possui caráter censitário, é aplicada ao número total de alunos matriculados no 5º e no 9º ano das escolas que possuem mais de 20 alunos matriculados nessas séries. Essa abrangência universal se justifica, segundo o INEP (2009), pela ampliação do alcance dos resultados do SAEB, na medida em que o objetivo é disponibilizar os resultados da prova por município e por escola.

Trata-se de uma mudança não apenas metodológica, mas essencialmente epistemológica, já que a Prova passa a incidir sobre os resultados individuais dos estudantes, sobre o desempenho e *performance* dos alunos, exercendo maior controle sobre os resultados, aumentando a responsabilização das escolas e, consequentemente, dos/as professores/as pela qualidade do ensino ofertado.

Neste sentido, Hypolito argumenta que as ações do Estado gerencial e as políticas públicas possuem “um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos” (2010, p.1339).

Os resultados da Prova Brasil e os índices de aprovação da escola pública compõem desde 2005 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que é definido como um indicador para verificar o alcance das metas estabelecidas no Termo

---

<sup>4</sup> Através da Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013 uma terceira avaliação passa a compor o SAEB: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Trata-se de uma avaliação aplicada anualmente às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

de Adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2014). De acordo com o resultado deste índice, o Ministério da Educação e as secretarias da educação podem definir ações que julgam adequadas para melhorar a qualidade da educação no país e reduzir a desigualdade, promovendo, por exemplo, métodos para identificar problemas de aprendizagem e dar prioridades de recursos financeiros e técnicos para as áreas mais necessitadas.

O Brasil tem o objetivo de alcançar a média nacional 6,0 no Ideb até 2022, valor da *performance* dos países desenvolvidos. Esta comparação internacional foi feita por uma técnica de compatibilidade entre proficiências observadas no Programa para Avaliação Internacional de Estudantes e o Saeb (BRASIL, 2014).

Em países em desenvolvimento como o Brasil, os números resultantes das avaliações educacionais têm sido entendidos por muitos consultores e agências internacionais como indicadores para melhorar os investimentos financeiros internacionais, por meio da exposição de bons resultados. Dessa maneira, os sistemas de avaliação têm se expandido com o intuito de demonstrar a melhoria dos resultados para outros países, criando um sistema comparativo e competitivo entre escolas, professores e estudantes.

Nesse sentido, Ball (2001) apresenta a tese de que as políticas da educação estão sendo pensadas, elaboradas e executadas, não através de pressupostos e objetivos educacionais, mas sim, pelas bases e princípios da economia global. Desta forma, a discussão em torno dos princípios educacionais e propósitos sociais da educação estão sendo abandonados, não no discurso, mas na ação dessas políticas.

### **3. Gerencialismo e performatividade nas políticas de avaliação em larga escala**

No presente trabalho, optou-se por analisar as políticas de avaliação em larga escala com base em dois conceitos centrais, os quais vêm sendo amplamente utilizados nos últimos anos para compreender as políticas educacionais implantadas em diferentes países: trata-se do gerencialismo e da performatividade.

Ao explorar esses conceitos, Ball (2005) denomina-os como duas das principais tecnologias da política da reforma educacional. O gerencialismo “representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder [...], desempenha o importante papel de

destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (idem, p.544). Já a performatividade refere-se a “uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Ela é obtida por meio da “construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados [...]” (BALL, 2005, p.543-544).

Del Pino, Vieira e Hypolito (2009), ao tratarem do uso de novas estratégias de controle no espaço escolar, fundamentam as suas análises em três aspectos centrais da educação contemporânea, são eles: a) o fato de vivermos em uma sociedade de controle; b) a invasão do novo gerencialismo na escola e no processo de trabalho do professorado – entendido esse como uma tecnologia de governo; e c) a intensificação do trabalho docente, como mecanismo inerente à sociedade de controle. Tendo por base tais constatações, os autores afirmam que o controle tornou-se uma prática de governo, no qual se utilizam de mecanismos gerencialistas disfarçados de democráticos, visando “por meio do conhecimento das atividades das pessoas, dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos” (2009, p.115).

Estabelece-se assim, além do controle e governo dos indivíduos, o autocontrole e autogoverno, já que esses são levados a acreditar, “por meio de discursos às subjetividades docentes” (DEL PINO, VIEIRA, HYPOLITO, 2009, p.119), que o fracasso dos/as alunos/as está diretamente ligado à precária preparação profissional, cabendo a esses/as, sob pena de serem acusados/as de acomodados/as e de que a escola em que trabalham não receba recursos por sua causa, sendo obrigados a buscar formação continuada para se tornarem mais competentes.

Esse processo se coaduna com a lógica da Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação e a formação do indivíduo são consideradas como fator preponderante de competitividade. Desse modo, as pessoas são estimuladas a investir na sua própria formação como elemento fundamental do processo produtivo e competitivo, haja vista que são responsabilizadas pelo seu próprio desempenho. No âmbito das escolas, as

avaliações externas têm introduzido essa lógica, por meio da responsabilização de professores e professoras pelo sucesso ou fracasso estudantil na avaliação.

Outro aspecto a ser considerado nesse processo refere-se à produção de currículos a partir da lógica orientadora dessas avaliações. Sabe-se que no contexto das políticas educacionais em curso no país, a produção curricular expressa em leis, normas, modelos, práticas pedagógicas, orientações, grades, livros didáticos, instrumentos de avaliação, entre outros mecanismos e dispositivos discursivos, traduzem concepções de currículos que configuram relações de poder. Nesse sentido, as políticas curriculares no contexto das reformas educacionais de cunho neoliberal, em curso no país a partir dos anos de 1990, representam uma via preferencial e eficaz à implantação e à implementação de projetos educativos diretamente vinculados aos interesses de grupos sociais hegemônicos. Assim, percebe-se que o currículo e suas traduções longe de serem neutros e inocentes, constituem-se em mecanismos de reprodução da estrutura social. Nessa perspectiva, a Prova Brasil tem-se constituído numa via de produção curricular, tanto na fabricação de sujeitos docentes como na propositura de modelos e orientações de funcionamento das instituições escolares e das práticas que se efetivam no seu interior.

Os modos de gestão que se baseiam no novo gerencialismo têm como um dos seus principais enfoques o processo de trabalho docente, mesmo com o discurso em prol da profissionalização, os encaminhamentos das proposições neoliberais conduzem a processos desqualificadores e desprofissionalizantes (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009).

Hypolito e Vieira (2002) também chamam a atenção, que muitos estudos realizados no Brasil e no exterior acerca do processo de trabalho docente indicam que as formas de controle e de desqualificação que predominantemente atingem o professorado caminham em direção a formas muito próximas de uma proletarização. Com isso, “o controle do professor sobre seu processo de trabalho fica seriamente afetado, restando-lhe uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo” (VIEIRA, 2004, p.81), e, “ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, ‘quase-manual’, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido pelo lado de fora da escola” (idem, p.82).

Ao considerar a importância dada aos números, índices e diferentes indicativos, o Sistema Educacional Brasileiro restringe sua função e modifica seus propósitos



educativos. Como Popkewitz (2012) mostra em seu estudo, os números fabricam certos tipos de pessoas. Existem com um conjunto de práticas culturais que geram princípios sobre o que é pensado, esperado e como agir. Números são mais que números, encarnam um sistema de razão particular que inscreve modos de vida, de ser e de agir (POPKEWITZ, 2011). Nesse sentido, no Brasil, por intermédio dos sistemas de avaliação e com a busca por bons e melhores resultados, o processo educacional tem-se transformado em um processo de exclusão e abjeção, focado apenas em melhorar índices numéricos. A racionalidade científica é posta como o guia para a educação ser pensada, desenvolvida e avaliada. A importância do processo educativo em relação à aprendizagem é deixada para trás.

Neste contexto avaliativo e competitivo, professores tem tido suas práticas reguladas, por meio do currículo endereçado pelos exames, sendo levados a pensar que são os únicos responsáveis pela educação de boa ou má qualidade. Em outras palavras, o sucesso ou fracasso dos/as estudantes é visto como um indicativo para definir se o/a professor/a é capaz ou não, se o seu ensino é eficiente ou não.

É desse modo que se alarga a preocupação quanto ao modo como estas políticas repercutem na subjetividade docente. Por subjetividade entende-se, desde uma perspectiva foucaultiana, as formas de subjetivação dos indivíduos, as quais são produzidas, moldadas e fabricadas por meio de diferentes práticas discursivas, permeadas por relações heterogêneas de poder-saber (Foucault, 1993). Desse modo, a subjetividade docente é algo passível de ser moldado e fabricado, segundo as práticas discursivas que circulam nos mais variados contextos, as quais acabam por afetar a forma como estes se relacionam consigo mesmos e com os demais.

Em alguns estados e municípios brasileiros, o desempenho das escolas na Prova Brasil tem servido como um sistema de incentivo para gestores/as e docentes receberem bonificações de acordo com o desempenho dos/as estudantes. Essa estratégia de bonificação, associada aos sistemas de avaliação em larga escala, pode gerar diferentes efeitos sobre o trabalho docente, bem como sobre todos/as os/as profissionais da educação tanto na individualidade de cada sujeito como sobre todo o coletivo.



#### 4. Objetivo e metodologia

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as repercussões da Prova Brasil nos currículos, práticas e subjetividades docentes no contexto das escolas municipais de Campina Grande (PB) e de Pelotas (RS).

Com base nas contribuições de diferentes autores (GATTI, 2002; SABARIEGO, 2004, entre outros), optamos por uma abordagem qualitativa, baseada na interpretação e compreensão dos fenômenos sociais por parte dos sujeitos mais envolvidos e mais próximos à realidade pesquisada.

Através do emprego dessa abordagem, pretende-se obter uma compreensão mais ampla acerca da complexidade dos efeitos e repercussões da Prova Brasil nos currículos e nas práticas dos docentes que trabalham em escolas municipais de Campina Grande e de Pelotas. A escolha desses municípios ocorreu devido ao fato de pertencerem a distintas regiões do país e por haver conhecimento e contato prévio com as realidades, por meio da colaboração entre pesquisadores de ambos os municípios, o que viabiliza o acesso aos dados.

Trata-se de contextos singulares, com características muito particulares em função dos seus aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, mas que também possuem características similares, especialmente porque estão submetidos à lógica da padronização de políticas educacionais.

Neste sentido, a comparação entre essas realidades consiste em estabelecer uma relação elas, dado o número reduzido de estudos desta natureza na literatura acadêmica brasileira.

Para a recolhida de dados, foram utilizadas as seguintes estratégias:

- *Análise documental*: ampla análise bibliográfica e documental sobre o tema, envolvendo consultas à base de dados do MEC/INEP;
- *Observação*: realizada por meio das visitas às escolas e apoiada em diários de campo, nos quais se registrava impressões e elementos relevantes, de acordo com os objetivos e categorias fundamentais da pesquisa;

- *Entrevistas:* ao todo foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas, quatro em cada município, com gestoras e professoras<sup>5</sup> das escolas envolvidas na pesquisa, a fim de compreender com profundidade as repercussões da Prova Brasil nos currículos e práticas docentes.

#### **4.1.Contextos em que a pesquisa foi realizada**

Para a realização da pesquisa de campo, foram escolhidos dois municípios de distintas regiões do país: Campina Grande, no estado da Paraíba (PB) e Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Tal escolha se deu por se tratar de municípios de médio porte, localizados no interior de distintos estados e regiões do país e sobre os quais possuímos conhecimento e contato prévios, devido à parceria estabelecida entre os membros participantes desta pesquisa.

O município de Campina Grande encontra-se na região oriental do Planalto da Borborema, no agreste paraibano, a 127 km da capital, João Pessoa. Trata-se do segundo município mais populoso do estado, com 405.072 habitantes, segundo as projeções do IBGE para 2015<sup>6</sup>.

É um dos polos industriais e tecnológicos da região nordeste, cujo desenvolvimento econômico no início do século XX se deu basicamente pelo cultivo do algodão, que ficou conhecido como o “ouro branco”, já que atraía milhares de pessoas para a cidade. Atualmente, a cidade conta com um forte setor de serviços, comércio e tecnologias, além de importantes indústrias de calçado, o que contribui para que 95% da população resida na zona urbana.

A rede municipal de ensino possui 30.200 matrículas, que abrangem desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental, distribuídas em 154 unidades educacionais. Para atender esse contingente, o município conta com 1.417 funções docentes, segundo os dados de 2010.

O município de Pelotas está localizado na região do pampa gaúcho, região sul/sudeste do estado do Rio Grande do Sul, a 250 km da capital, Porto Alegre. Trata-se

---

<sup>5</sup> Todas as pessoas entrevistadas são do gênero feminino, por isso a opção por utilizá-lo majoritariamente.

<sup>6</sup> Estimativas disponíveis na plataforma IBGE Cidades: <http://cidades.ibge.gov.br/>

da terceira maior cidade do estado, com uma população de 342.873 habitantes, segundo as estimativas do IBGE para 2015.

A economia da cidade de Pelotas esteve assentada na economia da indústria da alimentação, em especial do doce e na produção agrícola de fruticultura. Atualmente sua economia está mais atrelada ao setor de serviços, comércio, tecnologias, serviços públicos, saúde e educação, com 92% da população residente na zona urbana.

A rede municipal de educação conta com 131 escolas de educação infantil e ensino fundamental, sendo que uma delas também oferece vagas no ensino médio. Segundo dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais de 2010<sup>7</sup>, o município é responsável por 25.979 matrículas e 1.800 funções docentes.

11

**Tabela 1:** Número de escolas, matrículas e funções docentes das redes municipais de educação de Campina Grande e Pelotas – Ano 2010

		Campina Grande	Pelotas
<b>Número de Escolas</b>		154	131
<b>Número de Matrículas</b>	Creche	1.506	955
	Pré-escola	4.092	2.706
	Ensino Fundamental (Anos iniciais)	20.452	11.766
	Ensino Fundamental (Anos finais)	4.150	9.346
	Ensino Médio	0	1.206
<b>Total de Matrículas</b>		30.200	25.979
<b>Funções Docentes</b>		1.417	1.800

Fonte: Indicadores Demográficos e Educacionais, MEC.

A tabela mostra a dimensão das duas redes municipais implicadas nesse estudo: Campina Grande, município mais populoso, possui número maior de matrículas na rede, com maior concentração na educação infantil e nas séries iniciais do ensino

<sup>7</sup>Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/>

fundamental. Pelotas possui grande parte das matrículas no ensino fundamental e atende, inclusive, um número significativo de matrículas no ensino médio, nível este que, do ponto de vista legal, não constitui uma prioridade do sistema municipal de educação.

Quanto às funções docentes, é importante fazer uma distinção: nas estatísticas educacionais funções docentes e número de professores não se confundem, já que uma mesma pessoa pode exercer, em diferentes escolas, várias funções docentes. Desse modo, ainda que a rede municipal de Pelotas tenha maior número de funções docentes, não significa que tenha maior quantidade de docentes, já que muitos, especialmente os que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, são docentes de áreas específicas que costumam trabalhar em mais de uma escola.

Todas estas peculiaridades das redes municipais, seu contexto, suas dinâmicas internas, etc., foram considerados ao longo da presente pesquisa, já que são fundamentais para compreender as repercussões das políticas de avaliação em larga escala, especificamente da Prova Brasil.

## 5. Alguns resultados e reflexões

Os resultados que serão apresentados foram recolhidos em duas escolas, ambas com desempenho no Ideb acima da média dentro de seus respectivos municípios. Para preservar sua identidade, as intitularemos como escola A (Campina Grande, PB) e escola B (Pelotas, RS). A apresentação dos resultados se baseará nas quatro categorias principais da pesquisa:

- Estratégias dos municípios para melhorar o desempenho no Ideb;
- Mudanças na organização do currículo e do trabalho pedagógico nas escolas;
- Repercussões da Prova Brasil no currículo escolar;
- Efeitos da Prova Brasil no trabalho docente.

Sobre as **estratégias dos municípios para melhorar o desempenho no Ideb**, constatou-se que em Campina Grande há um forte investimento da Secretaria de Educação (SEDUC) no sentido de preparar o(a)s professore(a)s para a Prova Brasil, por meio de formações que são feitas antes da prova. Assim mesmo, as professoras se queixam da falta de investimento na educação como um todo:

Três meses, mais ou menos, antes da prova nós temos uma preparação e essa preparação nos orienta a trabalhar descritor por descritor, só que é uma queixageral de professores lá que não tem verba, não tem material suficiente. Como eu vou aplicar? Material eles dão de sobra lá pra gente, mas como eu vou aplicar se eu tenho 30 alunos? Onde eu vou arrumar verba pra escrever o material, pra estar elaborando esse material? E a escola não tem (Professora Escola A).

Outra mudança ocorrida em Campina Grande e que pode ter relação com as estratégias do município para melhorar o Ideb, trata-se do fim do sistema de ciclo e retorno do sistema seriado, medida aprovada pelo Conselho Municipal de Educação no início de 2016. Sobre esse fato, uma das professoras entrevistadas comenta:

Bem, até o ano passado nós trabalhávamos com o sistema de ciclo e eu poderia até abrir aspas aí, pois não funciona, não é na nossa escola, não funciona na rede, na rede municipal não funciona(...). Nós temos agora essa autonomia, né, tomar essa decisão na sala de aula e a gente pode reter, passou a ser seriado, não vamos mais trabalhar com relatórios e sim por nota agora (Professora Escola A).

Com isso, nota-se que há uma pressão da Prova Brasil sobre o sistema de ciclos, já que as professoras notam a incompatibilidade do sistema de avaliação contínua que predominava nos ciclos e a avaliação final e de resultados requerida pela Prova Brasil.

“(...) E ao mesmo tempo eu achava algo muito, digamos assim, contraditório. Por quê? Porque como é que eu trabalho com relatório e não posso estar trabalhando com meu aluno com nota, tem que estar avaliando de forma contínua então, de repente, me vem uma Prova Brasil. Então eu nunca me vi no direito de trabalhar só avaliação contínua com meus alunos, eu tinha que prepará-los para uma prova.” (Professora Escola A)

Por meio das entrevistas constatou-se que a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SMED) tentou implantar em 2013 um processo de gestão gerencialista nas escolas da rede, por meio da contratação de uma empresa de consultoria (Falconi) com a justificativa de melhorar o desempenho dos estudantes no IDEB. Tal consultoria chegou a oferecer um curso de formação para os gestores da rede, com o tema “Gestão para Resultados na Educação”<sup>8</sup>, mas houve uma reação muito forte da comunidade pelotense, entidades sindicais, universidade, equipes diretivas e professores foram contrários à contratação de serviços dessa empresa, pois isso representaria um custo

---

<sup>8</sup>Trata-se do título de um livro distribuído para as diretoras que participaram do curso de formação, escrito pelo proprietário da empresa de consultoria Falconi.

expressivo, o qual poderia ser revertido para projetos e políticas da própria rede. Além disso, uma das gestoras entrevistadas afirmou que não houve diálogo com as escolas, nem o interesse em fazer parceria, por exemplo, com as universidades localizadas no município, as quais teriam talvez muito mais legitimidade para dar suporte à rede, sem ônus para o poder público. Mesmo tendo sido barrada a contratação da empresa, por ação do Ministério Público que cancelou o contrato por ausência licitatória, isso não significa que a administração local tenha abandonado uma perspectiva de gestão gerencialista na educação.

Em Campina Grande, também se costuma estabelecer parcerias entre SEDUC e empresas privadas, com a justificativa de melhorar a qualidade da educação. Desse modo, constatou-se que em ambos os municípios é frequente a presença de empresas e consultorias educacionais que buscam fazer parcerias com o poder público, de modo a gerir os recursos e influenciar na tomada de decisões acerca das políticas e prioridades no âmbito da educação pública.

Outras duas estratégias foram adotadas pelo município de Campina Grande para melhorar o desempenho na Prova Brasil: o primeiro se refere à adoção do 14º salário como mecanismo de premiação instalado no ano de 2013 por meio da Lei n. 072, de 10 de abril de 2013, o qual é pago aos/às funcionários/as das escolas com melhor rendimento no Ideb; e a segunda estratégia refere-se à Lei n. 5372, de 03 de dezembro de 2013 que torna obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município.

Com relação às **mudanças na organização do currículo e do trabalho pedagógico nas escolas**, percebeu-se que em ambas as realidades ocorreram algumas mudanças significativas, principalmente com relação ao planejamento das atividades. Na escola A, as professoras admitiram que todo o trabalho passou a ser sistematizado a partir dos descritores da Prova Brasil.

É, mudou. A questão do currículo não, mas mudou a organização dos planejamentos, sabe? Porque, por exemplo, as meninas, depois que a Prova Brasil começou a surgir, elas já conheciam a grade curricular, já conheciam o que deveria ser trabalhado, mas começou a trabalhar mais em volta dos descritores, sistematizou mais o trabalho nesse sentido aí (Gestora Escola A).

Além disso, há grande preocupação em preparar o(a)s estudantes para a prova, já que são oferecidas aulas extras aos sábados e à noite, especialmente nos anos da aplicação da Prova Brasil.

Ano de Prova Brasil é bem difícil pra gente, bem desgastante, mesmo que a gente tente fazer diferente, não tem como. É aula, aulão à noite, no sábado a gente dá aulão às turmas, todas as atividades são preparadas de acordo com as questões da Prova Brasil, bem dentro do nível mesmo (Professora Escola A).

Por outro lado, a escola B busca seguir uma orientação diferente, baseada no trabalho coletivo entre as professoras, as quais buscam estabelecer os pré-requisitos de um ano escolar para o outro, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos, não necessariamente para ter melhor rendimento no Ideb. Segundo o relato de uma das gestoras, trata-se apenas de “mais um índice” e a escola vê os resultados como “consequência de um trabalho”.

Nós não trabalhamos na perspectiva de pautar nosso trabalho pelos índices das avaliações externas, acho que ele é um índice, mas é mais um. Então, como eu estava dizendo, nós assumimos a equipe diretiva no ano passado e o que nós fizemos naquele primeiro ano? Foi fazer um diagnóstico da escola e começar todo o trabalho pedagógico a partir do diagnóstico da escola, pra depois, então, diante da realidade apresentada e das questões levantadas problematizar possíveis índices. Porque na verdade a gente interpreta que o resultado (da Prova Brasil) ele é consequência de um trabalho e o nosso trabalho, enquanto equipe diretiva, enquanto coordenação pedagógica é trabalhar na causa, quer dizer, trabalhar na origem, então o que nós, por exemplo, iniciamos no ano passado, todo o diagnóstico apontou para uma discussão de currículo na escola, então nós nos debruçamos sobre isso, isso que estamos trabalhando junto a nossa prática, né? (...) A escola não tem a preocupação de preparar, nós não preparamos alunos e ao contrário do que as políticas apontam, nós não trabalhamos com o currículo oficial, nós estamos trabalhando e discutindo o currículo da Escola B, felizmente há espaço de autonomia pra isso e a gente vem usando esse espaço (Gestora Escola B)

Pelo trecho acima se percebe que a escola tem certo espaço de autonomia para realizar um trabalho autônomo, mais ligado às necessidades da própria escola, sem preocupar-se com uma preparação dos alunos para a prova. Desse modo, constata-se que a importância e a relevância atribuída ao Ideb e à Prova Brasil pelas escolas varia bastante, segundo as prioridades de cada gestão escolar.

Assim mesmo, alguns relatos, especialmente das professoras, mesmo quando não admitem realizar uma preparação específica para a prova, demonstraram preocupação em conhecer os índices e buscam formas de trabalhar os conteúdos exigidos na Prova, de modo a garantir um melhor desempenho dos estudantes.



Com relação às **repercussões da Prova Brasil no currículo escolar**, em ambas as escolas notou-se que aplicação padrão da Prova, muitas vezes, não respeita as características e peculiaridades locais e regionais:

É algo bem complicado, porque no mês de outubro, quando é ano de Prova Brasil, que é de dois em dois anos, a gente tem que concluir os conteúdos até o mês de outubro. Por quê? A prova é a nível nacional e enquanto que aqui em conteúdos novos que a gente vê em novembro, dezembro, de repente lá no sul eles estão vendo no mês de maio. Então, a prova ela é elaborada uma só pra todos, então a gente corre contra o tempo. (Professora Escola A).

16

Pelo relato, a professora entende que há diferenças importantes nos ritmos e na forma de abordar os conteúdos segundo a região do país, peculiaridade esta que não é captada por meio um instrumento de avaliação padronizado, o que dificulta ainda mais o trabalho a ser realizado.

Na escola B a última aplicação da Prova Brasil demonstrou ter sido contraproducente, pois não considerou o tempo em que a escola esteve parada por causa das enchentes que ocorreram naquela época, nem permitiu uma preparação adequada dos alunos após esse incidente:

Nos ligaram muito em cima da hora e isso foi muito ruim, porque a gente tentou organizar um calendário e a escola, no ano passado, passou por uma série de problemas, entre eles uma enchente e, então, nós queríamos dizer isso pra eles. Mas, assim, não houve espaço pra negociação, quer dizer, eles tinham aquele dia e ponto. Então eu considero que isso não é legal, eu penso que a escola tem que ter um espaço, assim, de se organizar, de se planejar, de preparação, mesmo sabendo que naquele ano haverá uma avaliação externa, eu penso que é importante que mais próximo esse contato seja feito, de forma que dê uma margem de organização, de planejamento, de preparação, preparar mesmo as crianças para este episódio que, enfim, ele é invasivo, da relação pedagógica, porque é o que vem de fora, né. Então, eu penso que é importante até para o próprio desempenho, assim, pras crianças eu acho que é importante uma preparação, não foi o que aconteceu (Gestora Escola B).

Mesmo com os apelos da gestão, não foi possível modificar a data da aplicação da Prova Brasil, de modo que isso causou um estranhamento entre a gestão e a equipe que aplica a Prova, demonstrando pouca sensibilidade do instrumento quanto a possíveis imprevistos e problemáticas próprias de cada contexto.

Tal acontecimento tende a reforçar a posição da escola por não considerar a Prova Brasil como eixo central do seu trabalho, optando por desenvolver uma dinâmica

própria, a qual consiste em diagnosticar os pré-requisitos que os alunos precisam alcançar de um ano para outro.

Com relação aos **efeitos da Prova Brasil no trabalho docente**, alguns dos relatos anteriores já nos oferecem algumas pistas. Em um deles a professora, ao tratar da dinâmica de aplicação da prova, revela que *“Ano de Prova Brasil é bem difícil pra gente, bem desgastante, mesmo que a gente tente fazer diferente, não tem como (...)”*. Isso demonstra que há uma grande sobrecarga de trabalho atribuída às professoras, o que também pode estar relacionado com o mecanismo de premiação instituído pela Secretaria de Educação e que outorga o 14º salário aos funcionários das escolas com melhor desempenho no Ideb do município.

Ainda com relação à Escola A, outros trechos das entrevistas já mencionados indicam que, apesar da preparação que se oferece as professoras antes da aplicação da Prova Brasil, faltam condições adequadas para que as professoras possam utilizar as informações e todo o material recebido na sua prática cotidiana. Portanto, há um investimento em formação e preparação para a Prova, mas não para a realização adequada do trabalho educativo com um todo.

Desse modo, as professoras admitem que suas condições de trabalho são desfavoráveis e, mesmo assim, as políticas pressionam para que elas deem conta de garantir os direitos de aprendizagem dos/as estudantes.

E nós professores? Eu acho que é uma questão de desrespeito sim, a nós e as crianças principalmente, né? Porque aí a gente fica enlouquecida, temos que dar os conteúdos, queremos resultados, a Prova Brasil quer resultado, nós queremos resultados porque estamos sendo avaliados também, mas, ao mesmo tempo, as crianças estão sufocadas. Este ano que passou, 2015, foi ano de Prova Brasil, tem ano que a gente deu aula, teve mês que a gente deu aula todos os sábados (Professora Escola A)

Assim, nota-se que o reconhecimento é insuficiente, mesmo no caso do município de Campina Grande, que instituiu o 14º salário, pois, segundo os relatos, este só veio a funcionar no primeiro ano de implantação e não vem sendo mais pago devido à crise econômica e aos recortes efetuados na área.

No caso da escola B, mesmo sem considerar a prova como referência, as professoras admitem já ter utilizado alguns simulados para que os/as alunos/as tenham

conhecimento daquilo que vai ser cobrado deles/as, de modo a não gerar ansiedade no momento da aplicação da Prova.

Eu já fiz em anos anteriores, fazia modelinhos de prova, no modelo da Prova Brasil, pra não ser uma novidade, porque o quê que eu acho que acontece? A criança vê um monte de texto e ela se apavora e, então, ela vê que não são um monte de textos, mas textos bem pequenininhos, que tem perguntas específicas pra aquele texto e que no final não vai relacionar com todos. Então, a criança também tem que ter conhecimento daquilo que vai ser cobrado dela e os simulados ajudam nisso. Acalma a criança, atualiza e situa ela dentro do texto, diferente de quando tu, de repente pega, ela se sente perdida se ela não tem a experiência (Professora Escola B).

18

Percebe-se, assim, que, apesar das professoras manifestarem que não preparam para a Prova, há uma mudança na maneira como elas entendem e realizam o seu trabalho, pois nota-se que gostariam que seus alunos obtivessem melhor rendimento, de modo que a avaliação pudesse ser, ao mesmo tempo, uma forma de refletir e de reconhecer o trabalho que elas realizam.

Dessa forma, constatou-se que essa forma de avaliar e de ranquear as escolas altera a subjetividade das professoras, as quais demonstram estar muito comprometidas com a melhoria da nota e do desempenho, já que elas também desejam ser reconhecidas. Essa carência de reconhecimento a docentes se dá especialmente pelo fato de que nenhum dos municípios estudados paga o Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008), além do que, alguns fatos políticos recentes, como o pagamento parcelado dos/as professores/as no Rio Grande do Sul e o congelamento dos salários e das progressões docentes na Paraíba não são casos isolados, mas mostram a pouca importância que vem sendo dada à política de valorização do magistério em todo o território nacional. Apesar da falta de investimento em formação e nas condições de trabalho, professoras e gestoras se esforçam em melhorar (e, por vezes, também maquiar) sua performance para que o desempenho da sua escola seja melhor do que o das outras.

## **6. Considerações finais**

A presente pesquisa permitiu constatar significativas diferenças com relação à importância atribuída à Prova Brasil e ao Ideb, de acordo com o contexto: enquanto que,

na escola A, a preocupação com a Prova Brasil é um elemento central, que norteia todo o trabalho pedagógico da escola, especialmente nos anos em que é aplicada, na escola B a avaliação externa está em segundo plano, pois existe a concepção de que a melhoria do rendimento é resultado de um processo, o qual deve ter como ponto de partida a própria realidade escolar.

Assim mesmo, percebe-se que a Prova Brasil e o Ideb alteram significativamente o trabalho docente em ambas as realidades, causando mudanças na sua forma de conceber e de proceder em sala de aula. Isso é ainda mais visível na escola A, já que o empenho das professoras em preparar os alunos para a prova também foi reforçado pela criação de um mecanismo de premiação (14º salário).

Além disso, constatou-se algumas contradições na maneira como a Prova se apresenta: por um lado, a Prova Brasil é entendida como um instrumento invasivo, na medida em que compromete a autonomia das escolas e seu formato padronizado passa por cima das peculiaridades locais e regionais; por outro, é vista como algo normal e necessário, já que faz parte do papel de regulação e controle do Estado, o qual deve buscar “medir” o retorno/os resultados dos investimentos que faz na educação.

Na escola A, a preocupação com o desempenho das crianças na Prova Brasil intensifica o seu trabalho, causando algumas frustrações, já que as mesmas não se veem devidamente reconhecidas ou recompensadas por tal dedicação. Contraditoriamente, isso ocorre num município que instalou um instrumento de premiação, o 14º Salário, o qual deveria ser pago aos funcionários das escolas com o melhor Ideb do município, mas na prática o mesmo não tem funcionado, devido aos recortes efetuados na área educacional nos últimos anos.

Nesse contexto, nota-se a intensificação e a precarização do trabalho das professoras, já que sua carga de trabalho aumenta nos anos em que a Prova Brasil é aplicada, por meio da oferta de aulas-extra à noite e aos sábados, no intuito de preparar os alunos para a prova. Além disso, ao mesmo tempo em que há um esforço das professoras do 5º ano em realizar um trabalho coletivo, há também um acirramento da responsabilização e do clima de competição, na medida em que elas assumem a meritocracia como forma de reconhecer as que trabalham mais e punir as que não se dedicam tanto.

No caso da escola B, tanto gestoras como professoras dizem ter mudando o enfoque do trabalho e consideram a Prova Brasil e o Ideb apenas como um entre os vários e possíveis indicadores da qualidade educacional, dando prioridade a um trabalho coletivo e autônomo, que permita o diagnóstico dos problemas que precisam ser enfrentados pela escola. Nesse contexto, as participantes problematizam os índices e veem os resultados como consequência de um processo de trabalho.

Os resultados preliminares mostram, portanto, que um mesmo instrumento é recebido de diferentes maneiras, segundo a formação e a organização da equipe pedagógica na escola. Algumas buscam ter maior autonomia, enquanto outras são induzidas a adaptar-se plenamente, por meio da pressão de políticas municipais. Considera-se que o grau de organização, comprometimento e de formação da equipe gestora e o envolvimento do(a)s docentes são elementos que marcam a maneira como a avaliação externa influencia no cotidiano da escola.

## 7. Referências

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, 2001, p. 15-32.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, 26(92), 2005. p. 725–751.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.
- BRASIL. **O PISA e o IDEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb> Acesso em 15 abr 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324), Acesso em 15 jun 2014.
- DAMASCENO, E. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre**. 2009. 351 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2009.

DEL PINO, M.A.B.; VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A.M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novogerencialismo e práticas de governos. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p.113-134.

DIAS SOBRINHO, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Revista Avaliação**, 13(1), 193–207.

FOUCAULT, M. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, Lisboa, v. 1, n. 19, p. 203-223, 1993.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em maio de 2014.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GENTILI, P. (Org.) (1997) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Vozes.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J. dos S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J. dos S.; GARCÍA, M.M.A. (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002. p.271-283.

NEAVE, G. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**. Oxford, 33 (3), 1998. p. 265-284.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. **Prometeu Encadenado: Estado y Educación en Europa**. Barcelona: Gedisa, 1994.

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

POPKEWITZ, T. Numbers in grids of intelligibility: making sense of how educational truth is told (Chap. 10). **Educating for the knowledge economy?** Critical perspectives New York: Routledge, 2012. p.169-191.

POPKEWITZ, T.S. Pisa: Numbers, Standardizing Conduct, and The Alchemy of School Subjects. IN M.A. Pereyra, H.-H.Kottöff & R. Cowen (eds.), **PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 31–46.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados competitivos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, 15, 2001. p. 117-147.

SABARIEGO, M. Investigación educativa: génesis, evolución y características. In: BISQUERRA, R. (Org.) **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2004. p.52-87.

SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. (Org.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: avaliação da educação, organização escolar e trabalhadocente em escolas municipais do Estado da Paraíba. Campina Grande: EDUFPG, 2013. p. 145-170.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 2011. p. 769-792.