

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN SOUZA DA SILVA

**A PROVA BRASIL COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA:
IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO
PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO/AC**

RIO BRANCO-ACRE

2016

MIRIAN SOUZA DA SILVA

**A PROVA BRASIL COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA:
IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO
PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO/AC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

RIO BRANCO-ACRE
2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586p Silva, Mirian Souza da, 1991 -

A prova Brasil como política de avaliação em larga escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/ AC / Mirian Souza da Silva, 2016.

97 f.; Il., 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2016.

Inclui referências bibliográficas.

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11/1003

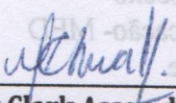


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA **DISCENTE MIRIAN SOUZA DA SILVA** DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFAC, REALIZADA NO DIA 08 DO MES DE JULHO DE 2016.

Aos 08 dias do mês de julho do ano de dois mil e dezesseis, às 14: 30 min, na Sala Ambiente do Bloco Nely Katunda da Cruz desta IFES, na presença da Banca Examinadora, composta pelas docentes Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC), Orientador e Presidente da Banca; Professora Dr^a Ednaceli Abreu Damasceno (UFAC) e Professora Dr^a Elisabete Carvalho de Melo (UFAC, Membro Externo), na qualidade de membros, teve início os trabalhos de apresentação/julgamento do Texto da Dissertação, exigido para Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. A discente, atendendo as orientações e exigências do Programa, fez a apresentação do seu texto, cumprindo o tempo regulamentar. Na sequencia, os examinadores, observando o tempo regulamentar, arguiram o(a) candidato (a) sobre o texto da Dissertação intitulado **"A prova Brasil como política de avaliação em larga escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco-AC"**. Tendo a candidata demonstrado capacidade em responder oralmente as questões apresentadas pela banca, os trabalhos foram concluídos às 17: 00 min, em sessão pública, cujo resultado final foi **APROVADA**. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Comissão Examinadora.

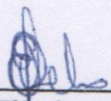
Rio Branco-AC, 08 Julho de 2016.



Prof^a. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Orientador/Presidente da Banca



Prof^a. Dr^a. Ednaceli Abreu Damasceno
Membro Interno (PPGE/UFAC)



Prof^a. Dr^a. Elisabete Carvalho de Melo
Membro Externo (UFAC)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, autor da vida, pela força e por ter me permitido chegar até aqui. Toda glória a Ele, pois para e por Ele são todas as coisas.

Com muito amor, ao meu esposo Elismar, pelo carinho, por todas as manifestações de incentivo, coragem, cuidado, pela compreensão, pelos momentos que estive ausente e, principalmente, por sempre sonhar comigo.

Aos meus pais, Raimundo e Francisca, e a toda minha família, pelo incentivo e por ter me auxiliado ao longo de minha trajetória de vida.

Aos meus colegas da Primeira Turma do Mestrado em Educação da UFAC, pelos momentos que passamos juntos e pelas palavras de conforto, em especial, à Dulciléa e à Natharça.

À Maria Dulcileide, minha amiga querida, por sempre me incentivar e ser minha confidente em qualquer situação.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC, especialmente aos que ministraram disciplinas no Curso, pelas contribuições emprestadas à minha formação e construção do texto de dissertação.

Às professoras Ednaceli Abreu Damasceno e Elisabete Carvalho de Melo, que compuseram a banca de qualificação, pelas contribuições e pela maneira gentil e muito carinhosa com que aceitaram o convite em participar da banca. Em especial à professora Elisabete Carvalho, pela amizade estabelecida desde a graduação, e por não ter medido esforços para ajudar-me em todos os momentos quando a ela recorri.

Quero agradecer ainda, de uma forma muito especial, ao meu orientador professor Mark Clark Assen de Carvalho, por todas as sugestões, indicações e correções realizadas. Pela atenção prestada durante esse percurso e pela presença constante em todos os momentos da elaboração do texto de dissertação, bem como pela confiança a mim creditada desde a graduação em Pedagogia, permitindo-me atuar como bolsista de monitoria na disciplina de Sociologia da Educação e em outros momentos de minha trajetória.

Agradeço também, aos professores e professoras das escolas da rede pública municipal de educação em Rio Branco que aceitaram participar da pesquisa.

À UFAC, pelas oportunidades de formação e crescimento profissional e à CAPES, pela concessão da bolsa durante o Mestrado em Educação.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram, seja com uma palavra, um gesto, um sorriso, uma ideia, uma correção, um material emprestado ou uma indicação de leitura, a todos vocês meu muito obrigada.

RESUMO

A presente dissertação aborda a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, como política de avaliação em larga escala e suas implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco (Acre). Um dos objetivos propostos foi o de identificar e analisar quais os efeitos que a Prova Brasil tem causado dentro das instituições escolares, mais especificamente em relação ao trabalho pedagógico e ao currículo escolar nos estabelecimentos da rede municipal de educação em Rio Branco. Para isso, o trabalho apresenta reflexões acerca da atuação dos docentes e a maneira pela qual avaliam a Prova Brasil; de que forma esses professores utilizam o resultado dessa avaliação; se a Prova Brasil, de fato, funciona como um dos dispositivos de regulação do currículo escolar e a percepção e discurso dos professores entrevistados. Além disso, buscou-se verificar e discutir como este tem se apresentando dentro da organização. Trata-se de pesquisa empírica que teve como lócus de realização o espaço escolar e adotou uma abordagem de cunho qualitativo. Além do referencial teórico escolhido para fundamentação: AFONSO (2009), BALL (2005), BONAMINO; SOUSA (2012), CARVALHO (2013), DURLI; SCHNEIDER (2011), FREITAS (2009), HYPOLITO (2016), PACHECO (2014), VERÇOSA (2015) e outros, foi utilizado também, o material fornecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/AC (SEME), bem como a entrevista estruturada aplicada aos professores que atuam com turmas do quinto ano do Ensino Fundamental em 14 escolas envolvidas na pesquisa. A análise dos dados centrada nos elementos comuns nas falas dos professores, nas orientações repassadas aos estabelecimentos de ensino e na gestão do trabalho pedagógico escolar permitiu identificar a ênfase dada aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que configuram a Prova Brasil. Elementos que contribuem para que, na prática, o currículo escolar venha passando por um processo de estreitamento a favor das disciplinas e conteúdos cobrados na Prova Brasil. Porém, percebeu-se que existem compreensões difusas no tocante à forma como os professores reconhecem a intercorrência desse processo em suas práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala, currículo escolar, trabalho pedagógico, Prova Brasil.

ABSTRACT

This dissertation discusses the Brazilian National School Performance Assessment (Anresc), also known as Prova Brasil, as assessment policy on a large scale and its implications on the school curriculum and teaching work in municipal schools in Rio Branco (Acre). One of the goals proposed was to identify and analyze what effects the Prova Brasil has caused within the school institutions, specifically in relation the teaching work and school curriculum in the establishments of the municipal education system in Rio Branco. For this, the study presents reflections on the performance of teachers and the way evaluating the Prova Brasil; how these teachers use the results of this evaluation; if the Prova Brasil indeed works as one of the control system of the school curriculum and the perception of speech of teachers interviewed. This is empirical research that had as its locus of realization in the space of the school and has adopted an approach related to the qualitative. In addition to the theoretical framework chosen for rationale: AFONSO (2009), BALL (2005), BONAMINO; SOUSA (2012), CARVALHO (2013), DURLI; SCHNEIDER (2011), FREITAS (2009), HYPOLITO (2016), PACHECO (2014), VERÇOSA (2015), and others, was used also, the material provided by the Ministry of Education and Culture (MEC) of Brazil, by National Institute for Studies and Research in Anísio Teixeira Education (INEP), the Municipal Secretary of Rio Branco Education (SEME), and structured interviews with teachers who work with classes of the fifth grade of elementary school in 14 schools involved in the survey. The data analysis focused on common themes in the discourse of teachers, in the guidance given to schools and management of the school teaching work allowed us to identify the emphasis on the Portuguese language content and mathematics that form the Prova Brasil. Elements that contribute to in practice, the school curriculum come through a tightening process for the benefit of disciplines and content charged in Prova Brasil. However, it was noticed that there are diffuse understandings with regard to how teachers recognize the complications of this process in their classroom practices.

Keywords: Assessment in Large Scale, School curriculum, pedagogical work, Prova Brasil.

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro demonstrativo I - Semelhanças e diferenças entre Prova Brasil e ANEB	34
Quadro demonstrativo II: Escolas da Regional 6 de Agosto.....	48
Quadro demonstrativo III: Escolas da Regional Cadeia Velha	49
Quadro demonstrativo IV: Escolas da Regional São Francisco	49
Quadro demonstrativo V: Escolas da Regional Tancredo Neves.....	49
Quadro demonstrativo VI: Escolas da Regional Estação Experimental	50
Quadro demonstrativo VII: Escolas da Regional Calafate.....	51
Quadro demonstrativo VIII: Escolas da Regional Floresta.....	51
Quadro demonstrativo IX: Escolas da Regional João Eduardo.....	52
Quadro demonstrativo X: Escolas da Regional Belo Jardim	52
Quadro demonstrativo XI: Escolas da Regional Vila Acre.....	53
Tabela demonstrativa I: Expansão da Matrícula na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco	54
Quadro demonstrativo XIII: Distribuição dos Sujeitos da Pesquisa por Regionais e Escolas	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO 1: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALGUNS PRESSUPOSTOS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL	18
1.1 Aproximações e considerações sobre o tema.....	19
1.2 Caracterizando a Prova Brasil.....	32
1.3 Prova Brasil: dispositivo de regulação do trabalho pedagógico e do currículo escolar?	35
CAPITULO 2: O LOCUS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO	44
2.1 Um panorama da cidade de Rio Branco.....	45
2.2 A organização da Rede Municipal de Ensino em Rio Branco.....	47
2.3 Municipalização do Ensino e Regime de Colaboração em Rio Branco	57
CAPITULO 3: A PROVA BRASIL: IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO.....	66
3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa empírica.....	66
3.2 Possibilidades interpretativas e diálogos a partir da análise dos dados	70
3.3 Concepção dos professores da rede municipal de Rio Branco sobre a Prova Brasil ..	72
3.4 Implicações da Prova Brasil na prática pedagógica dos professores das escolas municipais de Rio Branco	79
3.5 As implicações da Prova Brasil no currículo escolar da rede de ensino.....	82
4:CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
5: REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) está vinculada à linha de pesquisa ‘Políticas e Gestão Educacional’. A pesquisa foi delimitada no âmbito dos efeitos que a Prova Brasil como política de avaliação externa vêm provocando no trabalho pedagógico e currículo escolar em escolas da rede municipal de educação em Rio Branco, capital do Estado do Acre.

Mediante o novo cenário educacional, advindo em meados da década de 90, momento no qual o Brasil passou a ter uma maior influência das ideias neoliberais na redefinição das políticas sociais, a educação, por exemplo, passa a ser regida conforme exigência do mercado — entre elas pode-se destacar principalmente a busca pela eficácia, a competitividade, a qualidade e a eficiência.

As exigências do novo modelo de Estado fizeram com que se buscasse a efetivação das políticas em educação pautadas na descentralização e autonomia escolar, que são instituídas principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, particularmente no Artigo 211 que determina:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

No auge das mudanças sociais referenciadas nas ideias neoliberais, mencionadas no parágrafo anterior, foi implantado no Brasil o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. A ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil é um dos mecanismos de avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação.

A Prova Brasil é uma avaliação externa aplicada em larga escala. O interesse por seu estudo surgiu na minha formação inicial e consolidou-se durante a prática profissional

pedagógica. Atuando como professora da rede pública de ensino pude observar mais de perto a forma de execução das políticas de avaliação em larga escala e alguns dos seus efeitos, principalmente no concernente a todo o planejamento que é realizado, priorizando os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, justamente objetivando boas notas na Prova Brasil, por se tratar de uma avaliação nacional que é capaz de apresentar as médias alcançadas por escola.

No ano de 2014 — que foi meu primeiro ano de atuação como professora em uma escola pública estadual localizada no município de Rio Branco —, ministrei aulas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental e logo no início do ano letivo fui apresentada à “Provinha Brasil”. Essa avaliação seria aplicada no início e no fim do ano letivo para que fosse realizado um comparativo para medir o nível de alfabetização das crianças.

Foi nesse momento que pude sentir a cobrança pelos resultados. Embora o resultado da “Provinha Brasil” não fosse utilizado pelo Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), era notória a preocupação da equipe gestora da escola pelo bom resultado nos testes para apresentá-los a Secretaria de Educação do Estado.

Foi então que o desejo de estudar essa temática ficou mais evidente, sendo que, a “Provinha Brasil” é apenas um ensaio para a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar - ANRESC. Por isso, decidi por estudar os efeitos que essa avaliação tem causado no currículo escolar e no trabalho pedagógico de escolas da rede municipal de educação em Rio Branco, uma vez que essa avaliação pode influenciar fortemente na formulação de políticas públicas educacionais em nosso país.

Compreende-se que é dentro do contexto escolar que as políticas públicas educacionais tomam corpo, porquanto é nele que estas se mostram ou não eficazes. Por isso a necessidade de investigar a forma como os professores envolvidos na pesquisa estão recebendo os resultados da Prova Brasil e se a apropriação desses resultados está sendo usada para melhorar as práticas pedagógicas e currículo escolar.

Tendo por base a definição de avaliação utilizada por Freire (1977) em que:

A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento. Os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. [...] Nesse sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (FREIRE, 1977, p. 26).

Corroborando com conceito de que a avaliação não deve cumprir com papel de fiscalização, mas sim de problematização da ação, comecei a pensar nas questões que foram propostas para este trabalho. Aproximando o olhar para as avaliações externas aplicadas em

larga escala na Educação Básica, é possível inferir que a principal avaliação que busca medir o rendimento das escolas públicas é a Prova Brasil. Tendo em vista que essa é a única avaliação nacional do ensino fundamental capaz de apresentar resultados por escolas.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a Prova Brasil é uma avaliação em larga escala voltada para as áreas de Língua Portuguesa, possuindo foco em leitura e Matemática, focando na resolução de problemas. A prova é realizada a cada dois anos e além dos testes é aplicado um questionário socioeconômico aos alunos.

Ainda de acordo com o INEP, o objetivo dessa avaliação é oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas. Nesse sentido, o objetivo da Prova Brasil não é o de avaliar o aluno, mas proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos.

Movida por inquietações aqui mencionadas, defini como objeto de estudo os efeitos que a Prova Brasil, como política de avaliação externa, vêm provocando no trabalho pedagógico e no currículo escolar em escolas da rede municipal na cidade de Rio Branco.

A problemática concebida para o tema foi: quais os efeitos que as políticas de avaliação em larga escala, sendo aqui representadas pela Prova Brasil, tem provocado no trabalho pedagógico e currículo escolar de escolas municipais de Rio Branco?

Com objetivo de encontrar respostas para a problemática apresentada, foram elaboradas algumas questões para nortear a realização da pesquisa empírica:

- Como os professores da rede municipal de ensino na cidade de Rio Branco analisam essa avaliação e como esses professores se preparam psicologicamente e em relação as suas práticas pedagógicas para receber os seus resultados?
- De que forma os resultados da Prova Brasil são utilizados nas escolas da rede municipal de educação em Rio Branco, e de que maneira interferem na prática pedagógica?
- Quais as interferências da Prova Brasil no currículo escolar planejado?
- Qual é a relação da Prova Brasil e trabalho pedagógico dentro da sala de aula, considerando melhorias ou dificuldades?

Com intuito de elucidar as indagações levantadas ficou definido o seguinte objetivo geral: identificar e analisar quais os efeitos que a Prova Brasil tem causado dentro das instituições escolares, mais especificamente em relação ao trabalho pedagógico e ao currículo escolar em escolas administradas e mantidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEME/Rio Branco.

Como consequência e com vistas a cumprir com esse objetivo geral foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como os professores que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Rio Branco avaliam a Prova Brasil;
- Verificar de que forma esses professores utilizam o resultado dessa avaliação;
- Analisar as interferências como elemento regulador do currículo escolar mediante discurso dos professores entrevistados;
- Verificar e discutir se essa avaliação tem dificultado ou melhorado o trabalho pedagógico.

Com relação às questões de natureza metodológica, recorri às contribuições de Minayo (2011) quando esta destaca que a metodologia é o caminho e a prática exercida, incluindo concepções teóricas da abordagem, apresentando conjunto de técnicas que auxiliam na compreensão da realidade. Dessa forma, foram definidos os aspectos metodológicos da pesquisa, ou seja, o caminho percorrido para coleta e análise de dados que compõe o estudo.

Assim sendo, para a escolha do tipo de abordagem que direciona a realização da pesquisa, faz-se necessário levar em conta as especificidades do objetivo geral proposto, além disso, para cumpri-lo em relação ao objeto de estudo optou-se por uma abordagem qualitativa. Tendo em vista que:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo de que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dessa forma, na pesquisa com enfoque qualitativo o pesquisador possui contato direto com o objeto estudado, preocupando-se com todo o processo e não apenas analisando dados mensuráveis ou produto quantitativo. Sobre isso, de acordo com Minayo (2011) a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível da realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com um universo de significados que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em relação aos métodos utilizados para coleta de dados, recorri à análise documental e entrevistas estruturadas ou padronizadas. Quanto aos documentos utilizou-se esse instrumento de coleta de dados para caracterização/descrição da rede municipal de ensino, bem como para construção do primeiro capítulo do texto. Foram consultadas leis, regulamentos e normas publicadas pela Secretaria Municipal de Educação, além do Convênio/SEE/nº 020/2006, Lei nº 9.394/96, Parecer CNE/CP nº 5/2005, Parecer CNE/CP nº 5/2005, entre outros, bem como, documentos disponibilizados pela própria SEME/Rio Branco, como por exemplo, quadro com evolução de matrículas do município e quadro com regionais e escolas pertencentes a rede municipal de ensino de Rio Branco.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 38) podem ser considerados documentos qualquer material escrito que lhe possam ser retiradas informações sobre comportamento humano, “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Para as entrevistas estruturadas, cujos dados e análises foram utilizados para compor o terceiro capítulo do presente estudo, foi elaborado um roteiro com perguntas direcionadas aos professores envolvidos na pesquisa. De acordo com Ludke; André (1986, p. 34) “esse tipo de entrevista, é usada quando se visa a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata”.

As entrevistas foram realizadas com 27 professores que atuam em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas municipais da rede de ensino da cidade de Rio Branco-AC. Em relação a formulação do roteiro de entrevista, constavam 6 perguntas pelas quais buscou-se identificar as concepções dos professores sobre a Prova Brasil e como os mesmos a concebem, além de buscar compreensão de como esses professores veem a relação Prova Brasil e currículo.

Para participar da pesquisa, os professores — além de serem esclarecidos oralmente sobre os procedimentos —, receberam uma cópia do termo de consentimento no qual constavam todas as informações sobre a natureza da pesquisa. Após a leitura do termo, os professores que assim consentiram em participar aceitaram colaborar com a pesquisa por meio da assinatura do referido documento.

É importante ressaltar que antes da coleta de dados em documentos e entrevistas estruturadas foi realizado o levantamento e estudo de referenciais bibliográficos que abordassem acerca da definição e discursos sobre avaliação em larga escala e também referenciais que realizassem um apanhado histórico sobre como se deu o surgimento de um

Sistema Nacional de Avaliação no Brasil. Justifica-se a necessidade desse levantamento bibliográfico pela importância de apropriação da temática para elaboração do capítulo teórico da pesquisa.

Após levantamento bibliográfico, buscou-se a colaboração da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Rio Branco para obtenção de dados referentes ao panorama e as características sócio-políticas, econômicas e organizacionais da cidade de Rio Branco, assim como dados que configuram a rede municipal de ensino no contexto do sistema público de educação do Estado do Acre. Nesse sentido, foram coletadas informações referentes a regionais, quantidade e localização dos estabelecimentos de ensino disponibilizados pela SEME no auxílio da delimitação dos sujeitos participantes da pesquisa empírica.

Quanto à área da pesquisa, é importante justificar que a Prova Brasil é uma avaliação aplicada apenas em turmas do 5º e 9º ano do ensino fundamental. Neste sentido, as escolas que possuíam apenas pré-escola e creches não fizeram parte da pesquisa empírica. Por tanto, os participantes da pesquisa foram professores de turmas do 5º ano, pois são as únicas turmas sob responsabilidade da Secretaria municipal de educação em que são aplicadas a Prova Brasil.

Após análise dos dados referentes às escolas que são administradas pela SEME, procedeu-se uma triagem. Foram selecionadas como alvo possível para a pesquisa apenas os estabelecimentos localizados em zona urbana, devido as dificuldades de acesso às escolas localizadas em zona rural, e ainda, pelo tempo disponibilizado e a dificuldade de locomoção. As entrevistas foram realizadas durante dias letivos e embora estivesse atuando como pesquisadora, também estava exercendo a docência, o que dificultou a locomoção para escolas localizadas em zona rural.

Dessa forma, foram utilizadas como possibilidade para a pesquisa 23 escolas localizadas em zona urbana que atendem turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Dessas 23 escolas, 5 eram de difícil acesso, mesmo que estivessem cadastradas como zona urbana, estão localizadas em ramais.

Sendo assim, do grupo de 18 escolas restantes, verificou-se que as instituições disponibilizavam entre uma e cinco turmas de 5º ano. Contudo, nem sempre a quantidade de turmas condizia com a quantidade de professores, pois foram observadas, por exemplo, escolas com duas turmas de 5º ano, uma no período matutino e outra no vespertino, com apenas um professor lecionando nos dois turnos.

Diante do exposto, justifico que foram realizadas amostras em apenas 14 escolas, pelos seguintes motivos: alguns professores se negaram a participar da pesquisa alegando

motivos pessoais, entre esses a falta de tempo. Outros havia recém-iniciado em turmas de 5º ano e não sentiam-se à vontade em participar da pesquisa.

Portanto, apresentada a estratégia de seleção dos sujeitos que participariam da atividade, bem como todo caminho percorrido para seleção dos mesmos, a pesquisa contou com 27 sujeitos participantes.

A pesquisa empírica propriamente dita foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, resguardando-se a identidade dos participantes, o questionário foi composto pelas seguintes questões:

1. Qual sua opinião sobre a política de avaliação da educação básica em vigor?
Comente sobre isso, apontando pontos positivos e negativos.
2. De forma geral como você avalia a Prova Brasil? Fale um pouco sobre sua concepção.
 - a. De forma positiva, pois é um instrumento capaz de apresentar de forma clara a realidade da série, sugerindo estratégias para trabalhar de acordo com as dificuldades apresentadas;
 - b. De forma negativa, pois os testes aplicados não são capazes de medir com eficácia a qualidade em educação;
3. Como você se organiza para receber os resultados da Prova Brasil? Comente sobre isso.
 - a. De maneira tranquila, pois sabe que independente do resultado você não será pressionado, tendo em vista que sua postura em sala de aula não é o único fator responsável por um resultado satisfatório ou não;
 - b. De forma tensa, pois sabe que geralmente relacionam o resultado da avaliação diretamente com sua prática pedagógica e que será “taxado” como um professor bom ou ruim a depender dos índices alcançados pelas turmas;
 - c. Nenhuma das alternativas acima. Em caso afirmativo justifique sua posição.
4. A Prova Brasil tem dificultado ou melhorado o seu trabalho pedagógico? Justifique.
5. Você se sente pressionado a dar uma atenção maior em seu planejamento nos conteúdos e disciplinas cobradas na Prova Brasil? Qual sua opinião sobre isso?
6. Na sua opinião como foram utilizados os resultados da Prova Brasil de 2013? Faça sua escolha e comente:
 - a. Os resultados foram utilizados como subsídio para elaboração de estratégias com intuito de melhorar a qualidade da educação;

- b. Causaram disputas entre escolas, pois após a divulgação dos resultados houve exclusão de algumas em detrimento de outras, como se o resultado fosse exclusivamente reflexo do trabalho de professores e da equipe gestora da escola;
- c. Como os resultados chegaram somente no ano seguinte, não interferiu em nada significativo no contexto escolar.

Essas perguntas nortearam o estudo que resultou na coleta de dados, traduzidos na presente dissertação, assim estruturada:

O capítulo 1 aborda questões próprias da avaliação, recorrendo-se a conceitos gerais, caracterização da avaliação em larga escala, retrospectiva do processo de institucionalização da avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica com destaque para a Prova Brasil, acrescidos de reflexões e análises de autores de referência internacional e nacional no campo da avaliação.

No capítulo 2 apresenta-se e descreve-se em termos de características gerais e aspectos organizacionais a Rede Municipal de Ensino de Rio Branco, visando apresentar aspectos gerais da cidade de Rio Branco, bem como, características acerca da organização das escolas que são administradas pela Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, o capítulo 3 apresenta os dados coletados por meio das entrevistas realizadas e a caracterização dos sujeitos participantes, bem como considerações a respeito da perspectiva utilizada na realização da análise dos dados coletados. Esse capítulo foi estruturado em seções: 1^a) Concepção dos professores da rede municipal de Rio Branco sobre a Prova Brasil; 2^a) A Prova Brasil e suas implicações na prática pedagógica de professores que atuam em escolas municipais de Rio Branco; 3^a) As implicações da Prova Brasil no Currículo escolar da rede de ensino de Rio Branco.

CAPITULO 1:

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALGUNS PRESSUPOSTOS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL

Antes de abordar questões diretamente ligadas à discussão acerca da Prova Brasil, trabalho pedagógico e currículo escolar na perspectiva do olhar e da concepção de professores da rede municipal de ensino de Rio Branco, torna-se imprescindível fazer, em linhas gerais, uma breve retrospectiva de como surgiu no contexto educacional brasileiro o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com destaque para Prova Brasil na perspectiva de pontuar aspectos referentes a avaliação em larga escala.

Inicialmente serão apresentados conceitos gerais e caracterização da avaliação em larga escala. Para isso, serão utilizados como referencial Pacheco *et. al.* (2014) que aborda sobre avaliação externa das escolas, realizando um quadro conceitual, partindo da realidade das escolas de Portugal; Afonso (2009) que faz uma análise crítica sobre desenvolvimento de prestação de contas e responsabilização que são baseados em testes padronizados e rankings escolares; além das contribuições de Freitas *et. al.* (2009) que analisam a avaliação educacional na perspectiva de crítica às influências liberais, enfatizando a estratégia que envolve medição de resultados que leva em consideração desempenho de alunos seguido de responsabilização e meritocracia.

Na sequência deste capítulo serão abordados também aspectos relacionados à institucionalização do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil, tomando como base de apoio as ideias de Gatti (2002, 2014) que reconhecidamente é uma estudiosa da temática da avaliação com vários trabalhos publicados sobre a implantação do Saeb, além de Bonamino e Sousa (2012), Bonamino e Franco (1999) e Coelho (2008), os quais auxiliam a compreender o processo de institucionalização do Saeb no sistema de educação brasileiro.

Na sequência, dar-se-á atenção especial à nova reformulação do Saeb ocorrida no ano de 2005 pela Portaria nº 931, que representa um marco para a aplicação do teste comumente chamado de Prova Brasil. No arcabouço do estudo pretendido ainda serão referenciados alguns documentos publicados no Portal do INEP e, por fim, mas não menos importante, serão apresentadas algumas das concepções de avaliação e de política de avaliação em larga escala, finalizando esta parte do estudo com uma abordagem sobre a Prova Brasil como

dispositivo de Regulação do trabalho pedagógico e currículo escolar no ensino fundamental de 9 anos.

1.1 Aproximações e considerações sobre o tema

De acordo com Freitas *et. al.* (2009) a avaliação da aprendizagem, aquela que é realizada em sala de aula pelo professor sendo a mais conhecida no meio da avaliação educacional, não pode ser tomada e entendida como o único molde de avaliação existente. O autor afirma que não podemos deixar por esquecido que a educação escolar é regulada pelo Estado, pois a escola é uma instituição cuja posse a ele pertence.

Levando em consideração a compreensão de que a escola é instituição regulada pelo Estado, faz sentido então considerar diferentes níveis de avaliação: “tanto da instituição escolar, denominada de avaliação institucional, como do próprio sistema, a avaliação de redes de ensino (FREITAS *et. al.*, 2009, p. 9)”.

Dando continuidade, os autores postulam a existência de pelo menos três níveis de avaliação: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor. (FREITAS *et. al.*, 2009, p. 10).

A partir do exposto, pode ser observado que os três níveis de avaliação citados pelo autor acontecem partindo de três esferas: por agentes externos à escola – país, estado ou município, por agentes externos à sala de aula, mas não fora do contexto escolar – a escola – e a avaliação dentro da sala de aula, aquela que tem o professor como responsável. Sobre os diferentes níveis de avaliação, Schneider (2013) sugere que a diferença fundamental existente entre os níveis de avaliação refere-se exatamente nas finalidades das mesmas que são divergentes.

Neste estudo, o olhar está voltado para avaliação em larga escala, razão pela qual a ela será dado mais ênfase. Freitas *et. al.* (2009) defende que a avaliação que pode ser chamada de avaliação em larga escala é um mecanismo que acompanha de forma global redes de ensino e apresenta-se com o objetivo de traçar desempenho de sistemas de maneira histórica, permitindo verificar tendência ao longo dos anos, com intuito de “reorientar políticas públicas”.

As avaliações que ocorrem em larga escala, caracterizam-se pelo uso de testes padronizados, com aplicação externa, possuindo foco nos estudantes, nas escolas, nas redes

ou nos sistemas de ensino. Além disso, possuem como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes em todos os níveis de ensino. Não por acaso ostentam o termo larga escala, pois se refere à extensão alcançada, ou seja, o teste abrange uma grande proporção da população ou grupo tomado como referência (DURLI; SCHNEIDER, 2011).

As avaliações em larga escala vêm ocupando centralidade no cenário educacional haja vista que tem sido relevante frente à instituição de regulação estatal, tratando-se de uma tendência de ordem internacional, surgindo da necessidade de controle da administração pública e serviços sociais que são “confiados” ao Estado (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

De acordo com Costa (2009) essas avaliações surgiram para cumprir com as exigências do novo modelo de Estado sob ótica do neoliberalismo. O Estado desta feita passa a ter a função de regulador a partir de regras apontadas pelo mercado econômico, ou seja, regulação no sentido de que as políticas de Estado devem dar conta de regular a sociedade para que esse modelo de Estado possa operar livremente.

Analisando o processo histórico de democratização do acesso ao ensino obrigatório no Brasil percebe-se ainda a necessidade de garantir oferta e acesso à escola, pese o fato de ter havido a inserção de diferentes grupos sociais na escola ainda impera diferentes maneiras de fracasso escolar. Tal contexto faz com que defensores do Estado neoliberal apontem que não há qualidade em educação e o que há verdadeiramente é uma ineficiência do sistema educacional, apontando desta forma que o Estado seria incapaz de cumprir sua obrigação relacionada ao oferecimento de educação de qualidade a todos. Concomitante a isso surgem os sistemas de avaliação com objetivo de divulgar o nível de qualidade da educação a sociedade em geral.

Para Afonso (2009) a avaliação tem como função o desenvolvimento da prestação de conta e da responsabilização, tradução mais próxima do termo *accountability*, que ultimamente é muito utilizado quando se trata da avaliação em larga escala.

As políticas de *accountability* podem ser entendidas principalmente como forma de responsabilização, em que por elas tornam-se públicos dados sobre desempenho do trabalho desenvolvido nas escolas e mediante esses dados a corresponsabilização dos gestores e professores pelos resultados alcançados (BROOKE, 2006). De acordo com análises realizadas por Brooke os dois exemplos mais citados dessa política de *accountability* são aquelas implementadas na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da década de 80.

Utilizando como exemplo a política de *accountability* implantada nos Estados Unidos, mais especificamente em 2001, podemos elencar que essa política constitui em linhas gerais as características citadas abaixo:

(I) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (II) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (III) tornar público os resultados das escolas nestes testes; (IV) adotar como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes; (V) responsabilizar os professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos. (ANDRADE, 2008, p. 445).

Observamos que a política de *accountability* envolve três teias de sustentação, que é a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, por isso a importância da discussão para análise do objeto de estudo do presente texto, por se tratar de uma política que está diretamente relacionada à política de avaliação em larga escala, do tipo Prova Brasil.

Na perspectiva da análise de Afonso (2009, p. 15):

A avaliação precede (ou pode preceder) a prestação de contas, [...] na sequência da prestação de contas, também pode haver lugar a uma avaliação que considere as informações disponibilizadas sobre as políticas.

Partindo desse princípio, o autor apresenta que parte fundamental no processo de *accountability* está sendo prejudicada, pois há falha na presença de condições para desenvolver processos que visem emitir e fundamentar juízos sobre práticas.

Afonso (2009) ressalta ainda que se o sistema de *accountability* for aplicado de maneira punitiva e sem relação de reciprocidade por ambas as partes envolvidas no processo de avaliação, a mesma pode torna-se extremamente desconfortável para os profissionais envolvidos.

Nesse sentido:

[...] assente numa concepção de *accountability* mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico. Neste sentido, um sistema de *accountability* assim alicerçado não pode ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestonárias ou de mero controle, para as quais parecem remeter, muitas vezes, os discursos e práticas vulgares. (AFONSO, 2009, p. 16).

A par dessas compreensões, pode-se dizer então que a crítica não está na prestação de contas, mas na forma como a mesma vem sendo desenvolvida através da aplicação de testes em forma de avaliações em larga escala os quais resultam em informação quantitativa e mensurável, tornando-se aspectos centrais no processo. O modelo de *accountability* é baseado

em dados obtidos através dos testes e mediante esses dados poder haver sanções, recompensas ou intervenções para os agentes envolvidos – no caso escolas, gestão escolar, professores e, até mesmo, os alunos.

Afonso (2009) postula que o modelo de *accountability* pode ser explicado pela consensualidade e transversalidade de alguns discursos que, para efeito de exemplificação, serão resumidamente aqui apresentados: crise da escola atribuída à figura do professor e alguns métodos pedagógicos. Pois, de acordo com o autor, em países ocidentais esse discurso foi utilizado como justificativa para utilização dos testes; a emergência neoliberal e ainda a criação do quase mercado educacional apoiado na ideia de liberdade de escolha educacional das famílias; a crescente força do Estado, principalmente para assumir controle social e legitimar uma educação voltada para os resultados; o processo de autonomia e descentralização, ou seja, o discurso interligado ao direito a informação, pautados na ideia de democracia, através desse discurso vem a afirmação de que somente através da aplicação de avaliações que se conseguiria tais dados e proporcionaria tal direito e ainda quando o modelo de *accountability* são apresentados e validados com o discurso do rigor científico, ou seja a cientificidade dos testes.

Contudo, é importante explicitar que não existe uma política de *accountability* implantada em âmbito nacional no Brasil, porém alguns aspectos dessa política, tomando, por exemplo, a instaurada nos Estados Unidos, já podem ser evidenciados nas duas últimas décadas em nosso país. Essas evidências estão exatamente no estabelecimento de metas para cada contexto escolar, bem como na realização de testes em larga escala instaurados com a criação do Sistema de Avaliação Nacional para educação básica a partir de 1990.

De acordo com Andrade (2008) em 2006 foi instaurado mais um ponto da política de *accountability* em nosso país, pois o governo federal começou a divulgar os resultados obtidos nas avaliações em larga escala tanto através dos resultados da Prova Brasil, como com o Exame Nacional do Ensino Médio /ENEM.

Schneider e Rostirola (2015) apontam que avaliação do tipo larga escala, vai ao encontro do modelo de quase-mercado¹ e o Estado passa a ser visto como avaliador, ficando similar ao modelo de gestão privada, ou seja, um modelo focado nos resultados. O Estado como avaliador é configurado exatamente por essas avaliações que são atualmente

¹ O modelo de quase-mercado no contexto educacional busca introduzir o mercado e o setor privado na oferta da educação e conforme defendido por Santos (2004), ela é de “quase” mercado porque apesar de se aproximar com o mercado, diferencia-se do mesmo pois não visa maximizar o lucro e ainda por não ser claro a quem suas estruturas pertencem.

incorporadas como política pública, norteadas por ações do poder público e desenvolvidas pelo próprio Estado. O Estado como avaliador justifica-se como forma de transparecer a sociedade a maneira que as instituições estão regendo os recursos públicos.

Partindo da compreensão desse modelo de avaliação como política pública, Anjos (2012, p. 25) realiza um balanço de literatura e aponta que comumente está presente o conceito de qualidade como foco, a ideia de “regulação do Estado, a educação como mercadoria, a educação como parte do sistema econômico capitalista neoliberal globalizado e a responsabilização do professor(a) e também do gestor(a) sobre os resultados da educação”

Tendo como referência os aspectos comuns na literatura comparada por Anjos (2012) depreende-se que a avaliação como política pública da forma como está sendo aplicada não pode ser considerada como inocente e/ou neutra, pois não visa apenas a divulgação e transparência dos dados obtidos nos testes com intuito de melhorar a qualidade em educação. Haja vista estar agindo também como “políticas disciplinares que promovem novas formas de subjetividade e de conduta na força de trabalho” (GÁLVEZ, 2009, p. 69).

Tomando por suporte a realidade de Portugal, Pacheco *et. al.* (2014, p. 64) auxilia a ilustrar como o sistema de avaliação em larga escala das escolas, está instituído quando estabelece o seguinte posicionamento: a escola, a avaliação, a qualidade/melhoria, a prestação de contas e a autonomia.

Depreende-se da formulação do autor que a escola apresenta-se em um dos extremos e que a mesma é mediada por uma avaliação — em larga escala — com o objetivo de avaliar a qualidade, a autonomia e que agirá como recurso e/ou estratégia para fazer a prestação de contas à sociedade.

Ainda de acordo com o referido autor, a avaliação em larga escala das escolas tem seu objetivo pautado pela regulação no sentido de que a avaliação é capaz de produzir diagnósticos que irão fundamentar ações ou intervenções, monitorando as atividades que lhes integram com intuito de responder necessidades e ainda cumprir missão de ordem educativa e formativa ou, simplesmente, cumprir metas projetadas.

Para Pacheco *et. al.* (2014) quando a escola passa a exercer autonomia “pedagógica e organizativa” ela coloca-se desta forma responsável a responder pelos resultados de suas escolhas, no caso a forma que o Estado atualmente vem apresentando para monitorar a autonomia escolar é através da aplicação das avaliações em larga escala, ou seja, as avaliações se firmam exatamente por meio das políticas de descentralização, conforme Afonso (2009) postula como consensualidade para explicação do processo de accountability.

Pacheco *et. al.* (2014 p. 172-175) apresenta uma análise realizada a partir de relatórios internacionais que fazem referência ao Programa de Avaliação Externa das Escolas que vigora em Portugal desde 2006/2007. O autor dispõe que para escolha dos relatórios que iria servir como aporte para a referida análise, privilegiou-se aqueles que abordassem sobre avaliação externa de escolas em Portugal no período de 2008 e 2012. Quatro relatórios contemplaram aos critérios definidos, em que apresentaremos uma síntese das relações e questões comuns que de acordo com Pacheco *et. al.* (2014) merecem reflexão:

- a) Há um fraco impacto das avaliações externas na melhoria das escolas;
- b) Se as escolas não tiverem autonomia, a avaliação assumirá, sobretudo, a função de prestação de contas, pouco contribuindo para a melhoria e os desenvolvimentos organizacionais;
- c) Ocorre insuficiente articulação da avaliação da liderança e gestão com a avaliação de desempenho dos diretores de escolas;
- d) Existe necessidade de adequação da duração do ciclo avaliativo dos resultados das avaliações das escolas;
- e) Há necessidade de acompanhamento sistemático das escolas na implementação de planos de melhorias;
- f) Verificou-se também em comum a importância dos resultados escolares na avaliação das escolas;
- g) Percebe-se insuficiente valorização da observação da prática letiva na avaliação das escolas.

Sobre as questões apresentadas anteriormente serão destacados os itens “a” e “e”, pois os mesmos abordam acerca da relação, qualidade educacional e avaliações externas. O item “a” nos remete que o impacto da avaliação externa na melhoria das escolas de Portugal tem sido pouco aparente. O autor nos apresenta que não é fácil gerir as tensões advindas entre prestação de contas/melhoria do ensino e aprendizagem, pois se as avaliações externas interferem na autonomia da escola pouco irá contribuir para melhoria do ensino, afinal, o mesmo utiliza-se que se os agentes escolares não possuem autonomia não haverá grandes alterações na melhoria do ensino.

Na mesma linha de raciocínio, qualidade educacional e avaliações externas, o item “e” ressalta a necessidade de acompanhamento escolar quanto a implantação de melhorias a considerar que somente a aplicação de testes em larga escala e a procedente publicação dos resultados por si não são capazes de produzir melhorias.

Nesse particular concorda-se com Pacheco *et. al.* (2014) quando este apresenta a necessidade de implementação e avaliação do processo, através da implantação de planos de melhorias, ou seja, apresenta-se a necessidade de sequência após aplicação dos testes através da implantação de ciclos de melhorias e não de processo de punição e meritocracia as escolas que costumeiramente estamos a observar.

Freitas *et. al.* (2009) com olhar mais voltado para realidade brasileira discute que essas avaliações são aplicadas em larga escala no nosso país e que realmente são frutos de políticas regulatórias e que essas de maneira estratégica transferem o poder de regulação do Estado para o mercado, estando interligado à ação de privatização do Estado pautada pelas políticas neoliberais.

De acordo com alguns autores dentre eles Vidal; Vieira (2011, p. 425) existe uma política de *accountability* em curso no país:

O termo *accountability* educacional é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Neste caso, a prestação de contas se refere ao processo pelo qual os sujeitos informam e/ou exigem informações acerca do uso dos recursos – financeiros, humanos, materiais, etc. – para a obtenção de um determinado objetivo. A responsabilização está intimamente associada à prestação de contas, uma vez que ser responsável por um processo ou um resultado implica – sobretudo no setor público em uma sociedade democrática – em ter que prestar contas dos resultados e do uso dos recursos aplicados. [...] para implantar esse sistema são necessários pelo menos, quatro elementos: informações, padrões, autoridade e consequências, sendo a última o elemento mais importante e complexo do sistema, uma vez que o objetivo principal é melhorar a educação e não impor castigos. A política educacional brasileira mostra que se avançou muito nos últimos anos no que diz respeito a esses quatro elementos e que vem se implantando, de forma gradativa e sutil, um sistema de *accountability*.

De acordo com Pacheco *et. al.* (2014, p. 10) “esse sistema origina nas escolas abordagens centradas em resultados e em *Standards*, configurando um ou outro contexto para a análise do papel da avaliação externa, seja na forma de uma avaliação institucional, seja mediante a aplicação de testes ou provas externas”.

Em relação ao processo de construção e elaboração das avaliações em larga escala Freitas *et. al.* (2009) apresenta que antes de iniciar a construção desse tipo de avaliação é necessário que seja instituído um conselho gestor de avaliação. Esse conselho deve ser composto por diferentes seguimentos, ou seja, que vá desde a administração geral até os profissionais de dentro da escola.

O conselho gestor de avaliação terá como foco a formulação dos diferentes conceitos que vão orientar todo o processo de avaliação, seguido da delegação de uma equipe que irá

realizar a elaboração de uma matriz de referência com objetivo de direcionar a produção da avaliação que deverá ser elaborada.

Segundo as análises de Freitas *et. al.* (2009, p. 50):

[...] a matriz passa a representar um acordo sobre o que achamos que um determinado nível de ensino deve ensinar. Os professores descrevem o que ensinam e com que nível de desempenho; e disponibilizam exemplos de avaliação que desenvolvem em sala de aula, o que é sistematizado por uma equipe interna à rede com a finalidade de encontrar as tendências mais gerais. Este material é submetido a profissionais que estudam o ensino dos vários conteúdos a serem avaliados e assessoram a definição dos conteúdos e níveis de desempenho necessários. [...] é devolvida ao conjunto dos professores para novas contribuições com o objetivo de fixar uma matriz final. Está é a parte de legitimação política mais importante. É um processo negociado e essencial para o futuro aproveitamento dos resultados da avaliação da rede.

Após a etapa explicitada acima vem a relacionada à elaboração dos testes, os quais são produzidos de acordo com os conteúdos determinados nas matrizes de referência, sendo que as avaliações são realizadas em TRI² (CF. ANDRADE; TAVARES; VALLE apud FREITAS *et. al.*, 2009). Como as avaliações em larga escala necessitam de um mapeamento através da elaboração de escalas, a Teoria Resposta ao Item facilita o processo.

De acordo com Tavares (2014), a TRI procura através de escalas estabelecer relação entre a habilidade daqueles que respondem aos testes e os parâmetros do item com a probabilidade de acerto no item, de maneira que, “quanto maior a proficiência do indivíduo, maior é a sua probabilidade de responder corretamente o item” (TAVARES, 2014, p. 11). No Brasil cabe ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o encargo de elaborar e normatizar esse tipo de avaliação. O Instituto monitora o processo e apresenta os resultados desde a federação até os resultados por escola (Cf. SCHNEIDER, 2013).

Freitas *et. al.* (2009) considera esse processo como sendo burocrático e apresenta uma reflexão sobre a forma como o mesmo vem sendo executado. De acordo com o autor para que haja mudança na qualidade educacional não basta que as avaliações sejam apenas “exportadas” para os municípios e para dentro da escola, defendendo que os testes apresentados como avaliações em larga escala são capazes somente de medir e que essa medição propicia um dado, mas apenas medir não é avaliar, “avaliar é pensar sobre esse dado com vistas ao futuro (FREITAS *et. al.*, 2009, p. 48)”.

² Teoria Resposta ao Item

Em outro trabalho de Freitas realizado em parceria com Almeida e Dalben (2013, p. 1168) os autores apontam que os resultados obtidos das avaliações até podem ajudar de forma mais efetiva a qualidade da educação, porém para que isso ocorra é necessário que sejam utilizados amplos índices de forma que alcancem outras questões relacionadas à qualidade “assim como instrumentos de medida com desenho mais apropriado ao fenômeno avaliado”.

De acordo com as análises dos autores, no Brasil as avaliações realizadas em larga escala estão sendo apresentadas apenas com vistas no trabalho executado pelas escolas, realizando assim processos meritocráticos nos quais as escolas estão sendo ranqueadas e consequentemente responsabilizadas, para o bem ou para o mal, por seus resultados obtidos. Feitos esses esclarecimentos de ordem geral sobre a avaliação em larga escala, a partir daqui serão expostas questões que auxiliam a demarcar como ocorreu o surgimento de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb).

De acordo com Coelho (2008) desde as reformas dos anos 30 que vem sendo manifestado interesse por um sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil. No entanto, uma proposta inicial só veio a ser formalizada no final dos anos 80 do século passado.

Para Bonamino e Franco (1999) a institucionalização do Saeb teve implicações externas, entre elas, o Relatório de Coleman (1966)³, Relatório de Plowden⁴, na Inglaterra, e ainda de pesquisas similares que foram desenvolvidas na França logo em seguida, ambas tinham objetivo de avaliar diferentes aspectos educacionais. Os autores ponderam sobre a obra “Educação e Desenvolvimento Social no Brasil” escrita por Cunha em 1972 e publicada em 1975 na qual já se apontava a falta de um sistema de avaliação da educação e se constatava a ausência de dados e de pesquisas quantitativas relacionadas à educação brasileira.

³ De acordo com Brooke (2010), O relatório de Coleman (1966) foi uma iniciativa do governo norte-americano, primeiro estudo em larga escala, por suspeitar que existia uma distribuição desigual em relação a qualidade entre escolas, desigualdades essas que condicionavam oportunidades educacionais e ocupacionais das pessoas. O que se esperava com esse relatório, era que se encontrasse divergências na aprendizagem dos estudantes que fosse correspondido as desigualdades encontradas entre as escolas, e assim houvesse explicação da razão dos estudantes negros e mais pobres terem o rendimento menor. O resultado desse relatório foi que não havia muita diferença entre as escolas em si e que na verdade os fatores mais relevantes em relação aos resultados dos alunos e suas oportunidades de vida, dizia respeito ao seus antecedentes, tanto étnicos como sociais. Mediante análise de Brooke, esse resultado fez com que alguns autores acreditassem que as escolas não faziam muita diferença, ou seja, as escolas em geral possuíam incapacidade no combate às desigualdades.

⁴ O relatório de Plowden, foi também uma iniciativa de avaliação em larga escala, nessa feita desenvolvida por demanda do Poder Público da Inglaterra. O mesmo procurou investigar “à descrição do estado da arte da pesquisa sobre a qualidade da escola primária” (BROOKE, SOARES, 2011, p.594). Com esse relatório se teve a conclusão de que “dentre as variáveis consideradas no estudo, a atitude dos pais era a que mais se correlacionava com o sucesso discente, também aferido por testes padronizados, especialmente em leitura e matemática” (BROOKE, SOARES, 2011, p.594).

Posteriormente, com a elevação das taxas de reprovação Brasil, começam surgir a necessidade de definição de políticas voltadas para o enfrentamento do problema de maneira que se buscasse apontar as causas e definisse possíveis estratégias de combate dessa situação. Precisamente no final da década de 80 do século XX é que ocorreram as primeiras ações voltadas para a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica “buscando verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema. Tais ações levaram à subsequente institucionalização do Saeb” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 108). De acordo com a análise das autoras, a origem do Saeb tem a ver com as grandes demandas do Banco Mundial em que sugeriam a necessidade de implantação de um sistema de avaliação.

No Brasil, de 1987 a 1990, o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep. Como salienta Sousa (1997), enquanto as pesquisas apontavam para as implicações educacionais e sociais da avaliação, o poder público recorria à testagem do rendimento do aluno, sendo este tomado como expressão do desempenho de escolas e sistemas. No mesmo período, a ampla difusão e discussão das teorias da reprodução cultural e social colocavam a descoberto a função seletiva e excludente da educação brasileira. A reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional. (COELHO, 2008, p. 233).

Neste sentido, no ano de 1988, o então chamado de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep) realiza uma aplicação inicial nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte com o intuito de testar os instrumentos e procedimentos. Porém, a falta de recursos impediu o andar do projeto, deslançando somente de forma efetiva a partir de 1990 com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BONAMINO, FRANCO, 1999).

Segundo Coelho (2008), em meados dos anos 80, a escola ainda continua a ser vista como incapaz de interferir positivamente na vida dos alunos, aspecto este que começa a ser identificado como campo de pesquisa em potencial no Brasil. Essa busca pela escola eficaz em que possibilite as necessidades básicas, vão ser consolidadas mais tarde na década de 90 com intuito de averiguar a eficácia da escola. Nessa mesma época surgem em destaque com impulsos externos das reformas a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, a atual UNESCO, bem como o Banco Mundial.

A grande busca pela eficácia ou qualidade da educação básica faz com que em maio de 1990 ocorresse a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em Jomtien, Tailândia:

O objetivo maior, na perspectiva oferecida no decorrer desse encontro, centrou-se na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e destrezas, na formação de atitudes, no despertar de interesses e na interiorização de valores; entretanto, não se considerou em que medida esses resultados se integrariam no contexto de uma sociedade em constante transformação, sujeita à intervenção de múltiplas variáveis nem sempre previsíveis. (VIANNA, 2003, P. 43).

A grande busca pela escola eficaz de qualidade juntamente com a exigência dos agentes externos e com o novo modelo de Estado (Estado Neoliberal), fizeram com que ficasse firmada ainda mais a necessidade da consolidação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Sobre o surgimento de um sistema de avaliação no Brasil, Gatti (2014) aborda que desde final dos anos 80 os pesquisadores em educação começam as discussões sobre os problemas que eram apresentados no sistema escolar. Mediante apresentações empíricas promovidas por discussões públicas havia alto índice de fracasso escolar, concomitante a essa situação, não havia dados que fosse possível apresentar o desempenho dos alunos.

De acordo com Coelho (2008), o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep) foi substituído em 1990 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que teve a primeira edição em 1990 e a segunda em 1993. Nessas avaliações, era analisado o rendimento do aluno, perfil e prática docente, além do perfil dos diretores e gestão escolar.

Já em 1995 o Saeb incluiu o ensino médio e ainda as escolas particulares e para, além disso, acrescentaram em seus levantamentos dados sobre as características socioeconômicas, culturais, hábitos de estudos dos alunos e incluíram as 4º e 8º séries do ensino fundamental e ainda a 3ª série do ensino médio.

Na mesma época, a partir de 1995, houve inclusão de exames nacionais no sistema de avaliação — Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja) —, bem como a evidência do sistema de estatísticas. Segundo Coelho (2008), o sistema de avaliação nacional se estendeu também aos programas de governo, como ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), por exemplo.

O Saeb então passa a ser realizado de forma regular nos anos subsequentes e de acordo com Gatti (2002, p. 26) a partir do ano de 1995:

[...] adotaram-se os procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item, que, no entender dos especialistas desta avaliação do sistema, poderia oferecer informações mais amplas sobre o repertório escolar das crianças e jovens e condições de comparabilidade em escala, o que não era possível no modelo anterior.

Conforme explicitado, a partir de 1995 passa a se ter as avaliações orientadas pelo sistema de Teoria da Resposta ao Item fazendo com que os resultados das avaliações

passassem a ser comparados em escalas o que não era possível com os modelos de provas que até então estavam em vigor.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96) fica estabelecido no plano legal que houvesse processo de avaliação nacional de rendimento da educação escolar sob responsabilidade da União em colaboração com os sistemas de ensino com objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Além disso, no texto da atual LDB também ficaram definidas as competências que deveriam ser assumidas pelo Saeb, as quais estavam expressas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como também das Diretrizes Curriculares para os ensinos fundamental e médio, pois em ambos estava explicitada uma determinada concepção de avaliação.

A partir de 1995, o Brasil conseguiu implantar um sistema de avaliação e informação da educação por meio da reestruturação do Inep e com a realização de censos variados e testes de desempenho em todos os níveis de ensino [...]. Os dados do Saeb analisados em cada um dos anos, em que se realizou o exame desde 1995 até 2003, mostram a insuficiência (médias obtidas abaixo da média mínima satisfatória) nos índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino. (COELHO, 2008, p. 242).

Sobre o Saeb, Bonamino e Sousa (2012) afirmam que o mesmo é configurado como uma avaliação para diagnosticar e monitorar a qualidade na educação básica brasileira. Os testes cognitivos do Saeb são com base nas matrizes de referências que essas são elaboradas, de acordo com informações e divulgação do portal do MEC, a partir de um resumo daquilo que é semelhante nas diferentes regiões brasileira.

Bonamino e Franco (1999, p. 111) apresentam uma síntese dos objetivos gerais dos diferentes ciclos do Saeb os quais estão pautados em documentos oficiais que são descritos ao final de cada objetivo. No entanto, antes de se passar para a atual configuração do Saeb julga-se pertinente apresentar seus objetivos de acordo com os autores Bonamino e Franco (1999):

Para o 1º ciclo consta que o objetivo é aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional, bem como regionalizar a operacionalização do processo avaliativo e ainda propor estratégias de articulação dos resultados (MEC/INEP, s/d., p.3).

Para 2º ciclo o objetivo é formular, reformular e monitorar políticas voltadas para melhoria da qualidade da educação (MEC/INEP, 1995), além de promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Saeb e ainda incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnica e metodológica na área de avaliação educacional no Brasil.

Enquanto que para o 3º ciclo, já em 1995, objetivou fornecer subsídios para as políticas voltadas para melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (MEC/INEP, 1995). Em relação ao 4º o objetivo é o de gerar e organizar informações sobre a qualidade, equidade e eficiência da educação nacional de forma a monitorar as políticas brasileiras.

Nessas etapas de avaliação nacional, os testes eram realizados com base apenas amostral e o Saeb ainda não interferiria de forma direta nas escolas e nem no currículo escolar, pois não permitia medir o desempenho individual de alunos e escolas. Os autores apontam que esse modelo de avaliação ainda não era capaz de apresentar a realidade de cada escola, por acontecer de maneira amostral. Essa situação fez com que alguns estados e municípios sentissem a necessidade e criassem na sua própria localidade um modelo de avaliação em que fosse capaz de apresentar a realidade de cada escola:

O Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave), e o Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece), em 1992. Várias outras iniciativas estaduais e municipais vêm sendo conduzidas desde então. No caso das unidades federadas, 14 das 27 possuíam, em 2007, sistemas próprios de avaliação. (Considerações de LOPES, 2007, citado por BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 377).

A existência do Saeb em conjunto com as avaliações estaduais citadas acima fez com que em 2005 fosse aprovada a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, que institui o Saeb com uma nova configuração. Assim, atualmente “o Saeb é desenvolvido pelo INEP, autarquia do MEC, sendo o primeiro empreendimento brasileiro, em âmbito nacional, no sentido de avaliar profundamente o nosso sistema educacional” (NALLO, 2010, p.77).

Em 2005, o Ministério da Educação reformulou o Saeb pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, desde então o Sistema de avaliação da educação básica passa a ser composta por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb/Saeb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, por ter caráter universal.

De acordo com Oliveira (2011) e Bonamino *et.al.* (1999, 2012), a Aneb continuou com os procedimentos da avaliação de forma amostral das escolas públicas e também privadas, com olhar focado na gestão da educação básica. A Prova Brasil, desta feita, passou a avaliar de maneira específica as escolas públicas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola.

Em 2013 foi incorporada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e

Matemática para aferir informações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PENAIIC). Dessa forma, atualmente o Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Aneb, Anresc (Prova Brasil) e ANA.

1.2 Caracterizando a Prova Brasil

Como para esse estudo a Prova Brasil se constitui objeto de análise, a partir desse momento o olhar vai convergir na direção e com o foco de apresentá-la de forma mais detalhada propriamente. Segundo o INEP, a Prova Brasil é aplicada nas escolas públicas de localização urbana ou rural, com 20 ou mais alunos matriculados no ano/série, com exceção da primeira edição que ocorreu em 2005, na qual o público alvo da Prova Brasil foi as escolas públicas que tivessem no mínimo 30 alunos matriculados na última etapa dos anos iniciais (5º ano) ou dos anos finais (9º ano) do Ensino Fundamental. É importante destacar que como a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos, até o momento já foram realizadas apenas seis edições.

As estratégias que são utilizadas na Prova Brasil são similares às da avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Para além dos testes de conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, os alunos, professores e diretores das escolas avaliadas r

espondem a um questionário socioeconômico com informações sobre contexto social e capital cultural, e ainda há um questionário sobre a escola que é respondido pelo aplicador da avaliação.

A Prova Brasil possui como uma de suas finalidades o fornecimento de dados para compor o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice foi criado em 2007 pelo Governo Federal como indicador da qualidade de ensino por escola e por rede escolar, o mesmo utiliza-se de rendimento do aluno obtido através de testes que ocorrem em larga escala e ainda por meio de índice de fluxo escolar.

Procura-se desta forma a combinação do rendimento dos alunos, bem como a capacidade apresentada pela escola em manter os alunos frequentando as aulas com bom desempenho, conforme anunciado por Durli e Schneider:

A Portaria número 87/2009 instituiu como uma das finalidades da Prova Brasil a de fornecer dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se, pois, de uma inovação em relação às versões anteriores. De fato, o IDEB foi criado em 2007 com o propósito de verificar o cumprimento das metas

fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso ‘Todos pela Educação’. Calculado a partir dos dados do fluxo escolar e do desempenho nas avaliações do SAEB e da Prova Brasil, atualmente representa o indicador oficial da qualidade da Educação Básica. (DURLI; SCHNEIDER, 2011, p. 174).

O IDEB tornou-se, a partir de então, o indicador oficial em âmbito nacional de verificação da qualidade em educação, pois se utiliza dos resultados dos desempenhos obtidos das avaliações da Aneb e da Prova Brasil, juntamente com o fluxo escolar (índice de evasão).

De acordo com as análises de Durlí e Schneider (2011, p. 174), a Prova Brasil é centrada em um teste composto por nada mais que itens calibrados e que pertencem a uma escala que é definida previamente – obedecendo a TRI. O conjunto de habilidades e competências que é cobrado é representado por descritores que fazem parte do que o Ministério da Educação chama de Matrizes de Referência (MR).

No entanto, é importante elucidar o que são as “Matrizes de Referência” para não confundi-las com o que se conhece por “Matriz Curricular”. Simplificadamente pode-se dizer que a Matriz Curricular refere-se ao currículo de uma disciplina que faz parte de um projeto pedagógico da escola, enquanto que a Matriz de Referência diz respeito à variedade e habilidades que são definidas nos descritores que compõem a matriz de uma disciplina em avaliações que são semelhantes à Prova Brasil.

Ainda de acordo com Durlí e Schneider, as matrizes de referência não abordam todo o currículo escolar. Segundo as autoras, levando em consideração o que o MEC apresenta, os blocos de conteúdos que são selecionados para compor as Matrizes de Referência se apoiam em uma consulta nacional sobre os conteúdos que são aplicados nas escolas e ensino fundamental e médio.

As MR não englobam todo o currículo escolar. Segundo anunciado, é feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil, sendo esse recorte representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Elas são, portanto, referência para a elaboração dos itens da PB. (DURLI; SCHNEIDER, 2011, p. 174).

Em relação à forma de correção da Prova Brasil, pode-se afirmar que os resultados são apresentados uma escala que varia de 0 a 500 para indicar o resultado de um determinado município, de escola e até mesmo da série a qual realizou a avaliação. De acordo com informações do portal do MEC, os resultados obtidos são disponibilizados para toda a sociedade e que, a partir deles, é possível acompanhar as políticas que são implementadas pelas diferentes esferas de governo.

Com os resultados da Prova Brasil, é possível observar o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema inclusive das escolas públicas urbanas e rurais de todo o

país. Para melhor compreensão acerca das semelhanças e diferenças do ANEB (Saeb) e Prova Brasil, abaixo se apresenta um quadro descritivo de suas características:

Quadro demonstrativo I - Semelhanças e diferenças entre Prova Brasil e ANEB	
Prova Brasil	ANEB
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série devem fazer a prova.	Apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova.
Como resultado, fornece as médias de desempenho nacionais, regionais, por unidade da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas em nível nacional, regional e por unidade da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajuda a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil fazem uma única avaliação.

Fonte: Brasil/INEP 2015

Considerando o que foi apresentado acima, a Prova Brasil assemelha-se com ANEB em vários aspectos. Contudo, a Prova Brasil é aplicada apenas nas escolas públicas e não avalia os anos finais do ensino médio (3º ano). Além disso, a Prova Brasil é universal, pois abrange todos os estudantes das séries avaliadas e o seu resultado é disponibilizado para consulta da sociedade e com ele seria possível verificar o desempenho não apenas por região como na Aneb/Saeb, mas também por cada unidade da federação, por município e por escolas.

Com as características do quadro demonstrativo I é possível identificar que a ANEB/Saeb é utilizada como procedimento de avaliação amostral que envolve tanto a rede pública como a rede privada e tem seu foco ligado à gestão da educação básica. Enquanto a Prova Brasil vem com um formato e natureza censitária, avaliando as instituições escolares que apresentam uma quantidade mínima de estudantes na série que será aplicada a avaliação.

Cabe aqui fazer um questionamento: Se o objetivo das avaliações em larga escala é exatamente o de orientar políticas públicas visando à qualidade da educação, a avaliação amostral não cumpriria com essa finalidade?

A Prova Brasil como uma avaliação censitária apresenta uma relação clara com o termo responsabilização, meritocracia e a competição entre as escolas. Além disso, permite identificar o aluno, o professor e a escola, podendo exercer algum tipo de pressão em cima dos resultados.

Mais do que o Saeb, a criação da Prova Brasil, em alguma medida, e, sobretudo, a instituição do IDEB têm dado indícios de alterações bem mais substantivas no manejo do currículo no âmbito nacional e nas políticas e nas práticas docentes. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 41).

Devido a essas características, esse sistema favorece a fabricação de uma nova identidade docente na qual “o bom profissional” é exatamente aquele que é capaz de apresentar bons índices a partir do desempenho de seus alunos através de testes em larga escala. Essa fabricação de uma nova identidade docente é constituída por meio da responsabilização e da competição promovida pelos rankings educacionais advindas principalmente por esse tipo de avaliação.

Sendo assim, é importante destacar que a crítica não está voltada para a utilização da avaliação em larga escala, pelo contrário, é importante que a mesma ocorra, a crítica está exatamente ao uso censitário da avaliação. Esse modelo tem como propósito identificar o aluno, o professor e a escola, estabelecendo assim algum tipo de responsabilização.

1.3 Prova Brasil: dispositivo de regulação do trabalho pedagógico e do currículo escolar?

Para melhor compreensão da discussão proposta é importante destacar que a base para o conceito de “dispositivo” utilizada é a concepção adotada por Vieira, Hypólito e Duarte (2009), que afirmam o seguinte:

[...] são ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado. Essas ações funcionam de forma pouco coordenada no seio das relações institucionais, buscando a prevenção/interrupção de desvios e/ou rupturas do grupo social. (p. 225).

A partir do conceito apresentado é possível articular que o dispositivo está associado à prevenção de uma possível ruptura com algo pré-estabelecido, ou seja, o dispositivo de controle age como regulação⁵ de uma possível ação que possa trazer desvios ou quebra daquilo que já está idealizado.

Feito esse rápido esclarecimento, levanta-se a questão: A Avaliação em Larga Escala e a Prova Brasil podem agir como dispositivos de regulação no trabalho pedagógico e currículo escolar?

Compreende-se que trabalho pedagógico é aquele desenvolvido pelo professor no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar, ou seja, toda ação do professor no movimento de produção do conhecimento. Nesse sentido, Ferreira (2010, p. 02) discute sobre o conceito de trabalho pedagógico:

[...] entendendo-o como trabalho dos professores, inserindo-o no contexto da sociedade capitalista, inevitavelmente, acaba-se por salientar que não é um trabalho neutro, está eivado de influências ideológicas e denota relações intensas de poderes.

A análise exposta por Ferreira (2010) caracteriza perfeitamente a concepção de trabalho pedagógico utilizada neste trabalho. O autor deixa explícito que o trabalho do professor sofre intervenções intensas de poderes e influências ideológicas, que é exatamente uma abordagem proposta nesta pesquisa. Logo, infere-se que o trabalho pedagógico vem sofrendo influências das avaliações em larga escala, mais especificamente da Prova Brasil.

De acordo com Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), os processos de reestruturação da sociedade e as mudanças educacionais que vêm ocorrendo num espaço globalizado como imposição do mercado provocam mudanças no trabalho pedagógico, fazendo com que se tenha efeito sobre as práticas curriculares “o que torna inseparável a ação docente e o currículo” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

Pensando exatamente na ação docente e no currículo escolar como elementos inseparáveis é que se propõe investigar se a Prova Brasil tem sido utilizada como dispositivo de regulação ao trabalho pedagógico, também estender essa investigação ao currículo escolar, uma vez que a ação docente está intimamente ligada ao currículo.

O conceito de currículo escolar utilizado como referência nesta pesquisa é fundamentado em Moreira (2010) porquanto currículo é o componente central da escola que diz respeito a conhecimentos adquiridos no contexto escolar devidamente planejado pelos

⁵ Para este trabalho entende-se por regulação a orientação, o controle e a coordenação dos atores educacionais que vem acontecendo de maneira sutil nas instituições escolares. (Cf. MAROY, 2010).

educadores, ou seja, “currículo corresponde, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos planejados e desenvolvidos com propósitos educativos” (MOREIRA, 2010, p. 2).

Em outras palavras, o currículo escolar pode ser entendido para esse texto como “o que ensinar”. Portanto, quando forem utilizados os termos “regulação do currículo” ou “estreitamento do currículo”, remete-se por ampliação dos componentes curriculares que dizem respeito as avaliações em larga escala em detrimento dos demais componentes.

Feitos esses esclarecimentos acerca dos conceitos de dispositivo de controle, trabalho pedagógico e currículo escolar, é necessário retornar ao questionamento levantado: Os dispositivos de avaliação em larga Escala e a Prova Brasil atuam como dispositivo de regulação do trabalho pedagógico e currículo escolar?

As políticas neoliberais têm alcançado o campo educacional trazendo o princípio da competência, propondo modelos gerencialistas no sistema educacional. De acordo com Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), o gerencialismo vem sendo implantado nas políticas educacionais buscando novos modelos de gestão e currículo escolar, bem como implementar formas de gestão e de governo na formação do indivíduo.

Desta forma podemos elencar que o modelo gerencialista busca, no caso da escola, alterar o trabalho pedagógico e a vida na sala de aula, reformando praticamente toda a “gramática da escola”, a conduta do professor e, conseqüentemente, o currículo escolar na forma de regulação.

O modelo de gerencialismo que vem sendo implantado sutilmente no contexto escolar busca um novo modelo de gestão do trabalho escolar. “O gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um ‘instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva’” (BALL, 2005, p. 544).

Há indícios de que esse modelo gerencialista vem se impregnando no contexto escolar e lentamente introduzindo formas sutis de privatização bem como análise dos desempenhos:

Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador. De certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população. (SANTOS, 2004, p.1151).

O Estado agindo com papel de avaliador justifica-se como uma maneira de apresentar ao público como a instituição escolar está fazendo uso dos recursos públicos.

Santos (2004) analisa que a ‘cultura do desempenho’ ou ‘cultura da performatividade’ é o elemento central do modelo gerencialista e esse vem de forma sutil instaurando nos professores um comportamento em que os mesmos apresentam-se totalmente responsáveis por todos os problemas que envolvem o seu trabalho pedagógico. Desta forma, a cultura do desempenho ou performatividade vem mostrando-se como projeto de regulação do currículo escolar e do trabalho pedagógico.

De acordo com Nosella, Buffa e Leal (2010) o desempenho é sinônimo de *performance*, termo derivado do francês e que os dicionários associam a execução, competência, obrigação, avaliação, mérito, etc. A cultura do desempenho possui natureza tecnocrática, meritocrática e produtivista, delegando ao mercado a elaboração de moldes e responsabilizando as escolas pelos resultados apresentados por meio de testes.

Compreende-se, desta forma, que a performatividade ou cultura do desempenho vem se apresentando no campo educacional como um modelo que utiliza-se ou emprega comparações, julgamentos, sanções e apresentações como forma de regulação do trabalho do professor e do currículo escolar. Sendo assim, os desempenhos que são apresentados por meio de testes em larga escala, como a Prova Brasil (censitária), são utilizados como moldes de produtividade apresentado – como evidência da qualidade educacional.

As avaliações que vêm ocorrendo de maneira externa das escolas buscando medir a qualidade da educação são as expressões culturais que evidenciam esse modelo educacional pautado no desempenho. Estas avaliações assentam-se numa separação entre sujeito e objeto, interessando mais a informação sobre os fatos e acontecimentos do que sobre perspectivas, pois o que se procura é “determinar relações de causa-efeito generalizáveis e independentes das representações e sentimentos dos atores a seu respeito” (PACHECO *et.al.*, 2014, p. 194). Para o referido autor, a avaliação externa das escolas apresenta caráter objetivista, assim, para os atores preponderantes o que mais importa são as médias apresentadas, ou seja, aquilo que pode ser mensurável.

Se as avaliações possuem caráter objetivista, com função de controle e responsabilização sobre a qualidade do serviço educacional, como defendido pelo autor, devemos repensar e/ou questionar a promulgada descentralização que o Estado apresenta a partir da década de 80, ou seja, se há uma centralização entorno das avaliações a descentralização deveria ser repensada.

É possível afirmar que embora se tenha a descentralização, a partir dos anos 1980, como um dos pilares anunciados na legislação educacional e nas políticas governamentais, assiste-se, na prática, a um movimento de centralização que se concretiza, em sua face mais visível, por meio da avaliação. Alguns traços comuns

em iniciativas de governos estaduais e municipais passam a ser identificados, expressando a assimilação da ideia de que determinados usos dos resultados das avaliações têm potencial de induzir mudanças qualitativas nas redes e escolas. (SOUSA, 2014, p. 411).

Conforme SOUSA (2014) apresenta, a descentralização anunciada como um dos pilares das políticas de governo e da legislação educacional vigente passa a ser contrariada na prática quando a avaliação incorpora uma dimensão centralizadora e restritiva das noções de qualidade mensurada exclusivamente pelos indicadores e resultados dessas avaliações.

Desta forma compreende-se que se descentralizam no sentido de que se transferem as responsabilidades para âmbito local propondo gestão democrática participativa, porém centraliza-se por meio de controle advindo com as avaliações nacionais fazendo com que ocorra centralização da culpa dos fracassos educacionais no trabalho pedagógico.

Sousa (2014) defende que atualmente foram inseridos em planos de governos e programas, mecanismos que dão ênfase aos resultados das avaliações em larga escala. Por conta disso ocorre a “implantação de incentivos simbólicos” ou até mesmo incentivos envolvendo dinheiro para escolas e profissionais que apresentem bom desempenho nos testes.

Por exemplo, pode-se citar o prêmio de valorização que é disponibilizado aos funcionários da educação no Estado do Acre que, a partir do ano de 2015, adotará como base de referência os resultados da avaliação estadual nos termos do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE), desta forma se confirma o que já havíamos apresentando no início do capítulo e que Vidal (2011) ressalta “existe uma política de *accountability* que está em curso em nosso país”.

Afonso (2009) afirma que está havendo certa negligência nas práticas de *accountability* — avaliação, prestação de contas e responsabilização —, pois o que deveria ser uma reflexão fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico, está sendo fundamentada na aplicação de testes, incluindo sanções e recompensas advindas dos resultados que cumprem um papel de fator crucial para tomadas de decisões sobre escolas.

Retomando uma questão anterior e considerando a natureza do estudo e o objeto de análise que ela contempla, além da aplicação dos testes em Língua Portuguesa e Matemática, o Saeb que é o responsável pelas avaliações em larga escala no Brasil, aplica em algumas de suas avaliações um questionário com intuito de medir o nível social e econômico dos alunos.

Segundo Silva (2010) alguns pesquisadores tendem a apresentar que os fatores econômicos são os mais importantes para explicação dos resultados e desempenho dos alunos. Todavia, a autora destaca que o aspecto sócio econômico não é responsável em última

instância pelo desempenho dos alunos, nem os testes aplicados, nem a escola, pois na verdade existe uma relação entre esses e tantos outros fatores que podem vir a interferir direta ou indiretamente.

A autora mostra que no caso brasileiro embora o questionário socioeconômico seja aplicado ele não é considerado seriamente na redefinição de políticas públicas:

Apesar de o nível socioeconômico ser um determinante presente no questionário de contexto aplicado no Saeb, ele não é considerado a contento na constituição, divulgação e exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo e nem considerado seriamente na agenda de redefinição de políticas públicas, como, por exemplo, no Plano de Ações Articuladas (PAR), proposto pelo MEC por meio de convênios com os entes federados, previsto no Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. O que se percebe é que as notas referentes ao desempenho estudantil são supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino. (SILVA, 2010, P. 434-235).

Diante do exposto, pode-se dizer que no contexto das avaliações em larga escala, embora sejam aplicados os questionários que visam aferir aspectos socioeconômicos dos alunos, o resultado dos mesmos não é tão discutido e visado no âmbito das políticas públicas, uma vez que o que se percebe são a divulgação e supervalorização das escalas obtidas nos testes padronizados que são aplicados, bem como mérito às escolas e aos professores que alcançam as metas estabelecidas.

Essas circunstâncias contribuem para que estudiosos da temática apresentem compreensões de que as avaliações em larga escala censitárias, aqui tomando como exemplo a Prova Brasil, tendem a servir como instrumento de regulação do trabalho pedagógico e por consequência do currículo escolar.

O que deve ser observado atualmente no Brasil, principalmente por meio das políticas de avaliação em larga escala, é a centralidade que está havendo nos aspectos econômicos e por consequência disso aspectos de ordem político e social são deixados de lado, o que faz com que transfira a educação para moldes gerenciais que são típicos da esfera econômica.

De acordo com Hypólito (2010, p. 1344), “A operação eficiente dessa lógica, sua performatividade como tecnologia, pressupõe o monitoramento da identidade profissional docente”. O discurso é de que com o processo de descentralização e com os moldes da gestão democrática a escola e seus sujeitos teriam autonomia para desenvolver o seu trabalho pedagógico.

Porém, vejamos o que Hypólito (2010) apresenta:

Nesse profissionalismo não há muito espaço para um aumento de autonomia. O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as

definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. Muito embora os docentes sejam constantemente interpelados para uma associação colaborativa com os programas educativos oficiais nas escolas, para uma prática colaborativa e para uma autoadministração, os benefícios para a docência são muito ilusórios. (HYPÓLITO, 2010, p. 1346).

Mediante todo esse processo de profissionalismo⁶ não há lugar para autonomia pedagógica, porém o que ocorre é a transferência do ‘o que’ e ‘como ensinar’ para os mais amplos interesses econômicos, ou seja, a docência está transformando-se em uma “docência de resultados”⁷ uma vez que se deve ter como foco as metas e os índices estabelecidos. Nesse caso “o que” e “o como” ensinar estão intimamente relacionados aos padrões do gerencialismo pedagógico apontam.

De acordo com o pronunciado, trabalho docente de resultados e seus efeitos são sentidos fortemente no currículo escolar e na organização do trabalho pedagógico uma vez que há empobrecimento de conhecimentos que acaba por condicioná-los ao ensino focado nos componentes curriculares que são cobrados nessas avaliações. Sobre tal questão (FREITAS *et. al.* 2009), aponta que as avaliações em larga escala acabam causando impacto na autonomia dos docentes, bem como no controle das ações pedagógicas.

Araújo (2012, p. 08) apresenta dados relacionados a uma pesquisa realizada em escolas localizadas no município de Duque de Caxias (RJ) e evidencia que o controle “se dá por meio de pressões externas que deixam sistemas e escolas à própria sorte para melhorar resultados. Dessa forma, sistemas, escolas e professores buscam fazer o que está ao seu alcance para melhorar os resultados”.

A avaliação externa quando acontece centralizada em testes e em seus resultados ocasiona pressão na escola para obtenção das metas estabelecidas e com isso dar respostas imediatas ao mercado deixando o trabalho pedagógico sem muitas alternativas, ao não ser a busca imediata pelas metas ou, do contrário, serão responsabilizados pelo fracasso. Visto que a Prova Brasil é uma avaliação censitária, assim sendo é possível localizar diretamente todos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

⁶ Profissionalismo entendido aqui como reduzido “[...] em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; [...] a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. [...] Profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria”. (BALL, 2005, p.542-543).

⁷ Termo de Hypólito (2010).

Durli e Schneider (2011) analisam que a Prova Brasil tende a apresentar características de um importante instrumento de regulação curricular.

A análise da Prova Brasil possibilitou-nos identificar nela características de um importante instrumento de regulação institucional sobre o currículo escolar. Instrumento esse que reúne e entrelaça componentes técnicos e sociais. Por componentes técnicos, compreendemos desde os procedimentos de seleção e agrupamento dos conhecimentos e das metodologias considerados válidos para a prova, até aqueles utilizados para medida e cálculo. Já os componentes sociais compreendem o conjunto de representações construídas no processo de elaboração das provas ou nos significados por elas produzidos a partir da sua aplicação. (DURLI e SCHNEIDER, 2011, p. 175).

Como ilustração daquilo que as autoras chamam de componentes técnicos, as mesmas se encarregam de apresentar ainda que tais componentes possuem uma série de elementos que podem influenciar a regulação dos currículos nas escolas tais como: “a delimitação de uma fonte curricular principal; a definição de uma Matriz de Referência; a adoção da Teoria da Resposta ao Item; a metodologia de escalas para a divulgação dos resultados e a produção de descritores para orientar as escalas; a formatação das questões da Prova e o cronograma de aplicação da prova” (DURLI; SCHNEIDER, 2011, p. 175). Sobre a questão das escalas de divulgação dos resultados, sugere-se consultar, por exemplo, o modelo das escalas de proficiência de Língua Portuguesa elaborada para o 5º ano referente a última edição da Prova Brasil – 2013.

As autoras citadas anteriormente chamam atenção para o fato de que a partir do momento que o aluno é colocado em escala levando em consideração os conhecimentos pré-estabelecidos da forma como são apresentados e agrupados em nível, o trabalho do professor ficará direcionado aos conteúdos delimitados, causando estreitamento curricular, uma vez que as avaliações servirão como controle, pois essas escalas serão utilizadas como base para cálculo das avaliações.

De acordo com Araújo (2012) esse processo de performatividade, através da publicação e foco nos resultados, comparando escolas, professores e demais sujeitos envolvidos no processo de avaliação tende a mecanizar o trabalho docente, exigindo que os professores sejam técnicos eficazes e eficientes no processo de transmissão do conhecimento.

Em suas reflexões Durli e Schneider (2011) asseveram que embora os componentes técnicos estejam separados dos sociais, em âmbito de regulação eles não se separam, pois estão presentes nas ações implementadas pelo MEC e INEP. Como forma de exemplificar o que está sendo colocado apresenta-se um extrato do documento intitulado: “Prova Brasil na

Escola” destinado como material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola:

Tema III - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática

- Relação entre o que se propõe nos PCNs e as Matrizes de Referência do SAEB;
- Análise comparativa entre os níveis de aprendizagem estabelecidos na escala de desempenho da Prova Brasil e as metas de aprendizagem do projeto pedagógico da escola para o final de cada etapa do Ensino Fundamental – 4as e 8as séries. (CENPEC; FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL, 2007, p. 53).

Conforme exposto o que se sugere é que ocorra análise dos níveis de aprendizagens que são estabelecidos nas escalas de desempenho e as metas de aprendizagens que são propostas no currículo escolar através das metas de aprendizagens que são propostas no PPP da escola. Sendo assim, observa-se que há indícios de que o currículo escolar seja estreitado pelas propostas das escalas das avaliações, uma vez que a sugestão é que relacione o que será ensinado na escola mediante desempenho nas avaliações.

Direcionando o olhar para a Prova Brasil Gatti, Barreto e André (2011, p. 41) destacam que este tipo de avaliação tem apresentado indícios de alterações severas em relação ao currículo e as práticas docentes:

[...] Em princípio, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados. A tradicional autonomia do (a) professor (a) para manejar o currículo estaria garantida dessa forma, não fosse a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimento do (a) aluno (a) dentro dos quesitos definidos pela matriz do Saeb. Com metas pré-determinadas a atingir, a postura mais flexível e aberta em relação aos currículos começa a fechar-se e chega, em alguns casos, a fechar-se seriamente.

Desta forma, com base nas referências até aqui utilizadas, destaco que avaliações do tipo Prova Brasil tendem a condicionar os professores à corrente busca pelas metas esperadas, estreitando sua autonomia pedagógica e, conseqüentemente, limitando o currículo escolar.

CAPITULO 2:

O LOCUS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO

Levando-se em consideração o contexto sobre o qual incide a análise, ou seja, a rede municipal de ensino de Rio Branco, este capítulo tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, o panorama e as características sociopolíticas, econômicas e organizacionais da Cidade de Rio Branco assim como dados que configuram a rede municipal de ensino da capital acreana no contexto do sistema público de educação do Estado do Acre.

Para compor essa parte do estudo buscou-se informações no portal da Secretaria Municipal de Educação, na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em documentos e textos normativos (leis, decretos, portarias municipais), informações gentilmente disponibilizadas pelo gabinete de gestão e ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEME), além das contribuições de Verçosa (2011), Carvalho, Verçosa e Santos (2013), que abordam questões próprias do processo da municipalização do ensino na cidade de Rio Branco.

Neste sentido, este se compõe de outros dois momentos. No primeiro se apresentam características da formação socioeconômica do Estado do Acre como forma de estabelecer uma conexão com questões específicas que demarcam algumas das características da cidade de Rio Branco, tecidas a partir de um breve histórico, aspectos de natureza geográfica, demográfica e econômica da cidade as quais servirão de ponto de apoio para compreender o ordenamento da rede municipal de ensino. A segunda parte consta propriamente de aspectos relacionadas ao processo de municipalização do ensino levada a efeito pela Secretaria Municipal de Ensino de Rio Branco (SEME).

Para compor esta parte do trabalho se ancorou nas definições da Constituição Federal de 1988 quando define as responsabilidades da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal em termos de contrapartidas educacionais, além de apresentar o regime de colaboração como estratégia para que os sistemas de ensino possam investir na ampliação da oferta de todas as etapas da educação básica; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB N° 9.394/96 que reitera e incorpora os dispositivos constitucionais, indicando para que haja organização articulada entre os sistemas de ensino em todas as esferas da federação, além das análises teóricas de Sarmento; Boschetti (2013) sobre a definição geral da ideia de municipalização; Carvalho, Verçosa e Santos (2013) que tratam

sobre a organização da educação e sistema de ensino no Acre; Verçosa (2011) que apresenta aspectos gerais sobre os marcos normativos e o contexto de municipalização do ensino e do regime de colaboração em Rio Branco, bem como Alves (2011), Cassuce, Coelho e Lima (2011) que emprestam contribuições sobre a municipalização do ensino no contexto do regime de colaboração conforme dispõem os atos legais da educação nacional.

2.1 Um panorama da cidade de Rio Branco

O Estado do Acre faz parte da República Federativa do Brasil e, de acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), possui uma extensão territorial de 164.123,739 km² dividida entre os seus vinte e dois municípios. Conta com uma população de 733.559 (setecentos e trinta e três mil quinhentos e cinquenta e nove) habitantes, sendo que as estimativas aproximadas para o ano de 2015 são de 803. 513 (oitocentos e três mil quinhentos e treze) habitantes considerando-se ainda uma densidade demográfica de 4,47 habitantes por Km².

O antigo Território Federal do Acre foi elevado à categoria de Estado em 15 de junho de 1962 pela Lei nº. 4070, advindo daí uma nova configuração administrativa e política. Na época o presidente da República era João Goulart, sendo que foram realizadas as primeiras eleições diretas para escolha do primeiro governador constitucional do Estado, deputados estaduais constituintes e representantes para a Câmara. Na ocasião, sagrou-se ao cargo de governador o professor José Augusto de Araújo que tomou posse em 1963, ano em que foi promulgada a primeira Constituição do Estado do Acre (Cf. CARVALHO; VERÇOSA; SANTOS, 2013, p. 633).

A cidade de Rio Branco tornou-se a capital do Estado em 1920. De acordo com as análises de Souza (2002), o município de Rio Branco foi fundado no ano de 1882, no dia 28 de dezembro por Neutel Maia. Inicialmente tinha como nome ‘Seringal Volta da Empresa’, localizado às margens do Rio Acre. No auge de expansão do extrativismo da borracha quando as terras do Acre eram consideradas território pertencente a Bolívia, o Seringal Empresa, que ficava entre Porto Acre e Xapuri, foi constituindo-se como um importante núcleo de um entreposto comercial.

Paralelamente, na fronteira da outra margem do Rio Acre começa a se formar um novo centro, desta feita “dando lugar ao nascimento de um pequeno burgo comercial, livre, com o nome de Empresa Nova ou simplesmente chamado de Empresa, ao passo que o primitivo passava a ser conhecido como Empresa Velha” (IBGE, 2015).

Já no ano de 1904 a cidade de Rio Branco se tornou sede do Departamento do Alto Acre. Desta feita, a sede da Prefeitura do então Alto Acre funcionou em Empresa Nova, que a partir de então foi chamada de Vila Rio Branco, estabelecendo então já os dois bairros do mesmo lado, interligados por um projeto da avenida, onde hoje está localizado o segundo distrito da cidade.

Note-se que desde que ocorreu o estabelecimento da sede administrativa do território, quando então foi denominada Vila Rio Branco até 1912, quando se estabelece por definitivo a denominação do futuro município. Consta ainda que o nome dado à cidade “oscilou entre uma homenagem ao Barão de Rio Branco e Penápolis, em homenagem ao presidente Afonso Pena. Em 1912, por força do Decreto Federal n.º 9.831, de 23 de outubro, passa à categoria de cidade com o nome de Rio Branco” (IBGE, 2015).

O acesso rodoviário à cidade de Rio Branco, para quem vem de Porto Velho (RO) e Cruzeiro do Sul (AC), se dá pela Rodovia BR-364 e para quem vem no sentido Assis Brasil, divisa com Peru, o acesso ocorre pela BR-317. Se observarmos no mapa político do Estado do Acre identifica-se que a cidade de Rio Branco limita-se ao Norte com os municípios de Bujari e Porto Acre; ao sul com Xapuri e Capixaba; a leste com município de Senador Guimard e ao oeste com município de Sena Madureira. A cidade é entrecortada pelo Rio Acre, principal fonte de abastecimento de água.

O município de Rio Branco possui uma extensão territorial de 8.835,541km² e, de acordo com dados do IBGE (2010), a população tem apresentado crescente aumento demográfico, se considerarmos que no ano de 1991 a população residente na cidade era de aproximadamente 197.396 (cento e noventa e sete mil trezentos e noventa e seis) habitantes e em 2010 esse quantitativo foi elevado para 336.038, o que significa um aumento equivalente a uma porcentagem de 2,88% ao ano, com população estimada para 2015 de 370.550 (trezentos e setenta mil quinhentos e cinquenta) habitantes.

Ainda de acordo com as informações constantes nos dados coletados no último censo do IBGE (2010) sobre o crescimento demográfico da cidade de Rio Branco, pode-se observar uma considerável mudança na configuração demográfica da Cidade a considerar que houve um crescimento da população idosa que cresceu cerca de 4,6% ano.

Se observarmos crianças na faixa etária de 0 a 14 anos nesse mesmo período, identifica-se um crescimento com média de 1,1% ao ano. Nessa faixa etária era possível observar em 2000 o equivalente a 88.262 (oitenta e oito mil duzentos e sessenta e dois) habitantes o que representava 34,9% de toda a população da cidade, já no Censo de 2010 ocorre redução da participação da faixa etária dessa população passando para 29,2%,

totalizando 98.123 (noventa e oito mil cento e vinte e três) habitantes para o grupo mencionado (0-14 anos) (IBGE, 2010).

Ainda com base nas informações do Censo de 2010 se tinha na Cidade de Rio Branco o equivalente a 163.592 (cento e sessenta e três mil quinhentos e noventa e dois) homens residentes, o que representa em termos percentuais 49% (quarenta e nove por cento) da população do sexo masculino enquanto que as mulheres totalizam um contingente de 172.446 (cento e setenta e dois mil quatrocentos e quarenta e seis) o que representa em termos percentuais a 51% (cinquenta e um por cento) da população do município.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) o município de Rio Branco apresenta índice de 0,727 (Cf. Atlas Brasil 2013), partindo do princípio que o IDH varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) e 1 (desenvolvimento humano total), os dados nos revelam que o município está acima da metade do índice em relação ao Desenvolvimento Humano. É importante destacar que o IDH leva em conta Saúde, Educação e Renda avaliando dessa forma a qualidade de vida e desenvolvimento econômico, a saber: Expectativa de vida ao nascer, média de anos de estudo (adultos) e anos esperados de escolaridade (crianças) e padrão de vida decente medido através da renda e poder de compra (Cf. Atlas Brasil, 2013).

Já em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) há preços correntes no município de Rio Branco em relação ao ano de 2012, dado mais atual, temos o equivalente ao montante de 4.946.632 mil reais, ou seja, valor equivalente ao PIB nominal calculado utilizando o preço do ano, não revelando efeito da inflação, e PIB per capita a preços correntes, ou seja, de acordo com a divisão do PIB pelo número de habitantes, de 14.200,01 reais. (Cf. SUFRAMA 2012, *In*: IBGE).

Ainda podemos destacar que o município de Rio Branco apresenta renda per capita média com notório crescimento anual passando de R\$ 437,12 (quatrocentos e trinta e sete reais e doze centavos) no ano de 1991 para R\$ 527, 43 (quinhentos e vinte e sete reais e quarenta e três centavos) em 2000 e ainda R\$ 744, 67 (setecentos e quarenta e quatro reais e sessenta e sete centavos) nos últimos dados no ano de 2010. Consequentemente o nível de extrema pobreza diminuiu, passando de 13,01% - 1991 -, 10,59% - 2000- chegando a 4,85% no ano de 2010 (Censo IBGE, 2010).

2.2 A organização da Rede Municipal de Ensino em Rio Branco

Das escolas localizadas na cidade de Rio Branco, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação (SEME), existem 23 escolas de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 26 pré-escolas, 14 creches, 2 Centro de Educação Infantil (creche e pré-escola) e 14

escolas rurais que são mantidas pela SEME/Rio Branco. Além dessas instituições escolares a SEME mantém convênio com outras três instituições – Lar da Criança, Coração de Jesus e Obras Sociais da Diocese - que ofertam educação infantil em creches e pré-escola.

No entanto, é importante ressaltar que o campo da pesquisa está circunscrito no perímetro urbano da cidade, aspecto que em perspectiva justifica a necessidade de fazer uma caracterização detalhada da rede municipal de ensino de Rio Branco no tocante às escolas urbanas municipais. A rede municipal de ensino está organizada e/ou distribuída em 10 regionais urbanas e, de acordo com informações do Gabinete de Gestão e Ensino da SEME, a zona urbana do município é dividida por regionais e cada uma delas é nomeada de acordo com nome de um dos bairros em que a mesma contempla, conforme informações da Seção de Estatística da SEME em 2015, estando assim disposta:

Regional 01 – 6 de Agosto: contempla os bairros 6 de Agosto, Alzira Cruz, Areal, Canaã, Cidade Nova, Comara, Praia do Amapá, Quinze, Taquari, Triangulo Velho, Triangulo Novo e Vila do DNER (12 BAIRROS). Nessa regional estão inseridas as seguintes escolas:

Quadro demonstrativo II: Escolas da Regional 6 de Agosto

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	Rurais próximas
Creche Francisca Leite Ferreira	Djanira Bezerra dos Reis	Bom Jesus
	Dra. Ana Turan Machado Falcão	-
	Willy Viana	-

Fonte: SEME, 2015

Desta forma constata-se que para a regional I temos 1 creche, 3 pré-escolas e 1 escola rural próxima, não apresentado nenhuma escola de ensino fundamental, ou seja, 8 escolas no geral. De acordo com dados disponibilizados pela SEME para essa regional se tem em quantidade populacional o equivalente a 33.401 (trinta e três mil quatrocentos e um) habitantes, com 180 (cento e oitenta) matrículas em creches e 902 (novecentas e duas) matrículas em educação infantil, totalizando para essa regional 1082 (mil e oitenta e duas) matrículas iniciais no ano de 2015 de responsabilidade da SEME/Rio Branco. (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 02 – Cadeia Velha: abrange os bairros: Aviário, Baixada da Colina, Baixada da Habitasa, Base, Bosque, Cadeia Velha, Capoeira, Casa Nova, Centro, Cerâmica, Dom Giocondo, Guimard Santos, Habitasa, Ipase, Jardim América, Jardim São Francisco, José Augusto, Procon, São José e Solar (20 bairros). Nessa regional funcionam as escolas:

Quadro demonstrativo III: Escolas da Regional Cadeia Velha

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano
Creche Francisca Silva Maia	Alexandre dos Santos Leitão	Luiz de Carvalho Fonetele
Creche Sagrado Coração de Maria	Don Giocondo Maria Grotti	Maria Lúcia Moura Marim
	Jorge Félix Lavocat	-
	Menino Jesus	-

Fonte: SEME, 2015

Na regional 02 existem escolas que ofertam todas as etapas do ensino que são de responsabilidade da SEME/Rio Branco, com 2 creches, 4 pré-escolas e 2 escolas de ensino fundamental (1º ao 5º ano), totalizando 8 escolas. Nessa regional consta população atual de 59.370 (cinquenta e nove mil trezentos e setenta) habitantes com 320 (trezentas e vinte) matrículas iniciais no ano de 2015 distribuídas em creches, 1029 (mil e vinte e nove) em Educação Infantil e 766 (setecentas e sessenta e seis) matrículas para anos iniciais do ensino fundamental. (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 03 - São Francisco: contempla: Chico Mendes, Eldorado, Jaguar, Ouricuri, Panorama, Placas, São Francisco e Vitória (08 bairros). Nessa regional temos as seguintes escolas:

Quadro demonstrativo IV: Escolas da Regional São Francisco

Infantil Pré-escola	Centro de Educação Infantil
Luíza Carneiro Dantas	Maria Estela Marques

Fonte: SEME, 2015

Observa-se que para essa regional temos apenas 2 escolas de responsabilidade da SEME/Rio Branco, ambas de Educação infantil: uma é pré-escola e a outra é um centro de Educação Infantil, ou seja, atende creche e pré-escola. Para essa regional temos uma população de 26.011 (vinte e seis mil e onze) habitantes constando 190 (cento e noventa) matrículas iniciais para ano de 2015 em creche e 381 (trezentas e oitenta e uma) em educação infantil. (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 04 - Tancredo Neves: contempla os bairros: Adalberto Sena, Alto Alegre, Apolônio Sales, Defesa Civil, Irineu Serra, Jorge Lavocat, Montanhês, Parque dos Sabiás, Raimundo Melo, Tancredo Neves, Vila Nova, Wanderley Dantas, Xavier Maia (13 bairros). Nessa regional estão situados os seguintes estabelecimentos escolares:

Quadro demonstrativo V: Escolas da Regional Tancredo Neves

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano	Centro de Educação Infantil
Creche Jairo Júnior	Eufrosina Silva Oliveira	Ismael Gomes de Carvalho	José Anacleto

-	Jessé Santiago	Mariana da Silva Oliveira	-
-	Vovó Mocinha	Mário Lobão	-
-	-	Mestre Irineu Serra	-
-	-	Monte Castelo	-

Fonte: SEME, 2015

Para essa regional constam 9 escolas distribuídas da seguinte forma: 01 creche, 03 pré-escolas, 05 de ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 1 centro de educação infantil. Temos nos bairros dessa quarta regional uma população de 31.343 (trinta e um mil trezentos e quarenta e três) habitantes. Do total de matrículas nessa regional temos: 268 (duzentas e sessenta e oito) matriculados em creche, 1084 (mil e oitenta e quatro) matriculados em educação infantil e 2053 (dois mil e cinquenta e três) alunos matriculados no ensino fundamental (1º ao 5º ano). (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 05 - Estação Experimental: contempla os bairros: da Paz, Boa Esperança, Conquista, Distrito Industrial, Engenheiros, Distrito Industrial, Engenheiros, Geraldo Fleming, Horto Florestal, Iolanda, Isaura Parente, Jardim Brasil, Jardim Manoel Julião, Jardim Primavera, Joafra, Mariana, Mocinha Magalhães, Nova Estação, Paulo Cesar de Oliveira, Petrópolis, Rui Lino, Santa Quitéria, Tucumã, UFAC, Universitário, Vila Maria (24 bairros). Para essa regional temos as seguintes escolas:

Quadro demonstrativo VI: Escolas da Regional Estação Experimental

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano
Creche Gumercindo Bessa	Chrizarubina Leitão Abrahão	Álvaro Vieira da Rocha
Creche Mi e Bino	Francisca Aragão Silva	Anice Dib Jatene
	Maria Olívia de Sá Mesquita	Ione Portela da Costa Casas
	Sheyla Mª Mendes Nasserála	Padre Peregrino Carneiro de Lima
	Terezinha Kalume	
	Valdiva de Castro Santos	

Fonte: SEME, 2015

Com base nos dados dispostos logo se percebe que essa é a maior regional tanto em relação ao quantitativo dos bairros quanto em relação a quantidade de escolas que somam 12 assim tipificadas: 02 creches, 06 pré-escolas e 04 escolas de ensino fundamental. Em relação a quantidade de habitantes se tem o equivalente a 46.103 (quarenta e seis mil cento e três) habitantes. Relativamente às matrículas estas somam 615 (seiscentas e quinze) em creches; 1.591 (mil quinhentas e noventa e uma) na Educação Infantil e 1.631 (mil seiscentos e trinta e um) nos anos iniciais do ensino fundamental. (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 06 - Calafate: fazem parte os bairros: Calafate, Chácara Ipê, Doca Furtado, Ilson Ribeiro, Ipanema, Jardim de Alah, Jardim Europa, Jardim Universitário, Laélia Alcântara, Pedro Roseno, Portal da Amazônia, Valdemar Maciel, Village Tiradentes (13 bairros), sendo que nessa regional estão incluídos os seguintes estabelecimentos escolares:

Quadro demonstrativo VII: Escolas da Regional Calafate

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano
Creche Hilda Braga	Hélio Melo	José Potyguara
		Juvenal Antunes
		Ilson Alves Ribeiro

Fonte: SEME, 2015

Conforme se observa no quadro acima a regional conta com 5 escolas: 3 são escolas de ensino fundamental (1º ao 5º ano), 1 creche e 1 pré-escola. Nessa regional se têm 25.560 (vinte e cinco mil quinhentos e sessenta) habitantes, com 102 (cento e duas) matrículas em creche, 326 (trezentas e vinte e seis) matrículas em Educação Infantil e 1519 (mil quinhentas e dezenove) no ensino fundamental (1º ao 5º ano). (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 07 - Floresta: constituída pelos bairros do 7º BEC, Abrahão Alab, Araça, Bela Vista, Castelo Branco, Esperança, Floresta Sul, Habitar Brasil, Ivete Vargas, Jardins Narzile, Mascarenhas de Moraes, Nova Esperança, Novo Horizonte, Vila Betel, somando (14 bairros) e dispendo das seguintes escolas:

Quadro demonstrativo VIII: Escolas da Regional Floresta

Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano
Angelina Gonçalves -de Souza	Francisco Augusto Bacurau
Bem-te-vi	
Cecília Meireles	-
Monteiro Lobato	-

Fonte: SEME, 2015

Nessa regional inexistem creche administradas pela SEME/Rio Branco, porém dispõe de 4 pré-escolas, 1 escola dos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 5 escolas na 7ª regional. É importante destacar, a exemplo das demais, a população constituída da regional que é de 11.007 (onze mil e sete) habitantes. Desses habitantes constam como matriculados em creches (anexas as escolas de educação infantil) 226 (duzentos e vinte e seis) alunos, 1014 (mil e quatorze) matrículas em Educação Infantil e 416 (quatrocentas e dezesseis) matrículas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 08 - João Eduardo: fazem parte dessa regional os bairros: Aeroporto Velho, Ayrton Senna, Bahia Nova, Bahia Velha, Boa União, Boa Vista, Dom Giocondo, João Eduardo, João Eduardo II, João Paulo, Palheiral, Papouco, Pista, Plácido de Castro, Preventório, Sobral, Volta Seca (17 bairros) e nela estão inseridas as seguintes organizações escolares:

Quadro demonstrativo IX: Escolas da Regional João Eduardo

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano
Creche Maria José Bezerra dos Reis	Afonso Pinto de Medeiros	Francisco de Paula Oiticica Filho
Creche Sorriso de Criança	Frei Pelegrino de Lima	Irmã Maria Gabriela Soares
-	Maria Adeíza Rodrigues Pereira	-

Fonte: SEME, 2015

Conforme os dados expostos existem nessa regional: 2 creches, 3 pré-escolas e 2 escolas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A população dessa regional é de 59.973 (cinquenta e nove mil novecentos e setenta e três) habitantes dos quais 355 (trezentas e cinquenta e cinco) estão matriculados em creches, 1.089 (mil e oitenta e nove) na Educação Infantil e 357 (trezentas e cinquenta e sete) nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 09 - Belo Jardim: fazem parte os bairros Belo Jardim, Belo Jardim II, Cidade do Povo, Recanto dos Buritis, Santa Inês, Santo Afonso (06 bairros), dispendo das seguintes escolas:

Quadro demonstrativo X: Escolas da Regional Belo Jardim

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano
Creche Mª Auxiliadora Rocha Soler (antiga Laudi)	Maria Izaliz	Chico Mendes
Esp Alt Vivendo e Aprendendo		Dona Mozinha Feitosa
Esp Alt Chico Mendes		Anita dos Santos Jangles

Fonte: SEME, 2015

Observa-se, com base no quadro acima apresentado, que nessa regional se tem 3 creches, 1 pré-escola e 3 escolas do ensino fundamental de 1º ao 5º ano o que totaliza 7 escolas mantidas pelo poder público municipal. Nessa regional consta uma população de 18.683 (dezoito mil seiscentos e oitenta e três) habitantes. No que se refere às matrículas tem-se 297 (duzentos e noventa e sete) em creches, 978 (novecentos e setenta e oito) na Educação Infantil e 841 (oitocentos e quarenta e um) em turmas do ensino fundamental (1º ao 5º ano). (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Regional 10 - Vila Acre: fazem parte os bairros Benfica, Santa Helena, Vila Acre, Vila da Amizade (04 bairros) dispondo das seguintes escolas:

Quadro demonstrativo XI: Escolas da Regional Vila Acre

Infantil Creche	Infantil Pré-escola	1º ao 5º ano	Rurais próximas
Creche Cidade do Povo	Professora Carmelita Barbosa Montenegro	Benfica	Belo Jardim I Anexo Raimundo do H. de Melo
		Dr. José Carvalho	
		Professora Mauricila Sant'Ana	
		Raimundo Hermínio de Melo	

Fonte: SEME, 2015

Mediante os dados expostos se observa que nessa regional estão localizadas 6 escolas e mais 1 escola rural com localização nas proximidades. Das escolas urbanas localizadas dentro da regional temos 1 creche, 1 pré-escola e 4 escolas de 1º ao 5º ano do fundamental. Quanto a população tem-se o quantitativo de 4657 (quatro mil seiscientos e cinquenta e sete) habitantes na regional, constando 111 (cento e onze) matrículas em creche, 729 (setecentas e vinte e nove) matrículas em Educação infantil e, ainda, 985 (novecentas e oitenta e cinco) matrículas em escolas do ensino fundamental (1º ao 5º ano). (Cf. Seção de Estatística SEME/Rio Branco, 2015).

Na continuidade do estudo e considerando o conjunto das instituições por regionais que compõem a rede municipal de ensino de Rio Branco, levando em consideração as etapas da educação básica atendidas e o quantitativo de matrículas é possível analisar o aumento das matrículas nos anos subsequentes, ou seja, a evolução das matrículas nos anos letivos de 2004 até 2015.

Segue abaixo o quadro demonstrativo da expansão de matrículas da rede municipal de educação em Rio Branco, elabora a partir de dados disponibilizado pela Coordenação de Informações Educacionais e Estatística da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre (SEE):

Tabela demonstrativa I: Expansão da Matrícula na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL1º AO 5º ANO	ENSINO FUNDAMENTL 6º AO 9º ANO	EJA	TOTAL
2004	489	2011	6635	3276	1371	13782
2005	472	2524	6211	3155	1518	14104
2006	532	2848	7536	2852	1494	15779
2007	543	9386	7605	311	911	18756
2008	567	7957	5812	2831	770	17937
2009	712	8128	8343	311	545	18039
2010	874	8141	8578	336	769	18698
2011	1023	8748	8287	352	636	19046
2012	1383	8433	8592	240	648	19296
2013	2134	8973	9543	249	796	21695
2014	2272	9371	9724	244	839	22450
2015	2656	9369	9311		754	22090

Fonte: Coordenação de Informações Educacionais e Estatística/SEE. Educacenso.

Observando os dados dispostos podemos destacar que a partir de 2006 há notável crescimento das matrículas tanto em relação à Educação Infantil (creches e pré-escolas), como em relação aos anos iniciais do ensino fundamental.

Se elaborarmos uma análise mais aprofundada pode-se destacar que as matrículas em creches obtiveram um aumento de quase seis vezes mais se compararmos as matrículas iniciais de 2004. Processo semelhante pode-se notar nas matrículas de pré-escolas, que apresentaram aumento de quase cinco vezes mais comparando as matrículas de 2004, o que também se estendeu aos anos iniciais do ensino fundamental com um salto de 6.635 em 2004 para 9.311 em 2015.

O crescimento das matrículas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Rio Branco expostas no quadro demonstrativo ocorrem principalmente por razão da celebração do convênio/SEE/Nº 020/2006 entre a Secretaria de Educação do Estado do Acre e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. Esse convênio prevê a municipalização da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por meio do regime de colaboração, pois a partir de 2006 fica acordado que todas as matrículas da educação infantil e ensino fundamental – 1º a 4º série (até 2008) / 1º a 5º ano (a partir de 2008) - devem ser de responsabilidade da rede municipal de educação de Rio Branco.

Esse movimento ocorre principalmente por meio da influência do processo de descentralização regulado no Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, dessa forma o

município vai aumentando gradativamente a oferta das etapas iniciais da educação básica que passam a ser de sua responsabilidade, conforme observado no quadro demonstrativo XII.

Dando continuidade à caracterização da SEME de Rio Branco, faz-se necessário ainda realizarmos uma apresentação geral sobre o conjunto do corpo docente que atua no município. Para essa apresentação, o setor de lotação da SEME (2015) disponibilizou os seguintes dados em relação a quantidade de professores que estão atuando na rede municipal: 883 (oitocentos e oitenta e três) professores com contratos provisórios mais 773 (setecentos e setenta e três) com contrato efetivo, totalizando 1656 (mil seiscentos e cinquenta e seis) professores atuando na rede municipal de educação de Rio Branco no ano de 2015.

Além disso, é importante destacar que atualmente a SEME de Rio Branco tem além do cargo do Secretário Municipal de Educação — exercido pelo professor Márcio José Batista —, a Chefia de Gabinete, Assessoria jurídica, Assessoria de Planejamento, Assessoria Especial e os seguintes departamentos:

Departamento de ensino: possui a função de acompanhar diretamente as diferentes esferas do ensino, a saber: Ensino Rural, Ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EJA, Assistência ao Educando, Livro Didático, Saúde na Escola e Divisão de Rede de Multimeios, ou seja, esse departamento trabalha diretamente com acompanhamento e orientação das unidades escolares que são de responsabilidade da SEME.

Departamento de gestão: que acompanha minimamente a organização na divisão de rede de Educação Infantil, Seção de micro redes, Seção de rede de Ensino Fundamental, Divisão de Rede de Ensino Rural e seção de estatística.

Departamento de recurso:, nesse departamento há acompanhamento e controle quanto aos recursos utilizados para desenvolvimento do ensino da SEME, dessa forma para ele temos divisão administrativa e financeira, seção de finanças, seção de transporte, seção de informática, seção de alimentação escolar, seção de compras e ainda seção de material e patrimônio.

Departamento de Humanização: para esse departamento resta-lhe a função de acompanhar a divisão de RH – Recursos Humanos, Seção de lotação de todos os profissionais da SEME, Seção de Folha de pagamento para esses profissionais e ainda realiza acompanhamento de protocolos. (Adaptações de informações disponibilizadas no Portal da SEME, 2015).

De acordo com informações disponibilizadas pelo Departamento de Gestão e Ensino da SEME, no ano de 2011 a meta projetada às escolas municipais de Rio Branco seria de 5.0, porém a nota atingida foi de 4.8, apresentando queda tanto em relação à meta projetada

quanto em relação ao IDEB do ano anterior. Já para 2013 a meta projetada foi de 5.2, mas, naquele ano as expectativas foram superadas uma vez que a rede atingiu a média 5.5. Para o ano de 2015 a meta projetada é que a rede municipal alcance média de 5.5.

Conforme apresentado no capítulo I, a simples aferição da média através de testes aplicados em larga escala apresenta apenas informações quantitativas e mensuráveis, originando nas escolas e na rede abordagens centradas em resultados e standards conforme destaca Pacheco *et.al.* (2014).

Nessa mesma direção, Freitas (2012) alerta para os males que as políticas de responsabilização pautadas em resultados obtidos através de testes em larga escala podem causar, a saber: estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, Fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor, destruição do sistema público de ensino e ainda ameaça a própria ação liberal de democracia (Cf. FREITAS, 2012, p. 389-396).

No contexto do município de Rio Branco, Melo e Damasceno (2014) abordam que a SEME tem procurado implementar reforma educacional caracterizada por ambivalência:

Ao mesmo tempo em que atendem reivindicações históricas do movimento docente, também revelam, uma preocupação exacerbada com os resultados acadêmicos dos alunos matriculados em sua rede. Medidas vêm sendo encaminhadas pela atual gestão que reflete a decisão política de elevar à posição do município no ranking nacional de avaliação. Processa-se uma política sutil de responsabilização das escolas e de seus trabalhadores, premiando escolas, professores e diretores que alcancem e/ou superem as metas pré-estabelecidas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal referência adotada para aferir os resultados. (MELO; DAMASCENO, 2014, p. 5).

Diante do exposto, levando em consideração as metas propostas para a rede municipal de ensino de Rio Branco, o alerta de Freitas (2012) e as proposições de Melo e Damasceno (2014) servem de base para compreender que a simples aferição da média pautadas em testes de larga escala, podem não apresentar uma boa repercussão no contexto escolar.

Considerando as repercussões negativas que os testes em larga escala podem causar nas instituições escolares, reforçamos aqui a relevância da pesquisa no sentido de que a mesma possa vir a auxiliar a compreender esse processo de avaliação e responsabilização a maneira como tem repercutido sobre o trabalho pedagógico e currículo escolar. Sobre essa questão Melo e Damasceno (2014) analisam que a busca de elevar o município nos rankings

educacionais tem sido aparente e ocasionado uma política sutil de responsabilização das escolas e de seus trabalhadores.

Realizada apresentação acerca de características gerais da cidade de Rio Branco, bem como da rede municipal de ensino da mesma, no tópico a seguir aborda-se aspectos propriamente relacionadas ao processo de municipalização do ensino levada a efeito pela Secretaria Municipal de Ensino de Rio Branco (SEME).

2.3 Municipalização do Ensino e Regime de Colaboração em Rio Branco

Antes de iniciar a abordagem sobre o processo de municipalização do ensino em Rio Branco se considera importante apresentar a ideia de municipalização com a qual se trabalha a rede municipal de ensino da cidade. A municipalização do ensino é uma forma de transferência em termos de administração pública da União e Estados para o município, atribuindo desta forma autonomia aos municípios e ainda podendo facilitar participação da sociedade nas decisões políticas, ou seja, é uma forma de expandir as redes municipais de ensino, o que atualmente vem ocorrendo em muitos dos municípios do país (Cf. SARMENTO; BOSCHETTI, 2013).

A SEME de Rio Branco atualmente é responsável por atender desde a Educação Infantil (creches e pré-escolas), as séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) e ainda Educação de Jovens e Adultos (primeiro segmento) enquanto que ao Estado cabe a responsabilidade pelo atendimento dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e demais segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

Embora na Constituição Estadual de 1963 estava estabelecido que o Estado devesse organizar seu sistema de ensino pautado nas exigências do desenvolvimento do país e da região “respeitadas às determinações e exigências expressas na Lei nº 4.024/61 [a LDB vigente na promulgação da Constituição estadual] que, aliás, já previa a descentralização e determinava que cada estado organizasse seu respectivo sistema de ensino” (CARVALHO; VERÇOSA; SANTOS, 2013, p. 634).

De acordo com as análises de Carvalho; Verçosa; Santos (2013) esses aspectos democráticos pautados no processo de descentralização, tiveram que ser interrompidos, observemos:

Contudo, o clima democrático daquele período foi interrompido com o golpe militar de 1964 que fez com que a centralidade do poder emanado da ideologia do regime impusesse toda sorte de restrições. No plano local, acabou por forçar a renúncia do governador, a cassação dos seus direitos políticos e a adoção da prática de nomeação de "governadores biônicos", ou seja, indicados pelos militares sem o sufrágio do voto direto. Apesar disso, é comum reconhecer que na década de 60 foram lançadas as bases e os fundamentos para se definir, no Acre, uma "política de educação". [...] o governo do Acre, no período de 1964 a 1982, foi exercido por governantes nomeados pelo regime militar, resguardado na ideologia do nacional desenvolvimentismo e da segurança nacional que reconhecia as terras acreanas como "área de segurança nacional". (CARVALHO; VERÇOSA; SANTOS, 2013, p. 634).

Em relação à administração da educação os autores elencam que com o golpe militar foram reproduzidas também as práticas de nomeação para os dirigentes em todos os níveis educacionais. O movimento de redemocratização da sociedade ocorre a partir dos anos 80.

De igual forma, é somente a partir dos anos 80 com o movimento de redemocratização da sociedade e com a retomada do processo de eleições diretas para escolha do Governo do Estado em 1982 que passará a haver mudanças na estrutura do sistema, na sua administração e nas relações com os profissionais da educação. No plano político teve a vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) sobre a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) instalada no governo desde 1964. Oportuno registrar então que vinte anos depois, a população acreana voltou a eleger seus governantes através do voto direto a considerar que a primeira eleição para governador se deu em 1962. (CARVALHO; VERÇOSA; SANTOS, 2013, p. 636).

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 propõe-se uma mudança no papel do Estado relativamente à educação e a oferta da escola obrigatória. Na Constituição Federal são expostas as responsabilidades de cada ente federado consubstanciadas no regime de colaboração quanto à oferta da educação básica e a implantação de gestão democrática nos estabelecimentos públicos de ensino.

O Artigo 211 da Constituição Federal estabelece que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

De maneira explícita e com base no extrato acima exposto, a Constituição define as responsabilidades dos entes federados (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) e apresenta o regime de colaboração para aumentar a capilaridade da oferta de todas as etapas da educação básica. Desta forma se observa que no § 2º do artigo 211 já anuncia-se qual será a responsabilidade dos municípios quanto a oferta da educação básica obrigatória e no § 4º aponta-se à necessidade de definição de formas de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios para organização dos sistemas de ensino com vista à universalização do ensino obrigatório.

Nesse sentido, a legislação brasileira define, através do Artigo 211, o regime de colaboração como forma de organização da educação básica, em que a União, o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios organizem em forma de colaboração seus sistemas de ensino. Por meio dessa nova forma de organização proposta na legislação compreendemos que o estabelecido na Constituição significou um marco importante para os municípios uma vez que se aponta para mudanças na sua forma de organização, principalmente no que diz respeito ao repasse de recursos orçamentários que os municípios passam a lidar.

Desta forma, observa-se que a atual demarcação, em termos das responsabilidades educacionais por parte dos entes federados, ficou melhor definida nos termos da atual legislação de ensino cujos marcos são a Constituição Federal de 1988 e a atual LDB de 1996.

Segundo informações apresentadas no caderno do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime) elaborado pelo MEC (2006), a efetivação do regime de colaboração, de acordo com os preâmbulos da Constituição, deve constituir relacionamento entre sistemas de ensino, necessitando:

[...] que os entes federados demonstrem vontade política, o que implica deliberações compartilhadas e compromisso comum com a qualidade do ensino. Não pode haver, portanto, imposição de decisões e a simples transferência de encargos de uma instância da Federação para outra. (BRASIL, 2006, p. 105).

Diante dessa afirmação, percebe-se que o regime de colaboração previsto na Constituição Federal de 1988 não deve ocorrer apenas enquanto transferência de responsabilidades, mas que o mesmo deve visar compartilhamento de compromissos entre os entes federados.

Muitos são os desafios para que seja consolidado o regime de colaboração, entres esses podemos elencar: necessidade de efetividade de apoio da União e Estados em relação à organização dos sistemas municipais de ensino, a falta de articulação entre colegiados normativos das diferentes instâncias para que haja discussão de normas de interesses comuns,

dificuldade de integração de estados e municípios para que sejam elaborados planos decenais de educação (Cf. BRASIL, 2006, p. 108).

Além do que se estabelece na Constituição Federal de 88 sobre o regime de colaboração do ensino a LDB de 1996 reforça esse dispositivo constitucional quando anuncia que:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

[...]

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

[...]

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996).

Do recorte acima se infere a indicação de organização dos sistemas públicos de ensino de forma articulada nas diferentes esferas da federação, compreendida como princípio de organização federativo. Dessa forma, os sistemas de ensino possuem liberdade para definição e elaboração de estratégias que venham a criar condições para efetivar e cumprir com o que está previsto na Constituição Federal de 1988.

Sobre a questão do regime de colaboração Carvalho, Verçosa e Santos (2013, p. 641) ressaltam que:

No caso dos municípios o poder público municipal deve manter o foco nas suas obrigações legais podendo ainda "optar, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica". (Cf. Art. 11, Parágrafo Único da Lei nº 9.394/96). Portanto, para dar conta de atender a demanda por educação infantil em creches e pré-escolas, bem como a prioridade do ensino fundamental, o município deve organizar seu respectivo sistema de ensino. Neste sentido se compreende então o regime de colaboração como diretriz legal para organização dos sistemas de ensino, apresentando-se como perspectiva para superar impasses e romper com sobreposição de competências entre estados e municípios

ante a fragmentação de organização dos respectivos sistemas e a ausência de prioridades educacionais.

Diante do exposto, pode-se dizer então que o regime de colaboração é entendido como relacionamento entre as diversas esferas da federação ou diferentes sistemas de ensino que se propõem a assumir de forma compartilhada o compromisso com a qualidade da educação. A descentralização ensejada pelo regime de colaboração no âmbito dos municípios brasileiros permite assumir, por delegação de competência constitucional, as responsabilidades com as etapas iniciais da educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e o gerenciamento de recursos financeiros.

No caso específico da rede municipal de ensino de Rio Branco, a SEME aderiu ao regime de colaboração com o Estado do Acre e dessa forma ocorreu um reordenamento de matrículas e responsabilidades segundo identificou Verçosa (2011). De acordo com as análises do referido autor, o município de Rio Branco adere ao regime de colaboração com o governo Estadual no ano de 2005.

Embora o regime de colaboração entre o Estado do Acre e o município de Rio Branco fique demarcado efetivamente no ano de 2005, Carvalho, Verçosa e Santos (2013) defendem que o processo de reorganização da rede pública municipal através da criação de regionais, antecipa o regime de colaboração em Rio Branco sendo instituído por meio da Lei Complementar nº 67/99 e ainda na Instrução Normativa nº 02/99. Senão vejamos:

No Acre, no final da década de 90, com o redesenho das forças políticas ocorreram alterações na estrutura administrativa e burocrática do Estado com forte impacto na educação. A Secretaria de Estado de Educação, respaldada na Lei Complementar nº 67/99 e na Instrução Normativa nº 02/99 desempenhou papel decisivo no que tange ao gerenciamento de pessoal, recursos financeiros e materiais que resultaram na reorganização da rede pública de Rio Branco com a criação de seis regionais justificadas na necessidade de racionalizar e gerenciar recursos humanos, financeiros, administrativos e monitorar o processo de utilização de vagas disponíveis nas escolas de acordo com as etapas da educação básica. A nosso ver esse processo acaba se antecipando e dando início ao regime de colaboração em Rio Branco. (CARVALHO, VERÇOSA E SANTOS, 2013, p. 637).

Os autores defendem que a criação de seis regionais ao final da década de 90, já demonstravam uma iniciativa ao regime de colaboração em Rio Branco, por redesenhar o gerenciamento de pessoal, recursos financeiros e materiais que resultaram na reorganização da rede pública da cidade, o que condiz exatamente com as análises defendida por Alves (2011, p. 40) quando se refere ao processo de municipalização do ensino, pois o mesmo afirma que esse processo é compreendido como política pública e nessa perspectiva podemos compreender que: a municipalização está contemplada com objetivo de alcançar

descentralização administrativa e financeira na educação; faz parte da política educacional, não como intenção, mas como fato concreto; e também se apresenta como distribuição de responsabilidades e de regulação da administração pública. (Cf. ALVES, 2011, p. 40).

Para Cassuce, Coelho e Lima (2011) torna-se importante ressaltar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi também um marco importante no processo de municipalização, uma vez que o mesmo estabelece que a partir de janeiro do ano de 1997, os estados, o Distrito Federal e também os municípios deveriam destinar pelo menos 15% da receita de impostos ao financiamento e desenvolvimento do ensino fundamental, esse estímulo para tal processo advinha do repasse do FUNDEF em que *as* verbas seriam proporcionais ao número de matrículas no ensino fundamental.

Com isso o FUNDEF, resumidamente, visa equalizar o ensino público no país melhorando a qualidade por meio do aperfeiçoamento, do treinamento e da formação de professores, assim como na redução da evasão escolar. (CASSUCE; COELHO; LIMA, 2011, p.135).

Para os referidos autores, através do FUNDEF as obrigações assumidas pelos municípios seriam compensadas através das verbas de transferências do FUNDEF, ou seja, conforme os municípios fossem assumindo mais responsabilidade sobre os alunos da rede pública mais verbas receberiam. (CF. CASSUCE; COELHO; LIMA, 2011).

De acordo com Verçosa (2011, p. 05), com a essa implantação do regime de colaboração do município de Rio Branco com o Estado do Acre potencializou-se a ação da SEME, pois:

[...] no Município de Rio Branco a efetivação do regime de colaboração entre Estado e Município vem contribuindo para potencializar a ação da Secretaria Municipal de Educação a considerar que antes da vigência do convênio que resultou na celebração do regime de colaboração, as características mais evidentes da rede municipal de ensino de Rio Branco eram a dispersão, a pulverização das ações educacionais, a inobservância de preceitos legais e a centralização administrativa e que os primeiros indícios de ruptura com esta situação começaram a se efetivar em 2006, cujas bases foram lançadas em 1999 por iniciativa da Secretaria de Estado de Educação por ocasião da reorganização da rede estadual em Rio Branco que agrupou as escolas em seis regionais inspirada nos argumento de racionalização e gerenciamento dos recursos humanos, financeiros, administrativos, além da organização da oferta de matrículas em todas as etapas da educação básica entre as instituições escolares que compunham cada uma das regionais de ensino.

Mediante convênio/SEE/Nº 020/ 2006 celebrado pelo Estado do Acre através da Secretaria de Estado de Educação e o Município de Rio Branco através da Prefeitura Municipal de Rio Branco, ficou estabelecido que a municipalização de 22.034 (vinte e duas mil e trinta e quatro) matrículas, sendo que dessas, 5.842 (cinco mil, oitocentas e quarenta e

duas) são de educação infantil e 16.192 (dezesesseis mil, cento e noventa e duas) do ensino fundamental contemplando de 1ª a 4ª série.

Tratando do quantitativo por escolas, seria o equivalente a 46 estabelecimentos no total incluindo escolas de educação infantil (creches e pré-escolas) e escolas do ensino fundamental. O Estado se comprometeu a receber cerca de 2.144 (duas mil cento e quarenta e quatro) matrículas da prefeitura, o que equivale a 3 escolas que antes eram administradas pela SEME.

Assim, ficou estabelecido ainda de acordo com o convênio/SEE/Nº 020/2006 que o Estado (conveniente) além da transferência das 22.034 (vinte e duas mil e trinta e quatro) matrículas, ficou responsável também pela transferência de recursos humanos, instalações físicas escolares, materiais e encargos financeiros para responsabilidade administrativa municipal.

Além disso, o Estado também ficou responsável em repassar recursos advindos do FUNDEF, garantindo manutenção e funcionamento das escolas, bem como prestar assistência técnica e pedagógica para SEME, responsabilizando-se pela administração das escolas que passam a ser estadualizadas, além de aplicar recursos financeiros de acordo com o Plano de trabalho proposto pela SEME e aprovado pela SEE.

Já em relação às incumbências projetadas à rede municipal, ficou estabelecido também que além da transferência das 2.144 (duas mil cento e quarenta e quatro) matrículas, o município deveria responsabilizar-se em transferir recursos humanos, instalações físicas escolares, materiais e encargos financeiros ao estado, bem como disponibilizar recursos financeiros do Orçamento Municipal, constante do Programa de Trabalho Manutenção do Ensino Fundamental, ainda garantir manutenção e funcionamento das escolas, prestando assistência técnica e pedagógica às mesmas, assumindo responsabilidade administrativa e pedagógica das escolas municipalizadas.

Deixa-se bem claro, ainda no convênio estabelecido, que as despesas de manutenção da educação infantil serão custeadas pelo município e que a aplicação dos recursos financeiros deve ocorrer de acordo com Plano de Trabalho aprovado pela SEE. (ACRE, 2006).

No ano de 2011, a SEME de Rio Branco apresentou na II Reunião Ordinária do CONSED/2011, em Canela (RS), um documento intitulado “*Regime de Colaboração: Ordenamento de redes e de matrículas*”, no qual apresenta dados relativos ao reordenamento de matrículas no município de Rio Branco. Foram divulgados dados de 17 escolas, em que 3 dessas passaram pelo processo de estadualização, ou seja, eram de responsabilidade da SEME e passam a ser de responsabilidade do Estado, e o restante pelo processo de municipalização.

Vale ressaltar que essas 17 escolas apresentadas faziam parte da relação das escolas que foram projetados no convênio/SEE/Nº 020/2006 para que passassem pelo processo, ou de estadualização ou de municipalização. Dessa forma, as metas apresentadas no Convênio/SEE/Nº 020/2006 no que diz respeito ao processo de municipalização não foram atingidas ainda em sua totalidade.

De acordo com as análises de Carvalho, Verçosa e Santos (2013) a partir da constituição do regime de colaboração entre o Estado do Acre e o município de Rio Branco, adensado por instrumentos normativos foram estabelecidas regras referentes às obrigações de cada ente federado no tocante ao atendimento das etapas da educação básica, e isso resultou na elaboração de um documento intitulado de “Matricula Cidadã (p. 643)”.

Os autores abordam que este documento estabelece o que deve se constituir como responsabilidade do município, no caso oferecimento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos primeiro segmento e o encargo do Estado que fica responsável em atender anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e os demais segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

Tecer considerações acerca do processo de Municipalização do Ensino em Rio Branco no contexto do regime de colaboração, serviu de referência, para estabelecer relações que permitissem a compreensão das mudanças ocorridas na organização da oferta das primeiras etapas da educação básica, quais sejam, educação infantil e anos iniciais ensino fundamental, aspecto que nos auxiliou na configuração do *locus* e do objeto da pesquisa empírica.

Sendo assim, é importante destacar que de acordo com informações da própria SEME/Rio Branco, das 14 escolas participantes na pesquisa, obtivemos apenas 1 (uma) instituição que passou pelo processo de municipalização, a qual passará a ser identificada na análise dos dados como ‘escola 8’. A referida instituição faz parte da regional 02 de acordo com a divisão proposta pela SEME. As demais escolas municipalizadas, conforme anunciadas na II Reunião Ordinária do CONSED/2011, são escolas de Educação Infantis anteriormente administradas pela rede estadual de ensino em Rio Branco.

É importante mencionar a relevância desta parte do texto, que é exatamente o reconhecimento da rede municipal da cidade de Rio Branco, para analisar com mais propriedade os efeitos que a avaliação em larga escala tem provocado no currículo escolar e no trabalho pedagógico das escolas da referida cidade.

Dando continuidade, no capítulo seguinte serão apresentados, descritos e analisados os dados coletados visando cumprir com a problemática indicada — Quais os efeitos que as

políticas de avaliação em larga escala têm provocado no currículo escolar e no trabalho pedagógico de escolas municipais de Rio Branco?

CAPÍTULO 3:

A PROVA BRASIL: IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO

Este capítulo objetiva apresentar e analisar os dados oriundos da pesquisa empírica os quais foram coletados por meio de entrevista estruturada realizada com 27 (vinte e sete) professores de turmas de 5º ano, distribuídos (as) em 14 escolas urbanas da rede municipal de ensino de Rio Branco. O núcleo central da análise tem por finalidade encontrar respostas para a problemática indicada no presente estudo.

Para efeito de sistematização e organização do material pesquisado, esta parte do estudo segue estruturada em dois momentos: no primeiro é feita uma caracterização geral do perfil dos professores e professoras que aceitaram participar da pesquisa; justificativa sobre a escolha dos sujeitos participantes; tempo de atuação em turmas de 5º ano; indicação da área de formação, além do uso de um nome fictício adotado, bem como a apresentação da escola e regional de cada um dos participantes.

Na segunda parte são apresentadas as perspectivas de análise dos dados, fazendo-se uma breve introdução às seções posteriores da análise que darão continuidade ao texto: concepção dos professores da rede municipal de Rio Branco sobre a Prova Brasil; A Prova Brasil e sua implicação na prática pedagógica de professores que atuam em escolas municipais de Rio Branco e os impactos da Prova Brasil no currículo escolar na rede de municipal de ensino de Rio Branco.

3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa empírica

Conforme já anunciado, foi possível a realização da entrevista com uma amostra de 27 (vinte e sete) docentes, que atuam em turmas de 5º ano em 14 (quatorze) escolas que estão localizadas no perímetro urbano da Cidade de Rio Branco e que foram previamente identificadas e selecionadas como campo de investigação empírica. Todas as escolas selecionadas ofertam a primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, pois o quinto ano é a série que efetivamente realiza a Prova Brasil no âmbito da rede municipal de ensino.

Preliminarmente, é preciso evidenciar na amostra coletada entre as 14 escolas visitadas, que se obteve dados de professores que atuam nas diferentes regionais do município de Rio Branco, de acordo com os dados informados no capítulo anterior, contemplando tanto

escolas mais centrais quanto aquelas que se localizam em bairros mais afastados, tidos como periféricos.

A intenção inicial era entrevistar docentes que já atuavam em turmas de 5º ano há pelo menos 3 anos. Isso de certa forma se justificava por acreditar que seria relevante para a pesquisa a possibilidade de participação de professores que vivenciaram edições anteriores da Prova Brasil, pois assim teriam mais familiaridade para tratar e se posicionar sobre a temática. No entanto, após visita inicial nas escolas municipais foi possível detectar que muitos dos profissionais que estavam atuando no segundo semestre de 2015 em turmas de quinto ano, (período da realização da pesquisa empírica) eram professores com contrato provisório, aspecto que denota um cenário de rotatividade de profissionais nas turmas de quinto ano.

O cenário da provisoriedade dos contratos de docentes na rede pública de ensino municipal de Rio Branco por um lado confirma uma tendência nos sistemas públicos de ensino no país e, por outro, no caso específico da pesquisa em tela, revela uma quantidade considerável de professores que configuram a presente amostra que estavam apenas com alguns meses lecionando no 5º ano. Mesmo assim, optou-se por entrevistá-los, pois no ano de 2015 foi aplicada mais uma edição da Prova Brasil, ou seja, mesmo com a pouca experiência e do contrato de trabalho com tempo limitado, estes estavam vivenciando “toda a preparação que é realizada antes da aplicação dessa avaliação”.⁸

Referenciando no fator tempo de atuação em turmas de 5º ano do ensino fundamental verificou-se que entre os profissionais participantes da pesquisa empírica somente 48% deles possuíam 3 (três) ou mais anos de experiência atuando com a respectiva série na escola pesquisada, enquanto os outros 52%, do universo amostral era constituído por professores “recém chegados” a essa série ou mesmo àquela escola, aspecto que por si reforça a questão da rotatividade de professores em turmas de quinto ano, anunciada no parágrafo anterior.

Já no tocante ao quesito formação, identificou-se que aproximadamente 85% afirmaram ter formação superior em Pedagogia, enquanto que um percentual de 15% da amostra tem formação superior em cursos de graduação nas áreas de História, Geografia, Letras e Matemática, ou seja, os dados revelam que, infelizmente, ainda há professores atuando em turmas de quinto ano do ensino fundamental, sem ter a formação exigida por uma “concessão infeliz” feita pela própria administração do sistema municipal de ensino ao ter admitido a seleção de docentes licenciados em áreas distintas da Pedagogia.

⁸ Depoimento dos próprios professores que mesmo sendo o primeiro ano de trabalho em turmas de 5º ano, apresentaram interesse em participar da pesquisa.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, o curso que está habilitado em oferecer a formação de professores para as séries iniciais é a graduação em Pedagogia, observemos:

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Pareceres CNE/CP nº 5/2005, de dezembro de 2005, e CNE/CP nº 3/2006, de fevereiro de 2006).

Além disso, é importante destacar que do quantitativo de 27 docentes entrevistados 22 são mulheres enquanto e apenas 5 são homens, aspecto que confirma uma realidade do Brasil e do Estado do Acre no que diz respeito à predominância de mulheres à frente da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Convém destacar o fato de que na atualidade a maioria significativa de docentes da educação infantil e anos iniciais é constituída por mulheres. Isso tem razões históricas bem definidas que são ligadas a fatores tanto econômicos quanto culturais e às mudanças no papel e valorização do professor na sociedade.

Em suma, a feminização gradativa do magistério é social e historicamente determinada. Por exemplo, pode-se citar que esse fenômeno é mais frequente nos anos iniciais, pois, a equação criança + cuidados + mulheres ocorre principalmente por determinações de gênero.

Os sujeitos e as escolas participantes da pesquisa empírica, visando à preservação da identidade dos mesmos, foram nomeados da seguinte forma: em relação às instituições escolares serão utilizados numerais em ordem crescente numa escala que vai de 01 a 14; quanto aos docentes participantes decidiu-se por nomeá-los utilizando uma letra do alfabeto para cada professor, com exceção de um que será referenciado como professor A-1, pois temos 27 sujeitos e denominando-os de ‘professor A’ até o ‘professor Z’, ainda nos restaria um, pois o universo extrapola a quantidade de letras do alfabeto.

Observa-se abaixo uma apresentação geral das escolas participantes de acordo com as regionais as quais pertencem os professores assim como o quantitativo de docentes por estabelecimento escolar que colaborou com a pesquisa empírica por meio da entrevista:

Quadro demonstrativo XII: Distribuição dos Sujeitos da Pesquisa por Regionais e Escolas

Regional	Escola	Professor
Regional 01 - 6 de Agosto		

Regional 02 - Cadeia Velha	Escola 8 Escola 13	Professores “O e P” Professor “Y”
Regional 03 - São Francisco		
Regional 04 - Tancredo Neves	Escola 1 Escola 2 Escola 11 Escola 14	Professores “A, B, C e D” Professores “E, F e A-1” Professores “T e U” Professor Z
Regional 05 - Estação Experimental	Escola 9 Escola 10 Escola 12	Professores “Q e R” Professor “S” Professor “V, W e X”
Regional 06 – Calafate	Escola 3 Escola 6 Escola 7	Professores “G e H” Professores “K e L” Professor “M e N”
Regional 07 – Floresta	Escola 4	Professor “I”
Regional 08 - João Eduardo	Escola 5	Professor “J”
Regional 09 - Belo Jardim		
Regional 10 - Vila Acre		

Fonte: a autora.

Destaca-se que, por motivos alheios aos interesses da pesquisadora, não foi possível contemplar na amostra dados relativos às seguintes regionais: Regional 6 de Agosto (Regional 01), Regional São Francisco (Regional 03), Regional Belo Jardim (Regional 09) e Regional Vila Acre (Regional 10). Pois nas Regionais 01 e 03 não haviam escolas de Ensino Fundamental mantidas pela Secretaria Municipal de Ensino de Rio Branco/SEME enquanto que nas Regionais 09 e 10 estão localizadas as escolas chamadas de “difícil acesso” e conforme anunciado na introdução deste trabalho as referidas escolas não comporiam o universo da amostra.

Uma realidade bastante comum no perfil dos professores participantes da pesquisa empírica foi o fato de que em algumas escolas funcionavam apenas duas turmas de 5º ano em turnos distintos (manhã e tarde). Porém, o mesmo professor assumia a regência nas duas turmas, aspecto este determinante na composição do quantitativo de professores pesquisados e que compuseram a amostra ora em análise.

Outro aspecto importante de destacar acerca dos sujeitos entrevistados diz respeito à forma como foram realizadas as entrevistas: alguns se sentiram mais à vontade em responder

as perguntas propostas através de anotações de próprio punho em um momento e lugar diferente da “cena” que comumente conhecemos nas entrevistas.

Os motivos que os mesmos apontaram para ocorrer dessa forma eram principalmente pela falta de tempo. No entanto, aqueles que se sentiam à vontade e que a escola abria espaço de tempo para realização da entrevista, esta era feita na própria escola em algum espaço reservado para se acomodar a pesquisadora e o sujeito respondente para, a partir do roteiro proposto e mediante o que os professores destacavam ir registrando as opiniões e questões manifestadas em suas falas.

Realizando-se um apanhado geral dos professores que responderam aos roteiros de entrevistas e aqueles que foram entrevistados obtêm-se a seguinte distribuição: 66% dos professores apenas preencheram o roteiro de entrevistas. Ressalte-se, no entanto, que antes que os mesmos recolhessem o roteiro para responder em outra ocasião era realizada uma primeira leitura das perguntas propostas e através desse movimento retiravam-se eventuais dúvidas que os professores apresentavam.

O outro segmento da amostra, o equivalente a 34%, concordou em participar da entrevista como “forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 1), embora como feito referência na introdução, três perguntas foram totalmente estruturadas, ou seja, com alternativas de respostas, no momento da realização da entrevista essas foram flexíveis, pois alguns optaram em concordar com mais de uma alternativa, ou até mesmo acrescentar outra que não estavam contempladas no roteiro, bem como ficava a critério de cada sujeito participante acrescentar outras colocações que fossem pertinentes em relação à problemática.

3.2 Possibilidades interpretativas e diálogos a partir da análise dos dados

Mediante realização de algumas considerações sobre o conceito e elaboração da avaliação em larga escala, bem como apresentação de histórico sobre o surgimento de um sistema de avaliação em nosso país, seguido de uma reflexão teórica acerca da Prova Brasil como política de regulação do trabalho pedagógico e currículo escolar, e após ser apresentado, o lócus da realização da pesquisa empírica, metodologia da pesquisa e caracterização dos sujeitos passe-se, a partir de agora, a análise dos dados da pesquisa empírica.

Nesse particular concorda-se com Teixeira (2003, p. 192) quando ressalta que:

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e

o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo.

A descrição e interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas que ocorreram de forma estruturada visam contemplar nosso objetivo geral, a saber, identificar e analisar quais os efeitos que a Prova Brasil tem causado dentro das instituições escolares, mais especificamente em relação ao trabalho pedagógico e ao currículo escolar em escolas administradas e mantidas pela SEME/Rio Branco.

Com intuito de nortear a análise e interpretação dos dados coletados utilizamos a perspectiva da análise de conteúdo. Segundo Teixeira (2003, p. 194), a análise de conteúdo “tem o propósito de contar a frequência de um fenômeno e procurar identificar relações entre os fenômenos, com a interpretação dos dados recorrendo a modelos conceituais definidos a priori”. A autora elenca que a análise de conteúdos tem sido bastante utilizada quando se propõe representar tratamentos dos dados em uma pesquisa qualitativa.

Partindo desta perspectiva é possível elencar que a análise de conteúdo nos permitiu organizar as respostas dos professores participantes por aproximações de concepção mediante as indagações realizadas e, desta forma, foi possível identificar as possíveis relações entre as respostas apresentadas.

Após leitura, exploração, organização e sistematização dos coletados foi realizada a organização das unidades de registro que Oliveira *et al.* (2003) define como sendo uma das etapas na análise de conteúdo. De acordo com Oliveira *et al.* (2003) as unidades de registro podem ser constituídas por temas.

De posse desta referência e mediante as respostas dos professores entrevistados foi possível aproximá-las em três temas:

- Conceção acerca da Prova Brasil;
- Impactos da Prova Brasil para prática pedagógica;
- Supervalorização aos conteúdos e disciplinas cobrados na Prova Brasil.

Oliveira (2011) baseada nas concepções de Franco (2008) aponta que uma etapa importante na análise de conteúdo, que deve ser elencada após a definição das unidades de registro é a unidade de contexto que busca identificar sentidos às unidades de registro elencadas. Dessa forma, depois de elaboradas as unidades de registros, buscou-se guiar o olhar a partir de duas unidades de contexto: Prova Brasil e trabalho pedagógico; Prova Brasil e currículo escolar.

Sendo assim foi possível organizar essa segunda parte deste capítulo em três seções: Concepção dos professores da rede municipal de Rio Branco sobre a Prova Brasil; A Prova Brasil e suas implicações na prática pedagógica de professores que atuam em escolas municipais de Rio Branco e as implicações da Prova Brasil no currículo escolar da rede de ensino de Rio Branco.

3.3 Concepção dos professores da rede municipal de Rio Branco sobre a Prova Brasil

Antes de se passar à análise dos dados obtidos com as questões que estão diretamente relacionadas à problemática que ancora esse estudo - os efeitos que a Prova Brasil tem provocado mais especificamente no trabalho pedagógico e currículo escolar - torna-se importante identificar de que forma os professores compreendem a Prova Brasil como avaliação censitária, externa e em larga escala.

De acordo com a nova reformulação do Saeb, Portaria nº 931/2005, que institui a Anresc (Prova Brasil) os objetivos dessa avaliação são:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2005).

Nesse contexto se acredita que a avaliação externa das escolas seja para cumprir com metas propostas no que concerne à melhoria que a qualidade de ensino requer, dentre outras exigências, a consciência dos agentes da escola, principalmente os professores, acerca dos efeitos dessa avaliação na organização geral do sistema de ensino e sobre a organização do trabalho pedagógico escolar em particular.

De acordo com pesquisa realizada por Souza (2009), é apresentado um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília, sendo que a autora aborda a concepção dos professores acerca dessa avaliação e destaca que:

A teia que compõe a avaliação externa é tão ambígua e paradoxal como o discurso dos professores sobre ela. Oscilam entre a aceitação e a negação; entre o conhecimento e o desconhecimento; entre o reconhecimento ou não da sua necessidade. Uma preocupação comum é com a necessidade de “produzir”, de “não fracassar” por reconhecerem que são alvo desse tipo de avaliação. (SOUZA, 2009, p. 105).”

Reconhecida a complexidade dessa teia que envolve a avaliação externa e discurso de professores em intersecção com o contexto das políticas educacionais e da escola no qual as políticas de avaliações educacionais se materializam, apresenta-se nesse momento a concepção dos professores da rede municipal de Rio Branco sobre a Prova Brasil. Esta parte da pesquisa põe em relevância o objeto de estudo na perspectiva de destacar as conexões implícitas ou explícitas entre a Prova Brasil e a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o currículo escolar.

A partir das questões que configuram o instrumento para coleta de dados e de posse das respostas dos 27 (vinte e sete) docentes participantes da pesquisa empírica, pode-se verificar que ao serem indagados sobre a Prova Brasil, 59,25% deles afirmam que a veem de forma positiva, pois acreditam que ela é um instrumento capaz de apresentar de forma clara a realidade da turma, sugerindo estratégias para trabalhar de acordo com as dificuldades apresentadas, enquanto 33,3% afirmaram que a Prova Brasil é uma estratégia pública educacional negativa, pois os testes aplicados não são capazes de medir com eficácia a qualidade em educação. O restante dos professores, aproximadamente 7,4%, defende que a Prova Brasil apresenta tanto aspectos positivos como negativos conforme pode ser ilustrado com o depoimento a seguir: *“Gosto da avaliação externa, no entanto compreendo que ela não é suficiente para avaliar todas as capacidades dos alunos. Permite-nos avaliar nosso trabalho no que se refere a certos descritores.”* (Professor S).

A partir dos dados coletados, percebe-se que em relação a uma visão geral sobre a Prova Brasil a grande maioria considera uma estratégia positiva que auxilia na busca de melhorias à qualidade da educação, confrontando-se com um percentual de aproximadamente 33,3% de professores que apresentam uma visão negativa acerca dessa avaliação.

Em dado momento foi solicitado aos professores que apresentassem pontos negativos e positivos em relação à Prova Brasil. Dentre os pontos positivos⁹ foi possível agrupá-los em 3 perspectivas:

A primeira foi o de que a Prova Brasil aponta dificuldades dos alunos e a partir disso é possível desenvolver um trabalho diferenciado, conforme se ilustra na fala do participante:

Avaliação externa faz com que o próprio sistema educacional veja os avanços no ensino aprendizagem nas escolas públicas. Além de detectar as habilidades que os alunos ainda não dominaram no 5º ano. Rever as estratégias onde o sistema e a escola estão errando para superar as dificuldades. (Professor V).

⁹ Nem todos os participantes apresentaram pontos positivos, alguns apresentaram somente pontos negativos.

Esse grupo de professores vê como aspecto positivo na Prova Brasil a possibilidade que essa avaliação propicia em detectar as dificuldades que os alunos possuem e a partir disso superá-las.

A segunda perspectiva apontada pelos professores é a de que a Prova Brasil faz parte de uma política que serve como cobrança ao professor e ao aluno, o que possibilita ao docente uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Nesta perspectiva os professores confirmam exatamente o que Ferreira (2010) discute e que já havíamos mencionado no capítulo teórico, em que o mesmo defende que o trabalho do professor sofre intervenções intensas de poderes e influências ideológicas.

Aproximadamente 18% dos professores participantes da pesquisa empírica apontaram que a Prova Brasil possui como aspecto positivo na cobrança que causa no próprio trabalho pedagógico, pois segundo esses, o sucesso ou fracasso da turma será principalmente atribuído ao trabalho do professor.

Sobre a segunda perspectiva torna-se importante ressaltar ainda que o grupo de professores apresenta desta forma a regulação do trabalho pedagógico como um dos impactos que a Prova Brasil vem provocando no contexto escolar, impacto este visto como aspecto positivo para o grupo de professores, o que pode ser depreendido das falas que se o trabalho do professor é regulado, o processo de ensino-aprendizagem (de qualidade) fluirá mais facilmente.

Foi possível identificar ainda um terceiro fator positivo na fala dos professores em relação à Prova Brasil como Avaliação em larga escala e instrumento que verifica a qualidade da educação. Observa-se que os professores apontam que a Prova Brasil age como instrumento capaz de verificar o nível da educação e que isso é visto como algo positivo embora os próprios professores assumam que não é possível avaliar a qualidade da educação de forma “fiel”, ou seja, os dados obtidos através de testes em larga escala não podem ser interpretados como capazes de representar a melhoria da qualidade da educação.

Embora de forma majoritária os professores tenham apontado que a Prova Brasil, de forma geral, é uma política de avaliação positiva, pois é um instrumento capaz de apresentar de forma clara a realidade da série, sugerindo estratégias para trabalhar de acordo com as dificuldades apresentadas, contraditoriamente, tantos os 33,3% que a concebem como estratégia negativa quanto os 59,25% que a reconhecem de forma positiva, apontam que há aspectos que devem ser melhorados. Dentre esses foram destacados:

a) A Prova Brasil não leva em conta as realidades locais de cada escola:

Acerca dessa compreensão apresentada pelos professores quando afirmam que as avaliações não levam em conta o currículo local, podemos voltar às proposições dispostas por Durlin e Schneider (2011) que compartilham percepções que bem se aproximam do que esse grupo de professores apontou no item “a”. Pois de acordo com as autoras, a Matriz de Referência utilizada para elaboração da Prova Brasil não utiliza-se de toda dimensão do currículo escolar. Conforme anunciado, é feito um recorte com base “no que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil, sendo esse recorte representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil” (DURLIN E SCHNEIDER, 2011, p.174).

As autoras citadas compreendem que é impossível delimitar em uma única amostragem conhecimentos comumente incidentes nas escolas de todo o país e que diante de uma abordagem mais detalhada, a elaboração da Matriz de Referência obtém, na verdade como fonte principal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Posto isso, compreende-se a angústia apresentada por alguns dos professores entrevistados, uma vez que se entende que sendo assim, o trabalho pedagógico do professor passa a ficar confuso: o que de fato fará mais sentido para os alunos? Levar em conta as especificidades locais ou treinar os alunos com os conteúdos e disciplinas que serão cobrados na Prova Brasil, já que os seus resultados nacionalmente refletem a qualidade educacional?

b) A forma de elaboração da Prova Brasil deve ser melhorada:

Como as provas são exclusivamente de “marcar” permite que alguém acerte questões “no chute”; como as provas são muito grandes podem levar o aluno cansado a resolver as últimas questões de “qualquer jeito” (já verificamos isso); [Além disso] só aborda língua portuguesa e matemática. (Professor S).

Neste quesito, os professores aderem à ideia de que, por esse tipo de avaliação ser muito extensa, com muitos textos principalmente, é perceptível que muitos alunos respondam essa avaliação sem interesse, e que por diversas vezes, de forma involuntária, alguns acertam questões, porém não por saber do conteúdo cobrado, mas por mera coincidência.

c) Falta suporte para desenvolvimento de um bom trabalho, só há cobranças:

“Falta de subsídios para trabalho pedagógico, professor sem suporte” (Professor E).

Por meio da afirmativa referente à falta de suporte ao trabalho do professor, identifica-se a existência de cobranças exacerbadas pelo alcance de notas e percebe-se que, aos poucos,

vai se instaurando no trabalho docente um comportamento e sentimento de responsabilidade tanto com seu próprio trabalho, como para com a instituição escolar.

Sobre esta percepção são pertinentes as reflexões de Santos (2004) quando destaca que:

[...] os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de stress, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. (SANTOS, 2004, p. 1153).

Levando em conta a realidade observada na pesquisa é possível que, embora seja importante uma autorreflexão contínua por parte dos professores sobre a prática pedagógica, muitos outros aspectos interferem no desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos em sala de aula. Por exemplo, as salas de aulas são pequenas, quentes e com grande quantidade de alunos (a escola 4, por exemplo, possui 34 alunos por sala e a escola 3 possui 36 alunos matriculados nas turmas de 5º ano); grande parcela dos professores possuem contrato temporário, o que de certa forma desestrutura o professor por conta da rotatividade e da instabilidade na carreira, além da falta de material didático. Enfim, aspectos sociais e econômicos que interferem diretamente no resultado do trabalho do professor que não são avaliados diretamente por meio de avaliações externas.

d) Esse tipo de avaliação só considera a nota/média como fator primordial como sinônimo de qualidade:

Esta política de avaliação deveria ser revista pelo MEC, ouvindo o que as escolas pensam sobre o assunto, pois deveria melhorar bastante. Pontos negativos: pressão aos professores por busca de resultados; Desmerecimento das escolas que não se saíram bem nas avaliações; Planejamento pautado na busca de resultados enfocando os descritores da Prova Brasil; Não é flexível aos fatores regionais, peculiaridades da Língua; Propõem avaliações extensas e exaustiva para os alunos. (Professor J).

É perceptível na fala de alguns professores entrevistados que estes se sentem incomodados com o fato da nota obtida nos resultados da Prova Brasil ser considerado fator primordial como sinônimo de qualidade da educação. Alguns chegam a indicar que o Ministério da Educação deveria ouvir mais o que as escolas têm a falar sobre o assunto.

Diane Ravitch, que é ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA, compartilha da mesma opinião e fala um pouco sobre o assunto relacionando com a realidade vivenciada nos EUA. Vejamos parte de uma entrevista, encontrada no site Estadão Ciências:

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação. (RAVITCH, 2010).

A autora destaca de forma clara quando é perguntado “quais são os conceitos que devem ser mantidos e quais devem ser revistos”, que uma boa educação não está relacionada ao potencial dos alunos em responder testes em larga escala, mas que a mesma deve estar relacionada com as necessidades dos alunos e não apenas em Língua Portuguesa e Matemática, mas em todas as outras áreas de conhecimento.

Compreende-se diante das afirmações levantadas por meio dos depoimentos dos professores entrevistados e com as preposições de Ravitch (2010) que nota alta não é capaz de refletir qualidade educacional, pelo contrário, há indícios e estudos que demonstram que o professor sinte-se pressionado por resultados diante das exigências, e acabe fraudando as notas de seus alunos, como exemplo pode-se citar Freitas (2012), o mesmo aborda que as políticas de responsabilização que se pautam em resultados nos testes em larga escala podem causar, além de vários outros males¹⁰, a competição entre profissionais e escolas, bem como a preparação de alunos para os testes, podendo existir fraudes.

Fazendo um paralelo entre a concepção dos professores em relação à Prova Brasil e o objeto de pesquisa em estudo foi possível verificar que os professores já indicam algumas implicações que a Prova Brasil vem causando no trabalho pedagógico e no currículo escolar dentre as quais podem ser destacadas:

1) A Prova Brasil faz parte de uma política que serve como cobrança ao professor com distintas percepções: “possibilita à eles uma reflexão sobre sua própria prática pedagógica” e “causa cobranças sobre o trabalho do professor em busca de bons resultados mas, não oferece subsídios suficientes para elaboração de um bom trabalho pedagógico”

É importante reforçar aqui, tomando por base as distintas percepções mencionadas, a ideia defendida por Santos (2004) de que a cobrança sobre o trabalho do professor parece ir

¹⁰ Citados no capítulo 2 – Tópico: 2.2

sutilmente causando mal-estar docente, seja por muitas vezes o profissional tomar toda culpa pelo fracasso escolar para si, ficando evidente na fala dos professores que veem a avaliação externa capaz de levá-los a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, seja quando esses professores não mencionam em nenhum momento que além da reflexão sobre as suas práticas em sala de aula devam existir outros fatores responsáveis pelo bom desempenho dos alunos e da instituição.

Por outro lado, há aqueles professores que possuem uma visão crítica e que apontam que a Prova Brasil causa cobrança sobre o trabalho docente, porém, não apresentam suporte para execução desse trabalho, ou seja, esses professores compartilham com a ideia de que “sucesso ou fracasso escolar”, levando em conta os resultados da Prova Brasil, é consequência de diversos fatores, e muitos desses vai muito além do trabalho do professor.

2) Os professores abordaram que essas avaliações não levam em conta as especificidades de cada região, ou seja, não leva em conta o currículo local, além de abordar quase que exclusivamente conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática nos testes aplicados.

Essa percepção dos professores corrobora exatamente com as questões já analisadas e criticadas por Freitas (2012, p.389) quando destaca:

Uma consequência destas políticas é o estreitamento do currículo escolar (Au, 2007, 2009; Ravitch, 2011a). Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes (Madaus, Russell, & Higgins, 2009). Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (Jones, Jones & Hargrove, 2003). Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

Feitos esse esclarecimentos sobre a concepção dos professores em relação à Prova Brasil e suas implicações no trabalho pedagógico e no currículo escolar, serão enfatizados questões mais específicas acerca da relação e/ou conexão entre a organização do trabalho pedagógico e do currículo escolar frente as exigências que decorrem da Prova Brasil.

3.4 Implicações da Prova Brasil na prática pedagógica dos professores das escolas municipais de Rio Branco

Nesta seção serão tratadas algumas das implicações que a Prova Brasil vem acarretando na prática pedagógica de professores que atuam em escolas municipais de Rio Branco. Para obtenção de dados referentes a essa temática foram utilizadas 2 (duas) questões presentes no roteiro de entrevista. As questões solicitavam aos professores que elencassem quais impactos a Prova Brasil promove no trabalho pedagógico e de que maneira esses impactos eram percebidos.

Além desses questionamentos, foi solicitado que os professores apresentassem a forma como eles se organizam para receber os resultados da Prova Brasil, pois de acordo com análise apresentada por Araújo (2012, p. 9), a busca por melhoria de resultados nessa avaliação acaba implicando numa tendência mecânica do trabalho docente, em que os professores devem demonstrar eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem através de testes padronizados, em que os mesmos acabam avaliando também “a competência do professor a partir dos resultados de desempenho dos alunos”.

Quanto às implicações no trabalho pedagógico decorrentes da realização da Prova Brasil, foi possível identificar na fala de 33,3% dos professores entrevistados argumentos em comum no sentido de que a Prova Brasil auxilia no trabalho pedagógico, pois permite guiar o planejamento do professor, uma vez que através dos testes aplicados é possível diagnosticar a realidade da turma. Essa percepção pode ser ilustrada a partir dos elementos expressos no trecho da fala em destaque: “*os resultados servem como um apoio para continuar o trabalho que vem sendo desenvolvido*” (Professor T).

O percentual de professores referenciados anteriormente compreende a Prova Brasil como uma estratégia que os auxilia no planejamento, pois a partir dos resultados obtidos é possível identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e realizar um planejamento mais voltado para dificuldade dos alunos. Na contramão, sem apresentar percepção distinta, outro grupo de professores (equivalente a 7,4% da amostra), aponta como impacto da Prova Brasil no contexto escolar a pressão ou cobrança a que os professores são submetidos no que se refere exatamente sobre a organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, é importante destacar que o aspecto identificado já havia sido referenciado em outro momento da análise, oportunidade em que se indagou acerca das concepções que os professores têm sobre a Prova Brasil. Destaque na fala de um dos

professores: “*A Prova Brasil melhora nosso trabalho pedagógico, porque o professor é cobrado para ser avaliado e desenvolve um trabalho mais eficaz*” (Professor G).

Realizando uma análise das falas dos grupos de professores apresentados nos parágrafos acima, observa-se o reflexo da responsabilidade que os professores sentem em alcançar médias elevadas nas provas aplicadas, além de indicar uma percepção positiva que serve para guiar o planejamento ou cobrar o desempenho do docente. O que resguardadas as devidas proporções, parece concordar com aquilo que Hypólito (2010) defende no sentido de que a forma de ensinar está cada vez mais sendo transferido para gestores, políticos e interesses econômicos sendo os benefícios para docência algo ilusório.

Em outra perspectiva de análise Freitas *et.al.* (2009) apontam que as avaliações em larga escala acabam causando impacto na autonomia dos docentes, bem como no controle das ações pedagógicas. Araújo (2012) por sua vez assevera que esse processo de avaliação do tipo Prova Brasil tende a mecanizar o trabalho docente, exigindo que os professores sejam técnicos, eficazes e eficientes no processo de transmissão do conhecimento.

Analisando as respostas de outro grupo de professores da amostra, torna-se perceptível uma tênue discordância em relação à compreensão anteriormente manifestada. Para esse outro grupo, embora percebam que o trabalho do professor tenha melhorado, expressaram algumas necessidades de aprendizagem dos alunos, e acreditam haver uma supervalorização das notas:

Trabalhar conteúdos que tenham relação com os da Prova Brasil melhorou bastante na maneira de trabalhar com os alunos, porém o que podemos perceber que o objetivo não é qualidade no ensino e sim números no resultado. Por isso existe tanta pressão em relação ao trabalho dos professores. (Professor A-1).

Esse discurso vai ao encontro e complementa exatamente as considerações realizadas por Oliveira (2012, p. 08) em uma pesquisa realizada no Distrito Federal:

[...] fica evidente a ênfase dada ao acompanhamento da nota atingida e a ser alcançada no IDEB e não na discussão e análise do diagnóstico gerado pela Prova Brasil nas áreas avaliadas, a saber, língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco na resolução de problemas).

Quando a autora considera que se percebe uma ênfase no acompanhamento da nota/média a ser alcançada e não na discussão sobre as áreas avaliadas, nota-se situação análoga entre os sujeitos desta pesquisa, pois revelam que realmente há uma pressão forte em cima do trabalho pedagógico, porém, não objetivando a melhoria do ensino, mas o alcance de notas a serem divulgadas.

Há, no entanto, percepções dissonantes quando aproximadamente 14,8% do universo da amostra não consegue identificar nenhuma melhoria no seu trabalho pedagógico decorrente

dos resultados advindos com a Prova Brasil (sejam eles positivos ou negativos). Ao contrário, apresentam que há uma preocupação apenas com a divulgação das médias e responsabilização dos professores pelas falhas apresentadas, fazendo com que o professor trabalhe sob pressão e, além disso, o seu trabalho fique focado somente naquilo que é cobrado na avaliação:

Há um parâmetro de trabalho pedagógico com intuito por alcançar determinados índices para satisfazer os anseios da política educacional em vigor, deixando de lado outros conteúdos também importantes para o desenvolvimento da cidadania e do caráter dos sujeitos. (Professor J).

A Prova Brasil dificulta na medida em que gera uma pressão no desempenho do professor para que eleve os resultados da Prova Brasil. (Professor C).

Depreende-se dos trechos em destaque acima exatamente aquilo de que trata Oliveira (2012), acerca da supervalorização que se tem dado as médias que devem ser alcançadas ao invés de se buscar debates pela qualidade educacional.

O desenvolvimento da análise das entrevistas procurou compreender, além dos impactos sentidos no trabalho pedagógico, a forma como os professores se organizam para receber os resultados da Prova Brasil. A intenção é encontrar em suas respostas quais são os sentimentos que os resultados dessa avaliação externa provocam nos professores, daí então discutir se essas manifestações podem interferir nas práticas pedagógicas dos professores.

Sobre essa questão, é oportuno ressaltar que no discurso de 48% dos professores entrevistados depreende-se que geralmente a expectativa pelos resultados gera elevada tensão, pois sabem que o resultado dessa avaliação influencia diretamente na sua prática pedagógica, e que poderá ser “taxado” como bom ou mal professor a depender dos índices alcançados pela turma sob sua responsabilidade.

De acordo com Freitas (2012), quando os professores sentem-se pressionados a prestar contas de um bom desempenho de seus alunos – principalmente porque publicamente ele será eleito um bom ou mal professor a depender desses resultados e que inclusive em muitos casos esses professores recebem bônus em seus salários – eles acabam pressionando também os alunos, aumentando tensão sobre eles, que de acordo com o autor os professores sentindo-se pressionado e pressionando os alunos, tendem à afastar aqueles com dificuldades de aprendizagem das salas de aulas e da escola.

Diante das ponderações de Freitas (2012), cabe um questionamento: a Prova Brasil estaria cumprindo com o objetivo a que se propôs? Se a Prova Brasil como avaliação externa das escolas que ocorre de forma censitária, tem o objetivo de medir a qualidade educacional e

através dos resultados propor estratégias de melhorias, mas acaba pressionando os professores por médias e esses professores por consequência acabam pressionando seus alunos.

Retomando à questão, quase a metade da amostra concorda que esperam os resultados da Prova Brasil de forma tensa, pois publicamente esse resultado lhes trará sanções em caso negativo. Enquanto 51% dizem aguardar os resultados de forma tranquila, pois acreditam que a postura do professor em sala de aula não é o único fator responsável por um resultado satisfatório ou não na avaliação.

Nesse particular não tem como não evidenciar que esses professores não sentem-se pressionados, pelo contrário, aguardam o resultado tranquilamente, possuem a consciência que o seu trabalho não é o fator exclusivo que responde positiva ou negativamente pelo resultado. Ilustra essa afirmação os seguintes posicionamentos:

“Aguardo os resultados tranquila, pois os resultados serão reflexos não apenas da minha prática pedagógica, e sim de todos que fazem parte desse trabalho.” (Professor T).

“Fico tranquila, pois conheço minha capacidade, mas sei que se o resultado não for bom, “a culpa” será sempre do professor.” (Professor Q).

Pelos elementos referenciados nas percepções de alguns destes sujeitos pode-se destacar a compreensão de que a Prova Brasil vem causando pressão através da busca desenfreada por alcance das médias estabelecidas através das políticas públicas da avaliação brasileira, como é o caso da Prova Brasil.

Todavia, esses professores se situam em duas situações: há aqueles que no aguardo dos resultados ficam tensos, preocupados e que tendem a pressionar os alunos, distanciando os alunos com deficiência de aprendizagem para fora da escola e da sala de aula. Assim como existem também aqueles que, embora percebam que há pressão, são conscientes que às suas práticas não podem ser atribuídas todo o peso do resultado do processo ensino-aprendizagem, muito menos de uma avaliação censitária.

3.5 As implicações da Prova Brasil no currículo escolar da rede de ensino

Partindo das preposições de Gesqui (2015) os gestores educacionais em âmbito escolar lidam com dilema em suprir com as determinações pautadas principalmente em médias ou indicadores estatísticos, ancorados principalmente por meio de informações limitadas que são divulgadas nos meios de comunicação. Para o autor, esses indicadores tem ganhado destaque para implantação, discussão e acompanhamento nas políticas voltadas a qualidade educacional.

Dentre os indicadores estatísticos fortemente presentes nas políticas que supostamente visam qualidade educacional destacam-se os indicadores da Prova Brasil que objetivam medir a aprendizagem dos alunos. Levando em consideração essas questões, esta seção do trabalho pretende apresentar e analisar de que forma esses indicadores de qualidade têm interferido no currículo escolar em escolas da Rede Municipal de Rio Branco.

Objetivando identificar os efeitos que a Prova Brasil ocasiona no currículo escolar, os professores participantes da pesquisa empírica que atuavam desde 2013¹¹ em turmas de 5º ano foram questionados sobre de que forma os resultados da Prova Brasil da edição do ano de 2013 influenciaram no planejamento escolar.

Foi possível observar na fala dos professores entrevistados uma aproximação das respostas em relação à utilização dos resultados da Prova Brasil no planejamento escolar. Ficou evidente que os impactos que essa edição específica da Prova Brasil ocasionou no currículo escolar.

A maioria dos participantes, cerca de 59% da amostra, defenderam que os resultados foram utilizados como subsídio para elaboração de estratégias com intuito de melhorar a qualidade da educação. Enquanto que 25% destes ressaltam que, de fato, os resultados da Prova Brasil não trouxeram nenhum auxílio ao currículo escolar, pelo contrário, apenas ocasionou disputas entre escolas, deixando àquelas que não tiveram um bom desempenho (in)visíveis.

Nesse sentido, Oliveira (2012) aborda que as escolas que não são parabenizadas, pois não apresentaram bons resultados, parecem ficar invisíveis. Essa é uma característica negativa, já que a avaliação não deveria cumprir com papel de simplesmente ranquear e classificar, mas sim de pensar e discutir a partir desses resultados, visando a qualidade educacional.

Sobre essa questão tem ainda um percentual de 14% da amostra que convergem suas respostas no sentido de compreender que a Prova Brasil é aplicada somente no final do ano e seu resultado é divulgado apenas no ano seguinte, o que faz com que não haja nenhuma repercussão para o currículo escolar. Para esse grupo, a Prova Brasil é apenas mais um indicador quantitativo, pois os resultados que foram divulgados no ano de 2014 são equivalentes aos alunos que teoricamente não estavam mais nas turmas de 5º ano. Resumindo, quando o resultado é divulgado a turma avaliada não está mais na responsabilidade do mesmo professor, então o “problema” não será mais dele. Assim as dificuldades apresentadas pelos

¹¹ Ano em que ocorreu a última edição da Prova Brasil, já que a pesquisa foi realizada em meados de 2015, e a sua última edição seria aplicada somente ao final do ano letivo escolar de 2015.

alunos vão passando a diante nas demais séries do ensino fundamental. Incidindo dessa forma, a justificativa de que a avaliação em larga escala não serve para tomada de decisão pedagógica porque a mesma não é uma avaliação diagnóstica, ou seja, não ocorre antes da ação pedagógica.

O intrigante em relação aos impactos que a Prova Brasil vem ocasionando no currículo escolar em escolas da Rede Municipal de Rio Branco é perceber que embora a maioria dos professores participantes tenha concordado que os resultados da edição de 2013 foram utilizados como subsídios para melhora da qualidade educacional. Entretanto, quando o questionamento vai além e reiteramos a pergunta indagando se os docentes sentiam-se cobrados ao privilegiar as disciplinas e conteúdos contempladas na Prova Brasil percebe-se que a maioria deles, quase 74% da amostra, afirma que são pressionados a direcionar o currículo escolar às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e para os conteúdos que são cobrados nessa avaliação, pois é exigido de suas práticas que os alunos alcancem as médias estabelecidas, sendo inclusive proposto que trabalhem com os alunos por meio de simulados que se aproximem das questões que a Prova Brasil contempla.

Alguns professores se contradizem nesse aspecto, pois já haviam mencionado que os resultados propõem estratégias para melhorar a qualidade educacional, porém, quando foram elencar suas opiniões sobre essa cobrança nos conteúdos e disciplinas que são cobrados na Prova Brasil, pontuaram que:

“[...] desta forma ficam exclusas matérias que realmente importam para a formação do aluno.” (Professor A).

“[...] foram comprados materiais (coleção) que preparam para os testes. Ajuda no sentido de ajudar os alunos a fazer os testes”. (Professor E).

[...] geralmente a prioridade e atenção se voltam exclusivamente para português e matemática, com uma preocupação excessiva nas avaliações externas (que não são poucas). Acredito que perde-se muito com isso, pois a aprendizagem não pode ficar restrita aos descritores. (Professor R).

Quando os professores colocam essas expressões, indicam uma aproximação com o que Freitas (2012) defende quando os testes deixam disciplinas de fora e assim focam somente em algumas, há uma tendência que esses professores deem atenção somente naquelas cobradas nesses testes e com isso:

A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura. (FREITAS, 2012, p.389).

O autor afirma que o argumento utilizado é que os saberes mais complexos dependem dos saberes básico. Defende-se esse argumento no sistema capitalista, ou seja, posterga para o futuro a real formação dos jovens, retirando assim, elementos críticos da realidade em troca de um conhecimento básico, “um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, Matemática e Ciências), (FREITAS, 2012, p. 389).

Como decorrente dos argumentos citados, podemos questionar se a nota elevada nos testes irá realmente indicar a qualidade educacional, uma vez que há fortes indícios, pelo que foi possível verificar nas falas dos sujeitos entrevistados, que está havendo estreitamento curricular focado apenas nas disciplinas e conteúdos que são contemplados na Prova Brasil.

Além do mais, é importante ressaltar que alguns professores, mesmo em pequena quantidade, afirmam que está sim havendo estreitamento curricular, porém, não tem a concepção de que seja algo negativo, mas que, *“a partir do momento que se trabalha com as questões cobradas na Prova Brasil há uma aprendizagem significativa.”* (Professor Z).

Mediante isso, concorda-se mais uma vez com Souza (2009, p.105), quando coloca que “a teia que compõe a avaliação externa é tão ambígua e paradoxal como o discurso dos professores sobre ela”.

Outro grupo de professores (29% da amostra) demonstrou que não acredita que o estreitamento curricular voltado para os conteúdos e disciplinas cobrados na Prova Brasil seja um impacto advindo dessa avaliação, mas que essa prática já vem ocorrendo nas escolas e que os mesmos até preferem trabalhar dessa forma:

Na verdade gosto de trabalhar os descritores, pois acho que é a melhor estratégia de atividades a serem desenvolvidas. Mesmo quando não é ano de Prova Brasil eu costumo trabalhar do mesmo jeito. (Professor M).

Finalizando esta seção, é possível afirmar que foi perceptível na fala de todos os professores que participaram da amostra que o currículo escolar vem sendo estreitado a favor das disciplinas e conteúdos cobrados na Prova Brasil, embora haja divergências quanto a forma como os professores percebem esse fato.

Para início da reflexão que continuará nas considerações finais desta pesquisa, vejamos a concepção de Gesqui (2015) sobre a supervalorização em apenas dois componentes curriculares:

[...] se o currículo escolar compreende a oferta e valorização de todos os componentes curriculares previstos para a formação do indivíduo em sua trajetória escolar, ora, a supervalorização de apenas dois componentes curriculares não só depõe contra uma multiplicidade ou diversidade de experiências e vivências formativas, como também contraria tal princípio. (GESQUI, 2015, p.232).

Ora, se o discurso é que as avaliações externas devem servir como fonte principal para medir o índice de desenvolvimento da educação básica e que o mesmo pretende melhorar a qualidade da educação a partir dos resultados, como e onde ficam os outros conteúdos e disciplinas que são primordiais para formação do indivíduo, mas que não são cobrados nas avaliações externas? Ou será que parte-se do princípio que os nossos alunos de escolas públicas merecem apenas o básico para sua formação?

Partindo dessas indagações, o trabalho segue às considerações finais, embora pareça ir surgindo tantas outras problemáticas de estudo, as considerações finais na verdade servirão como ponto de partida para pesquisas posteriores.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi proposto para esta pesquisa buscar resposta para a problemática: quais os efeitos que a Prova Brasil tem causado dentro das instituições escolares sobre o trabalho pedagógico e o currículo escolar nos estabelecimentos públicos de ensino mantidos pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME). Face à necessidade de descobrir elementos que permitissem elucidar o questionamento, foram traçados os como objetivos específicos: apresentar e discutir como os professores que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Rio Branco (AC) avaliam a Prova Brasil; analisar de que forma esses professores utilizam o resultado dessa avaliação; analisar se a Prova Brasil está regulando o currículo escolar; verificar e discutir se de fato essa avaliação tem dificultado ou melhorado o trabalho pedagógico.

A pesquisa passou a ser configurada movida pela compreensão de que é no contexto escolar que as políticas públicas educacionais tomam corpo e se materializam. Deste modo, é também no ambiente da escola e da sala de aula que as políticas de educação podem se mostrar eficazes ou não. Desta compreensão emergiu a necessidade de investigar a maneira como os professores que atuam em turmas de 5º ano do ensino fundamental na cidade de Rio Branco estão recebendo os resultados da Prova Brasil e se a apropriação desses resultados vêm desencadeando alterações sobre as lógicas de organização do currículo escolar e do trabalho pedagógico propriamente.

A partir dos estudos e das análises que versam sobre o tema da avaliação foi possível identificar que, embora as avaliações externas só tenham começado a tomar forma a partir do final dos anos 80, as reformas dos anos 30 do século XX já manifestavam interesse por um sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil.

Neste sentido é que a Prova Brasil é apresentada, a partir de 2005, pelo discurso oficial como estratégia de apresentação à sociedade em geral, bem como aos agentes públicos, sobre a qualidade do ensino escolar público ofertado em nosso país pelos entes federados de acordo com o desempenho de cada escola. Além disso, esses discursos são fortemente carregados da compreensão de que as notas alcançadas pelas escolas na avaliação servirão para fomentar ações que auxiliarão a favor da qualidade educacional e do aperfeiçoamento do trabalho pedagógico escolar.

Pode-se até admitir a tese de que a implantação das avaliações em larga escala de forma amostral poderia até cumprir com um papel em relação à orientação de políticas públicas voltadas à qualidade educacional e ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. No

entanto, a partir de 2005, as avaliações amostrais que já vinham sendo aplicadas pelo Saeb assumem uma nova dimensão, por exemplo, a Prova Brasil como avaliação censitária e estratégia que responsabiliza o professor e a escola pelo resultado alcançado.

O advento da Prova Brasil como avaliação censitária deu início a uma nova fase para política educacional, pois permitiu a ampliação dos dados que até então eram divulgados apenas de forma amostral pelo Saeb. Porém, verificou-se por meio da análise dos dados coletados que a Prova Brasil tem fomentado distintos olhares quanto a forma que a mesma vem sendo analisada, bem como que essa ampliação dos dados vem provocando alterações significativas que merecem uma análise mais adensada das práticas de professores de escolas municipais de Rio Branco, além disso, das lógicas que presidem a organização/seleção currículo executado nessas escolas.

Num primeiro momento, os professores, de forma geral, defenderam a Prova Brasil como uma estratégia positiva para avanço escolar, pois de acordo com os entrevistados essa avaliação sugere estratégias para trabalho pedagógico mediante as dificuldades que são apresentadas através das notas obtidas nesta avaliação.

Percebe-se de maneira controversa que os professores também têm a concepção de que a Prova Brasil causa cobranças sobre seu trabalho. Essas cobranças são concebidas em duas perspectivas: a cobrança pode causar reflexão sobre as práticas escolares ou os professores sentem-se “encurralados” uma vez que são cobrados para que seus alunos alcancem as médias estabelecidas e não recebem suporte necessário para isso.

No que se refere à questão do currículo escolar os professores apontam que por essa avaliação não contemplar todas as disciplinas e conteúdos do currículo executado nas escolas, assim, o currículo escolar acaba sendo estreitado ao que é cobrado nessa avaliação, uma vez que há uma cobrança exacerbada pelo alcance das metas estabelecidas, enfatizando-se os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto é facilmente identificável que não há consenso entre os professores participantes deste pesquisa quando o assunto é avaliação externa. Os participantes revelam posições/compreensões difusas que denotam: “perda de autonomia docente”, “supervalorização e alcance das médias”, “pressão demasiada sobre o trabalho do professor”, “responsabilização”, dentre outros.

Da análise se permite inferir que a busca permanente pelo alcance das metas faz com que uma parcela dos professores aguarde os resultados da Prova Brasil de forma tensa, pois é possível que aqueles alunos com deficiência de aprendizagem, conforme análises de teóricos

trabalhados nesta pesquisa, sejam sutilmente afastados do contexto escolar, contrariando o que é defendido pelo discurso oficial em relação a essa avaliação.

Ressalta-se, no entanto, que há professores que possuem plena consciência de que suas práticas pedagógicas são importantes, apesar de não serem os únicos fatores responsáveis pela média alcançada pelos seus alunos, o que nem sempre indica a transparente realidade da turma.

Neste sentido, convém abordar que a concepção que os professores entrevistados têm sobre os impactos que a Prova Brasil causa no contexto escolar não é tão controversa quando comparado com ao currículo escolar. Esta questão fica melhor evidenciada quando professores apontam que os resultados da edição da Prova Brasil de 2013 auxiliaram na execução, com qualidade, de todo currículo escolar. No entanto, esses mesmos sujeitos afirmam que são cobrados a privilegiar no currículo escolar os conteúdos contemplados na avaliação pertencente unicamente à Língua Portuguesa e Matemática.

Percebeu-se que essa cobrança é materializada no momento do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas. Tendo em vista que a avaliação é censitária e permite a transparência das notas de forma específica por cada escola, fazendo com que a gestão escolar se articule para propor aos professores das turmas avaliadas o treinamento dos alunos para a execução da Prova Brasil, por meio de simulados que contemplem questões que se assemelham às da avaliação.

O que na verdade ficou evidente é que os professores, aparentemente, não desejam ir contra a estratégia criada pelo governo. As respostas às perguntas diretas convergem no sentido de conceber a avaliação em larga escala como uma iniciativa “quase perfeita” e que, de fato, vem cumprindo com todo o discurso oficial.

Um bom exemplo que contribui para elucidar essa situação prende-se ao fato dos professores afirmarem, em sua grande maioria, que a edição de 2013 da Prova Brasil cumpriu exatamente com seu objetivo: o de melhorar a qualidade da educação. Porém, no desenrolar das entrevistas, alguns professores confirmaram que o currículo escolar vem sendo estreitado para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e, além disso, colocam que desta forma ficam excluídas matérias que realmente importam para a formação do aluno.

Vale destacar que os professores participantes da pesquisa indicaram realmente haver a existência do estreitamento curricular. Entretanto, dentre aqueles que confirmam que esse processo tem como consequência a exclusão de conteúdos e disciplinas que são fundamentais para formação dos alunos, existe igualmente aqueles que afirmam que já trabalham

costumeiramente desta forma independente da Prova Brasil e que preferem continuar a trabalhar assim.

A partir do perfil traçado dos participantes da pesquisa é possível dizer que existem relações entre as concepções sobre a avaliação, práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a de currículo escolar. Observou-se, por exemplo, pelo discurso dos professores que são integrantes do quadro efetivo e possuem mais tempo de experiências atuando em turmas de 5º ano do ensino fundamental é nítido que estes, aparentemente, não demonstram sentirem-se responsabilizados pelas notas que seus alunos alcançam na Prova Brasil, pois geralmente acusam falta de suporte que deveria ser oferecida pelo Ministério da Educação e pela própria administração do sistema público municipal de ensino. Esse grupo de professores deixou transparecer ainda que, embora a Prova Brasil possa indicar um estreitamento curricular em suas práticas, não há grande preocupação a isso e que até preferem agir desta forma.

Diferentemente, a outra parte dos sujeitos da pesquisa que é composta por professores contratados em “regime temporário/provisório” que trocam de escola e de turma com relativa frequência, demonstra-se inseguros ao tratar do tema, pois mesmo tendo concordado em participar da pesquisa já estavam envolvidos no processo de preparação da Prova Brasil. Esses professores foram exatamente aqueles que demonstravam tomar toda responsabilidade para si e que se sentiam claramente incomodados com essa avaliação e com a cobrança que deixava o trabalho pedagógico e o currículo escolar estreitado a favor das disciplinas e conteúdos relacionados à Prova Brasil.

Diante de análise dos dados expostos pode-se dizer que a divulgação censitária dos resultados da Prova Brasil vem ocasionando, em sua maioria, um mal estar no trabalho docente, uma vez que ao invés de simplesmente orientar os agentes escolares a fim dar subsídios para melhorar a qualidade do ensino público afim de repensar as políticas públicas educacionais, vem sutilmente responsabilizando os professores pelas notas obtidas nessa avaliação. Neste sentido, se elege a primazia das notas como a maior ênfase, gerando disputa e competição entre as escolas.

Por conta disso, o currículo escolar acaba sendo estreitado uma vez que se adotam práticas padronizadas, rotineiras e mecânicas com intuito de contemplar as disciplinas e conteúdos da Prova Brasil para que assim ocorra alcance das metas previamente estabelecidas.

Em nenhum momento das entrevistas os professores manifestaram alguma preocupação ou reflexão que aponte para o questionamento daquilo que efetivamente está por detrás das notas obtidas, ou seja, porque a média dessa ou daquela turma foi baixa? Como

será que está sendo trabalhada a questão da avaliação em outra escola que obteve média boa? Qual a ação da administração da rede junto às escolas que estão com desempenho insatisfatório? Essas questões parecem indicar que as reais necessidades e demandas próprias do contexto escolar, do trabalho pedagógico das escolas e das ações de formação continuada dos professores parecem ser ofuscadas pela simples busca desenfreada do alcance de metas.

Pela análise poder-se-ia reconhecer que a concepção da Prova Brasil até pode apresentar indícios para melhorias das práticas pedagógicas em sala de aula e no desenvolvimento do contexto escolar e do trabalho formativo com dos alunos. Contudo, para que isso verdadeiramente ocorra não basta simplesmente preparar os alunos para responderem essa avaliação! Mais do que isso, é necessário utilizar os resultados obtidos para reorganizar as políticas públicas educacionais e os seus resultados a partir dos índices para repensar as práticas de avaliação na escola e os sentidos comumente emprestados a elas.

Desta forma, a crítica não recai meramente na avaliação, ou seja, na prestação de contas, mas sim na forma como a mesma vem sendo desenvolvida e gerida através dos testes em larga escala de forma censitária que resultam em informações meramente quantitativas e mensuráveis. O estabelecimento de metas, os testes em larga escala e a divulgação dos resultados por escola são políticas disciplinares que acabam transferindo para a escola e os professores a plena responsabilidade pela qualidade educacional, fazendo com que as práticas pedagógicas e o currículo escolar sejam estreitados para aquilo que é cobrado nessas avaliações, no caso, aquilo que é cobrado na Prova Brasil.

Do exposto se destaca que se a Prova Brasil servisse como instrumento para qualidade do ensino nas escolas públicas do país, deveríamos então buscar compreender o porquê dessa avaliação não está cumprindo com seu papel, se esgotando no estabelecimento de dados gerais e rankings entre escolas. Seria importante também repensar o fato de que se o currículo e as práticas pedagógicas estão sendo estreitados à medida que os alunos são instruídos apenas com o básico para sua formação. Será que não seria esse o verdadeiro discurso oficial? O que significaria educar para o básico em consideração à ampliação do conceito de educação básica nos tempos atuais?

Por fim, acredita-se que as reflexões trazidas à tona a partir da realização desta pesquisa possam contribuir com a ampliação da investigação e das formas de compreensão, análise e reflexão sobre a temática da avaliação, particularmente sobre as avaliações em larga escala como a Prova Brasil. Além disso, espero que sejam ampliados o debate nas escolas e o acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de pesquisas acadêmicas sobre esta temática.

5- REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. *Convênio/SEE/nº 020/2006*. Convênio que entre si celebram o Estado do Acre através da Secretaria de Estado de Educação e o Município de Rio Branco através da Prefeitura Municipal de Rio Branco. Rio Branco-AC, março de 2006.

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que em educação é mensurável ou comparável**. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, 2009, 13-29

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em <<<http://www.cedes.unicamp.br>>>. Acesso em: 02 de out. de 2015.

ALVES, Charles A. de S. **A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de ciência da educação, Programa de pós-graduação Mestrado em educação, Belém/Pará, 2011.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. **“School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades**. Revista de Economia Política, vol. 28, nº 3 (111), pp. 443-453, julho-setembro/2008.

ANJOS, Rosilene Amorim dos. **Para que a avaliação do sistema educacional brasileiro?** In: IX ANPED Sul. 2012.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Escolas visíveis ou invisíveis?** Sentidos e efeitos das avaliações externas no contexto escolar. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

BALL, S. J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: O processo de institucionalização do Saeb**. Cadernos de Pesquisa, nº 108, novembro/1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado 1988.

_____, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Item 2001: novas perspectivas. Brasília: Inep, 2015.

_____, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 que Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996

_____, **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961 que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005, de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____, Ministério da Educação. **CNE/CP nº 3/2006, de fevereiro de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

_____, **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Estabelece Instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 22 mar. 2005.

BROOKE, Nigel. **O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

_____, Nigel. **Eficácia escolar**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 50, p. 593-598, set./dez. 2011.

CARVALHO, Mark C. A. VERÇOSA, Pelegrino S. SANTOS, Adriana S. **Organização da educação e sistema de ensino no Acre**: entre a gestão democrática e os prenúncios do regime de colaboração. In: IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação – 1. ed. – Campinas-SP: CEDES, 2013. v.1.

CASSUCE, Francisco C. C.; COELHO, Fernanda R. C.; LIMA, João E. de. **Municipalização e qualidade de ensino fundamental no município de ponte nova, minas gerais**. Planejamento e políticas públicas | ppp | n. 37 | jul./dez. 2011. Disponível em << <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/242> >>. Acesso em: 07 de out. de 2015.

CENPEC; FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. **Prova Brasil na escola**: material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas de Ensino Fundamental. São Paulo, 2007. Disponível em: <<[http:// www.ftas.org.br](http://www.ftas.org.br)>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

COELHO, Maria Inê Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COSTA, Daianny Madalena. **Avaliação educacional em larga escala**: a opção pela democracia participativa. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Nº 6 | Julho-dezembro DE 2009 | PP. 12-21.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Regulação do currículo no ensino fundamental de 9 anos**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11 n. 2 - p. 170-178 / maio-ago 2011 Disponível em <<<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665>>>. Acesso em: 12 de out. de 2015.

FERREIRA, L.S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos... [et. al.] **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Os reformadores empresariais da educação**: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>>. Acesso em: 15 de jul. de 2015.

GÁLVEZ, Martha Ramírez. **Algumas considerações sobre a cultura da avaliação**. In: Revista Espaço Acadêmico – Nº 102 – Novembro de 2009.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil**: pontuando uma história de ações. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

_____. **Avaliação**: contexto, história e perspectivas. In: Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em <<file:///C:/Users/Polivalencia_03/Downloads/202-2557-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 jul.2015.

_____; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GESQUI, Luiz Carlos. **O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala.** In: Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 11, n. 20 p. 229-245 set./dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em << <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

HYPOLITO, Álvaro M. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010 1337. Disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>> Acesso em: mar. de 2016.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, Laura C. V. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente.** In: Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>>. Acesso em: maio de 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <<<http://www.ibge.gov.br>>>. Acesso em: 05 out. 2015.

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAROY, C. **Regulação dos sistemas educativos.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MELO, Lúcia de Fátima; DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O trabalho de diretor de escola na rede municipal de ensino de Rio Branco-Acre:** entre as políticas de resultados e a gestão democrática. In: ANPAE, Recife, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método, criatividade. 18ed. Petrópolis. Vozes, 2011.

MOREIRA, A.F.B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

NALLO, Rita de Cássia Zironi Di. **Avaliação externa:** estratégias de controle ou inclusão? Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

NOSELLA, P.; BUFFA, E.; LEAL, L.L.L. **Cultura do desempenho**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Novo Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. In: IPEA. Internet: <<<http://www.undp.org.br>>>. Acesso em: 02 de dez. de 2015.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

_____. **Prova Brasil e a microrregulação da escola**: entre a Homogeneização e o aperfeiçoamento pedagógico. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

OLIVEIRA, Eliana de et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PACHECO, J. A, et al. **Avaliação externa das escolas**: Quadro teórico/ conceptual. 2014.

SEME. Secretaria Municipal de Educação. **Portal Seme**. Disponível em: <<http://seme.riobranco.ac.gov.br/?page_id=1448>>. Acesso em: 18 de ago. de 2015.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 2 ago. 2010. Disponível em: <<<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,notamais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>>. Acesso em: 21 de maio.2016.

SANTOS, L. L. DE C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>>>..Acesso em: 22 de jun. de 2016.

SARMENTO, Albertina Paes; BOSCHETTI, Vania Regina. **A municipalização do ensino fundamental em Alumínio/SP**. In: IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação – 1. ed. – Campinas-SP: CEDES, 2013. v.1.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013. Disponível em :<< [http:// link.periodicos.capes.gov.br](http://link.periodicos.capes.gov.br)>>

_____; ROSTIROLA, Camila Regina. **Accountability e avaliações em larga escala**: um olhar a partir das novas configurações do estado neoliberal. Disponível em: <<http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br>>> .Acesso em: 07 de maio de 2015.

SILVA, Isabelle Fiorelli; **O sistema nacional de avaliação**: características, dispositivos legais e resultados. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre: novos temas, novas abordagens**. Rio Branco, Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.

SOUZA, Elisete Rodrigues de. **Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

TAVARES, Claudio Mendes. **A teoria de resposta ao item na avaliação em larga escala: Um estudo sobre o exame nacional de acesso ao Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT**. Dissertação (mestrado). Instituto nacional de matemática pura e aplicada, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais**. In: Editora Unijuí, ano 1, n. 2 • jul./dez./2003.

VERÇOSA, Pelegrino Santos. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **A Gestão Escolar no Município de Rio Branco: construindo os marcos normativos no contexto da municipalização do ensino e do regime de colaboração**, 2011. Disponível em <<www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011>>. Acesso em: 13 de agos. de 2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, p. 41-76, jan-jun/2003.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses**. ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, v.22, n. 50 set./dez.2011.

VIEIRA, J. S.; HYPÓLITO, Á. M.; DUARTE, Bárbara G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100011>>. Acesso em: 13 de maio de 2016.

II Reunião Ordinária do CONSED/2011. **Regime de Colaboração: Ordenamento de redes e de matrículas**. Canela - RS, 30 de junho e 1º de julho.