

## AVALIAÇÕES EXTERNAS: IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO ESCOLAR COM MATEMÁTICA

**Autor: Claudio Fernandes da Costa**

**Instituição: Universidade Federal Fluminense - Uff**

**E-mail: claudiofernandesdacosta@gmail.com**

### **Resumo:**

Este texto origina-se das reflexões e resultados do trabalho integrado de uma pesquisa e um curso de extensão, em andamento, realizados na cidade de Angra dos Reis no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo objeto orienta este trabalho: refletir sobre possíveis implicações da Prova Brasil/Ideb, em matemática, na prática pedagógica e na qualidade da educação pública. A criação da Prova Brasil em 2005 e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), acompanhado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, são as políticas que privilegiamos neste trabalho. Apresentamos algumas reflexões, resultados e conclusões parciais com base em nossos estudos, e uma pesquisa de campo realizada com professores de matemática e gestores de escolas públicas de Angra dos Reis. Trabalhamos com uma amostra intencional delineada em função dos Ideb's de 2005 a 2011.

Palavras-chave: Prova Brasil; trabalho escolar; educação matemática.

### **1. Introdução**

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns resultados parciais obtidos na pesquisa<sup>1</sup> que desenvolvemos na rede pública de Angra dos Reis e investiga implicações da Prova Brasil/Ideb sobre o trabalho escolar. Os dados aqui apresentados tomam como base nossa análise sobre os resultados da Prova Brasil, sobretudo, os Ideb's de 2005 a 2011 e a compreensão de professores de matemática e gestores escolares, entrevistados por nós, sobre este processo. Destacamos que entrevistamos, ainda, um gestor da Secretaria de Educação responsável, na área da Matemática, pela organização e elaboração da Prova Angra<sup>2</sup>, iniciativa que a partir de 2011 passou a concretizar de forma mais sistemática a preparação desta rede para a Prova Brasil.

Já na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, fruto da Conferência de Jomtien realizada na Tailândia, em 1990, encontramos a indicação de que a melhoria da qualidade da educação deveria estar vinculada à implantação de sistemas de avaliação externa do desempenho escolar.

<sup>1</sup> Trata-se da pesquisa qualitativa em curso intitulada Fundamentos teórico-pedagógicos das avaliações externas do ensino fundamental em matemática: implicações na prática pedagógica e na qualidade da educação em escolas de Angra dos Reis.

<sup>2</sup> Avaliação (2011 e 2012) vinculada à qualidade da educação em Angra, que tem como objetivo realizar um diagnóstico, além de familiarizar os estudantes com o modelo da Prova Brasil.

A partir de então, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em nível nacional, além de diversos sistemas semelhantes em níveis estaduais e municipais foram experimentados, até que em 2005 inicia-se uma importante inflexão no Sistema de Avaliação da Educação Básica que passa a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Dois anos depois, em 2007, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é apresentado com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade da educação oferecida a crianças, jovens e adultos. Permite estabelecer metas e monitorar seu alcance, o que motivou a sua criação como instrumento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PMCTE, implementado como ação estratégica do PDE pelo Decreto 6.094, também em 2007.

Este decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante a oferta de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo o artigo 3º do Decreto 6.094/2007,

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (...) (BRASIL, 2007).

Vinculado ao cumprimento de metas, o Ideb configura-se como forte indutor de políticas e práticas educacionais. Sendo assim, assume papel estratégico na atual política educacional brasileira, indicando uma determinada concepção de qualidade vinculada aos indicadores que o compõem: rendimento ou fluxo escolar, e desempenho ou aprendizagem dos estudantes.

A avaliação do fluxo escolar (dados de repetência e evasão) é produzida a partir do Censo Escolar, como taxa média de aprovação tanto das séries iniciais quanto das séries finais do ensino fundamental. A avaliação do desempenho dos estudantes resulta dos exames externos - Prova Brasil/Saeb -, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, realizados ao final do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

A Prova Brasil é um exame de competências aplicado de dois em dois anos que avalia habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) dos estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries de escolas públicas.

Enquanto o Saeb avalia a Educação Básica por amostragem e seus resultados só podem referir-se ao país e às unidades da federação, a Prova Brasil é censitária e alcança todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos. Assim sendo, atinge cada um dos municípios brasileiros, avaliando praticamente escola por escola.

Com base nessas características, os resultados do Saeb e da Prova Brasil permitem uma “análise com vistas a possíveis mudanças das políticas públicas sobre educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (PDE/Prova Brasil 2008, p.5).

Do ponto de vista metodológico, a Prova Brasil adota o mesmo marco teórico, bem como os mesmos procedimentos e técnicas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Neste mesmo sentido, o Saeb, através das avaliações dos estudantes da 8ª série, foi compatibilizado, em 2003, com o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), projeto comparativo de avaliação desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ainda que esta avaliação seja realizada com jovens de 15 anos de idade, sem levar em conta as séries nas quais se encontram, o que não acontece no Brasil.

Desta integração nacional e internacional entre sistemas de avaliações externas, resultou a fixação de uma meta brasileira. Tomando-se como referência o Pisa, o Brasil, seus estados, municípios e escolas, devem atingir a média seis até 2022, ano em que o país completa 200 anos de sua independência. (UNESCO, 2008).

A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias do Ideb para o Brasil, unidades da Federação, municípios e escolas. A lógica é a de que cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional (FERNANDES, 2007).

Esta integração de metodologias e sistemas de avaliações propiciou, segundo seus formuladores, a possibilidade de comparação de avaliações internacionais, como a do PISA.

Neste sentido, o que tem se observado desde 2005, é que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica ao divulgar os resultados do Ideb, passou a subsidiar não apenas a avaliação, mas também a comparação da educação básica brasileira, possibilitando classificação, responsabilização e regulação do trabalho realizado nas escolas, oferecendo subsídios para *rankings* e premiações.

É no contexto do aprofundamento das avaliações externas nacionais e internacionais da educação básica, de suas contradições e possibilidades, que se inserem as preocupações mais gerais do presente trabalho com as implicações deste processo no trabalho escolar e, conseqüentemente, na qualidade da educação pública brasileira.

## **2. Algumas considerações centrais neste processo**

### **2.1 O impacto do Ideb na organização do trabalho escolar**

O Ideb é calculado segundo a seguinte equação geral:  $Ideb = N \times P$ , onde N é a proficiência média ou desempenho dos alunos, e P a taxa média de aprovação ou rendimento escolar.

A vinculação do Ideb ao cumprimento de metas, associada à divulgação ostensiva de seus resultados o tem tornado mais do que um indicador, um indutor de qualidade traduzido pela combinação de desempenho e rendimento escolares.

Esta combinação pode “incentivar as escolas e redes de ensino a adotarem determinada “taxa de troca” entre a proficiência esperada dos estudantes ao final de uma etapa de ensino e o tempo médio de duração para sua conclusão (...)” (FERNANDES, 2007, p. 10).

Ainda segundo o autor, uma discussão conceitual acerca das propriedades do Ideb sugere que “ele incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)” (FERNANDES, 2007, p. 16). Ou seja, o indicador torna claro “o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação” (Ibid, Idem).

Segundo Falco (2010) são as seguintes as taxas de troca possíveis. Quando se aumenta a nota de proficiência (N) de uma determinada escola e permanece-se com a média de aprovação (P), aumenta-se o índice. Quando se diminui um e o outro fica

estaque, diminui-se a nota do índice. Quando ambos aumentam, a nota cresce. Quando ambos diminuem, a nota decresce.

Sendo assim, entendemos que reside neste fato um dos mais importantes aspectos desta política na indução sobre o trabalho escolar, ou seja, nas diferentes “estratégias” que as escolas vêm adotando para “combinar” nota e aprovação e cumprirem suas metas. Metas de qualidade? Perguntamos.

Neste sentido, é o próprio Fernandes (2010) quem destaca que “por fim, e mais importante, seria necessário avançar nossos conhecimentos sobre as conseqüências, para a vida futura dos estudantes, de se adotar diferentes padrões de aprovação por parte das escolas”. É também nesta perspectiva que propomos este trabalho.

## **2.2 O impacto político-pedagógico do Ideb: a centralidade da noção de competências.**

Os documentos curriculares, sobre os quais se baseiam as avaliações nacionais da educação básica, reafirmam desde a década de 1990 as bases que devem orientar a educação escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN), trata-se da formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a “aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (BRASIL, 1995, p.28).

Ropé e Tanguy (1997) destacam que a ênfase desloca-se dos saberes para o desenvolvimento de competências e habilidades do indivíduo.

A Prova Brasil avalia em Matemática, “*habilidades e competências*” definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem as Matrizes de Referência de cada área. ([http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova\\_brasil/aval\\_mat.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/aval_mat.htm)). (grifos nosso).

Os conhecimentos e competências matemáticas indicadas nos descritores da matriz de referência de Matemática estão presentes, de forma consensual, nos currículos das unidades da Federação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/matematica.htm>).

Com base nessas informações, destacamos que os pressupostos curriculares comuns nos PCN, no Saeb e na Prova Brasil apresentam um eixo consensual, por isso mesmo forte

indutor dos fundamentos desses exames, ou seja, uma concepção de conhecimento com centralidade no desenvolvimento de competências.

Para Perrenoud (1999) “são múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (p. 7).

Buscando uma síntese, Perrenoud (1999) salienta um *mal-entendido* oculto e um verdadeiro *dilema* na seguinte questão: “afinal vai-se a escola para adquirir conhecimentos, ou pra desenvolver competências?” Prossegue, esclarecendo que “o *mal-entendido* está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos.” E conclui afirmando que a escola encontra-se diante de um verdadeiro *dilema*: “para construir competências, esta precisa de *tempo*, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo.” (p. 7).

Voltando à centralidade da noção de competências nos atuais exames externos e sua referência curricular nacional colocada como dilema para as escolas, destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de matemática chamam a atenção para “distorções” que ocorrem na passagem dos fundamentos norteadores das diversas políticas educacionais, para a prática escolar. “Tais problemas acabam sendo responsáveis por muitos *equivocos e distorções* em relação aos fundamentos norteadores e idéias básicas que aparecem em diferentes propostas” (PCN matemática, 2000, p.23-24). [Grifo meu].

Outro documento do Inep reconhece limitações da matriz que orienta a Prova Brasil/Saeb para avaliar a qualidade da aprendizagem através do tipo de prova utilizado. Afirma que, diferentemente do que se espera de um currículo, a matriz não menciona certas habilidades e competências. “Em outras palavras, *a Matriz de Referência de Matemática do Saeb e da Prova Brasil sofre as limitações do tipo de instrumento (prova) utilizado na medição do desempenho*” (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matriz/matematica.htm>) (Grifos meus).

Embora esses documentos refiram-se à matemática, eles abordam princípios gerais que, neste caso, podem ser aplicadas à análise do processo como um todo.

Para ilustrar nossa preocupação acerca desta questão, de acordo com a pesquisa<sup>3</sup> intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil* (2010), 79% dos entrevistados se consideram responsáveis pela classificação de sua escola nas avaliações realizadas pelos

---

<sup>3</sup> Projeto sob a coordenação geral das professoras Dalila Andrade Oliveira e Livia Maria Fraga Vieira, ambas da FAE/UFMG.

governos federal, estadual e municipal, e 79% observam transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho. Neste sentido,

Existem duas situações que têm sido muito vivenciadas pelos sujeitos docentes nas unidades educacionais, [...] que é o fato de que 80% dos entrevistados têm se sentido constrangidos a mudarem a forma de trabalho em razão dos resultados dos exames de avaliação e, também, de que 71% estão se sentindo forçados a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades (p. 67).

Assim, consideramos relevante a hipótese de que problemas atuais relativos à qualidade do ensino público possam ser não apenas causa - que se reflete nos resultados das políticas de avaliação - mas também efeito das concepções teóricas e político-pedagógicas que fundamentam essas mesmas políticas e afetam o trabalho escolar.

Portanto, a contribuição deste trabalho tem também a perspectiva de investigar, seja o mal-entendido, seja o dilema, apontados por Perrenoud, relacionando-os aos limites e possibilidades existentes neste processo.

### **3. Resultados parciais obtidos**

Como já deixamos claro, o escopo desta pesquisa compreende, além do aprofundamento teórico e da leitura de documentos oficiais, uma pesquisa de campo com professores de matemática, sobretudo do 9º ano, e gestores de escolas e da rede pública municipal de Angra dos Reis, avaliadas por esses exames.

Os critérios de escolha das escolas e dos professores que entrevistamos, vinculam-se principalmente aos objetivos da pesquisa, ou seja, critérios qualitativos aos quais Thiollent (1996) se refere como amostras intencionais.

Os objetivos desta investigação, o recorte estabelecido para a sua realização, assim como os instrumentos utilizados para coleta e análise de dados, levaram-nos a propor o seu desenvolvimento na perspectiva de um estudo de caso. (ANDRÉ, 1995).

A prefeitura de Angra atende ao todo 64 unidades escolares com diferentes realidades. Dentre elas, 25 escolas oferecem as séries iniciais e 13 escolas oferecem as séries finais do ensino fundamental.

Considerando os resultados do Ideb nas avaliações de 2005, 2007, 2009 e 2011, optamos por estudar escolas que participaram de todas as avaliações. Além disso,



buscamos entre essas, aspectos que se relacionassem aos problemas, dilemas e possibilidades identificados na pesquisa teórica e na leitura de materiais oficiais. A partir dessas características, optamos pelo segundo segmento do ensino fundamental por representar, conforme vimos, uma maior compatibilidade geracional das avaliações nacionais com o PISA. Assim, das 13 escolas, selecionamos três, além da própria Secretaria de Educação, para este primeiro momento da pesquisa. A primeira é a única escola a cumprir todas as suas metas desde 2005 até 2011; a segunda é uma escola que nunca cumpriu uma meta sequer, tem a melhor nota da Prova Brasil de 2011 e o pior Ideb neste mesmo ano; e a terceira escola foi escolhida por ter mais que dobrado o Ideb de 2009 para 2011.

Os relatos foram colhidos através de entrevistas semi-estruturadas com pelo menos um professor de matemática e um gestor de cada escola. Entretanto, foram ampliados na medida em que se mostraram importantes na dinâmica teórico-metodológica adotada por nós. Ou seja, em algumas escolas onde a realidade demandou maiores esclarecimentos, entrevistamos outros profissionais, para além do número previsto inicialmente.

Além de entrevistas, trabalhamos com avaliações e provas elaboradas e aplicadas pelos professores e/ou pelas escolas. Nossa intenção é entender como os professores e as escolas trabalham (ou passaram a trabalhar) o foco da resolução de problemas colocado pela Prova Brasil como centro da avaliação em matemática. Neste caso, a própria Prova Angra tornou-se um importante material de referência para a nossa análise.

Entretanto, a análise mais específica acerca das possíveis implicações do modelo da Prova Brasil (avaliação de competências de múltipla escolha) sobre o trabalho curricular com resolução de problemas, será realizada posteriormente, após elucidarmos como cada professor e/ou escola concebem e buscam se ajustar política e pedagogicamente a esta nova realidade. Portanto, os resultados e análises parciais em relação ao trabalho com resolução de problemas buscam uma aproximação inicial com esta complexa questão para posteriormente ser detalhada na particularidade que merece esta análise.

Como ainda não finalizamos a pesquisa e em função de eventuais razões políticas, vamos nos referir às escolas e profissionais de educação apenas de forma geral especificando o mínimo de referência a eles.



### **3.1 Implicações da Prova Brasil/Ideb na perspectiva de professores de matemática e de gestores educacionais.**

Estudos realizados em nossa pesquisa, associados a resultados de outras investigações como *Avaliação e Qualidade na educação: implicações das avaliações externas no currículo, na avaliação escolar e na organização do trabalho pedagógico*, desenvolvida na FEBF/UERJ, mostram que as avaliações externas têm gerado compreensões incompatíveis com os resultados divulgados sobre a qualidade da educação nas escolas públicas.

Um exemplo aparentemente contraditório pode ser observado no relato de um gestor quando abordamos o sucesso de sua escola no cumprimento de suas metas (Ideb's) ao longo dos quatro anos avaliados: *Eu não entendo, os nossos professores dizem que os nossos alunos são tão fracos*. Ou seja, há problemas reais que afligem esta escola que a metodologia da avaliação externa não consegue captar. Ao contrário, com referência ao Ideb, esta escola vem cumprindo suas metas, entretanto este fato não tem significado quando relacionado à realidade, a expectativa vivida na e pela escola.

Ao entrevistarmos um professor de matemática do 9º ano desta mesma escola, além de não demonstrar entusiasmo pela condição de destaque da escola, critica o modelo de questões da Prova Brasil que avalia ser de difícil compreensão para os seus alunos, já que *não é desta forma que eu trabalho na escola*. Entende que avaliação externa deveria abordar o que o professor e a escola trabalham e não a escola ser interpelada por um tipo de prova estranho a ela.

Por outro lado, ambos afirmam que a escola não faz um movimento significativo, político ou pedagógico, em direção às metas do Ideb. Ao contrário, afirmam que tal investimento *pode melhorar o Ideb, mas não a qualidade da educação*.

Pelo que analisamos deste contexto, contribui para o fato desta escola atingir todos os Ideb's estabelecidos para ela, desde 2005, as “baixas” metas atribuídas a ela, o que também pode explicar o cético, mas realista, baixo entusiasmo de seus profissionais.

Em outro caso, investigamos uma escola que duplicou seu Ideb de uma avaliação para a outra. Neste caso, admitimos a hipótese de que encontraríamos alguma “distorção” que tivesse “inflado” este Ideb. Pensamos em algumas estratégias de “burla”, mencionadas em algumas pesquisas, que tivessem aumentado o fluxo da escola aumentando assim o seu Ideb. Também aí a realidade nos surpreendeu, mas desta vez positivamente.

O relato de um professor de matemática desta escola revela o interesse de seus profissionais de pesquisarem, conhecerem e estabelecerem ações para se adequarem à prova Brasil. *Nós aqui pesquisamos na internet como funciona, como são as questões da Prova Brasil, realizamos simulados para acostumar nosso alunos com questões de múltipla escolha, com a marcação do cartão resposta.*

De fato, a partir do processo de avaliação externa, a escola buscou se adequar e melhorar o seu fluxo, mas fez isso fortalecendo o seu trabalho coletivo, melhorando todo o seu processo educativo, não apenas em Matemática e Português. Ao contrário, a escola melhorou o seu fluxo, dobrou o rendimento medido pelo Ideb, sem “trocar”, como seria previsível, por uma perda no seu processo de aprendizagem. *A escola manteve a sua nota.*

Neste sentido, entendemos que a tendência das escolas escolherem melhorar o seu fluxo em detrimento da nota na Prova Brasil, apresenta-se como razoável, em primeiro lugar porque o fluxo é entendido como uma questão “interna” à própria escola, em segundo lugar, porque a Prova Brasil é um exame externo e os professores “sabem”, na prática, que este exame não expressa o processo de aprendizagem escolar, o que, aliás, o Inep reconhece.

Neste caso, fomos surpreendidos por um grupo de educadores e gestores trabalhando de forma integrada que, consciente dos problemas e contradições existentes, priorizou uma qualidade pensada na e pela escola. Ou seja, o espetacular aumento do seu ideb não representa apenas uma melhora nas duas disciplinas avaliadas ou no fluxo escolar, o que ocorre é uma melhora do trabalho escolar com um todo.

Concordamos que existem graves distorções, equívocos e inclusive a referida limitação dos exames externos nacionais em avaliar a qualidade da educação pública. Entretanto, consideramos que o Ideb pode estar expressando tais distorções apenas em sua aparência, como algo ainda a ser compreendido na complexidade que engendra a política de avaliações externas brasileiras.

Só uma análise mais profunda esclarece, por exemplo, porque uma escola com a maior nota na Prova Brasil em determinado ano teve o pior Ideb de seu município neste mesmo ano. Ou seja, a maior nota na Prova nem sempre é da “melhor” escola (na perspectiva do Ideb), ou o pior Ideb nem sempre é da “pior” escola. Neste caso, “melhor” e “pior” para além de suas aparências, vinculam-se a aspectos de adesão, mas também de autonomia, sobretudo do trabalho escolar, que chegam a inverter a aparente realidade.

No caso real desta escola nos deparamos com uma compreensão também aparentemente contraditória de um professor de matemática, não fosse o próprio processo, contraditório. Ele se declara um entusiasta da avaliação externa nas escolas, mas observa um sério problema no fato do Ideb levar em conta o índice de aprovação/retenção dos alunos. Explica que *é exatamente em função da retenção dos alunos mais fracos, que a escola se destaca na nota da Prova, pois, ao repetirem de ano, tais alunos superam as dificuldades encontradas e adquirem condições de fazer uma melhor Prova.*

Neste caso visualizamos a já referida “taxa de troca”, mencionada por Fernandes (2007), cuja lógica leva a admitir que os estudantes que obtêm um desempenho fraco, provavelmente tenham maiores ganhos em conhecimentos e habilidades caso sejam reprovados. Fernandes (2007) acrescenta que em caso contrário, “embora a aprovação seja ótima para maximizar o resultado da avaliação, não significa, necessariamente, que o seja para a carreira estudantil dos alunos” (p. 10).

O caso emblemático desta escola nos levou à entrevistar outro docente de matemática do 9º ano, que, entretanto, reafirma a crítica à avaliação do fluxo no Ideb. *Nós não retemos o aluno à toa.* Desta feita, conseguimos entender porque a escola faz uma opção por uma aparente “taxa de troca” desvantajosa, já que o seu fluxo a define como o pior Ideb. Este professor relata que cada estudante é retido, ou não, após discussão e deliberação coletiva do Conselho de Classe da escola, composto por professores, equipe pedagógica e direção. *Não é uma decisão individual, é uma decisão coletiva da escola.* Para exemplificar a preocupação real da escola com o seu fluxo, o professor relata uma experiência realizada com uma turma de estudantes potencialmente reprovados que por decisão coletiva foram aprovados com o compromisso de um trabalho diferenciado correspondente à especificidade daqueles estudantes. Segundo ele foi um trabalho difícil, mas gratificante. *Todos os estudantes foram aprovados em matemática ao final daquele ano.*

Ainda na avaliação do mestre, a avaliação externa tem objetivos quantitativos e estatísticos, externos. *Não é para o Brasil, a qualidade não existe.* Diz que mais importante seria verificar como estão sendo produzidos os fluxos escolares. *Muitos maquam isso. Se você maquia o fluxo, maquia a qualidade.* Afirma que Não é contra a avaliação externa, mas não é favorável à divulgação do Ideb. Quanto ao fluxo, *deveria acabar ou ter peso mínimo. O fluxo nivela por baixo. O nível está caindo, o que sobe é o Ideb.* Por fim, demonstrando seu grau de consciência e descontentamento, o professor afirma: *eu não*

*quero prêmios, eu quero um bom salário e condições de trabalho. A escola tem que ser como ela é, o governo é que tem que valorizar a escola. Senão agente vai fazer o que eles querem, e eu não quero!*

Para ampliar ainda mais este cenário, torná-lo inteligível, destacamos que os dois educadores também se referiram à falta de professores de matemática por longos períodos na escola. Portanto, o que significa considerar aprendizagem e promoção/retenção, se estas importantes questões se referirem, sobretudo, ao índice da escola, neste caso ao seu rebaixamento através do pior Ideb de sua cidade? Sem professores, qual é a condição real desta escola realizar outros projetos, necessários, de promoção de estudantes potencialmente reprovados em matemática e nas outras disciplinas?

#### **4. Algumas considerações finais**

Diante das questões e princípios aqui apresentados, podemos afirmar que estamos diante de uma experiência que só pode ser analisada se articulada dialeticamente ao contexto existente. Neste sentido, trata-se de um processo complexo que por isso mesmo não comporta a análise simplista de que “problemas” e/ou eventuais avanços atuais da educação pública brasileira, e os resultados das avaliações externas, podem ser tratados numa perspectiva de causa e efeito. Ao contrário da aparente constatação de que melhores Ideb’s expressariam realidades escolares com menores “problemas” e vice-versa, pesquisas atuais mostram que existe um processo de indução curricular e pedagógica de políticas como Prova Brasi/Ideb. Ou seja, avaliações externas não expressariam uma realidade externa a elas. Sendo assim, a realidade das escolas sofreria também o efeito dos próprios princípios e concepções das políticas aplicadas à educação básica brasileira.

Nas escolas nos deparamos com relatos e experiências que, embora não sejam contra a existência da avaliação, não encontram sentido, ou destacam sérios problemas na política de avaliações externas, ainda que dela participem quase compulsoriamente. Há outros relatos e experiências que demonstram uma busca de adequação aos princípios de tais políticas, mas sempre a partir de adaptações necessárias e possíveis, baseadas em organização e autonomia locais. Não poderíamos deixar de mencionar, ainda, os casos de “burla” já descritos em diversos trabalhos nacionais e internacionais, como tentativa de algumas escolas atingirem metas e premiações estabelecidas.

Observando as diversas outras “taxas de trocas” possíveis desse complexo sistema, avaliamos que, como o Ideb é uma avaliação média das escolas e dos sistemas, devemos considerar a existência de graves diferenciações na aparente elevação geral das notas. Ou seja, muitos podem melhorar enquanto outros podem piorar e a média se manter crescente. Isso pode ocorrer em escolas, com notas polarizadas de seus alunos, mas também com sistemas a partir da polarização das notas de suas escolas, mantendo ou subindo a média.

Achamos importante refletir sobre a implicação desta possibilidade na qualidade das aprendizagens como um todo, seja das escolas, seja dos estudantes. Afinal, o lema dos anos de 1990 já era Educação para Todos. Atualmente, parece-nos que devemos exigir o fator qualidade, conforme vem reivindicando as Conferências Nacionais de Educação, defendendo a ampliação dos indicadores que afetam o desempenho escolar “para além do nível cognitivo dos estudantes e dos indicadores relativos à aprovação e a evasão. Uma concepção ampla de avaliação precisa incorporar o *atributo da qualidade* como função social da escola (...)”. (BRASIL, 2008, p. 13). (grifo nosso).

Portanto, conformadas ou inconformadas, as escolas, seus profissionais de educação de matemática, parecem, na prática, buscar se adaptar, enfrentando os dilemas e problemas existentes neste processo, em busca de suas possibilidades.

A partir das questões aqui analisadas, surgiram outras duas sobre as quais teremos que nos debruçar futuramente: o processo de responsabilização e “premiação” de escolas e professores, e a referência/influência da Prova Brasil no desenvolvimento curricular de conteúdos mínimos e competências básicas nas escolas públicas.

Reiteramos, assim, que as considerações apresentadas neste trabalho não são conclusivas, entretanto objetivaram contribuir para a análise das políticas de avaliação externa da qualidade da educação brasileira e seus desdobramentos, sobretudo através da compreensão de professores de matemática de escolas públicas da cidade de Angra dos Reis.

## 5. Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da pesquisa escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. MEC-INEP. *A Matriz de Referência de Matemática*  
<<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/matematica.htm>> Acesso em 27/2/2010.

BRASIL. MEC-INEP. *Prova Brasil: avaliação - Matemática* <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova\\_brasil/aval\\_mat.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/aval_mat.htm)> Acesso em 27 de fevereiro de 2010.

BRASIL. MEC/SEA. *Conferência Nacional da Educação*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. MEC, SEB; Inep. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, 2008.

BRASIL. MEC, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. 2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 22 fevereiro. 2012.

FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica. – Série Documental. Brasília: INEP, 2007.

FALCO, C. O IDEB e a Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória – ES. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2010, Caxambu.

INEP. Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. (Nota técnica) Disponível em:

[http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf).

Acesso em 18 mai. 2009.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus, 1997.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Relatório de monitoramento de Educação para Todos. Brasil 2008: *Educação para Todos em 2015; alcançaremos a meta?* – Brasília: UNESCO, 2008.