

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE BACKES WELTER**

**TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**OS INVISÍVEIS DA PROVA BRASIL: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO EM LARGA  
ESCALA CONSIDERANDO A POSIÇÃO (OU A VISIBILIDADE) DOS ALUNOS**

**São Leopoldo**

**2016**

CRISTIANE BACKES WELTER

OS INVISÍVEIS DA PROVA BRASIL: Uma Análise da Avaliação em Larga Escala  
considerando a Posição (ou a Visibilidade) dos Alunos

Tese de Doutorado apresentado como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Doutor em Educação, pelo Curso de  
Doutorado do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo

**2016**

W464iWelter, Cristiane Backes

Os invisíveis da Prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos / Cristiane Backes Welter -- 2016.

231f. : il.; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino fundamental. 3. Prova Brasil. 4. Questionário contextual. 5. Aluno - Visibilidade. I. Título. II. Werle, Flávia Obino

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecário Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

Dedico essa tese a um amor eterno.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

Aos que não estão mais aqui e realmente contribuíram com seu apoio incondicional.

A Profa. Flávia Obino Correa Werle pelo apoio em todos os momentos, pelas orientações nos caminhos desconhecidos, pela exigência da teoria e pelo rigor da metodologia.

Aos colegas do Observatório de Educação pelas discussões sobre a pesquisa em suas muitas lentes.

A CAPES pelo financiamento da bolsa de doutorado;

Aos meus pais e familiares pelas muitas ajudas.

Aos meus filhos, Luciane e Henrique, pela boniteza e as fofuras da infância.

Aos companheiros acadêmicos e de todas as horas Edi, Delcio, Cineri e Andreia, pelas trocas cotidianas, pelo incentivo a outras leituras, pela paciência nas revisões e pela alegria do ensinar e do aprender.

Aos parceiros dessa pesquisa, meus colegas do curso de Doutorado e tantos invisíveis aos olhos dos outros, pelo apoio incansável, sem o qual tenho certeza que não teria dado conta de iniciar, de investir, de construir, de investir e de finalizar.

A Bruna, a Carla, a Thais e a Anelise, pela amizade e pelo apoio nos gráficos, nas revisões de português e de inglês, nas impressões e nas idas e vindas das longas distâncias de carro.

Aos que me ensinam, obrigado por me fazer aprender cada dia mais sobre a força da linguagem, a necessidade de quatro letras e a fluência da vida.

E às secretárias do PPG de Educação, pelas incansáveis mensagens e sinalizações apontando as setas do caminho.

“São tantas as coisas bonitas, que a pura amizade me traz. Parece o sol de uma ilha, onde os raios são gotas de paz”.

## RESUMO

O presente trabalho é resultado da tese de doutorado em educação, que tem como finalidade contribuir com os gestores na tomada de decisão e de proposição de políticas para a Educação Básica, a partir da identificação de quem são os estudantes invisibilizados na Prova Brasil. A opção metodológica é a pesquisa qualitativa, mediante análise dos questionários contextuais da Prova Brasil de 2011, preenchidos pelos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul. Ela está ancorada nos pressupostos teóricos e pesquisas de Alicia Bonamino, Bernadete Gatti e Flávia Obino Corrêa Werle a respeito da história da avaliação em larga escala; nas noções de pertencimento, de igualdade e desigualdade social a partir dos estudos de Bourdieu, José de Souza Martins, Maria Celi Scalon e Maria Alice Nogueira; e no ciclo de políticas de Stephen Ball e Jefferson Mainardes para análise dos discursos, dos textos e das práticas que formam e conformam as políticas educacionais. Os principais resultados da tese comprovam a existência de normativas que excluem estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental da participação na avaliação em larga escala. Esses invisíveis na Prova Brasil compõem a parcela da população que vive nas regiões rurais, frequentam turmas com menos de vinte alunos ou são filhos das camadas sociais itinerantes no país. Conhecê-los e caracterizá-los é possível devido aos dados fornecidos pelos estudantes que participam do processo de avaliação. A tese também confirma que aproximadamente um terço dos estudantes, participantes da avaliação, tiveram seus dados e seus desempenhos desconsiderados devido a critérios normativos, gerando mais invisíveis. Assim, as informações dos questionários de contexto dos estudantes da Prova Brasil precisam ser cruzadas com indicadores das escolas, como os previstos nas avaliações institucionais internas, para subsidiar os gestores municipais na proposição de novas políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Invisíveis. Prova Brasil. Indicador de Avaliação. Ensino Fundamental. Estudantes. Questionários Contextuais. Capital Cultural.

## ABSTRACT

This work is the result of the doctoral thesis in education which aims to contribute with educational managers in decision making and in the proposition of policies for Basic Education, with the identification of the invisible students in Prova Brasil. The methodological approach is the qualitative research, by the analysis of contextual questionnaires from Prova Brasil of 2011, which were filled out by students of 9th Elementary School grade from Rio Grande do Sul state. The study is anchored on theoretical assumptions and researches of Alicia Bonamino, Bernadete Gatti and Flávia Obino Corrêa Werle which are related to the history of large database assessment; in the notion of belonging, of social equality and social inequality based on Bourdieu, José de Souza Martins, Maria Celi Scalon and Maria Alice Nogueira studies; and in the policies cycle of Stephen Ball and Jefferson Mainardes to analyze the discourses, the texts and the practices which form and conform the educational policies. The main thesis results prove the existence of regulations that exclude 9th Elementary School grade students from the large database assessment. These Prova Brasil invisible students consist of people who live in rural regions, who are in classes with less than twenty students, or who are children of itinerant social groups from the country. It is possible to know and to characterize them due the data provided by students that were in the assessment process. The thesis also confirm that approximately one third of the students, who are part of the assessment, have their data and their performance disregarded because of normative criteria, and this generate more invisible students. So, the information of the contextual questionnaires from the students that did the Prova Brasil have to be linked with the schools indicators, as it is expected in the internal institutional assessments, subsidizing municipal managers in the proposition of new educational policies.

**Keywords:** Invisibles. *Prova Brasil*. Assessment indicator. Elementary School. Students. Contextual Questionnaires. Cultural Capital.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre normatizações do INEP, suas prescrições e o uso da estatística .....	97
Quadro 2 – Médias considerando bens de consumo primários .....	129
Quadro 3 – Perfil Educacional .....	156

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo dos 25 Anos de Avaliações Externas no Brasil .....	27
Figura 2 – Afirmativas de Invisibilidade de Estudantes na Prova Brasil.....	34

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos sobre Avaliação em Larga Escala publicados nos Simpósios Brasileiros da ANPAE de 2007 a 2013.....	54
Gráfico 2 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que informaram o sexo e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	118
Gráfico 3 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a cor que se consideram e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011.....	120
Gráfico 4 –Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS associado ao ano em que nasceram e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	122
Gráfico 5 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir televisão em cores em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011.....	125
Gráfico 6 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir rádio em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	126
Gráfico 7 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir videocassete ou DVD em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011.....	126
Gráfico 8 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir geladeira em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011.....	128
Gráfico 9 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir banheiro em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011.....	128
Gráfico 10 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir quarto para dormir e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	129
Gráfico 11 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir máquina de lavar roupa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	131

Gráfico 12 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir carro em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	132
Gráfico 13 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir computador em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	132
Gráfico 14 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir empregada doméstica em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	133
Gráfico 15 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que pretendem continuar seus estudos e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	135
Gráfico 16 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a quantidade de pessoas que mora com eles e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	139
Gráfico 17 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram morar com a mãe e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 ..	141
Gráfico 18 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram morar com o pai e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 ...	142
Gráfico 19 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a formação da mãe e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	143
Gráfico 20 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a formação do pai e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 ..	144
Gráfico 21 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram receber incentivo dos pais ao estudo e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	145
Gráfico 22 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram fazer leitura de livros em geral e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	147
Gráfico 23 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram fazer leitura de Jornais (inclusive os de distribuição gratuita) e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	147

Gráfico 24 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram fazer a leitura de sites da internet e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	148
Gráfico 25 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram nível de ingresso na Educação Básica e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	150
Gráfico 26 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a esfera administrativa da escola e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	152
Gráfico 27 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram número de reprovações e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	153
Gráfico 28 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram o gosto pelo estudo da língua portuguesa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	155
Gráfico 29 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram o gosto pelo estudo da matemática e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	155
Gráfico 30 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram se costumam frequentar bibliotecas e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	158
Gráfico 31 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram se costumam ir ao cinema e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	159
Gráfico 32 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram se costumam frequentar apresentações musicais ou de dança e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	160
Gráfico 33 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram se costumam frequentar festas abertas à comunidade e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	160
Gráfico 34 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram o tempo de permanência nas mídias e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011 .....	161

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIERS-ED/FCC	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIQGD	Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática Observatório de Educação – CAPES/INEP – Projeto OE 146/2011
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMFE	Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA .....</b>	<b>25</b>
1.1 Perspectiva Histórica da Avaliação em Larga Escala .....	25
1.2 Avaliação como Política Pública Educacional .....	35
1.3 Pressuposto de Qualidade da Educação .....	44
1.4 Didatização dos Resultados: a invisibilidade dos estudantes na avaliação	52
<b>2 QUEM SÃO OS INVISÍVEIS DA PROVA BRASIL NA SOCIEDADE ATUAL .....</b>	<b>60</b>
2.1 Os Excluídos Invisibilizados .....	61
2.2 Reconhecimento da Desigualdade na Sociedade Avaliadora .....	67
<b>3 LEGALIZAÇÃO DO INVISÍVEL.....</b>	<b>76</b>
3.1 Qual a dor? Prescrição nas macro políticas. ....	77
3.2 O que gerou a dor? Prescrição nas micro políticas. ....	85
3.3 O uso da Estatística na avaliação em Larga Escala. ....	94
3.4 Qual diagnóstico? Ciclo de Políticas como Aporte Teórico e Metodológico	98
<b>4 INDICADORES DE INVISIBILIDADE NA PROVA BRASIL .....</b>	<b>103</b>
4.1 Como caminhar? Localização e Didatização dos Dados Empíricos .....	104
4.2 Categorias para os achados da pesquisa .....	113
4.2.1 Categoria “Dados Pessoais” .....	117
4.2.2 Categoria “Status Econômico” .....	123
4.2.3 Categoria “Núcleo Familiar” .....	138
4.2.4 Categoria “Perfil Educacional” .....	145
4.2.5 Categoria “Capital Cultural” .....	156
4.3 É Possível Remodelar o Paladar? A avaliação de quarta geração .....	162
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>186</b>
ANEXO A – NOTA TÉCNICA 01 DO INEP .....	187
ANEXO B – PORTARIA DO INEP Nº. 149, DE 16 DE JUNHO DE 2011 .....	193
ANEXO C – NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2011.....	194
ANEXO D – NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2013.....	200
ANEXO E – PORTARIA DO INEP Nº. 174, DE 13 DE MAIO DE 2015.....	206



<b>ANEXO F – NOTA TÉCNICA DO IDEB.....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO G – NOTA TÉCNICA DO INEP .....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO H – QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>225</b>

## INTRODUÇÃO

Quando analisava os dados da pesquisa que ora apresento como tese de doutorado em educação, encontrava muitos elementos estranhos e analisava situações para mim desconhecidas e, por isso, me perguntava: *Que nome vou dar a eles? Como vou chamá-los? Não sei como nominá-los! E, mesmo assim, porque não os vemos?* Estas indagações me levaram a algumas constatações: *Eles não aparecem! Os dados não são vistos!* Neste momento de mergulho no trabalho de analisar muitos dados da avaliação em larga escala, decidi chamar meus achados de **invisíveis**.

Segundo o Dicionário Houaiss, a terminologia do adjetivo Invisível é “1. que, por sua natureza, não tem visibilidade; 2. que não corresponde a uma realidade sensível; 3. não visível a olho nu, devido a um grande distanciamento ou por sua extrema pequenez ou finura; imperceptível; 4. que não é manifesto, que não se deixa conhecer; 5. que se recusa a ser visto; 6. aquilo que é ou se mostra invisível”.

Quem são eles, os invisíveis de minha tese? Em alguns momentos da investigação científica, pensei que fossem alunos de fora do processo de avaliação em larga escala. Já em outros momentos, tive a certeza de que se tratava de estudantes que tinham seus dados e resultados desconsiderados no processo de avaliação em larga escala. Por fim, constatei que todos esses achados de pesquisa eram os mesmos seres humanos invisibilizados em nossa sociedade e nos resultados publicizados na avaliação em larga escala realizada no Brasil.

Mas como eu consegui ver o que para muitos é invisível? Detalharei melhor ao longo dos capítulos que compõem essa tese, mas, por hora, é importante sinalizar que, como explicitarei no parágrafo anterior, encontrei esses alunos sendo excluídos ou descartados dos dados oficiais sobre a avaliação em larga escala realizada em nível nacional. A invisibilidade está para além dos dados dos questionários de contexto dos alunos na Prova Brasil. Ela está nas realidades sociais, educacionais e culturais dos grupos de pessoas que não são contabilizados nos dados oficiais sobre a qualidade da educação brasileira. Assim, optei por tratá-los como **invisíveis** da avaliação em larga escala porque entendi que essa terminologia englobaria os não vistos, os vistos em parte, os descartados, os excluídos da avaliação e os resultados da análise dos questionários de contexto.

Para compreender a tese que sustento de que os invisíveis da avaliação em larga escala são os invisíveis da nossa sociedade brasileira, organizei os capítulos que se seguem procurando explicitar: (I.) as políticas de regulação e performatividade dentro da história da avaliação em larga escala; (II.) a invisibilidade dos seres humanos nos movimentos de pertencimento, igualdade e desigualdade social; (III.) a legalização dos invisíveis dentro do processo de avaliação; e (IV.) a possibilidade de uso dos dados dos estudantes que participam da avaliação em larga escala pelos gestores na área de educação.

Assim, ao longo da tese, procurarei dar visibilidade às informações de contexto prestadas pelos estudantes na avaliação em larga escala a partir da análise dos dados dos questionários de contexto da Prova Brasil, realizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul, no ano de 2011. A opção pela utilização do aporte teórico e metodológico do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball (1994) é justificada pela possibilidade de construir um olhar mais amplo sobre os dados de avaliação a partir dos diferentes contextos. O uso de uma sociologia das políticas para a análise de dados de pesquisa é algo recente nos estudos sobre as políticas educacionais. Porém, permite apreender a dinâmica de uma realidade cada vez mais híbrida, onde não é mais possível construir uma relação a partir de um único olhar. Interpenetrada pelas influências, pelos regulamentos, pelos resultados e pelas práticas que fazemos nas relações e nas interações com as políticas, identifico que são contextos da análise dos dados dos estudantes no processo de avaliação investigadas nessa tese: (a) *contexto de influência* do histórico da avaliação em larga escala e da posição dos invisíveis na sociedade brasileira; (b) contexto de regulação dos invisíveis no texto das legislações para a avaliação em larga escala; (c) contexto de resultado do uso dos dados dos questionários de contexto dos estudantes como indicador de avaliação em larga escala.

Antes de desenhar a organização dos capítulos da tese, é necessário explicitar a questão que norteou a minha pesquisa e suas finalidades. Depois, apresentarei a justificativa para a escolha dessa temática a partir das motivações pessoais e da relevância do estudo no contexto educacional contemporâneo. As evidências sobre a necessidade desse estudo também fazem parte da revisão do estado da arte. E, considerando as implicações teóricas e metodológicas do ciclo de

políticas proposto por Stephen Ball (1994), sinalizarei os aportes utilizados para a análise dos dados da pesquisa.

Nesse contexto, minha tese de doutorado amplia a discussão da avaliação em larga escala no Brasil, com um recorte para os dados de contexto dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental a partir da Prova Brasil e a possibilidade de estabelecimento de novos indicadores de avaliação da qualidade da educação pela gestão educacional.

Os questionários aplicados aos estudantes durante a Prova Brasil servem como instrumento de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, grupo familiar, capital social e cultural dos alunos. Além dos estudantes, também são aplicados questionários aos professores de português e de matemática das séries avaliadas que, por sua vez, possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Ainda existem os questionários respondidos pelos diretores das escolas que procuram identificar as práticas de gestão e o conhecimento geral sobre a escola. E, por fim, os questionários respondidos pelos aplicadores das provas que indicam as condições de infraestrutura, segurança e os recursos pedagógicos disponíveis na instituição avaliada. Considerando esse conjunto de informações, algumas questões foram sendo suscitadas ao longo da pesquisa:

- (a) Como o histórico da avaliação permite identificar os estudantes invisibilizados na avaliação em larga escala contemporânea?
- (b) Como reproduzimos os grupos sociais invisibilizados na sociedade brasileira contemporânea dentro da avaliação em larga escala?
- (c) Quais são os dados invisibilizados no cálculo do IDEB, a partir das legislações que regulamentam as avaliações em larga escala realizadas através da Prova Brasil?
- (d) Como os dados de condições socioeconômicas e culturais, fornecidos pelos estudantes nos Questionários Contextuais da Prova Brasil, podem contribuir para que os gestores educacionais identifiquem os invisíveis no resultado da avaliação em larga escala?

Assim, chegou-se ao problema de pesquisa: **Quem são os invisíveis da Prova Brasil e como podem contribuir para que os gestores educacionais do Rio Grande do Sul tenham maior poder de decisão e de proposição de políticas educacionais para a Educação Básica?**

O cenário delimitado para a análise dos dados de pesquisa foi o Estado do Rio Grande do Sul, por ser o estado onde atuo como gestora de uma escola municipal e vivencio a experiência de não ser visível no IDEB do meu município. Optou-se por analisar os questionários contextuais preenchidos pelos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental na Prova Brasil realizada no ano de 2011. Aqui cabe um destaque acerca da disposição de informações no site de INEP. Confirmando uma variação do local onde esses dados são disponibilizados. Um exemplo disso são os resultados do IDEB realizado no ano de 2013 que foram publicados pelo INEP, porém em um local diferente dos dados utilizados para a pesquisa dos resultados de 2011. Ressalto que essa troca não foi informada pelo INEP aos gestores educacionais nos municípios, nem aos pesquisadores e tampouco ao público em geral que utiliza o site do INEP para a pesquisa. Essa diferença implica em: dificuldade de acesso aos dados; aumento no tempo destinado à pesquisa; quase nula comparação entre dados anuais; e a não utilização pelos gestores municipais dos dados disponibilizados pelo INEP.

A opção de trabalhar os dados dos questionários dos estudantes deve-se a dois fatores: a necessidade de se visibilizar os estudantes através da pesquisa; e a possibilidade de identificar os fatores socioeconômicos e culturais expressos pelos próprios estudantes nestes questionários. Outro fator que associo para validar a argumentação da necessidade de utilizarmos os dados advindos dos questionários contextuais dos estudantes é a disponibilização dos mesmos em uma planilha única sem tratamento de informação. Os dados estão disponíveis, ou como sinalizam os documentos do INEP, transparentes. Porém é necessário didatizá-los. Por que didatizar? Retomo o conceito de transposição didática para explicar mais uma visibilidade necessária.

Entendo que a tarefa de didatizar os dados dos questionários contextuais dos alunos é próxima ao trabalho do tradutor que transforma a leitura de uma língua estrangeira para a língua local. Qualquer pessoa que lida com dados educacionais poderá utilizar-se dessas informações e compreender qual o saber ali contido. Esse labor da “*didatização*” é semelhante ao do professor que ensina aos seus alunos

saberes complexos que são frutos de um amplo processo. Mas, para que esse saber produzido pela humanidade em certo tempo histórico seja ressignificado pelos alunos, o papel do professor é fundamental. Ele irá identificar quais os materiais e quais as relações do processo de construção desse saber serão necessários aos alunos de forma que permitam sua compreensão no contexto contemporâneo.

A partir da compreensão da necessidade da transposição didática para tornar um saber sábio em um saber ensinado, retomo que exercício semelhante foi realizado na tese. Foi necessário um esforço para transformar os códigos das planilhas originais do INEP em informações que tenham sentido frente à realidade local e de cada aluno. Essa transformação visava facilitar a utilização pelos gestores educacionais, de forma a não necessitar de conhecimentos técnicos especializados. Chevallard (2005, p.61) chama esse conceito de “desincretização do saber”<sup>1</sup>. De fato, o autor pontua que existe uma distância entre o saber sábio e o saber ensinado, mas a transposição didática possibilita a passagem de um a outro a partir de uma constante “vigilância epistemológica” do professor ao propor o ensino de diferentes saberes. Com base nessa retomada do conceito de transposição didática identifiquei que ele está contido no espaço da sala de aula, nas relações entre o ensino e a aprendizagem; entre o professor e os alunos; entre a escola e a sociedade. O sociólogo francês faz inúmeras alertas e considerações sobre o sistema didático e suas implicações para o uso sistemático da transposição didática. Observando que não discuto o espaço das práticas escolares em sala de aula, optei por utilizar o termo “didatização”, buscando representar o movimento de pesquisa para a compreensão dos dados codificados nos questionários contextuais da avaliação em larga escala e a sua relação com as informações socioeconômicas e culturais dos alunos.

O principal objetivo desse trabalho é:

**Identificar quem são os invisíveis da avaliação em larga escala a partir da análise dos questionários de contextualização dos estudantes na Prova Brasil para fornecer elementos aos gestores educacionais do Rio Grande do Sul no momento de proposição de novas políticas para a Educação Básica.**

---

<sup>1</sup> Sabe-se que Chevallard utiliza teoricamente esse conceito nos processos de ensino e aprendizagem. Ainda assim, utilizamos esse mesmo conceito para a compreensão dos dados técnicos do INEP.

Derivam deste objetivo maior os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- a) identificar invisibilidades no processo de avaliação em larga escala mediante a retomada de seu percurso histórico;
- b) caracterizar os grupos sociais invisibilizados da sociedade brasileira contemporânea para identificar os invisíveis no processo de avaliação em larga escala;
- c) investigar os documentos legais que balizam a avaliação em larga escala para registrar as marcas legais de exclusão de estudantes desse processo; e
- d) didatizar as variáveis estatísticas disponíveis nos questionários de contexto dos estudantes para que possam ser utilizadas pelos gestores educacionais como um indicador da avaliação em larga escala;

Os porquês da pesquisa permitem ver os dados de outra perspectiva. Essa sempre foi uma busca de minha atuação profissional junto à área da educação nos mais diferentes níveis de ensino. Por isso, desde minha iniciação na pesquisa, como bolsista de iniciação científica da graduação, fui instigada a olhar para dados de uma forma crítica e proativa. Desde aquele início até os dias atuais, olho para resultados educacionais observando a sua construção e procurando identificar que outras informações poderiam contribuir para qualificá-los.

Não foi diferente na pesquisa que desenvolvi para o mestrado em educação, pois naquele momento vivenciava a avaliação em larga escala dentro da pós-graduação brasileira como funcionária e como estudante de um programa de pós-graduação (PPG). Identifiquei que a maioria dos meus colegas de PPG não compreendia o que era a avaliação em larga escala nem quais eram os indicadores que a balizam. “A Percepção dos Discentes sobre a Avaliação em Larga Escala”, foi título de minha dissertação no Mestrado em Educação realizada no período de 2005 a 2007, quando apontei que a maioria dos discentes desconhecia o processo de avaliação da Pós-Graduação e suas implicações no cotidiano dos Programas de Pós-Graduação. A partir desse estudo, minha relação com o olhar e a perspectiva dos estudantes para as avaliações foi completamente modificada. Passei a vivenciar profissionalmente a avaliação escolar no nível da educação básica e não me afastei das avaliações em larga escala que também invadiram, consideravelmente, esse nível de ensino. Diferente da dissertação de mestrado, a primeira inquietação que

me mobiliza para o desenvolvimento desse tema, ao longo do curso de doutorado, é a possibilidade de dar visibilidade a quem são os estudantes do Ensino Fundamental que participam do processo de avaliação em larga escala. A segunda inquietação é identificar quem são estudantes do Ensino Fundamental que não participam do processo de avaliação em larga escala. A terceira inquietação é possibilitar aos gestores municipais o conhecimento dos dados socioeconômicos e culturais contidos nos questionários contextuais dos alunos na Prova Brasil, como: quem são, com quem e onde moram, qual a escolaridade dos pais, qual o acesso à informação que possuem, quais as suas expectativas após a conclusão dos estudos, entre outros; para que, então, possam contemplar esses dados quando da definição de políticas educacionais nos seus municípios.

A experiência junto à gestão da educação, seja no nível da pós-graduação ou no municipal, cruzou com minha experiência de pesquisadora quando percebi que os gestores pouco sabem sobre a realidade local que cercam as suas instituições<sup>2</sup>. Vivenciei, porém, situações em que os gestores desconheciam dados sobre a realidade socioeconômica e cultural de seus estudantes, mesmo quando exerciam suas funções por anos seguidos, seja na secretária de educação, seja na escola. Ademais, inexistiam dados com séries históricas que caracterizassem o perfil demográfico da clientela de sua rede municipal. Inicialmente pensei que isso fosse um fator isolado de uma realidade local, porém a atuação como professora universitária, junto a um curso de pedagogia, possibilitou-me um maior envolvimento com esta problematização mediante a realização de uma investigação. No período de 2010 a 2012 realizei uma pesquisa sobre o planejamento de município, da escola, do currículo escolar e do trabalho dos professores nos municípios de Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, São Marcos, Garibaldi e Carlos Barbosa<sup>3</sup> o que comprovou que minha vivência inicial era ampliada para uma realidade maior.

---

<sup>2</sup> Por outro lado, há inúmeras publicações sobre Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares (PPP) e Gestão Municipal.

<sup>3</sup> A pesquisa realizada com estudantes será publicada pela Editora da UCS na Obra “Diálogos com a Educação” em um capítulo intitulado “Hibridismo do Planejamento: a disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas e a Educação Básica” publicado pela autora desse projeto em co-autoria com a professora Edi Jussara Candido Lorensatti.



Essa pesquisa, aliada à atuação profissional como gestora de uma escola de Ensino Fundamental e como professora do Curso de Pedagogia, motivou meu retorno aos estudos<sup>4</sup>.

O potencial de ampliação do conhecimento junto ao grupo de pesquisa PIQGD durante os primeiros anos do curso de doutorado foi confirmado pela participação em eventos, troca de informações com colegas bolsistas, estudos intensificados com professores visitantes e discussões deste projeto com a orientadora. Possibilitou, especialmente, a descoberta de conhecimentos nas bases de dados do INEP relacionadas à educação, à avaliação em larga escala e aos dados dos estudantes, auxiliando processos de análise e de tomada de decisão. A facilidade no acesso ao conhecimento já construído no âmbito da pesquisa por relatórios publicados anualmente pelo Grupo de Pesquisa PIQGD com links para textos, capítulos de livros e artigos completos publicados pelos colegas de pesquisa possibilitaram a focalização do problema e dos objetivos da tese para ampliar o conhecimento já existente na área da educação.

Além dessas motivações, é importante retomar as sinalizações já identificadas no início deste texto, ou seja, a possibilidade do descortinamento de oportunidades de uso das bases de dados do INEP, exigência do último PNE, como auxílio aos gestores municipais para a definição de ações voltadas a melhoria da educação brasileira.

Considerando a exposição de motivos acima, refiro os caminhos metodológicos percorridos na construção dessa tese, como forma de orientar a leitura dos capítulos. A busca pela resposta para a pergunta de pesquisa está firmada na opção pela pesquisa qualitativa, pois permitiu a ampliação do olhar inicial para os dados dos questionários de contexto da Prova Brasil, disponíveis no site do INEP. A decisão de aprofundamento das análises dos dados e a proposição de ampliação do olhar para a participação dos estudantes na avaliação em larga escala foi reforçada quando tomei conhecimento de pesquisa coordenada pelo Prof.

---

<sup>4</sup> O ingresso no doutorado permitiu a participação no Grupo de Pesquisa do Projeto do Observatório de Educação “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática” (PIQGD), sob a coordenação da Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle. A realização do doutorado também foi possível pelo recebimento de uma bolsa de doutorado, investimento da CAPES na pesquisa da área educacional, junto ao mesmo projeto.

Anderson Namen na Universidade Veiga de Almeida no Rio de Janeiro e por visita que realizei à área técnica do INEP.

No primeiro capítulo, procuro compreender qual o contexto histórico e contemporâneo que conjugou o processo de avaliação em larga escala. Os autores que apoiaram esse estudo foram Bonamino (2002, 2013), Gatti (2000), Werle (2000) e Barroso (2000). Aprofundar o conhecimento sobre a história da avaliação em larga escala exige a conceituação de: avaliação externa e em larga escala, políticas educacionais, didatização de resultados, indicadores e atores da avaliação. Esses elementos permitirem construir uma referência com os principais estudos já realizados sobre a avaliação em larga escala na produção acadêmica contemporânea. Para tanto, organizo o capítulo explicitando, inicialmente, uma retomada histórica da avaliação em larga escala e, posteriormente, a sua constituição como uma política pública educacional. Sigo relacionando a regulação das políticas de avaliação e o IDEB como suposto indicador de qualidade da educação e, finalizo, retomando o estado da arte para marcar a participação dos diferentes atores na avaliação em larga escala e a invisibilidade dos estudantes nesse processo. Esse capítulo é extenso porque conjuga a constituição histórica da avaliação em larga escala com a construção das concepções teóricas que sustentam a tese.

Já no segundo capítulo busco na sociologia política o aporte teórico de Martins (2003), Scalon (2000) e Bourdieu (1992), autores que me auxiliaram a apurar o olhar para os considerados “subhumanos”. Eles são excluídos de nossa sociedade que não os reconhece, pois eles não conseguem acessar o capital tão propagado pelo capitalismo. Esses mesmos excluídos da sociedade apresentam características semelhantes aos estudantes cuja participação é restrita no processo de avaliação em larga escala. Como a avaliação não pode ser desprendida desse movimento de pertença social, compreendo-a também como um ato político, permeado historicamente por valores, experiências e construções humanas.

No terceiro capítulo, analiso a legislação brasileira referente à avaliação em larga escala enfocando onde estão e quais são as normatizações que explicitam quem não participa desse processo. Além disso, os aportes legais visitados nesse capítulo englobam desde a Constituição Federativa Brasileira (1988) até o Plano Nacional de Educação (2014).

No quarto capítulo, em diálogo constante com Rosa (2013), Ball (2008) e Bourdieu (1996), exercito o conceito de encenação de políticas como estratégia para interpretar, traduzir e dialogar com as práticas concretas das políticas de avaliação em larga escala. É o capítulo mais longo da tese porque optei por apresentar e analisar em um único bloco as características dos invisíveis na avaliação. As categorias de análise foram construídas a partir dos dados obtidos nos questionários contextuais dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul que realizaram a Prova Brasil em 2011. Registro o caminho metodológico percorrido na pesquisa desde a seleção até a análise dos dados. A análise dos dados foi construída com base no estudo da estruturação dos questionários e criação das seguintes categorias de análise: *dados pessoais*, *status econômico*, *grupo familiar*, *perfil educacional* e *capital cultural*. Os dados dos questionários de contexto dos estudantes preenchidos na Prova Brasil durante o ano de 2011 são valiosos, pois permitiram validar o problema de pesquisa e sustentar a tese da invisibilidade de estudantes na avaliação em larga escala.

Nas considerações finais da tese, afirmo que os invisíveis da avaliação em larga escala são constituídos de estudantes cuja participação é desnaturalizada no processo, nas legislações, nos dados e nos resultados da avaliação em larga escala. Construí, a partir dos resultados da pesquisa, pilares que sustentam os saberes construídos na tese. O primeiro pilar, do cuidado, caracteriza-se pela preocupação em desvincular modelos de gestão e de acompanhamento pedagógica baseados somente nos resultados da avaliação em larga escala. Já o pilar do compartilhamento sustenta a necessidade de estudos, de pesquisas e de ações no sentido de continuarmos lutando pelo direito a humanidade de todos. Além disso, deflagra a urgência no desmonte de discursos e de práticas que apóiam a permanência de uma categoria de “sub-humanos” na sociedade. Agregado aos primeiros, o pilar da atenção mantém a necessidade de estarmos atentos a critérios e privilégios estabelecidos nas normativas das macro e das micro políticas, pois poderão validar a participação e os dados de alguns atores do processo em detrimentos de outros. O terceiro e último pilar, o da subjetividade, reafirma a importância do olhar para os dados que compõem a realidade familiar, educacional, socioeconômica e cultural dos nossos estudantes da Educação Básica, pois permite maior conhecimento dessa realidade para proposição de novas políticas e práticas nesse nível de ensino

## **1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

Um olhar para o histórico da avaliação em larga escala é importante na construção dessa tese que trata dos invisíveis nesse processo, uma vez que subsidia a compreensão de quais foram os objetivos, as preocupações e as diretrizes que guiaram a criação dos primeiros sistemas de avaliação em larga escala no Brasil. Também permitirá descortinar criticamente como foram sendo criados mecanismos, processos, políticas e ferramentas informatizadas que acabaram por ocultar e neutralizar a participação de muitos estudantes nesse processo avaliativo, reafirmando extremas desigualdades na sociedade brasileira.

Para isso, optei por historicizar um processo avaliativo que é realizado no país inteiro, a partir dos conceitos de avaliação, políticas educacionais, indicador de qualidade da educação e didatização de resultados da avaliação em larga escala. Dessa forma, poderei identificar os principais resultados dos estudos já realizados sobre a avaliação em larga escala na produção acadêmica contemporânea além de propor uma ampliação teórica dos conceitos. Para tanto, organizei o capítulo utilizando os seguintes subtítulos: (a) Perspectiva histórica da avaliação em larga escala; (b) Avaliação como política pública educacional; (c) Suposto indicador de qualidade da educação; (d) Didatização de resultados: a invisibilidade dos estudantes na avaliação.

### **1.1 Perspectiva Histórica da Avaliação em Larga Escala**

Reconstruir o corpo das avaliações em larga escala a partir de seus pressupostos e de seus fatos históricos, políticos, éticos e filosóficos é tarefa necessária para o rompimento da aparente objetividade e neutralidade da avaliação. Outro aspecto significativo, ao lançarmos mão dessa perspectiva, é a possibilidade de elencar todos os elementos constitutivos da avaliação em larga escala na atualidade, de forma que o aprofundamento teórico, proposto pela tese, não fique descontextualizado. Tal investimento, entretanto, não é exclusivo desse trabalho

acadêmico. É, na verdade, antigo, pois essa mesma avaliação ganhou força nos anos 90 e ações nessa área já remontam o final da década de 80 em nosso país.

Bonamino (2013), quando retoma os 25 anos da avaliação educacional no Brasil, sinaliza que as políticas de avaliação em larga escala iniciaram no Brasil a partir da década de 1980, nos debates da redemocratização política, quando emergiram discussões acerca da melhoria do ensino, priorizando discursos disseminados naquele contexto histórico como, o acesso e a qualidade da educação. A autora pontua que, ao final da década de 80, era difícil imaginar que a experiência de avaliação executada pelo Ministério da Educação (MEC) no Paraná e no Rio Grande do Norte tomaria a forma atual e abrangente da avaliação em larga escala. A autora frisa que a inauguração em 1988, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) desdobrou-se, ao longo de 25 anos de história, em três gerações de avaliação. Elas são caracterizadas como: 1ª Geração - Diagnóstica que acompanha evolução e divulga resultados na mídia sem retornos para a escola; 2ª Geração – Publicização Simbólica que divulga rankings e informações para pais e sociedade através da mídia, classificando as escolas; e 3ª Geração – Responsabilização Compensatória que envolve mecanismos de remuneração ou premiação em função do resultado publicado.

Bernadete Gatti (2013), no capítulo “Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: primórdios e perspectivas contemporâneas”, produzido para o Ciclo de Debates da Fundação Carlos Chagas, demonstra junto ao levantamento histórico das avaliações em larga como o desenho inicial desse processo vem sendo alterado e possui reflexos nas avaliações realizadas por estados e municípios brasileiros. O estudo da pesquisadora é primoroso nos marcos que fundamentam o processo que hoje vivenciamos, além de incorporar uma crítica sobre as alterações produzidas por diretrizes políticas, orientadas por organismos internacionais, nesse mesmo espaço e tempo. Por isso, tornou-se necessário sinalizar alguns desses marcos.

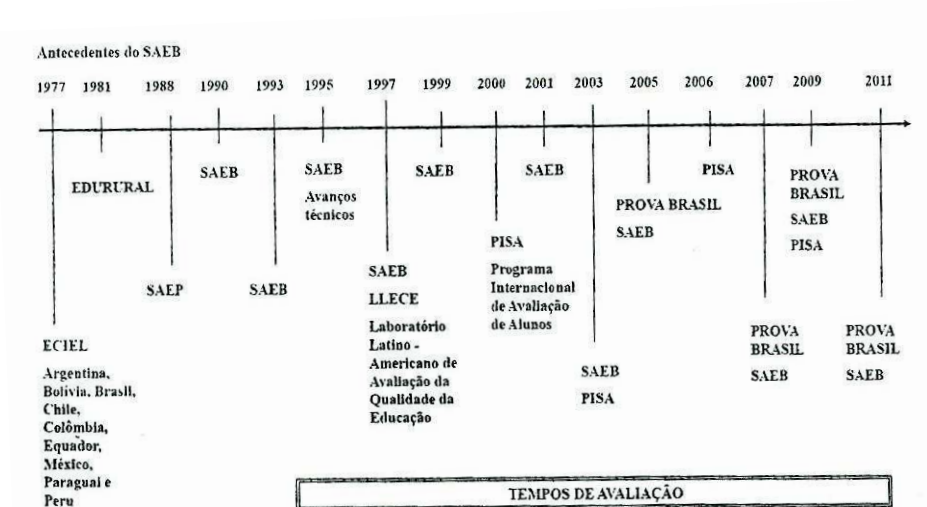
Já na década de 50, segundo Gatti (2002), havia um acervo de conhecimentos sobre testes e medidas cognitivas que ganharam novo fôlego com a ação dos vestibulares unificados da década de 60. Dias Sobrinho (2003, p.137) também recorda que no auge dos programas do Estado de Bem-Estar social dos Estados Unidos foram desencadeados “milhares de avaliações de programas públicos, envolvendo uma quantidade enorme de avaliadores, milhões de

estudantes e outros cidadãos em geral, em processos avaliativos garantidos por quantias federais”. Ou seja, a avaliação não se limitava mais a medir inteligência, tempos ou aprendizagem. Tornava-se processo político, a partir do qual a preocupação estava em medir o potencial de transformações dessas mesmas políticas.

Gatti (2013) ainda indica a criação, em 1966, pela Fundação Getúlio Vargas no Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), de avaliações que eram aplicadas às últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Além disso, os alunos ainda respondiam a um questionário no qual informavam suas aspirações e condições socioeconômicas. A pesquisadora afirma que essa pode ser considerada “a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras” (GATTI, 2013, p.32).

O resgate dos antecedentes históricos das avaliações de sistemas educacionais permite perceber que as primeiras amostragens no Brasil nasceram com uma premissa de reverter o quadro brasileiro de pouca qualidade educacional. Além disso, objetivavam também propor novas políticas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal. Bonamino e Sousa (2012) apresentam a linha do tempo da avaliação em larga escala e discutem cada antecedente histórico (vide figura abaixo).

**Figura 1 – Linha do Tempo dos 25 Anos de Avaliações Externas no Brasil**



Fonte: Bonamino; Sousa, 2012.

Na linha do tempo dos 25 Anos de Avaliações Externas no Brasil, Bonamino e Souza (2012) demonstram que, já na década de 80, o Ministério da Educação (MEC) tinha preocupação em implementar ações políticas voltadas para avaliações educacionais que permitissem obter informações precisas sobre o rendimento escolar das redes de ensino. Também Gatti (2013) sinaliza que, o então Ministro da Educação desse período, inspirou-se em uma visita aos Estados Unidos da América (EUA), onde havia conhecido o National Bureau of Education (Bureau) para propor mudanças na avaliação:

...esse Bureau tinha funções de acompanhamento e monitoramento diversos. Por exemplo, propiciando e divulgando avaliações educacionais, informando a sociedade no sentido de estimular e provocar com dados os governos locais, os distritos e suas escolas, uma vez que não era sua atribuição interferir em currículos ou outras questões relativas à educação escolar, que seguia seu curso de modo localizado. Para tanto, utilizava-se de instituições especializadas em avaliação ou de especialistas de diversas universidades (GATTI, 2013, p.30).

Ainda segundo Gatti (2013), a influência de diferentes agentes externos e ações de políticas internacionais foram importantes fatores que levaram ao desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas envolvendo não somente o rendimento escolar, mas o gerenciamento de diferentes áreas que contavam com o aporte financeiro do Estado. Na linha do tempo, apresentada por Bonamino e Souza (2012), isso aparece sinalizado no ano de 1981 com o EDURURAL, projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste e avaliado pelo MEC com parceria da FCC e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

A partir desse momento até os anos 90, várias avaliações exploratórias foram realizados pelo MEC em parcerias locais ou com instituições de ensino ou de pesquisa, com vistas a expandir um estudo avaliativo do rendimento dos estudantes, variando de escolas públicas ou privadas. Nesse período, Gatti (2013) sinaliza a realização de provas específicas de diferentes áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e com a variação de aplicação entre Ensino Fundamental e Médio.

Considerando o contexto histórico da avaliação, desenhado até o momento, é possível destacar que esta tese tem foco de análise nos desdobramentos da 3ª Geração da avaliação em larga escala no Brasil. Isso significa dizer que a visão longitudinal dos dados e dos resultados construídos ao longo da existência da

avaliação em larga escala contribuíram para a invisibilidade de muitos estudantes. Poderíamos dizer, considerando o foco desta tese, outras dimensões de invisibilidade, como por exemplo, a invisibilidade na seleção de áreas de conhecimento nas provas, no direcionamento para as áreas urbanas dos grandes centros e no estabelecimento de um grupo de escolas participantes.

Outros elementos históricos podem ser aprofundados nos estudos de Bonamino (2002, 2013), Gatti (1996, 2013), Vianna (1991, 1992) para caracterizar como a avaliação em larga escala se foi se constituindo desde aquele período histórico dos anos 90 até o momento contemporâneo.

A partir da década de 1990, a avaliação educacional torna-se eixo central dentre as políticas educacionais. Segundo Bonamino (2013, p.48), o SAEB é uma avaliação “externa e em larga escala, realizada a cada dois anos para acompanhar a evolução da qualidade da educação e analisar fatores contextuais relacionados com o desempenho escolar, visando subsidiar os formuladores e executores das políticas educacionais”. Um exemplo dessa característica amostral foi a primeira edição do SAEB, no ano de 1990, quando as provas foram aplicadas aos alunos de escolas públicas, urbanas, que ofertavam 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. Englobavam as áreas de língua portuguesa, matemática e ciências. Além disso, as 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries também foram avaliadas em redação. Este formato apenas durou até 1993 (BRASIL, 2013, p.1).

A metodologia inicial do SAEB, nesse período, era a Teoria Clássica dos Testes (TCT). A TCT significa que, diferentemente de Teoria da Resposta ao Item (TRI), o que é levado em conta é o percentual de acertos nos testes. Gatti (2013, p.35) indica que esses insumos circundavam os aspectos referentes à: demanda, eficiência, qualidade, desempenho, contexto, processo e infraestrutura. Essa metodologia foi modificada em 1995, quando adotou-se a TRI, permanecendo até hoje:

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, com a propriedade de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (KLEIN, 2013, p.73).



Segundo Klein (2013), o uso da TRI permite que os resultados dos alunos sejam comparados, considerando o número limitado de tempo que o aluno pode responder. Além disso, o autor sinaliza a importância de parâmetros e proficiência:

Uma propriedade importante da TRI é que os parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados são invariantes, exceto pela escolha de origem e escala. Outra propriedade importante é que os parâmetros de dificuldade dos itens e as proficiências estão na mesma escala. Na prática, os parâmetros dos itens de um teste têm que ser estimados e as proficiências também. Nessa estimação, os parâmetros de todos os itens estão na mesma escala. Com planejamento e outras testagens, pode-se colocar outros itens na mesma escala que os itens originais. Dessa maneira, pode-se construir um banco de itens na mesma escala (KLEIN, 2013, p.75).

Ou seja, o autor sinaliza como muito positiva a mudança da metodologia de tratamento dos dados realizados pelo INEP, pois potencializa a criação de bons bancos de itens calibrados, bem como a ampliação do uso das bases de dados com Testes Adaptativos no Computador (CAT). Contrariando o posicionamento de Klein (2013), Gatti (2013) critica a aderência a uma metodologia sem o questionamento das variáveis e o uso indiscriminado de rankings, já que perde-se espaço para tantas riquezas diversas do espaço escolar. O que Gatti pontua é a validade dessa metodologia para todas as realidades educacionais:

Essas avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se. Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos. Perde-se, também, de vista, as questões específicas de aprendizagem e das relações didáticas (GATTI, 2013, p.38).

A complexidade da configuração e dos usos da avaliação, conforme crítica anterior, encontra eco em minha tese. Percebo que a avaliação, nesse formato, relega a segundo e terceiro planos situações muito pontuais da realidade escolar e que deveriam acompanhar o resultado da avaliação. Essas reflexões sobre a construção histórica também sinalizam quanto o processo foi sendo modificado em seus objetivos iniciais que eram subsidiar a instituição de novas políticas no campo da educação, observando as potencialidades e as dificuldades de cada realidade. O

formato atual sugere que ainda estamos distantes em muitos aspectos, apesar da complexidade histórica da avaliação.

Outro questionamento de Gatti (2013), considerando a TRI, é o estabelecimento por especialistas da matriz de referência nessas avaliações em larga escala. Uma vez que o currículo nacional não existe, a autora questiona a validade de uma matriz que não foi discutida pelo conjunto de profissionais que atuam nas escolas ensinando os conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento:

Justifica-se esse uso indiscriminado com a vantagem da comparabilidade; mas, para se ter comparabilidade de resultados dispõe-se de vários outros mecanismos estatísticos. Seria importante trabalhar com certa variação nos modelos avaliativos, definidos para situações e objetivos específicos, considerando as finalidades de cada nível, subnível ou área de ensino que compõem a educação básica de modo integrado com os diferenciais de desenvolvimento cognitivo sócio afetivo das crianças, adolescentes e jovens – seres em desenvolvimento. (GATTI, 2013, p.38).

Para compreender a integralidade da crítica realizada acima, é importante referendar que desde 1995, o SAEB passou a avaliar o 5º e o 9º Ano do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª série, respectivamente) e o 3º Ano do Ensino Médio (antiga 3ª Série), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática a cada dois anos. O mesmo teórico Klein (2013, p.72), que aprova o uso da metodologia TRI para análise dos dados do SAEB, sinaliza que a opção por esses anos em cada nível de ensino é limitadora, mas isto ocorreu devido à falta de um currículo nacional que definisse quais seriam os conteúdos e as habilidades a se avaliar em cada ano escolar. Por isso, a delimitação das turmas ficou vinculada ao último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ao último ano dos anos finais do Ensino Fundamental; e ao último ano do Ensino Médio.

Outro reducionismo desse formato de avaliação é a aproximação com modelos externos igualmente rankeadores e pouco preocupados com políticas mais coerentes e consistentes com as realidades escolares que vivenciamos em cada recanto brasileiro. Um exemplo disso ocorreu quando, no final dos anos 90, o Brasil passou a integrar o Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA) que tinha como objetivo saber qual o domínio de conhecimento das crianças de 13 anos. Na linha do tempo, de Bonamino (2002), é possível identificar esse momento histórico para o contexto de avaliação em larga escala. Mas, conforme sinaliza Gatti (2013), esse estudo tinha seus resultados

comprometidos naquele momento por considerar somente alunos das capitais São Paulo e Fortaleza; além de não levar em conta a excessiva defasagem idade-série. O resultado do desempenho final foi considerado muito precário.

Seguindo na linha do tempo da avaliação de Bonamino (2002), o INEP criou, em 2005, a Prova Brasil que seria agregada ao SAEB e, também, aplicada a cada dois anos. Ela foi criada com o intuito de auxiliar os responsáveis pelas políticas locais nos direcionamentos para melhorar a qualidade do ensino oferecido em cada recanto do país. Bonamino (2013, p.50) situa a principal diferença entre as duas avaliações, SAEB e Prova Brasil, na condição censitária da última.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) definindo uma série de metas a serem alcançadas relacionadas ao fortalecimento da educação básica. O Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente desde 2009, é um dos mecanismos que propiciam o acompanhamento das metas definidas pelo PDE (BRASIL, 2013). Além do censo, mantêm-se as avaliações em nível nacional (SAEB e Prova Brasil) realizadas a cada dois anos, desde 2007, visando à coleta de indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do ensino básico do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Ainda, Bonamino (2013) registra a integralização dos resultados da Prova Brasil ao IDEB, a partir do ano de 2007. Esse índice é composto pela combinação do desempenho dos estudantes na Prova Brasil e do fluxo escolar registrado no Censo Escolar.

As informações sobre escolas, diretores, professores e alunos, coletadas por intermédio do censo escolar e das avaliações periódicas (SAEB, Prova Brasil, entre outros), são armazenadas em uma ampla base de dados disponibilizada a pesquisadores pelo INEP. É possível perceber que tais bases de dados, apesar de serem importante fonte de informação, muitas vezes não são exploradas em todo o seu potencial, devido às dificuldades inerentes ao grande volume de dados envolvidos, que dificulta sua interpretação. Ademais, o manejo de tal volume de dados requer competências específicas que não estão usualmente disponíveis nas redes de ensino.

A crítica à padronização da avaliação pelo INEP é sinalizada por diferentes autores. Cabe pontuar algumas que parecem contribuir com a revisão da história dessa avaliação. Uma delas vem de Klein (2013) que considera o olhar estatístico dentro da avaliação em larga escala, mas pontua a possibilidade de ampliação desse olhar a partir da mudança de alguns critérios:

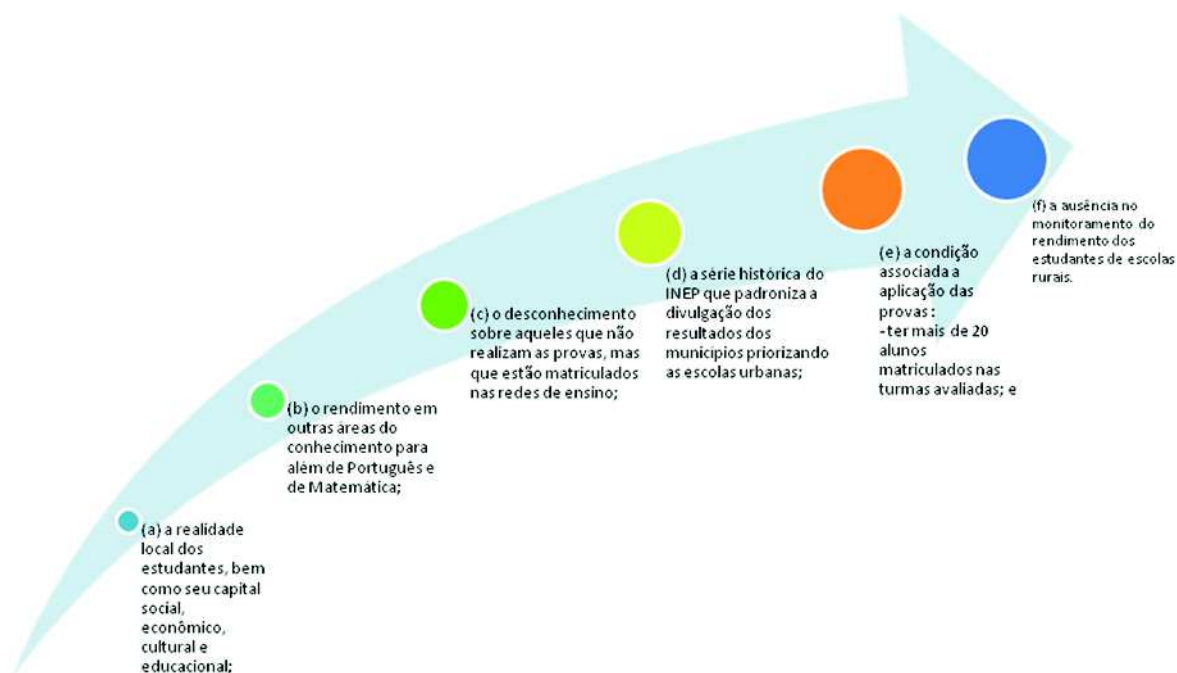
O SAEB evoluiu de totalmente amostral, para o SAEB de hoje em dia, que tem uma parte censitária, alunos de escolas estaduais, municipais e federais; de escolas urbanas e rurais com pelo menos 20 alunos por série na 4ª série e 8ª séries do EF, chamada de Prova Brasil e uma parte amostral constituída das escolas particulares de 4ª série e 8ª série com pelo menos 10 alunos e uma amostra probabilística de alunos de escolas públicas com, pelo menos, de 10 até 20 alunos. A 3ª série do EM continua sendo totalmente amostral. Como pode ser visto, está havendo uma grande ampliação do SAEB nos últimos anos. A partir de 2009, as escolas rurais da 4ª série e da 8ª série com pelo menos 20 alunos na série foram incluídas na Prova Brasil. Em 2011, redes municipais sem IDEB (sem escolas com pelo menos 20 alunos na série) foram incluídas na Prova Brasil (KLEIN, 2013, p.71).

Nesse sentido, a partir das pesquisas dos teóricos até aqui retomados, é possível identificar estudantes foram sendo invisibilizados ao longo da história da avaliação em larga escala, devido aos critérios de seleção para a participação no processo. Gatti (2013) corrobora com meu posicionamento quando pontua que não basta disponibilizar os dados no site sem uma discussão da validade dos aspectos selecionados e lançados nas matrizes de referência. Outro aspecto a ser relacionado, refere-se à crítica de Namen (2013) que indica o pouco potencial de exploração desses mesmos dados divulgados em larga escala no site do INEP, porque exigem uma capacidade de interpretação especializada que nem sempre está disponível aos gestores municipais ou escolares. Essa interpretação deve ser realizada por um técnico com conhecimento na extração de dados estatísticos:

Apesar das bases de dados do INEP consistirem importante fonte de informação, estas muitas vezes não são exploradas em todo o seu potencial, devido às dificuldades inerentes ao grande volume de dados envolvidos, que inviabilizam a capacidade humana de interpretação. Ademais, normalmente os educadores precisam contar com o auxílio de estatísticos e/ou profissionais com conhecimentos em tecnologias de informação (analistas de sistemas/programadores), que possam auxiliar no uso de ferramentas estatísticas/computacionais, para a consolidação das informações e realização das análises que correlacionem os diferentes dados (NAMEN, 2013, p.14).

Considerando o formato de divulgação do INEP e a necessidade de interpretação dos dados por técnicos, afirmo que a avaliação em larga escala compreende somente parte da realidade educacional brasileira porque existem vários dados que são invisibilizados. Dentre eles, é possível indicar:

**Figura 2 – Afirmativas de Invisibilidade de Estudantes na Prova Brasil**



Fonte: criação da autora, 2016<sup>5</sup>.

Soma-se a essas afirmações um fator pouco divulgado que compõe a média do rendimento dos alunos divulgada pelo INEP. Essa média desconsidera no cálculo as turmas com menos de 50% de participação na prova, porém contabiliza a participação de todos os estudantes inscritos no Censo Escolar, bem como o número de reprovações e evasões que ocorrem durante o ano em que a avaliação foi realizada. Ou seja: sabe-se que a turma realizou a prova. Existe o registro dos dados desses alunos nos questionários de contexto. Porém, a média desses alunos

<sup>5</sup> Os municípios de até 20 mil habitantes, ou seja, de pequeno porte representam mais de 70% dos municípios brasileiros. Em municípios pequenos tipicamente há poucas escolas e as existentes tendem a ser escolas também pequenas. Isso explica, em parte, o fato de nem todas as escolas serem selecionadas no plano amostral da avaliação para participar da PB. A definição do plano amostral da PB busca facilitar o processo de aplicação das provas, o que implica na exclusão de redes com número de escolas muito reduzido, de escolas rurais que apresentem muita dificuldade de acesso e de turmas multisseriadas, pela dificuldade de aplicação dos testes. Pode se ter uma ideia melhor das razões dessas exclusões levando em conta que, em 2011, em atendimento à solicitação de vários municípios representados pela UNDIME, o INEP realizou uma edição especial da PB em que o critério para a participação foi o município ter o total de pelo menos 10 matrículas no 5º ano. A iniciativa dava a oportunidade para que muitos desses município passassem a ter calculado, pela primeira vez o IDEB (BONAMINO, 2016. Em parecer da banca final da tese de doutorado com divulgação restrita). Ainda assim, é importante referir a ausência do monitoramento das escolas rurais ao longo dos anos na PB, conforme referido na letra “f” da Figura 2.

individualmente, dessa turma e dessa escola não é divulgada pelo INEP. Com isso, o INEP procura inibir a seleção dos melhores alunos para participar da Prova Brasil.

Esses elementos colaboram para responder a primeira questão da tese sobre os dados invisibilizados no cálculo do IDEB. Todas essas afirmativas permitem conceituar a avaliação em larga escala como uma política pública contemporânea que procurar aferir quantitativamente a educação nacional mediada por indicadores e critérios que permitem a compreensão parcial da realidade educacional brasileira. Mas se a avaliação em larga escala é uma política pública, qual a sua intencionalidade? Farei essa discussão no tópico seguinte.

## **1.2 Avaliação como Política Pública Educacional**

É imprescindível tratar avaliação em larga escala como uma política pública educacional e constitui-se um eixo teórico e metodológico dessa tese a análise de seus condicionantes no contexto escolar. Ainda cabe sinalizar que a revisão teórica sobre as políticas educacionais está inspirada na teoria sociológica, especialmente a sociologia política.

Inicialmente, identifico o sentido das políticas educacionais relacionado a um conjunto de ações que se deseja implantar para qualificar a educação. Mas ao analisar a intencionalidade de políticas educacionais voltadas para a avaliação em larga escala é possível perceber que a primeira afirmativa é bastante generalista. Assim, as políticas educacionais e suas intencionalidades no âmbito das avaliação em larga escala vêm sendo estudadas e analisadas por diferentes teóricos como Freitas (2002, 2013), Bonamino (2002), Gatti (2013), Sousa (2010, 2013), Vianna (2003, 2011), Ravitch, (2011), Ball (2014), Barroso (2002) e Lima (2000). É oportuno marcar os conceitos teóricos aprofundados por esses autores para observar como as políticas avaliativas carregam o sentido da intencionalidade e os seus percursos de ação. Elenco, portanto, os conceitos de política educacional, de responsabilização, de modos de regulação e de performatividade, pois auxiliam na construção do raciocínio que sustento: a intencionalidade das políticas educacionais voltadas para a avaliação em larga escala traduz um modelo de Estado arraigado em uma lógica neoliberal de seleção, de medida e de hierarquização de escolas e de estudantes. Essa lógica perpassa as políticas avaliativas defendidas por

diferentes interesses, regulamentadas em vários documentos legais e vivenciadas em diversas práticas escolares.

Dias Sobrinho (2003), quando trata das reformas do Ensino Superior promovidas pela avaliação, situa a complexidade do objeto e dos objetivos da avaliação, bem como seus efeitos na construção da cidadania. Trago o conceito de políticas educacionais a partir das reflexões desse autor, pois o mesmo situa o quanto é impressionante o uso da avaliação e como ela se manifesta nas intencionalidades das políticas educacionais:

Como já dissemos, a complexidade e as divergências técnicas e políticas ganharam grande dimensão desde o período da profissionalização e da admissão do sentido público da avaliação, a partir dos anos 1960. Hoje, a avaliação se aninhou no centro do poder e sua dimensão política se tornou mais forte ainda. A complexidade da avaliação tem muito a ver com a pluralidade de seus propósitos e com a complexidade das pessoas e das instituições envolvidas, bem como a pluralidade dos interesses individuais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.135).

O autor reforça o quanto a avaliação, além de sua construção histórica, possui uma dinâmica de atravessamentos e, por vezes, sua ação na prática escolar é contraditória. Ou seja, a avaliação está intimamente ligada às políticas educacionais quando apresenta uma visão do que deveriam ser as coisas dentro da sociedade, constituindo-se em fonte de inspiração para decisões no campo da prática educativa.

Ainda, firmando o conceito de políticas educacionais relacionado a avaliação em larga escala é necessário sinalizar que nenhuma política é neutra. Especialmente por estar vinculada a um processo subjetivo de valoração. O sentimento, muitas vezes para com as políticas de avaliação em larga escala, é de uma falsa neutralidade. Falsa porque elas cumprem a função de legitimar um interesse social na educação ao mesmo tempo em que dão credibilidade às ações de um governo nessa área social. Casassus (2013) reforça esse aspecto, pois compreende que a avaliação se ajusta aos critérios estabelecidos nas legislações:

Las instancias transnacionales han estimulado con éxito una política educativa de rendición de cuentas (accountability) y que su formulación este basada en evidencia empirica, en la ciencia, la técnica, la racionalidad y, sobre todo que este dotada de un tipo de evaluación que pueda ser transformada en un número (medición) que facilite la comparación (CASASSUS, 2013, p.17).

Freitas (2013) ainda refere a via de mão dupla do processo quando estabelece que a política atribui significado a avaliação, especialmente quando analisados os objetivos para ela estabelecidos em lei. Mas, se entendemos que a intencionalidade das políticas sempre foi preocupação de qualquer analista de políticas educacionais, também é passível de identificação o quanto no contexto atual as políticas de avaliação são praticadas em todos os âmbitos federativos. Além disso, é tácita a influência de orientações de organismos multilaterais e internacionais dentro dessas mesmas diretrizes:

A política desenvolvida pelos Estados e suas instâncias centrais tem sido exercida em três sentidos interligados: uma direção legal e burocrática, que impõe um quadro normativo e punitivo; uma direção econômica, que estabelece os sistemas de valor por meio da distribuição de recursos; e uma direção ideológica, que compreende as diretrizes educativas (GRANHEIM; LUNDGREN, 1992: 18-9). O grande risco embutido nessa política de avaliação, cuja direção é estabelecida por uma autoridade exterior, por exemplo, um ministério, é, como observam esses autores, que se dê à avaliação um sentido tecnocrático (DIAS SOBRINHO, 2003, p.139).

Existe um domínio de poder por parte da área técnica e da área burocrática que se sobrepõem a função primária da avaliação: ou seja, aprimorar a educação que é oferecida. Exige-se, portanto uma profissionalização dentro dos municípios e das escolas para se preparar para as avaliações em larga escala. Ademais, compreender os dados estatísticos disponibilizados pelo INEP junto aos resultados das avaliações em larga escala exige das administrações municipais um grande dispêndio de tempo e de valores que necessitam ser investidos em profissionais cuja formação auxilie na compreensão de dados. Ainda segundo Dias Sobrinho (2003) essa esfera de profissionalização foi acompanhada da instauração de um aparato nos sistemas de ensino onde as cobranças ressaltavam a responsabilidade dos diferentes atores, gerando disputas e contradições.

Um desses estudos é a obra de Diane Ravitch (2011) que discute a avaliação em larga escala no sistema educacional norte americano, intimamente associada a um grande aparato de ações de responsabilização, incentivos e mercados. A autora apresenta sua crítica à avaliação em larga escala utilizada como política pública educacional, considerando aspectos históricos de sua composição até a análise de práticas atuais de reformas educacionais inspiradas em ideologias de mercado contrárias a defesa da escola pública democrática.



Ravitch (2011) é ferrenha na apresentação de dados históricos que apontam como o modismo da avaliação em larga escala entrou nos sistemas de ensino americanos com a bandeira reformista para a melhoria da qualidade educacional. Mas a autora ressalta que vivenciamos esses modismos reformistas em intervalos periódicos:

Nos dias de hoje, políticos e líderes econômicos entusiasticamente se distanciaram em um movimento lançado por defensores do livre-mercado, com o apoio a grandes fundações. Muitos educadores têm suas dúvidas sobre os slogans e cura-tudo de nossos tempos, mas eles são obrigados a seguir diretrizes da lei federal (como o Nenhuma Criança Fica para Trás), a despeito de suas dúvidas (RAVITCH, 2011, p.17).

A autora não se opõe a formulação de políticas públicas que visem à melhoria da educação ou que busquem aferir o quanto vem sendo aprendido pelos alunos em sua língua materna ou matemática como ocorre em diferentes sistemas de avaliação em larga escala. Mas, a autora sinaliza quão nefasta elas podem ser, quando associadas a modelos de mercado aplicados à escola. No PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudante), sistema de avaliação analisado pela pesquisadora em seu estudo nos Estados Unidos, havia a esperança inicial de que as inovações do mercado poderiam dar maior eficiência ao ensino público.

Observando essa sinalização de cuidado com a sobreposição do viés econômico nas orientações da avaliação em larga escala, é necessário pensar nas políticas educacionais e sua aplicabilidade na prática escolar considerando um conjunto complexo de análise. Por isso, adoto o método de análise das políticas proposto por Ball que exige explicitarmos mais de contextos: de influência, de produção do texto, da prática, dos resultados (efeito) e das estratégias políticas. No capítulo três aprofundo essa análise das políticas de avaliação em larga escala. Mas, nesse momento, é importante perceber que as estratégias de responsabilização da avaliação em larga escala, adotadas em muitos momentos no contexto da prática, limitam o olhar para as informações que estão disponíveis no site do INEP.

Afirmo que existe um empobrecimento do olhar para o processo da avaliação em larga escala, reduzindo tudo ao resultado. Casassus (2003, p.18) indica que professores e alunos são sinalizados, no senso comum, como os principais

responsáveis pelos resultados da avaliação em larga escala. Nesse mesmo sentido e equivocadamente, as políticas educacionais para a avaliação são identificadas como neutras. Sabemos que atores da avaliação em larga escala são muitos, pois consideramos todos os contextos de análise do ciclo de políticas. Se somente sinalizamos professores e alunos como principais atores, contribuimos para a responsabilização única desses quando os resultados são entregues a opinião pública. Também é de conhecimento tácito o quanto que os resultados das avaliações externas vinculados pela mídia criam deturpações das realidades vivenciadas nos espaços escolares que ainda contam como atores: os gestores, as políticas educacionais, os programas governamentais, as disputas econômicas e sociais, o INEP, entre outros.

Recuperamos que a responsabilização nos processos de avaliação é uma demonstração clara de como uma política não é neutra. O Estado não se responsabiliza porque ele assume o discurso de que é exigida neutralidade a uma política educacional. O que se mostra é justamente o contrário: prioriza-se a não validação de aspectos regionais e locais da avaliação; ou ainda, a discussão restrita a um posicionamento em ranking nacional ou internacional. Esse desenho apresentado configura, cada vez mais, o Estado Regulador como uma função política. Sempre é possível perceber modos de regulação da avaliação em larga escala. Segundo Maroy:

os modos de regulação institucionais de um sistema educativo podem ser considerados como o conjunto dos mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo, como modos de regulação implantados pelas autoridades educativas (MAROY, 2011, p.19).

Também Akkari (2011, p. 90) defende que as políticas educacionais são assumidas como “uma forma de decisão coletiva baseada na negociação e nas interações entre várias instâncias e atores envolvidos” e tem como finalidade melhorar a eficiência dos recursos públicos. O então conceito de “governança”, apontado por Maroy e Akkari, vai além da definição de auto governar-se, ampliando o seu entendimento para a produção de modos de regulação dentro dos sistemas educativos com a finalidade de manter as orientações das políticas educacionais. Por isso Maroy (2011, p.21) afirma:

Esse sistema de regulação é, doravante, trabalhado por políticas educativas cuja orientação pode ser diversificada mas que, em diferentes graus, tendem a substituir ou a sobrepor, a esses antigos modos de regulação, novos arranjos institucionais, tais como a promoção da avaliação (resultado, funcionamentos, pessoais), a definição de objetivos curriculares *standard*, a promoção da livre escolha dos pais, a autonomia de gestão e a autonomia pedagógica dos estabelecimentos escolares, o desenvolvimento da formação contínua e do acompanhamento de “proximidade” dos profissionais, a descentralização das competências educativas do Estado a graus intermediários ou locais.

É preciso, então, explicitar os modos de regulação política realizados dentro dos sistemas de ensino contemporâneos. Utilizo para isso os estudos de Barroso (2003) sobre as tendências emergentes da regulação na educação de Portugal e outros países quando sinaliza que se evidenciam os seguintes modos de regulação política no campo educativo: (I.) efeito de contaminação; (II.) efeito de hibridismo; e (III) efeito mosaico.

Cada um desses modos de regulação possui características específicas que são explicitadas por Barroso (2005, p.29) a partir dos seguintes elementos: (I.) Contaminação - resulta da transferência de informações sem a observância de aspectos locais ou de experiências locais; sinaliza similitudes e convergências de discursos políticos entre diferentes países; apresenta valor explicativo como uma síntese do que se pretende considerar conveniente no contexto educacional; (II) Hibridismo - resulta da sobreposição de discursos e de práticas, onde prevalece o caráter ambíguo das políticas educacionais propostas; corresponde a inter-relação entre os processos de globalização e regionalização; passa a ser fluida sem a exigência de um único padrão hierárquico e horizontal; e (III). Mosaico - resulta de uma visão de processos avulsos ou unidades isoladas, por vezes agregadas dentro de um conjunto que se intitula, por exemplo, de Sistema de Escola.

Cuidados para a análise da regulação são, segundo Barroso (2003) os reflexos negativos da contaminação internacional da “regulação institucional”. Partindo desse conceito, destaca as intervenções de autoridades públicas portuguesas para introduzir regras e constrangimentos no mercado ou na ação social. Num contexto de mudanças globais, a contaminação é percebida por vários países, numa escala mundial:

A coexistência em vários países (de contextos geopolíticos tão diferentes) de discursos e medidas semelhantes indicia fenómenos de convergência que resultam, por um lado, dos processos de integração supranacional das economias e das políticas (conhecidos pela designação de “mundialização”

ou "globalização") e, por outro lado, da permeabilidade do discurso político às retóricas de legitimação difundidas pelos centros de decisão e difusão internacionais, por meio daquilo que chamo de "efeito de contaminação". Uma explicação para este "efeito de contaminação" pode ser dada pelo facto de funcionários, membros do governo e educadores terem tendência a adoptar soluções transportáveis, em uso num determinado país, para aplicarem nos seus próprios sistemas educativos. (BARROSO, 2003, p.84).

A evidência nos modos de regulação está nas dimensões de controle, de coordenação e de influência daqueles que detêm a autoridade legítima. Assim, a avaliação em larga escala pode ser compreendida como uma política educacional que é vivenciada em vários países. Exige, com isso, um olhar cuidadoso quando conferimos valor a discursos importados. O fato é que muitos desses discursos já estão incorporados em nossas legislações. É o que fundamento em Bonamino e Sousa (2012) quando confirmam a perspectiva universalista sendo reforçada por um consenso de escala mundial sobre a "pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)". Mas, por vezes, parece que esse discurso somente serve como uma forma de legitimar práticas que resultam de uma convergência de políticas maiores, priorizadas nos planos de cooperação e ajuda aos países pobres pelas agências internacionais como Banco Mundial (BIRD) ou Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Por fim, Sousa (2013) indica que os modos de regulação podem interferir na configuração do papel de cada ator dentro do contexto escolar. Por isso, é imprescindível observarmos as suas relações dentro de macro e micro contextos:

Em realidade, por meio da avaliação, o que se disseminou foi uma lógica de gestão da educação pelo Estado que vem se materializando por meio da ação do Governo Central, de Governos Subnacionais e hoje adentra as escolas. O que se quer assinalar, mesmo que sucintamente, é o reconhecimento de que as iniciativas de avaliação se inserem em um movimento mais amplo de reformas do Estado e de reconfiguração de seu papel na gestão das políticas públicas (SOUSA, 2013, p.62).

Assim, o que é um Estado avaliador e regulador no âmbito da educação? É a instituição federal responsável por estabelecer as diretrizes educacionais para o funcionamento das instituições, das ações e das intenções do ensino no país, ao mesmo tempo em que cria um sistema de monitoramento e avaliação dos resultados dessas diretrizes, sem exercer um controle direto sobre a escola.

Além disso, os modos de regulação, por vezes, estão combinados com diferentes ações de descentralização como o repasse de recursos diretos para o gestor da escola através de diferentes programas governamentais (Programa Mais Educação; Programa Mais Cultura; Programa Atleta na Escola; entre outros); a exigência da criação de conselhos escolares para que o repasse de recursos públicos, bem como a sua aplicação dentro da escola sejam decididos coletivamente; a criação de aulas preparatórias dentro das instituições escolares para preparar os alunos que realizam a Prova Brasil; entre outros.

Ainda nos cabe discutir outro conceito que sinalizei no início desse subtítulo: a performatividade na educação. Esse conceito, estabelecido por Ball (2004, p.1115), vem da palavra “performance” porque através das políticas e das ações voltadas para a avaliação se formam práticas escolares reorientadas e modificadas por essas políticas, especialmente nos valores, nas atividades, nas ações e nos resultados. Dentro dessa lógica performativa, alimentada por orientações econômicas e de organismos multilaterais, a avaliação em larga escala prioriza o crescimento de grupos sociais elitizados e da classe média, em detrimento de pobres ou miseráveis.

A sensação para algumas das classes apontadas por Ball (2004) em seu estudo sobre a performatividade publicado no Dossiê “Globalização e Educação: precarização do trabalho docente II”, em 2004, refere que as coisas são controladas remotamente ou acontecem de acordo com possibilidades predeterminadas.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (BALL, 2004, p.1116).

A tolerância às diferenças entre os grupos sociais é perpassada pela lógica performativa do Estado que poderá recuar frente a uma prática social ou educacional que favorece o bem estar social da classe pobre e miserável. Dessa forma, a avaliação em larga escala também assume inspiração performativa, pois recua e desconsidera as diversidades locais e sociais existentes dentro da escola,

além de minimizar ações pontuais desenvolvidas pelos atores sociais da escola com impacto no capital econômico, social e cultural dos envolvidos.

Dentro da temática da avaliação em larga escala é possível caracterizar o conceito de performatividade como um movimento que exige o máximo desenvolvimento das potencialidades de todos os atores envolvidos na escola e um autogerenciamento em direção a essas máximas. Nesse caso, onde estaria o problema uma vez que queremos o máximo desenvolvimento na educação brasileira? Está na linguagem utilizada onde que o indivíduo é colocado acima do coletivo. Dessa forma, mudamos aos poucos aquilo que nos torna únicos e diferentes e assumimos uma nova subjetividade em que passamos a concorrer com aqueles que são nossos parceiros para que nossos resultados sejam melhores do que os de nossos colegas. Assumimos, segundo Ball (2002), uma nova cultura:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial (BALL, 2002, p.4).

Articulo as características do conceito de performatividade utilizado por Ball com meu objeto de estudo nos atos de ensinar e de aprender modificados pela lógica da avaliação em larga escala que prioriza áreas de conhecimento nos instrumentos de avaliação e separa alguns estudantes dentre muitos para participarem da Prova Brasil.

Os efeitos dessa visão é a minimização da riqueza da pluralidade das áreas de conhecimento; a individualização dos sujeitos impelidos a resolver com suas competências supra valorizadas os problemas da vida na sociedade; e o menosprezo as diferenças locais que se apresentam na escola pública e valorizam as coletividades mas que não permitem comparações e expressões de resultados na lógica competitiva estabelecida pela performatividade.

No âmbito das escolas esta cultura performativa poderá, em alguns casos, levar gestores escolares a impedirem que certos alunos, os que apresentam menores níveis de aprendizagem, participem das avaliações. Esta estratégia, embora distanciada do foco desta tese, alinha-se ao que foi discutido

anteriormente sobre a cultura performativa. Por outro lado, segundo o INEP, esta estratégia é reduzida ao estabelecer que, no mínimo, 50% de alunos por escola deverão participar da Prova Brasil, para que os dados da referida instituição sejam computados.

Cabe então identificarmos como a qualidade da educação vem sendo transformada no desenvolvimento dessa lógica. Por isso, o conceito da qualidade da educação será aprofundado no próximo capítulo.

### **1.3 Pressuposto de Qualidade da Educação**

Dentro da revisão de literatura e do aprofundamento dos conceitos que circundam a temática da avaliação em larga escala é imprescindível apontar o conceito de qualidade da educação que tem no IDEB e na Prova Brasil possíveis mecanismos indutores de políticas educacionais. Isso é evidenciado especialmente a partir de 2007 quando o INEP cria o IDEB. De 2007 a 2011, a avaliação acontece dentro do mesmo padrão. A avaliação em larga escala passa a aferir todo o sistema educacional, não se limitando apenas ao desempenho dos alunos, mas indiretamente, de todos os envolvidos no processo de ensino, já que com o IDEB, os resultados são divulgados de forma individual, no qual cada escola tem sua classificação detalhada. Um aspecto que tenciona nossa opção pela percepção dos estudantes é o resultado obtido nestas avaliações que é utilizado para calcular o IDEB. Segundo apresentação desse Indicador no próprio site do INEP, existe a menção de que esse indicador é utilizado para medir a qualidade da educação básica no Brasil. Por isso, ele pode vir a nortear ações em âmbito municipal a fim de melhorar a qualidade da educação básica em diferentes recantos do nosso país.

O IDEB está instituído dentro de uma política recente de avaliação da qualidade educacional brasileira e, dessa forma, ainda há necessidade de estudos em relação a algumas ações realizadas por gestores. Especialmente quando os gestores realizam atitudes questionáveis, como tratar o ensino de língua portuguesa como mera decodificação de regras ortográficas e códigos de escrita. Isso transforma a expectativa de melhoria da qualidade da educação muito desigual, pois sabemos que o ensino da língua portuguesa envolve muitas habilidades e

competências que precisam ser desenvolvidas por todos os alunos como: a leitura, a compreensão, o posicionamento, a comparação, a análise, entre outros.

Esse índice, quando divulgado no site do INEP, continua revelando disparidades gritantes entre as regiões do país, o que exige um esforço redobrado de investimento em todas as variáveis da qualidade da educação por parte dos entes federados. A partir dessa lógica avaliativa, existe a sensação de que o IDEB monitora todos os processos educacionais. Mas esse posicionamento é errôneo, uma vez que outros indicadores nos espaços escolares precisariam ser avaliados como a realidade local, ou investimentos no ensino de história e de ciências, ou a oferta de educação continuada aos profissionais da educação, entre tantos outros elemento que constituem e contribuem para a educação de qualidade<sup>6</sup>. Porém, segundo uma lógica indutora, muitos estados e municípios passaram a desenvolver seus próprios instrumentos seguindo as mesmas limitações do instrumento nacional.

O processo de comparação entre os índices atingidos por cada município no IDEB não são estimulados abertamente pelo INEP ou pelo MEC, que inclusive fazem referência a essa problemática na Nota Técnica sobre o IDEB no site do próprio INEP. Porém, ao analisar os dados disponíveis, é possível refletir sobre: (a) que dados são priorizados neste índice; (b) como é feito o cálculo do IDEB; (c) qual o conhecimento de cada gestão municipal ou escolar sobre os dados e o cálculo do IDEB; (d) que preparação cada instituição escolar organiza no seu interior para a realização das provas que farão parte do índice; (e) qual a projeção de cada gestão local para o índice previsto, esperado e atingido; (f) qual a descrição ou referência sobre o índice registrado em documentos legais do município e da escola; (g) que práticas são incorporadas e ressignificadas dentro das escolas nos processos de leitura, de escrita e de calculia dos estudantes; e (h) que dados são invisibilizados pelo IDEB. Particularmente, interesse-me pela última questão por entender que afeta ou é afetada pelas demais.

---

<sup>6</sup> Existem indicadores criados pelo INEP em 2014 e divulgados em fevereiro de 2015 como “Índice de Indicadores da Educação Básica” que relacionam os seguintes aspectos: (a) INSE – Indicador de Nível Socioeconômico; (b) ICG – Indicador da Complexidade de Gestão da Escola; (c) AFD – Indicador de Adequação da Formação do Docente; (d) IED – Indicador de Esforço Docente; (e) PPI – Prática Pedagógica Inclusiva; (f) IEB - Infraestrutura Básica; (g) EAE – Espaços de Aprendizagem e Equipamentos; e (h) PP – Percentual de Participação na Prova Brasil. É interessante destacar que a consulta é pública, mas não existe a informação direta no site sobre o período dos dados. Pesquisando cada um dos indicadores presumi, pelo Ideb informado que os dados refere-se ao ano de 2013. Site para consulta: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>.



É compreensível a crítica levantada pelas pesquisadoras Bauer e Tavares (2013) sobre as incompletudes do instrumento avaliativo, de áreas avaliadas, de dados disponibilizados, entre outros; pois a consolidação do SAEB passou pela articulação entre as medidas de desempenho escolar dos estudantes, os fluxos escolares e as taxas de reprovação das escolas no IDEB. Porém, os fatores de contexto correlacionados a esses critérios avaliativos ficaram em segundo plano.

De fato, esses dados coletados durante as diferentes avaliações do SAEB servem de subsídios para alguns especialistas técnicos educacionais, estatísticos ou pesquisadores interessados na conjuntura que os mesmos contemplam. Porém os gestores educacionais, agentes da formulação de políticas locais para a melhoria do ensino e da aprendizagem, pouco acessam essas informações censitárias. Um dos grandes motivos é o formato de disponibilização desses dados pelo INEP no seu site; a pouca transparência das fórmulas utilizadas; a transformação dos dados dos estudantes em indicadores socioeconômicos representados por tabelas distantes das características das realidades locais.

Freitas (2013) sinaliza que o IDEB assumiu o lugar de ferramenta das políticas educacionais brasileiras, pois trouxe a lógica da projeção e do monitoramento de metas, específica da racionalidade econômica e gerencial, para o espaço escolar:

Esse indicador sintético, instituído no contexto do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), explicitou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, cuja melhoria foi projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano de 2021 – a média nacional 6,0. Essa média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados. Operando somente com os indicadores fluxo escolar e desenvolvimento cognitivo dos alunos, o IDEB acaba contribuindo para que a busca de melhoria da qualidade de ensino seja vista e enfrentada de forma estreita (FREITAS, 2013, p.50).

Com isso, percebeu-se adentrar nas escolas um gerencialismo produzido e estimulado por diferentes legislações nacionais que estabelecem as metas de progressão do IDEB e aproximam os resultados a orientações do PISA (avaliação internacional). Mas será esse IDEB um pressuposto de qualidade na escolarização oferecida na atualidade? Essa é uma das maiores discussões na área da educação nos últimos anos, pois diz respeito a um tema que influenciou significativos estudos

no âmbito da escola pública e muitos de seus resultados têm sido apropriados para legitimar políticas públicas voltadas para o estabelecimento de novos indicadores.

Freitas (2013, p.57) faz críticas “ferrenhas” à avaliação. Sinaliza que, mesmo sendo comprovada a ampliação dos níveis alcançados pelas instituições no IDEB, esse indicador e sua pretensa qualidade não contribui para a democratização e a solução dos problemas educacionais brasileiros.

Acompanhando de forma profissional e próxima à realidade educacional de algumas escolas no Rio Grande do Sul, também percebo esse avanço nas médias atingidas pelas escolas no IDEB. Mas, ao mesmo tempo, vários problemas muito antigos, como a manutenção de uma avaliação da aprendizagem somatória ou a gestão equivocada de recursos financeiros e humanos, continuam a persistir na realidade educacional.

Mas afinal o que significa a qualidade da educação? Esse termo está intrinsecamente relacionado com o IDEB, por isso passo a defini-lo a partir da revisão de literatura. Uma demanda de revisão sobre o que se entende por qualidade da educação foi coordenada por Dourado (2007) a partir de uma demanda de estudo do INEP. Nesse estudo, publicado pelo autor, o termo Qualidade da Educação é referenciado como polissêmico devido as suas múltiplas significações. Além disso, dentro dos estudos e das pesquisas, esse mesmo termo, por vezes, aparece como conceito, categoria de análise, concepção, representação ou definição. A preocupação de Dourado (2007) pela produção de uma matriz teórico conceitual sobre o tema permitiu a retomada daquilo que diferentes pesquisas (UNESCO, 2002; NÓVOA, 1999) precisam sobre a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis à educação oferecida na sociedade.

A qualidade da educação é entendida como um fenômeno complexo e, por isso, Dourado (2007) indica a necessidade de sua relação com o espaço onde a educação ocorre:

A Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola, na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem em relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho dos alunos. (DOURADO, 2007, p.9).

Dessa forma, não é possível separar aquilo que se pretende atingir quando falamos de qualidade da educação das condições da instituição escolar, das relações que ocorrem nesse ambiente e das expectativas para com a formação humana. Nesse propósito de construção de um conceito mais abrangente de qualidade da educação, identificamos um livro organizado por Nardi e Schneider (2015) que apresenta os resultados da pesquisa regional “Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: entre políticas e a (ex)tenção do tema na escola pública”. Os autores sinalizam que muitos são os condicionantes para a construção desse conceito:

a partir da dimensão social implica analisar [...] mais do que uma abordagem do tema da qualidade, implica considerar seu controverso alinhamento à perspectiva que o tema tem assumido no âmbito das políticas educacionais, ainda que, como dissemos estas tenham evidenciado alguma permeabilidade ao conceito de qualidade social (NARDI; SCHNEIDER, 2015, p.191).

Dourado (2007) pontua, nesse sentido, as dimensões e os fatores que podem contribuir na constituição de referências para uma educação de qualidade:

(a) *validade* – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; (b) *credibilidade* – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; (c) *inocorrupibilidade* – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; (d) *comparabilidade* – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. (DOURADO, 2007, p.11).

O debate sobre a construção de um conceito de qualidade que observe as implicações do trabalho escolar, dos condicionantes da infraestrutura disponível, do capital cultural dos estudantes afirma que essas implicações são necessárias e traz a tona a preocupação de muitos dos envolvidos com a avaliação em larga escala. Nardi e Schneider (2015, p.193) confirmam o entendimento de Dourado (2007) sobre a ampliação do olhar para todas as dimensões da qualidade educacional:

No seu conjunto, percebe-se que as ações delineadas com o propósito de construção da qualidade da educação escolar abrangem um leque de iniciativas que, reconhecidamente, influenciam na constituição de condições à construção pretendida. Por outro lado, se levado em conta a extensão das dimensões intra e extra-escolares, como propõe Dourado, Oliveira e Santos (2007), diremos que as medidas traçadas pelas escolas tendem a realçar determinados níveis dessas dimensões e minorar a participação de outros, embora todos pesem na constituição de uma qualidade educacional socialmente diferenciada (NARDI; SCHNEIDER, 2015, p.193).

É possível acrescentar a estes fatores a *similitude*, ou seja, as condições objetivas diferenciadas entre as realidades socioeconômicas e culturais dos espaços escolares. Nesse sentido, a tese de doutorado de Borges (2014) é outro estudo que merece destaque nessa revisão de literatura pela conceituação do termo nas diferentes legislações brasileiras; pelo aprofundamento de estudos teóricos sobre a qualidade da educação, como Akkari (2011), Figari (1996), Gatti (2007), Jannuzzi (2009), entre outros; e pelo levantamento da situação escolar pesquisada em municípios de pequeno, médio e grande porte no estado do Rio Grande do Sul.

Borges (2014) afirma que a garantia de padrão de qualidade é um dos princípios do ensino brasileiro e está previsto desde a Constituição Federal de 1988 (CF - art. 206, inciso VII) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB - art. 4º, inciso XI) até as demais legislações, portarias e normativas que derivam dessa garantia legal para os padrões mínimos de qualidade educacional. Entretanto, o autor sugere que a adoção de um referencial nacional a partir de uma metodologia, como do programa denominado de Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), permitiria observar o que vem sendo priorizado dentro do espaço escolar para a sua qualificação, uma vez que estabeleceu os Padrões Mínimos de Funcionamento (PMFE) das Escolas Públicas do Ensino Fundamental. Ao final de sua pesquisa, Borges (2014) indica que a descontinuidade das políticas públicas e dos programas dela derivados, impactam na análise continuada da oferta de insumos mínimos necessários à educação qualificada.

Já Amaral (2012) apresenta como condições básicas da escola uma relação de aspectos que garantiriam a qualidade da educação básica a ser oferecida em nosso país:

- quadro de professores qualificado;
- existência de carga horária disponível para o desenvolvimento de atividades que não sejam de aulas;
- dedicação dos professores a uma só escola;
- aumento de salários de acordo com a formação continuada e titulação;
- corpo docente permanente ao quadro efetivo com entrada por meio de concurso público;
- dedicação dos funcionários a uma só escola;
- instalações bem conservadas;
- existência de biblioteca e laboratórios;
- motivação para o trabalho;
- diretor eleito e com experiência docente e de gestão;
- participação da comunidade escolar;
- integração da escola com a comunidade local e existência de Conselho Escolar ou equivalente, atuante;

- cuidados com a segurança da comunidade escolar;
- desenvolvimento de projetos especiais com governos e comunidade local. (AMARAL, 2012, p.178-9).

Em direção semelhante, Pestana (2013, p.88) sinaliza para a importância de percebermos o quanto o conceito de qualidade veiculado pelo SAEB resume-se aos resultados do desempenho cognitivo dos estudos e desconsidera todos os elementos acima apontados. Esse é o fato que condiciona e limita o entendimento de que essa avaliação alavancada pelo SAEB, dê conta de todas as nuances da qualidade da educação pensada para a população brasileira. Por isso que a autora pontua a urgência de executarmos a tarefa, dentro da área das políticas para a educação, de descrever quais são os significantes que qualificam de fato a área educacional brasileira:

Parece-me que a utilização de uma estratégia que enriqueça o processo de definição do conceito, que propicie a participação democrática de amplos os segmentos e viabilize a construção compartilhada de um conceito de qualidade educacional socialmente referenciada, ainda que não supere os questionamentos acima citados, trairia maior pertinência e legitimidade à avaliação proposta. (PESTANA, 2013, p.89).

Portanto, o conceito de qualidade da educação que dá sustentação a análise dos dados dos invisíveis da avaliação em larga escala compreende a dimensão social da educação e considera as múltiplas determinações existentes no espaço escolar que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas e, não somente, os resultados numéricos das avaliações em larga escala.

A crítica a qualidade da educação, vinculada ao indicador IDEB, refere-se a padronização do desempenho cognitivo dos estudantes priorizado em duas áreas do conhecimento. Além disso, a progressão estabelecida dentro padrão de qualidade é atingido por um grupo de estudantes, advindo de realidades muito diversas. Entendo que, mesmo sendo necessário existirem políticas de avaliação e, associadas a elas, indicadores de qualidade, eles devem sinalizar, minimamente, as diferentes condições de vida desses estudantes. Freitas (2013) corrobora com essa colocação quando pontua:

As desiguais condições de vida acentuam distanciamentos entre estratos sociais e indivíduos nas mais diversas áreas. As diversidades culturais trazem múltiplas demandas de atendimento educacional. Esses e diversos outros fatores importam em diferenciadas necessidades educacionais e, por decorrência, em diferentes padrões de qualidade educacional. Assim, toda tentativa de estabelecer um padrão unívoco de qualidade incorre em abstração com consequências de natureza política (FREITAS, 2013, p.58).

Retomo as ideias de Freitas (2013) porque sustentam o foco da tese: a qualidade da educação supostamente sinalizada pelos resultados das avaliações em larga escala é parcial, pois existem muitos fatores associados à realidade escolar de cada instituição que são desconsiderados quando analisados somente os rendimentos dos estudantes. Um desses fatores desconsiderados são os estudantes que não participam desse processo de avaliação, ou seja, os invisíveis. Assim, a revisão teórica sobre a qualidade da educação que se objetiva com o IDEB permite concluir que atinge somente parte dos pressupostos de qualidade na educação. Existem pressupostos de qualidade que são invisíveis como valores, comportamentos e crenças que não estão contabilizados nessa cultura avaliativa. Ademais, o desempenho dos estudantes avaliados por esse índice refere-se ao rendimento em um rol específico de conhecimentos em português e matemática. Isso significa que a qualidade pretendida pelos documentos que sustentam a avaliação em larga escala compreende uma exigência mínima de alguns conhecimentos.

Os invisíveis da sociedade são, em sua grande maioria, aqueles que procuram a escola por ela ser um espaço social que lhes permite acesso às necessidades básicas, por vezes, não disponíveis na sociedade. Freitas contribui com essa reflexão:

Não são poucas as famílias que acorrem à escola pública pelo fato de nela encontrarem uma agência social que propicia a seus filhos formas de assistência (alimentar, saúde, material), guarda, proteção e segurança, além de socialização, compensando privações no contexto familiar. O aprendizado não é prioridade dessas famílias e de seus filhos, o que pouco se modifica no decorrer da escolarização infantil, até por que a escola está pouco amparada para promover mudanças nesse quadro (FREITAS, 2013, p.59).

As desigualdades sociais que marcam muitos de nossos estudantes no espaço da escola não são marcas significativas para a cultura da avaliação em larga escala. Dessa forma, procuro investigar, no próximo subtítulo, se existem pesquisas sobre o uso dos dados que os estudantes fornecem nas avaliações em larga escala

e como esses dados são significados pelos demais atores envolvidos nesse processo avaliativo. Procuo, com isso, identificar se existem resultados de pesquisas anteriores a essa tese que expressam a existência de estudantes invisibilizados na avaliação em larga escala.

#### **1.4 Didatização dos Resultados: a invisibilidade dos estudantes na avaliação**

Alunos, professores, gestores escolares, INEP e tantos outros são atores da avaliação em larga escala, pois figuram no cenário atual e suas interlocuções com resultados, consequências e prioridades são pesquisadas, estudadas e teorizadas por diferentes grupos de pesquisa. O grupo de pesquisa PIQGD que compõe o Observatório de Educação CAPES/INEP, realiza, desde 2010, a ampla análise de indicadores de qualidade e de gestão escolar no contexto da avaliação em larga escala. Neste período, é possível citar as seguintes publicações que englobam e se relacionam diretamente com a temática deste projeto de tese de doutorado: (a) tese de doutorado de Valdecir Soligo (2013); (b) tese de doutorado de Jesus R. Borges (2014); (c) dissertação de mestrado de Ricardo Vitelli (2013); (d) dissertação de mestrado de Juliana Serraglio Pasini (2012); e (e) dissertação de mestrado de Tatiane de Fátima Kovalski Martins (2013). Também ocorreu a publicação de livros como: (a) Avaliação em Larga Escala: foco na escola, organizado por Flávia Obino Correa Werle em 2010; (b) Políticas Educacionais: condicionantes e embates na educação básica, organizado por Edite Maria Sudbrack em 2014; (c) Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar, organizado por Rosangela Fritsch em, 2015; (d) Avaliação em Larga Escala, organizado por Berenice Corsetti, Flávia Obino Correa Werle e Rosangela Fritsch em 2015. E outros capítulos de livros e artigos em periódicos, recentemente publicados, que concluem sobre a parcialidade dos indicadores utilizados para medir a qualidade da educação nos processos de avaliação em larga escala, além de apontar fortes indícios sobre a performatividade de atores e das estratégias de gestão subjacentes a retórica da necessidade desses processos avaliativos.

Os relatórios anuais do Grupo de Pesquisa PIQGD apresentam para cada ano de sua existência uma gama de produtos que explicitam o esforço dos pesquisadores em ampliar as discussões sobre a avaliação em larga escala. Esses

produtos publicados no período de 2011 a 2014 foram: artigos em periódicos nacionais e internacionais, livros e capítulos de livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado, trabalhos de conclusão de curso de graduação, trabalhos completos em eventos nacionais e internacionais, relatórios anuais eletrônicos, além da produção de pôsteres, folders e artigos de jornais e revistas, de materiais didáticos e palestras sobre a temática em diferentes recantos do país.

Além das produções do grupo de pesquisa PIQCG, realizei uma pesquisa na base de dados do Scielo que, no mês de julho de 2013, apresentava como resultado um rol de artigos científicos publicados em renomadas revistas da área da educação que apresentam, debatem e aprofundam resultados de diferentes pesquisas sobre a avaliação em larga escala e seus impactos na educação. Olhando esse resultado preliminar e, considerando somente a temática da avaliação em larga escala, percebo que é um tema da atualidade e amplamente investigado, bem como o desafio posto na análise dos dados produzidos a partir dos questionários de contexto dos discentes e os seus impactos na Educação Básica.

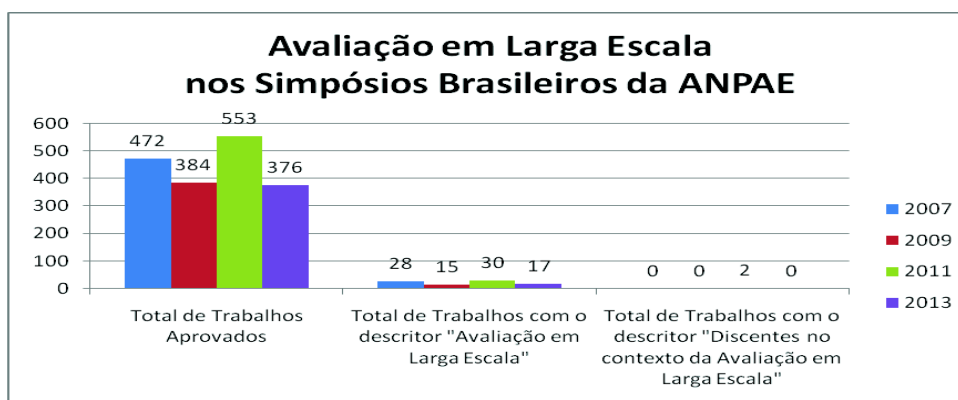
A análise dos artigos e trabalhos apresentados em eventos da área da educação nos últimos cinco anos revela a fragilidade da análise de dados que o estudante fornece na Prova Brasil, sendo que essa ausência nas pesquisas e nos estudos já produzidos aponta para uma possível homogeneização, por intermédio de indicadores e índices que não consideram todos os atores envolvidos na construção da escola que empreende uma ação coletiva e com qualidade. Ainda na revisão de literatura, pesquisei a presença de publicações sobre os dados dos alunos e avaliações externas, num primeiro momento, nos trabalhos completos publicados nos anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, evento promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Os quatro últimos Simpósios promovidos pela ANPAE foram realizados nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013, sendo que os anais estão publicados de forma on-line na página da Associação.

Utilizei como mecanismo de pesquisa geral os descritores “avaliação externa” e “avaliação em larga escala”. Desconsidere, neste momento, o descritor “Prova Brasil”, para vislumbrar outras pesquisas sobre a avaliação em larga escala que analisassem a percepção dos estudantes. A análise inicial destes trabalhos foi realizada com a leitura de título, de resumo e de palavras-chave. Explicito, brevemente no gráfico abaixo, a quantidade de trabalhos publicados em cada ano



do Simpósio, bem como o número de trabalhos publicados sobre a temática da avaliação em larga escala e evidencio a inexistência de estudos sobre os dados dos discentes.

**Gráfico 1 – Trabalhos sobre Avaliação em Larga Escala publicados nos Simpósios Brasileiros da ANPAE de 2007 a 2013**



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora em 2013.

O Gráfico acima sintetiza a busca realizada sobre o descritor “Avaliação em Larga Escala” no Simpósio da ANPAE, concluindo: 28 trabalhos aprovados em 2007, 15 trabalhos em 2009, 30 trabalhos em 2011 e 17 trabalhos em 2013. Aprofundi os resultados iniciais incluindo a leitura completa dos trabalhos que possuíam o descritor “Avaliação em Larga Escala”, buscando observar a existência, dentro da estrutura metodológica dos trabalhos, de algum indício de pesquisa realizada com alunos, observando os seguintes descritores: “aluno”, “estudantes” ou “discentes”.

Assim, o Gráfico dos Dados dos Trabalhos sobre Avaliação Externa na ANPAE mostra que foi possível identificar um número muito reduzido de trabalhos completos publicados no simpósio da ANPAE que fizessem a análise da percepção dos estudantes no contexto da avaliação em larga escala. Ao contrário disso, as pesquisas atualmente realizadas sobre a temática estão focadas na escuta dos professores, dos gestores, da legislação e de diferentes índices educacionais, sociais e econômicos.

Os dois trabalhos encontrados no ano de 2011 no Simpósio da ANPAE tratam da percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a avaliação externa do SINAES. O trabalho de Anamérica Prado Marcondes e de Alda Luiza Carlini (2011) apresenta resultados parciais de uma pesquisa composta por um conjunto de

estudos realizados por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e do Centro Internacional de Representações Sociais (CIERS-ED/FCC). As autoras investigam determinantes psicossociais que influenciam o desempenho de universitários na avaliação externa. A partir do aporte metodológico da Associação Livre, as pesquisadoras entrevistaram 47 universitários do Curso de Pedagogia que participaram do processo de avaliação externa denominado SINAES, no ano de 2004. Como as pesquisadoras buscaram evidenciar as representações dos estudantes referente à avaliação em larga escala, como conclusão preliminar indicam que a função social do ENADE como componente do sistema de avaliação governamental da qualidade da educação, ainda era um processo em construção pelos estudantes, além de demonstrarem várias composições bipolares conflituosas na constituição das representações como: a compatibilidade da avaliação realizada com as teorias de avaliação estudadas durante a formação; ou a necessidade de boicote a exigência de uma avaliação em larga escala do seu curso de formação.

O segundo trabalho identificado, no entanto, aponta para uma preocupação com questões comumente levantadas sobre os impactos dos exames na vida dos estudantes universitários. A pesquisa produzida pelas autoras Ariane Franco Lopes da Silva e Maria de Fátima Barbosa Abdalla (2011) na UNISANTOS problematiza o que pensam os estudantes sobre o exame, como vivenciam o processo avaliativo e quais fatores elegem como determinantes para o seu bom desempenho na avaliação. Quando as autoras voltam o olhar para os determinantes psicossociais (ou seja, a busca por observar valores, sentidos, expectativas e motivações dos estudantes para o bom desempenho na avaliação) do estudante que participa do ENADE, identifico um distanciamento de nossas caminhadas de pesquisa. Não pretendo, diferentemente das pesquisadoras, entrevistar os estudantes que participam da Prova Brasil, mas utilizar os dados socioeconômicos e culturais que já foram fornecidos no momento dessa avaliação.

As autoras ainda afirmam que essas representações mobilizam o estudante no seu processo de aprendizagem e de avaliação tendo um efeito no seu comportamento e atitude diante do exame. Sugerem, nos resultados encontrados na pesquisa, um novo olhar de gestores e docentes para o currículo do Curso de Pedagogia, bem como uma reorientação de políticas públicas de formação e avaliação dos profissionais da educação. Seria possível estabelecer alguns diálogos

com essa pesquisa, mas identifico que o referencial teórico está focado na área da psicologia e se distancia dos estudos realizados na área das políticas educacionais.

Por fim, a dissertação de mestrado de Camila Alves de Melo (defendida no PPG em Educação da UFRGS, 2016) sobre as representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil sinaliza que os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental percebem esse momento da avaliação externa próximo ao que, culturalmente, é vivenciado como o momento de “prova” em sala de aula. Também sinaliza que os estudantes remetem o dia da avaliação em larga escala como um dia atípico, considerando seu cotidiano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contribui para percebermos a legitimação, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental para esse momento avaliativo externo e, segundo a própria pesquisadora, “regula corpos, dentro de um processo de disciplinamento e suas ações, dentro de um processo de governo, para que se encaixem aos moldes previstos nos ritos” (ALVES, 2016, p.102).

Este levantamento mostrou o quão pouco vem sendo discutida, dentro da área de políticas educacionais, a questão da escuta dos estudantes do Ensino Fundamental no contexto da avaliação em larga escala. Essa perspectiva, inclusive, não vem sendo priorizada pela gestão escolar quando revisita suas estratégias de ação para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Também, é esquecida pelos docentes que, apesar disso, denunciam a valoração acentuada do processo avaliativo externo em detrimento ao processo de ensino e de aprendizagem.

Freitas (2013) debate a condução do processo do SAEB, pois os próprios envolvidos, como os alunos, ignoram a existência dessa avaliação e acabam rejeitando o instrumento. Isso implica, por exemplo, no não preenchimento adequado e cuidadoso do instrumento de avaliação; ou ainda, a negativa de gestores para a permanência na sala de aula em dia de provas de estudantes com CID ou rendimento escolar.

Mas o olhar para o uso que outros atores importantes fazem, como os gestores, para os dados que os alunos fornecem durante as provas de avaliação em larga escala também são necessários no contexto dessa tese. Diferentes gestores municipais, além de seguirem as diretrizes nacionais, adotaram estratégias diferenciadas para alcançar metas além das propostas nacionalmente, apresentando um crescimento significativo no resultado do município no IDEB.

A sensação de quem vive os processos de avaliação em larga escala no contexto atual é de que perdemos o foco e o principal objetivo de sua existência, também expresso pelo INEP quando indica que o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – objetiva avaliar a Educação Básica brasileira e “contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola”. Ou seja, todos os elementos extraídos dessa avaliação são uma fotografia das escolas avaliadas nas áreas de língua portuguesa e matemática. Portanto, é o registro de um momento e oferece subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Quando trazemos a perspectiva da fotografia ela é real porque nem todos os elementos que implicam em um resultado excelente ou péssimo aparecem na imagem capturada. É necessário analisar dados e indicadores oferecidos pela avaliação que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Segundo Vianna (2003), a avaliação em larga escala realizada no Brasil não é abrangente e conclusiva, porque não possui um quadro avaliativo completo que descreva as diferentes dimensões, competências e habilidades do mundo atual. Ao mesmo tempo, o autor indica que os resultados das avaliações em larga escala são apresentados em termos globais a partir de uma expertise técnica. Isso dificulta a compreensão dos dados pelos gestores, professores, pais ou responsáveis e alunos. Além disso, estes poderiam estar simplesmente aceitando os resultados sem a sua devida análise.

Esse é um dos resultados apresentados pela dissertação de mestrado, intitulada “Políticas de Formação de Professores no Município de Foz do Iguaçu – PR” de Juliana Fátima Serraglio Pasini (2012) que evidencia ações desenvolvidas pela SMED de Foz do Iguaçu/PR para aumentar o IDEB de 4,2 em 2005 para 6,2 em 2009, o que colocou o município em destaque no cenário educacional do País.

Outro resultado apresentado por Pasini (2012) é a necessidade da formação de grupos de estudos acerca dos processos avaliativos, da compreensão da avaliação e Prova Brasil, pois a partir da análise dos depoimentos de seus entrevistados, a pesquisadora percebeu que existiram lacunas na compreensão do conceito das avaliações, implicações e interfases no processo de ensino-aprendizagem, além da falta de debate acerca da utilização destes dados para de fato nortear novas ações voltadas ao ensino aprendizagem. Dessa forma, a

pesquisadora compreendia que os índices não passariam a ser tratados como número pelo número, com o fim de quantificar algo como bom ou ruim, mas como um indicador de novas proposições acerca da aprendizagem dos alunos.

Adriana Bauer (2013) coordenou uma pesquisa intitulada “Balanço da produção teórica sobre a avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1987 a 2012” na Fundação Carlos Chagas e localizou 294 estudos, entre teses e dissertações, no Brasil, que estudam a temática da avaliação em larga escala. A autora chama atenção em seu estudo para a necessidade de profundidade no debate sobre as influências das avaliações sistêmicas no cotidiano escolar e nas políticas, bem como de uso qualificado dos dados de pesquisa para que sejam fonte de informações fidedignas para nortear a tomada de decisões dos gestores municipais.

Dessa forma, compreende-se que a gestão municipal precisa ter o olhar específico para cada escola de forma a perceber sua capacidade de produzir uma cultura específica, singular e original.

Outra crítica voltada para a avaliação em larga escala se refere à centralização das informações produzidas pelo INEP. Freitas (2013) indica que as informações existentes nos sistemas informatizados, rápidos e precisos do governo federal não chegam a ser acessados por quem está no chão da escola:

Não temos dúvidas de que a posse de informações e o arbítrio na sua divulgação e nos seus usos operam como fonte de poder com consequências nas estruturas e nas relações governamentais. Dificilmente operarão segundo requisitos democráticos, se não existirem controles democráticos sobre a seleção da informação que vem a público. A centralização de informações educacionais pode ser fonte de poder de grupos especializados, de governos, Estados, mercados, mas é altamente improvável que fortaleça a democracia (FREITAS, 2013, p.60).

Ou seja, quem está no comando decide os usuários que terão acesso, em que medida e de que forma aos resultados da avaliação em larga escala. Além disso, não é possível afirmar que todos os estudantes tenham participado desse processo, considerando unicamente o volume nacional de registros. É preciso ter acesso a filtros e a esclarecimentos técnicos sobre as informações disponibilizadas nas bases de dados. É necessário um esforço de fortalecimento das capacidades locais em gerir e validar suas informações referentes às provas de avaliação em larga escala.

Concluo que a identificação, através da revisão do estado da arte, do uso limitado dos dados dos estudantes no processo de avaliação em larga escala, além da sinalização de que o formato de disponibilização desses dados inviabiliza o acesso aos mesmos pelos gestores escolares e municipais, contribui para a necessidade de um olhar didatizado para os dados dos questionários de contexto da Prova Brasil. Isso poderá fortalecer a autonomia do gestor escolar e do gestor municipal uma vez que poderá compreender quem são e quais as características dos estudantes que realizam a Prova Brasil. Porém, anterior a esse detalhamento é necessário compreender que parte desses estudantes não participam desse processo. A invisibilidade de parte dos estudantes reforça a questão: a quem a avaliação está servindo? Quem são os estudantes invisibilizados pela avaliação? Iremos compreender e analisar teoricamente esse aspecto no próximo capítulo.

## 2 QUEM SÃO OS INVISÍVEIS DA PROVA BRASIL NA SOCIEDADE ATUAL

Serão os invisíveis de nossa sociedade os mesmos invisíveis nas avaliações em larga escala? Para responder a essa pergunta, foi necessário recorrer ao campo teórico da sociologia. Pertencer, em tempos sombrios, é uma arte. Minha opção por um olhar da sociologia política dentro dos diferentes paradigmas teóricos existentes demonstra o lugar de aprofundamento desse estudo e está permeada por minhas escolhas teóricas e metodológicas dentro da tese que defendo. De fato, explicitar o olhar teórico e metodológico que conversa com muitas das inquietações ora apresentadas, é vislumbrar um reconhecimento acadêmico e uma forma de pertencimento social dentro de uma perspectiva política e ética.

Nossa sociedade vive um momento em que os considerados “cidadãos” se reconhecem e percebem o movimento da vida dentro de um ato político. Entendendo o pertencimento social como um ato político, identifico que processos de avaliação em larga escala dentro das instituições escolares não reconhecem os estudantes semelhantes como iguais. Como a avaliação não pode ser desprendida desse movimento de pertença social, compreendo-a também como um ato político, permeado historicamente por valores, experiências e construções humanas.

Quando relaciono os estudantes que participam das avaliações em larga escala com os invisíveis da sociedade contemporânea, indico que a minha reflexão parte da premissa de que é errôneo considerar somente alguns estudantes aptos a realizar a avaliação em larga escala no 9º Ano do Ensino Fundamental. Quando afirmo que somente alguns são marcados com uma condição válida para realizar uma avaliação em larga escala, também afirmo que outros ficam à margem. Quando alguém fica ou é colocado a margem na sociedade? Seguindo esse questionamento é possível ampliar e perguntar: esses processos de categorizar estudantes indicando quais poderão realizar as provas são próximos aos processos que excluem seres humanos na sociedade? A sociologia auxilia a responder essas questões, porque estuda e pesquisa conceitos como desigualdade, vulnerabilidade, exclusão e desqualificação social, permitindo retomar inquietações, aprofundá-las e posicioná-las num contexto de análise da avaliação em larga escala.

Em outras palavras, um primeiro aprofundamento teórico necessário é compreender quando se transforma um ser humano em um excluído, considerando

as categorias de orientação socioeconômica e cultura de nossa sociedade contemporânea.

## 2.1 Os Excluídos Invisibilizados

Uso o conceito de “invisíveis” convergente com o conceito de “excluído” na apreensão proposta por José de Souza Martins (2003, p.14), uma vez que esse termo é utilizado de forma tão ampla e tão vaga que se corre o risco de torná-lo sem sentido. O autor afirma que:

não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles, ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam. (MARTINS, 2003, p.14).

Ou seja, semelhante às vítimas da sociedade excludente, os estudantes que não participam da avaliação em larga escala estão dentro desse processo, e não são meramente excluídos. Talvez, por isso, os invisíveis da avaliação em larga escala possam ser os mesmos invisíveis da sociedade. Porque estão dentro de processos sociais que os exclui, que não os deixa participar ou ainda que não permitem que sua identidade, mesmo que problemática, faça parte da imagem que a sociedade apresenta de si própria.

Martins (2008) outorga a concepção de excluído à possibilidade ativa de fazer História em nossa sociedade contemporânea. Dessa forma, todo aquele que vivencia o extremo histórico de coisificação da pessoa e de sua alienação é um invisível em nossa sociedade, pois:

Eles não protagonizam nem realizam uma contradição no interior do processo produtivo, que ao mesmo tempo produz coisas e produz, ou reproduz, relações sociais, as relações fundamentais à produção e a realização da mais-valia e, sobretudo, fundamentais às novas formas, especulativas e rentistas, de acumulação do capital. Eles são apenas o trabalhador potencial, o resíduo crescente do desenvolvimento econômico anômalo. (MARTINS, 2008, p.35).



O excluído, dessa maneira, retoma a universalização das relações sociais baseadas numa lógica de mercado que ajusta seus atores à margem, ao centro e aos lados, penetrando todos os aspectos das vidas, dos discursos e das práticas comuns que os constituem. Condiz com Ball (2014, p.26) que propõe uma leitura do neoliberalismo preocupado com os fluxos e a mobilidade social e situado em “um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos”. Dessa forma, o alicerce para firmar a categoria de exclusão e de excluído é resultado da metamorfose entre os movimentos que existem na sociedade contemporânea, as novas ordenações sociais e os aspectos problemáticos da vida dos chamados excluídos.

Ainda conceituando, podemos caracterizar os invisíveis de nossa sociedade como seres que vivenciam as transformações sociais e mudam de lugar social constantemente por sua condição reducionista de coisa, de descartável e de menos humano que os demais. Para Martins (2008) o discurso neoliberal e capitalista estabelece um lugar social ao excluído:

“Exclusão” é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum sujeito de destino: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a essa rotulação. “Excluído” e “exclusão” são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso, julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. O discurso sobre a exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema, tanto à economia quanto aos valores que lhes correspondem. Difícilmente se pode ver nele um discurso anticapitalista, embora ele certamente seja um discurso socialmente crítico. (MARTINS, 2008, p.30-31).

A provocação do autor nos autoriza a pensar que dentro de nossa sociedade estamos em grupos sociais que, por sua vez, podem ser referenciados como excluídos por outros. Esse pensamento binário, de excluído e de incluído social, pode variar conforme o lugar que ocupamos na sociedade. O entendimento de que alguns estudantes podem ser excluídos, dependendo do lugar que ocupam na escola e no processo de avaliação, contribui para a institucionalização de um olhar para os invisíveis da avaliação em larga escala.

Jessé Souza (2004) também sinaliza a segmentação interna em nossa sociedade. Indica que o discurso sobre o excluído forja uma compreensão de que ele assim o é, porque não contribui efetivamente com seu esforço trabalhador para a constituição da lógica do mercado e, por isso, não é digno da proteção do Estado:

a partir do momento em que Estado e mercado se transformam nos mecanismos por excelência da coordenação, regulação, legitimação e distribuição dos recursos sociais escassos, adquire a forma impessoal, pré-reflexiva e opaca de fatos da natureza. Nesse sentido, mercado e Estado apenas implementam, em cada um dos seus subsistemas específicos, um consenso valorativo contingente não explicitamente articulado, que divide pessoas e grupos sociais inteiros entre dignos e indignos de reconhecimento em todas as dimensões (SOUZA, 2004, p.106).

O desafio está em compreendermos quais são os mecanismos que diferenciam visíveis e invisíveis em nossa sociedade, e, também, como esses mecanismos são diversificados, complementados ou ainda revigorados para justificar o fato de alguns serem mais iguais do que os outros todos que são, via de regra, iguais segundo a legislação. Por isso, preciso entender mais sobre os invisíveis da sociedade que também são invisíveis nos processos educacionais. Entendo que isso é tarefa da pesquisa em educação, pois é necessário desvelar, para além do senso comum, quais são os conteúdos desse projeto social atual que utiliza processos educacionais para validar, legitimar novas invisibilidades.

Uma vez que sabemos como se chega à margem é interessante perguntarmos quem são esses marginais ou esses que estão à margem da sociedade? Podemos continuar teorizando e concluir que existem muitos conceitos, definições, concepções e nomeações para caracterizá-los. Opto, contudo, em citar algumas denominações utilizadas por Martins (2008), Scalon (2004), Souza (2004) e Nogueira (2007) para sinalizar aqueles que a sociedade exclui, inclui e integra, na medida em que considera privilégios e não direitos: excluído, consumidor marginal, ralé, desclassificado, desclassificado social, ser humano de segunda qualidade, desajustado, apocalíptico, pobre, desagregado, segregado, recuado, rejeitado, desprivilegiado, massa sobranete, entre outros. Essas referências demonstram como há produção de novas situações em nossa sociedade e de novas relações sociais sem a participação direta destes que estão sujeitos a exclusão da sociedade. Uma forma de compreender esse conceito moderno de exclusão é retomar Martins (2008, p.21) que vincula a condição de excluído aquele cuja “vivência real da exclusão é constituída por uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações e, também, de inclusões enganadoras”.

Os excluídos ou os invisíveis no Brasil, segundo Souza (2004), são compostos por um enorme exército de desclassificados que não conjugam a qualificação profissional exigida pela sociedade atual. Outra característica desses

invisíveis de nossa contemporaneidade não é somente o seu padrão pessoal de esforço ou dedicação ao mercado, mas o acesso aos recursos escassos viabilizados por meio dos mecanismos instituídos simbolicamente pelo mesmo mercado. Vítimas desses mecanismos, nem mesmo os excluídos percebem aquilo que a lógica instituída os priva. Cabe ainda sinalizar quais são os mecanismos que estado e mercado utilizam nesse cabedal ideológico. Para isso, utilizo a construção teórica de Souza (2004) que parece fundamental para a compreensão da clivagem entre os integrados e os desajustados sociais:

Minha hipótese é que o componente desigual e excludente do desenvolvimento periférico brasileiro não se deve a permanências atávicas de relíquias pré-modernas mas, ao contrário, pode e deve ser explicado como fenômeno especificamente “moderno” do processo de exclusão e desclassificação social (...) que o torna opaco, impessoal e, por consequência, peculiarmente eficaz, terminando por “naturalizá-lo”. (SOUZA, 2004, p.85-86).

Contudo, Souza (2004) marca os invisíveis sociais como pano de fundo de nossa sociedade periférica que se moderniza de fora para dentro, pois o interesse não está centrado em compreender as características desses sujeitos, mas reconhecer e identificar os operadores simbólicos que nos permitem classificar ou desclassificar socialmente as pessoas mais ou menos dignas de nosso apreço. Novamente sinalizo a congruência dessa análise quando aplicada aos estudantes invisibilizados na avaliação em larga escala. Isso ocorre pois o recorte classificador que decide os dados que serão incluídos ou excluídos na avaliação em larga escala é o mesmo que decide quem será utilizável ou não pelo mercado, ou ainda, quem será classificado ou desclassificado socialmente.

Qual é então o perfil social dos invisíveis na sociedade brasileira? Para responder a essa questão parece adequado relacionar o conceito de excluído de Martins (2008) com as imagens da desigualdade na população brasileira (pesquisa coordenada por Scalon em 2004), pois permitem pontuar, para além de uma fotografia preto e branco, dados como: variáveis socioeconômicas, demográficas, identificação política; bem como valores subjetivos referente à igualdade e à justiça social. É interessante identificar que o perfil social sempre é uma fotografia de um momento específico e que poderá ir se modificando. Porém, cabe nesse momento,

lançar outras cores a essas imagens para destacar mais elementos da realidade do que aqueles inicialmente pontuados.

Um dos elementos destacados por Scalon (2004, p.19) refere-se a imagem da pirâmide social que descreve a sociedade brasileira da atualidade, onde 80 % dos entrevistados percebem a estrutura social brasileira dividida em uma pequena elite que ocupa as posições do topo da hierarquia, e a grande massa da população ocupando a base. Para fins dessa tese, é possível relacionar os invisíveis como a grande massa que ocupa a base da pirâmide.

Quando refere-se a renda, Scalon (2004, p.31) sinaliza que 96% dos brasileiros entrevistados reconhecem o Brasil com grandes desigualdades de renda. Mas contraditoriamente, os entrevistados admitem que a expectativa de mobilidade da grande parte dos brasileiros é viver em uma sociedade de classe média, em clara “inversão entre a sociedade empírica e a sociedade almejada”.

Um último aspecto a ser referenciado sobre a pesquisa de Scalon (2004) refere-se a atribuição de responsabilidade em acabar com as desigualdades sociais no Brasil. Segundo 60% dos entrevistados, a atribuição em acabar com as desigualdades é do Estado, sendo que uma parcela quase insignificante sinaliza sua responsabilidade em fazê-lo. Reis (2004, p.38) contribui com essa reflexão quando sinaliza que a sociedade deve definir o que é ou não “aceitável na distribuição de bens e recursos a partir de um código cultural compartilhado”. Se grande parte dos entrevistados remete ao Estado a responsabilidade por referenciar padrões de igualdade, é possível que os julgamentos morais sobre critérios e padrões distributivos fiquem a encargo de uma parcela muito pequena dessa mesma sociedade. Reis (2004, p.40) afirma:

Se for possível encontrar maior ou menor concordância entre grupos, classes ou estratos quanto ao que é igualdade (ou desigualdade), as crenças, as atitudes e os valores compartilhados são nossa melhor aproximação a noções de igualdade/desigualdade vigentes em uma sociedade.

Concordando com a autora, percebe-se que a abstração simbólica, quando relacionada à estrutura de desigualdades, é transformada em um código cultural em nossa sociedade. Ao relacionar com os estudantes invisibilizados nos processos de avaliação em larga escala, nota-se o mesmo código cultural que limita a esses o acesso a associações, ao poder, ao prestígio, à educação, entre outros.

E como a exclusão moderna vira um problema social perigoso que pode abranger a todos, inclusive invisibilizar estudantes que estão matriculados no Ensino Fundamental brasileira? Concordamos que a exclusão é um fenômeno cruel. Além disso, generalizar o conceito de exclusão parece perigoso. Porém, em nossa sociedade atual, esse problema social da exclusão atinge a todos. Martins (2008) alerta:

A exclusão moderna é um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; a outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm teto, não têm trabalho e, sobretudo, não têm esperança. (MARTINS, 2008, p.21).

Dessa forma, para sobreviver, aqueles seres transformados ou disfarçados de pouco humanos em nossa sociedade atual, utilizam recursos muito genuínos como o disfarce social. Ele é essencial para vivenciar a história possível e não a irremediável. Uma vez que se descobre que o consumo ostensivo é um meio de afirmação poderemos encontrar um grande número de invisíveis de nossa sociedade visibilizados pelo melhor Iphone do momento. Isso demonstra que existem formas de resistência àquela categoria conversadora de exclusão (que está sempre a margem e sem possibilidades de rompimento) como reafirma um duplo captamento do excluídos (mentalidade e imaginário includente de uma sociedade que o marginaliza). Segundo Martins (2008, p.37), pobre deixou de existir para ser substituído pela aparência e pelo aparente:

Os pobres descobriram uma característica fundante da sociedade contemporânea e da Modernidade, a da realidade social como máscara, a incorporaram e por meio dela realizam a sua plena e impotente integração social. Negam o imaginário e na vivência a propalada “exclusão social” de que falam os militantes da classe média incomodada.

Retomo, assim, que entendo o excluído social como um ser humano que vive em nossa sociedade, procurando reafirmar sua condição de humano, mesmo que muitas vezes não lhe seja permitido acesso a um lugar social. O excluído não é mais exclusivamente aquele que vive marginalizado, pois pode estar no centro de nossa sociedade. Nessa lógica da coisificação, favorável ao discurso neoliberal e

capitalista, o excluído se mascara, utilizando-se de mecanismos ou produtos do próprio capital para promover a sua condição de humano.

## **2.2 Reconhecimento da Desigualdade na Sociedade Avaliadora**

Como a exclusão configura um conjunto de incertezas, apresentados até o momento, poderíamos questionar se existe igualdade? Ou ainda o que seriam essas desigualdades sociais que se acumulam para uma grande massa da população e que legitimam lugar para poucos que participam dos frutos da riqueza? E se entendemos que a avaliação em larga escala é um processo nacional único e igual no país, que marcas de desigualdade poderíamos sinalizar?

A igualdade é um valor moderno, pois dependendo do contexto histórico e dos códigos culturais de cada sociedade é que se estabelece quais são os bens e os recursos que devem ser comuns ao conjunto, a um grupo ou a alguns indivíduos. Segundo Reis (2004) o conceito de igualdade está intimamente relacionado à nossa noção de desigualdade pois impacta em julgamentos e critérios morais:

Na verdade, qualquer que seja a nossa definição de desigualdade, há sempre a ideia de um padrão de justiça distributiva subjacente à discussão da temática "igualdade/desigualdade". Alguma coisa socialmente valorizada é percebida como distribuída entre os membros de um todo (uma sociedade, um grupo, uma família, enfim, uma coletividade). Ainda nessa mesma chave, será importante observar que é no mundo da cultura que desenvolvemos essa ideia de igualdade e de desigualdade como noções relacionais. (REIS, 2004, p.38).

De fato, num contexto histórico não tão distante, a legitimidade das hierarquias sempre preservava os iguais dentro de um mesmo nível social. Reis (2004, p.39) ainda sinaliza que o conceito de igualdade tem origem com o cristianismo que sustenta a alma como uma noção igual a todos os seres humanos. A noção de igualdade é sempre relacional e traz consigo uma valoração positiva, enquanto o desigual pode ser visto como uma limitação.

A dificuldade em definir um conceito de igualdade está posta porque existem várias definições. Além disso, é mais fácil dizer o que é igualdade quando indicamos em relação ao que ela é igual para depois defini-la. Reis (2004, p.61) relaciona as noções de igualdade e desigualdade aos códigos culturais da sociedade:

A estrutura de relações de solidariedade que inicialmente limita o acesso a associações e, daí, à renda, ao poder, à educação e ao prestígio. Essa estrutura é reproduzida e transformada em interação com o código cultural da sociedade. Esse último, por sua vez, provê a linguagem para legitimar ou deslegitimar, igualdade e desigualdade. Sua relação com a estrutura de desigualdades é, principalmente, uma relação de simbolização que é guiada pela lei da abstração simbólica (REIS, 2004, p.61).

O argumento central para atribuímos sentido a igualdade e a desigualdade é captar como ela é justificada dentro da dimensão política e cultural de cada sociedade. Uma análise desse aspecto pode ser evidenciada quando pensamos a educação em nossa sociedade. Para as elites, haverá igualdade educacional se houver igualdade de oportunidades. Mas postulamos nessa pesquisa que, nem sempre, a igualdade de acesso a educação, direito constitucional de todos os brasileiros, garantirá a igualdade de permanência na escola ou a igualdade de compreensão de todo um capital educacional a todos os estudantes que ingressam na instituição educacional.

Scalon (2004, p.30) conclui que os brasileiros acreditam que a ação coletiva tem um papel importante na diminuição e no combate às desigualdades, mas, ao mesmo tempo, não se enxergam como capazes de operar essa mudança. A autora afirma:

De maneira geral, todos aceitamos como válidos critérios de definição que privilegiam condições materiais de vida como referência para se avaliar padrões de distribuição. Mas para além desse mínimo denominador comum, há todo um universo de significações que dão sentido às mensurações e respaldam julgamentos morais. (SCALON, 2004, p.41)

Dessa forma, ao retomar o exemplo da educação, ela é invocada pela sociedade em geral como um elemento-chave para explicar porque nossos índices de desigualdade. No entanto, quando proposta como mecanismo de conscientização para instrumentalizar a população e torná-los aptos a reivindicar sua inclusão social não existe manifestações favoráveis das elites para políticas distributivas. Por isso que Scalon (2004, p.49) indica que as elites “favorecem uma orientação de política que privilegia a superação da pobreza, mas não da desigualdade”. Cabe, portanto, ao poder público resolver o problema da pobreza, uma vez que as elites quando questionadas sobre a validade da atuação de ONGs e atores filantrópicos,

de maneira geral, manifestam muitas reservas quanto à sua pertinência e eficiência, sempre acrescentando que ao Estado cabe a responsabilidade primordial pelo combate à pobreza e a desigualdade. Outra maneira indireta de lançar luz sobre a questão da responsabilidade é verificar a que atores são creditados os fracassos das políticas sociais destinadas a enfrentar a pobreza e a desigualdade (SCALON, 2004, p.41).

Frente a esse raciocínio de que cabe ao Estado a responsabilidade por minimizar os efeitos das desigualdades sociais, podemos afirmar que a mobilidade social pouco será afetada uma vez que os fatores que mais influenciam para essa ascensão são a origem social, a educação, a qualificação ou treinamento e as redes sociais instituídas.

Parece que a desigualdade passa a ser naturalizada em nossa sociedade e que não tem perspectiva de mudança. Jessé Souza (2004) indica que é necessário um esforço analítico aprofundado para compreender como a desigualdade se naturaliza em nossa sociedade ao mesmo tempo em que interpretamos possibilidade de rompimentos dessa lógica hibridista e culturalista:

O pressuposto básico da interpretação de nossas mazelas sociais como a continuação de padrões pré-modernos envolve uma complexa articulação de argumentos que guardam um encadeamento e uma íntima conexão entre si. De início, essa articulação supõe um padrão intersubjetivo de sociabilidade definido como personalista, ou seja, dominado por uma estrutura de sociabilidade vertical, baseada no modelo familiar de obediência/proteção. A este padrão de relações intersubjetivas corresponderia uma estrutura institucional definida como patrimonial, marcada pela confusão entre o público e o privado e pela assunção de que a troca de favores e a corrupção aberta seriam vicissitudes tão brasileiras (SOUZA, 2004, p.76).

Os setores menos favorecidos e privados de igualdade internalizam valores abstratos que os aflige de fato. Estes são a base das desigualdades naturalizadas uma vez que existe uma preponderância em um personagem fictício e não em um ser humano que necessita ser olhado.

Desigualdade naturalizada também é um conceito que preocupa Martins (2003), especialmente quando sinalizada para a exclusão causada pela nova desigualdade que substitui processos de exclusão por exclusão. Ele se aproxima de Jessé de Souza (2004) pela compreensão de que existem mecanismos invisíveis de produção e reprodução da miséria, do sofrimento e das privações:



O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas “melhores” e mais justas e “corretas” relações sociais, privando-as de direitos que dão sentido a essas relações. Quando, de fato, esse movimento as está empurrando para “dentro”, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam nem protestem em face de privações, injustiças, carências (MARTINS, 2003, p.16-17).

Para Bourdieu (1984) o processo primário de naturalização do conceito de desigualdade está no seio familiar que legitima uma herança cultural e escolar formando um “*habitus*” de classe. Refletindo sobre esse conceito de *habitus*, Souza indica:

O que Bourdieu tem em mente é a formação de um *habitus* de classe, percebido como um aprendizado não intencional de disposições, inclinações e esquemas avaliativos que permitem ao seu possuidor perceber e classificar, numa dimensão pré-reflexiva, signos opacos da cultura legítima. O que transforma a atitude estética numa visão de mundo totalizante (que envolve, portanto, uma relação consigo, com os outros e com o mundo objetivo) é uma vinculação com um “estilo de vida” peculiar (SOUZA, 2004, p.106).

Ou seja, o *habitus* define aquilo que irei acessar ou não. Como se a necessidade econômica fosse anulada e a validade de ter acesso a diferentes recursos materiais estivesse vinculada somente a uma disposição estética dos sujeitos. Segundo Souza (2004, p.97), é afirmar que o poder está acima das necessidades e, até mesmo, que os privilégios são naturalizados dentro dos processos sociais instituídos pelos capitais econômicos e culturais. Nesse sentido, ironiza Bourdieu (1984, p.56):

a cultura transforma-se mais uma vez em natureza, permitindo, desse modo, que o princípio social mais classificador possa “aparecer” como o mais natural e desinteressado. Como a distinção social baseada no gosto não se limita aos artefatos da cultura legítima, mas abrange todas as dimensões da vida humana que implicam alguma escolha – como vestuário, comida, formas de lazer, opções de consumo, etc. –, o gosto funciona como sentido de distinção por excelência, permitindo separar e unir pessoas e, conseqüentemente, forjar solidariedades ou constituir divisões grupais de forma universal (tudo é gosto) e invisível.

As nossas escolhas e as nossas preferências podem ser percebidas como fios invisíveis que nos separam de outros que não possuem nosso estilo de vida, mas que estão encharcados de necessidades. Diferente disso, significa dizer que a identidade de cada um faz parte de uma hierarquia valorativa que define aquilo que

é importante ou não para cada um de nós. Ou como afirma Souza (2004, p.91) a dignidade humana é a categoria que possibilita direcionar olhar para o humano, que não é invisível; que não é somente uma categoria ou conceito; mas que é um ser: pleno de direitos, individuais e universalizáveis.

O mérito de Bourdieu (1984) está em desconstruir uma ideologia de igualdade sinalizando que esse conceito precisa ir além do reconhecimento de que todos são iguais, para a proposição de ações que rompam com um monopólio de distribuição dos recursos escassos em nossa sociedade baseados em sentidos estéticos, gostos, estilos de vida ou ainda superioridades morais. Souza utiliza esse pensamento de Bourdieu por entender que poderá ser realizado na medida em que refletirmos sobre as práticas que realizamos:

Obedecer a uma regra é antes de tudo uma prática aprendida e não um conhecimento. A “prática” pode ser articulável, ou seja, ela pode explicitar razões e explicações para o seu “ser deste modo e não de qualquer outro” quando desafiada a isto, mas, na maior parte das vezes esse pano de fundo inarticulado permanece implícito, comandando silenciosamente nossa atividade prática e abrangendo muito mais que a moldura das nossas representações conscientes. (SOUZA, 2004, p.95).

Existem formas de rompimento desse ciclo? Penso que sim, pois todos os indivíduos de nossa sociedade dispõem de autonomia para realizar as suas próprias escolhas. Mas o pesquisador Milton Santos (2002) destaca que nossa sociedade valoriza somente os dados daqueles indivíduos que se encontram em condições de doar e não de somente receber. Ou seja, em determinadas circunstâncias, prevalece o status social, a cor da pele ou o carro que possui, etc. Na avaliação em larga escala não é diferente. Somente alguns podem participar com seus dados da composição de um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que realizaram avaliação em larga escala. Outros, ainda, são caracterizados de forma a não pertencer a um grupo social mais urbanizado, portanto sem capacidade de exercer sua plenitude cidadã quando do momento de realizar a Prova Brasil.

Ignorar a distinção entre visíveis e invisíveis em nossa sociedade é condenar-se a identificar pura e simplesmente práticas ou opiniões que sustentam um discurso econômico que segrega e não reconhece os semelhantes como iguais. Na sociedade contemporânea, os assuntos de ordem econômica definem o nosso caráter, quem somos e a qual grupo devemos pertencer. Zigmund Baumann (2000) indica que a superficialidade que nos envolve rompe com estruturas antes sólidas,

como aquilo que nos torna humanos e iguais. É como se a fluidez dos líquidos constituísse todas as relações humanas contemporâneas.

A liquidez de Baumann (2000) nos faz ter preocupações com o futuro, especialmente naquilo que tange a individualização da vida social que potencializa o ato de pertencer a essa mesma sociedade onde convivemos. As facilidades contemporâneas apresentam novos cenários para o que se entende por identidade social, e, com isso, surge um considerável número de categorias sociais em que podemos ou não ser incluídos.

Isso significa afirmar que as convenções de um passado que separava os de esquerda e os de direita, hoje regula categorias binárias como ricos e pobres, educados e não educados, empregados e desempregados, incluídos e excluídos, centralizados e marginalizados, entre outros. Somos relegados a partilhar uma sociedade que não tem mais uma mínima noção daquilo que possa ser humanidade e onde percebemos os diferentes como uma ameaça. Por isso, é mais natural e menos sofrível, apagar do olhar aqueles que optam pela enclausuramento, pelo isolamento, pela margem. Além disso, opta-se por viver uma corrida alucinante contra um tempo preestabelecido, para sermos reconhecidos e identificados por novos feitos em meio à multidão. Assim, não somos questionados ou classificados em nossa sociedade como impingidos, limitados ou descapacitados. De fato, pouco perguntamos se é isso que queremos ser, mas com a limitação do tempo e a necessidade de sermos referenciados, esses questionamentos são extremamente limitados ou até mesmo anulados.

Bourdieu (2010), quando discute a reprodução, chama a atenção para o número de receptores que existem dentro da estrutura social. Eles são visíveis, mas essa mesma estrutura lhes subjuga, dizendo o tempo todo o que devem fazer para que sejam aceitos, para que possam ser permanecer devidamente enxergados na sociedade:

Para aqueles que só queiram ver nisso um *distinguo* sem consequência é preciso recordar que a modalidade de “engajamento” revela, mais seguramente que o conteúdo manifesto das opiniões, as probabilidades de passagem do ato porque exprime diretamente o hábito como princípio gerador das condutas e fornece por isso um fundamento mais seguro à previsão, sobretudo a longo prazo (2010, p.150).

O teórico indica a existência nos campos de produção simbólica de uma hierarquia de objetos legítimos, legitimáveis ou indignos. Essa hierarquia se constitui

por meio de medições e de censuras específicas. Com isso, existem sinais verbais e posturais que parecem estar fortemente ligados entre si e ao mesmo tempo com a origem social:

Quaisquer que sejam os seus limites, essa experiência tem por efeito ao menos, porque supõe a postura inabitual da observação analítica, esclarecer certos fatores sociais da notação (conjunto de sinais externos) ao mesmo tempo que os desvios de que se servem para agir apesar da censura que impede que sejam considerados expressamente: assim o embaraço ou a inaptidão dos estudantes das classes populares ou a boa vontade insistente dos estudantes das classes médias não podem intervir nas deliberações explícitas... (BOURDIEU, 2010, p. 151).

José de Souza Martins (2008) converge com Bourdieu e acrescenta que estamos diante de uma nova desigualdade social pouco visível e diferente da desigualdade de classes sociais. O teórico indica que a estrutura social atual está baseada em princípios estamentais, ou seja, ora você pode estar visível na sociedade, ora invisível, independente de suas condições econômicas, pois você pode ser vedado nas relações sociais por não compor a mesma cultura, o mesmo conhecimento ou por não participar da entidade A ou B. Então, para o autor essa é a distinção básica entre estamento e classe social, pois as diferenças não são reduzidas meramente a questões econômicas. E fica a pergunta: qual é o critério para qualificar socialmente uma pessoa? Para Martins precisamos reestruturar esse conceito de humano “de menor valia”:

À medida em que as oportunidades sociais vão se reduzindo, em consequência de constrangimentos econômicos, a tendência é a de que os que ainda se mantêm incluídos nas oportunidades e privilégios, exacerbem sua consciência das diferenças não econômicas. (...) a forma é mais importante que a utilidade. O objeto parece igual, a função é igual, porém a marca da qualidade, a nobreza do objeto é diferente. (MARTINS, 2008, p.132-133).

Se retomarmos Bourdieu (2010) compreenderemos que isso faz parte de um mecanismo ideológico que confirma uma produção simbólica onde os objetos são hierarquizados em legítimos, ilegítimos ou indignos. Consciente ou inconscientemente, esses valores simbólicos irão orientar nossas escolhas de objetos, nossos valores de investimentos e nosso olhar para os outros. Nogueira e Catani (1998, p.8) evidenciam, ao discutir a reprodução simbólica em Bourdieu, que existem mecanismos ideológicos, por vezes chamados de científicos, que validam temas considerados de interesse, enquanto outros são tratados de modo

vergonhoso ou vicioso. Esse olhar validará quais serão as áreas onde serão feitos investimentos, enquanto as “desvalorizadas” esperam recompensas de outros campos, que não o científico.

Zago (2000) quando estuda as trajetórias de escolarização em camadas médias e populares observa que existem comportamentos, para além das influências domésticas, que influenciam nas potencialidades de extrapolar esse universo restrito da exclusão social, pois,

fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extra-escolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas (ZAGO, 2000, p.21).

O alerta da pesquisadora é para que o olhar aos considerados excluídos, necessariamente deve considerar as atividades reais que esses atores sociais desenvolvem dentro ou fora desse lugar a margem da sociedade. Assim, passamos de um conjunto de variáveis que não se restringe às origens sociais, para um olhar mais amplo e sociologicamente fundamentando, onde diferentes variáveis se articulam e atuam no cotidiano e nas ações desses sujeitos.

Então, quais seriam as possibilidades de enfrentamento dessa lógica que invisibiliza muitos em nossas sociedades? Uma delas é pela educação, pois pode se constituir em ferramenta fundamental para que crianças e jovens se preparem para a vida adulta e questionem essas escassas ou nulas oportunidades que lhes são apresentadas. Outra possibilidade seriam criar novos espaços de pertencimento e de reconhecimento em nossa sociedade. Ainda é possível pensar ações que coloquem o ser no lugar do ter, trocando a sociedade individualista por uma sociedade da convivência. Somos aquilo que somos pelas relações que estabelecemos com os outros, dessa forma, ainda restaria uma porta para o pertencimento e para o reconhecimento desse outro, sem necessidade de ocupar um cargo ou um não lugar na sociedade.

O fato de fazer parte de um universo estudantil já é percebido por muitos como uma possibilidade de enfrentamento. Zago (2000, p.29) indica que o ingresso e a permanência dos estudantes vinculados aos grupos excluídos na escola representam um reconhecimento social duplo. Isso ocorre porque cria uma

“distinção no interior da própria comunidade”; e quando cria um novo padrão de referência e “articulação com a sociedade global”.

Referencio que olhar para o reconhecimento sociais dos invisíveis na sociedade é olhar para a igualdade de oportunidades na área da educação. Reis (2004, p.63) alerta que para as elites brasileiras o princípio da distribuição está nessa igualdade de oportunidades. Ou seja, a postura das elites é de que “os que se esforçarem terão possibilidade de progredir”. Mas a autora alerta que a tentativa de vincular as razões da desigualdade somente a fatores imponderáveis, isentando a responsabilidade dos atores sociais concretos é, no mínimo, é legitimar um padrão de distribuição que se choca com as questões de justiça social.

O esclarecimento dos conceitos de pertencimento, de igualdade, de exclusão e de desigualdades sociais permitiu identificar a multiplicidade de formas que se sobrepõe na produção e no endurecimento do que entendemos como invisível na sociedade brasileira. Foi necessário compreender cada um desses conceitos, para poder afirmar que esse mesmo ser humano fragmentado, também está imbricado dentro das políticas e prática educacionais e, por isso, aceitamos que seja invisibilizado pela avaliação em larga escala.

Os estudantes que participam do processo avaliativo em nossas escolas, ora estão incluídos por políticas de acesso obrigatório a educação ora estão excluídos do processo por políticas avaliativas. O aluno em nossas escolas passa a ter sua identidade produzida e modificada na interpretação dessas políticas de avaliação em larga escala e nos produtos educacionais que se expressam em números estatísticos. Dentro dessa lógica, para a Prova Brasil ora ele é estudante que participa da avaliação, ora ele é estudante descredenciado por não atender aos critérios de participação descritos em normas do processo avaliativo. O resultado disso é a produção de uma forjada qualidade de educação. Forjada, porque não reconhece a integração de todos os estudantes no processo avaliativo, deixando de fora parte significativa dos alunos que são os mesmos invisíveis sociais caracterizados ao longo deste capítulo. Portanto, na avaliação em larga escala, são invisíveis e descartados do processo. Tudo isso é fruto de novas relações políticas, expressas em documentos legais, constituídos e utilizados para reinserir regras e valores no cenário educacional brasileiro. É isso que trataremos no próximo capítulo.

### 3 LEGALIZAÇÃO DO INVISÍVEL

A prescrição do invisível na legislação parece, num primeiro momento, algo imponderável ou leviano. Ocorre que a legislação brasileira normatiza processos, fatos e pessoas, invisibilizando tudo o que ficar abaixo da linha da regra estabelecida como válida. Com isso, o objetivo desse capítulo de sinalizar essas marcas de invisibilidade dentro das legislações que promulgam a avaliação em larga escala estará imbricado pela análise da abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas, proposta por Stephen J. Ball (1992, 1994, 2014), Jefferson Mainardes (2006) e Ball e Mainardes (2011).

A legalização do invisível envolve, além das marcas legais, a regulamentação de processos dentro das portarias internas do INEP onde, na lei, na norma e na regulamentação estão prescritas como a avaliação em larga escala deverá invisibilizar certas pessoas e questões da escola. Por isso, é necessário deter o olhar a esse aspecto, uma vez que ele, para além dos pressupostos históricos da avaliação em larga escala, apresentados no primeiro capítulo, conjugam as redes discursivas, registradas e simbólicas, que forjam um lugar de ser estudante participante da avaliação em larga escala.

Num primeiro momento, procuro inferir quais as representações da avaliação em larga escala dentro das legislações nacionais, as macro políticas, que regulamentam a educação básica, explicitadas na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9.394/96 (1996), no Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE Nº. 13.005/14 (2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (2013) e na Base Curricular Comum Nacional – BCCN (2015). A segunda parte do capítulo referencia as micro políticas publicadas em Portaria do INEP por apresentá-las imbricadas com os processos da avaliação em larga escala e apontar a manipulação dos dados. E, por fim, discuto uma proposição de análise das mesmas macro e micro políticas, a partir do direcionamento do olhar para alguns dos contextos propostos por Ball (2014).

Utilizo a imagem da dor em cada um dos subtítulos deste capítulo porque as normatizações da avaliação causam sensações desconfortáveis e até mesmo doloridas dentro dos espaços escolares. E como a dor é uma consequência e não a causa, por vezes enxergamos somente as consequências do processo avaliativo e não suas motivações. Para explicitar os caminhos da legalização dos invisíveis na

avaliação em larga escala opto por: (a) pesquisar o formato dessa avaliação nas principais normativas das macro políticas, significando “qual a dor” ou quais são os desconfortos para com a avaliação em larga escala; (b) detalhar quais são as normatizações internas do INEP para caracterizar o que “gerou a dor” ou como foram sendo priorizados aspectos na estrutura dessa avaliação em detrimento de outros; (c) identificar formatos de manipulação estatística dos dados, ou seja, como é feita a “maquiagem” do que é vivenciado nas escolas a partir do processo de avaliação; e (d) retomar no ciclo de análise das políticas como um caminho metodológico para construir um “diagnóstico” que permitirá trabalhar o desconforto da avaliação em larga escala indicando possibilidades de resignificá-la.

### 3.1 Qual a dor? Prescrição nas macro políticas.

Parece ser dolorido inquirir a prescrição de uma avaliação em larga escala. Mas essa análise da dor é parte do trabalho de muitos pesquisadores, pois a temática da avaliação em larga escala ganhou espaço nos discursos de quem faz educação em nosso país a partir de sua regulação nas legislações atuais. Essa análise da prescrição da avaliação em larga escala nas macro políticas está alicerçada no contexto de *produção do texto* proposto por Browe e Ball (1992)<sup>7</sup>.

No Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, há uma pretensão política pela efetivação de uma educação escolar pública, gratuita, laica e obrigatória. Porém, durante o longo espaço de tempo entre o Manifesto e a Constituição Federal (CF/1988) não houve alteração significativa da realidade de escolarização da população. Segundo Saviani<sup>8</sup>, a política educacional brasileira, desde o histórico Manifesto até os dias de hoje, apresenta-se com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Somente a partir da CF/1988 é que encontramos uma alteração

---

<sup>7</sup> Além disso, as contribuições de vários teóricos e estudos como: Saviani (2011), Cury (2005), Dourado (2007), Martins e Werle (2010), e Andrade e Duarte (2011). Também, sinalizo os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa PIQCG, coordenado por Werle, a partir dos relatórios produzidos nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014.

<sup>8</sup> Entrevista de Saviani à Anped (2013). Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-especial-dermeval-saviani>. Acessado em 29/03/2015.



significativa no contexto da exigência de escolarização, quando o direito à educação passa a ser considerado como um direito público subjetivo.

Com o propósito de subsidiar o debate sobre o contexto de *produção do texto* dentro da análise da avaliação em larga escala, parto da concepção de que crianças, jovens e adultos são portadores do direito ao pleno desenvolvimento humano. Carlos Roberto Jamil Cury é um teórico brasileiro que estuda as políticas educacionais e sinaliza que o direito a uma educação de qualidade deve ser efetivado em legislação por um poder soberano. No caso brasileiro, a referência a essa educação de qualidade está posta no Art. 205 da CF/88, que preconiza o desenvolvimento pleno da pessoa como o objetivo maior de tudo que for efetivado na área da educação. O autor ainda reforça que a busca pela qualidade na educação passa pelo reconhecimento de si e do outro, com o pleno desenvolvimento de suas capacidades e pelo diálogo com o outro reconhecido como igual:

Ora, o pleno desenvolvimento da pessoa, objetivo maior da educação, posto em nossa atual constituição, em seu art. 205, não poderia se realizar sem a busca da igualdade e da liberdade para as quais o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva é tanto uma marca registrada do humano quanto uma condição desse desenvolvimento. Assim sendo, esta marca devém universal. Ela é a condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos. (CURY, 2005, p.19).

Essa indicação remete à norma constitucional que impõe à educação de qualidade como um direito social próprio da cidadania. Dessa forma, no contexto da produção do texto, é possível relacionar diretamente o direito à educação, previsto na legislação, com as lutas que vivencio no espaço escolar. Ou seja, procuramos, na lutas diárias dentro da escola, ampliar o olhar para avaliações em larga escala de forma que seja observada a totalidade dos dados coletados.

Cury (2005) alerta que é papel da sociedade brasileira, especialmente dos educadores, a interpretação dos documentos legais e sua qualificação dentro dos sistemas de ensino brasileiros, pois no contexto da regulação é possível afirmar que a pretensão de oferta e acompanhamento de uma educação de qualidade está prevista em legislação:

Se considerarmos que a educação é constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante da democratização das sociedades, se considerarmos o quanto educadores e educadoras se empenharam em prol da educação como direito, se considerarmos a importância da Constituição como pacto fundante da coexistência social, certamente o capítulo da Educação em nossa Constituição é avançado e contém bases e horizontes para uma vertente processual de alargamento da cidadania e dos direitos. (CURY, 2005, p.27).

A avaliação aparece instituída como política pública para verificar a qualidade da educação oferecida a Educação Básica no texto da LDB (BRASIL, 1996), quando referencia no Art. 9º a incumbência da União de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental para que seja possível definir prioridades e melhorias no ensino. Ainda a mesma legislação, quando referencia a instituição da década da educação, em seu artigo 87, parágrafo terceiro e inciso quarto, sinaliza a necessidade de integração de todos os “estabelecimentos de Ensino Fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”. Ou seja, a regulação impregnada nas propostas avaliativas realizadas ao longo dos anos 90, sinalizadas no primeiro capítulo, se tornam lei e integram o contexto de produção do texto. Os discursos produzidos naquele período formam valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e são implementados por meio de textos legais, fundamentando a possibilidade de regulação dos processos educacionais mediante avaliação em larga escala.

A priorização da então política de educação, que se volta aos seus processos, por meio de uma avaliação em larga escala, encontra eco na CF/1988 e na LDB/1996, pois a educação vai sofrendo pressões da sociedade de uma maneira geral que espera dela a promoção de um desenvolvimento econômico ao mesmo tempo em que exige uma formação humana. Conforme sinalizamos no segundo capítulo, nem sempre essa promoção econômica e humana está ao alcance de todos os sujeitos de nossa sociedade.

Dessa forma, garantir a qualidade por meio de processos de avaliação não é uma preocupação tão dolorida assim. Gritante é o fato de existir uma grande quantidade de decretos, portarias, medidas provisórias, pareceres etc. que procuram estabelecer regras e normas para a avaliação em larga escala, sem indicar nesses derivados, qual a qualidade que se pretende alcançar para a promoção de uma formação humanística.

Além do direito à educação, outros textos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE) referenciam a priorização da educação de qualidade a todos. Mas, encontramos no texto do PNE de 1997, uma afirmação no que concerne as orientações para instituir mecanismos de avaliação da qualidade da educação oferecida no Sistema Nacional de Educação:

Instituir mecanismos de avaliação interna e externa, em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos (BRASIL, 1997, p.33).

Nesse sentido, as pesquisas realizadas por Costa (2012) revelam que houve um negligenciamento dos principais anseios da sociedade no que se refere à instauração de um sistema de avaliação que contribuísse de fato com a aprendizagem.

Em 2001, com o PNE 2001-2010 (Lei 10.172, BRASIL, 2001), a avaliação é regulada com um programa de monitoramento dos sistemas de ensino, para gerar eficiência e igualdade no sistema escolar. Fato que impulsionou práticas de gestão empresarial no contexto escolar, a partir do ranqueamento dos resultados. Saviani (2011), em artigos que contabiliza e apresenta o estado da arte sobre as políticas educacionais ao longo dos tempos, explicita a modificação da necessidade de políticas para a existência de uma escola pública em diferentes períodos e contextos históricos. Essas políticas, segundo o autor, estão acompanhadas de mudanças que apontam a necessidade de serem inseridos novos indicadores junto aos coeficientes de aprendizagem atingidos pelos alunos para a compreensão da qualidade que está sendo oferecida na educação brasileira.

É o caso do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014), e que prevê, na Meta 7, fomentar a qualidade da educação brasileira a partir da elevação do IDEB em todo o país. Atualmente, o IDEB brasileiro nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta a média 5,2, em uma escala de um a dez; nos Anos Finais do Ensino Fundamental é 4,7; e no Ensino Médio é 4,3. A previsão do PNE é chegarmos em 2021 com as médias 6,0; 5,5 e 5,2, respectivamente. Isso significa uma continuidade nos investimentos, nas estratégias de acompanhamento e na avaliação da educação básica brasileira.

No próprio texto regulamentar do PNE (BRASIL, 2014), está listada uma estratégia específica dentro da meta sete que procura apoiar o desenvolvimento de pesquisas dentro destas bases de dados com vistas à disseminação do conhecimento sobre a educação de nosso país que as mesmas apresentam. A estratégia 7.3 indica que é necessário constituir um conjunto nacional de indicadores que permitam conhecer o “perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes”.

Não é objetivo dessa tese questionar a meta 7 do PNE. Ainda assim, entendo que ela reafirma a necessidade de utilização das bases de dados existentes no INEP para compreendermos quem são e quais as características dos estudantes que participam da avaliação em larga escala. Ou seja, é necessário criar facilitadores para que pesquisadores, estudiosos, gestores e estrategistas possam: (a) olhar para as bases de dados nacionais já existentes e acessá-las de forma ágil; (b) facilitar a utilização de ferramentas de apoio a elaboração de políticas públicas educacionais a partir dos dados contextuais já existentes no INEP e no MEC; e (c) permitir um olhar pedagógico para as avaliações realizadas em cada realidade existente em nosso país. Esses três aspectos estão relacionados diretamente com o foco da tese, ou seja, mostrar aos gestores que é possível utilizando as bases de dados do INEP, desde que conheçam as suas limitações como é o caso da não participação de todos os alunos no processo de avaliação em larga escala.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) foram publicadas pelo MEC em uma compilação única de todos os documentos produzidos nesse sentido nos diferentes níveis do conhecimento, desde a educação infantil até o ensino médio. Sua função era estabelecer uma base nacional comum que orientaria todas as propostas de educação das redes de ensino no país. Além disso, a avaliação dessas propostas também se guia nas diretrizes estabelecidas por essa legislação. As críticas que se pode fazer à construção desse documento voltam-se, no aspecto da avaliação em larga escala, para: (a) compilação de várias legislações com inúmeras alterações sem uma discussão nacional; e (b) alteração baseada nos resultados das avaliações externas que sinalizam defasagens das legislações anteriores no aspecto dos objetivos de aprendizagem.

É possível vislumbrar as forças que embasaram a construção dessas mesmas diretrizes, uma vez que deve existir a garantia dos seguintes princípios constitucionais: (a) organicidade, sequencialidade e articulação entre as etapas e as modalidades da Educação Básica; (b) direito à educação de qualidade; (c) indissociabilidade do cuidar e do educar; (d) articulação e integração do sistema educacional; (e) democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; (e) articulação com o mundo do trabalho; (f) gestão democrática; (g) formação e valorização dos profissionais da educação; e (h) financiamento e controle social.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica podem ser tratadas como um projeto orgânico, sequencial e articulado nas diversas etapas e modalidades do ensino, enquanto educação direito público subjetivo de todos os brasileiros, buscando preservar a identidade nacional, respeitando as especificidades e a diversidade dos educandos que vivem nas diversas regiões do país. Essas diretrizes são reproduzidas no macro contexto das políticas educacionais como no micro e Perrenoud (1999) denomina de “Hierarquias de Excelência”. Hierarquias estas que regulam e controlam tanto as ações de quem estabelece as políticas educacionais, quanto de quem gesta a escola, de quem ensina quanto de quem aprende.

O próprio texto de apresentação das DCNEB (BRASIL, 2013, p.13) sinaliza como importante subsídio às políticas públicas para a educação no Brasil o uso das avaliações externas de “Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, não refere que essa qualidade de oferta é avaliada com base em um padrão inexistente ou definido primariamente. O conceito de qualidade referido faz parte de uma publicação de 2004, onde se apresenta o Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi, referindo a necessidade de uma série de insumos para efetivar um ensino de qualidade. Ainda assim, a relação desses insumos não fica evidente.

No mesmo documento, são referidos vários questionamentos realizados para os resultados dessas avaliações (nenhuma das citadas refere-se a invisibilidade de muitos estudantes nessa avaliação!) como a performatividade produzida nas escolas e nos atores envolvidos a partir da divulgação de resultados standart. Porém, o texto legal das DCNEB desmerece essas sinalizações informando que “lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais” (BRASIL, 2013, p.13). Reforça, ainda, que a formulação das

políticas de Estado dependem do subsídio dessas avaliações para que municípios e escolas possam identificar suas fragilidades.

É necessário criticar essa postura. Não pelo fato de existirem avaliações nacionais. Não pelo fato desses sistemas procurarem medir a aprendizagem dos estudantes. Mas pelas legislações que não conceituam quais são os aspectos que contemplam essas “políticas públicas de equidade” (BRASIL, 2013, p.13). Também, pela forma de mensuração promovida pela Prova Brasil, processo avaliativo que analisamos nessa tese, que é seletiva, excludente e obscura. Seletiva, pois prioriza e escolhe alguns estudantes do Ensino Fundamental e não todos. Excludente, porque exclui dados de alunos que não concluíram 50% da prova. E obscura, uma vez que não permite acesso transparente e ágil de todos os dados às escolas e aos municípios envolvidos.

Outra questão possível de ser sinalizada é: porque os estados, também entes federados, não foram citados nessa justificativa das DCNEB para a manutenção e o uso fundamental das avaliações em larga escala? Não teria esse ente federado interesse e direito em acessar os dados das avaliações? A essa pergunta caberia outra pesquisa, que poderá ser realizada em outro momento.

Por fim, cabe referir que a DCNEB proposta pelo CNE propõe-se ao estabelecimento de objetivos que irão “nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos” (BRASIL, 2013, p.13). Ao analisar o discurso político sobre as avaliações de larga escala, percebemos que a ênfase está no planejamento e aperfeiçoamento dos processos de ensino, bem como nas ações voltadas ao resultado da aprendizagem dos alunos e na autoavaliação das escolas. Todavia, não possibilitam a avaliação do processo de aprendizagem, dos recursos disponíveis e das condições de trabalho dos professores. Neste sentido, a educação básica vem sendo desafiada a construir a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com foco na elaboração de objetivos de aprendizagem, colocada à disposição e consulta pública da sociedade brasileira no segundo semestre de 2015.

Junto a isso, são constantes as críticas de especialistas da área e de organizações da sociedade civil, como as expostas pela Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped<sup>9</sup>, que sugerem estar a BNCC centrada na produção de objetivos de aprendizagem, poderá servir somente para construção de decodificadores para a elaboração de avaliações em larga escala. Esses instrumentos aliados a meritocracia, desconsidera as possibilidades específicas de ensino e de aprendizagem nos diferentes contextos.

No diálogo com tantas contradições, Ball (2001, p.102) nos auxilia a ler a realidade como ela é, desde o nível macro das políticas educacionais até o nível micro. Nesse sentido, o autor lembra que o espaço de atuação é híbrido e a ação apresenta uma espécie de “bricolagem” entendido como um “processo constante de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais”, entre outros. A intenção é investir em tudo que possa fazer com que a educação funcione na lógica da interconexão numa troca constante de lógicas globais e locais.

Assim, é possível investir um espaço de reflexão para compreender as variáveis que são apresentadas no contexto da Produção do Texto, dentro das micro políticas produzidas no INEP. Esse olhar irá perceber como as políticas são sempre, segundo Ball (2001, p.103), “aditivas, multifacetadas e filtradas”. De fato é possível perceber que existem variações de intensidade entre as macro e as micro políticas, porém elas partem de uma mesma vertente ideológica:

A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores. A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (BALL, 2001, p.103).

A dor quando tratamos das avaliações em larga escala é o sentimento de desconforto pelo desconhecimento das formas de subjetivação que somos submetidos pelas macro políticas que orientam olhares para a qualidade da educação oferecida nos espaços escolares a partir de olhares pouco completos. Ainda assim, afirmação de Ball (2001) sugere a necessidade de identificarmos as causas desse desconforto, dessa dor. Faremos isso no próximo subtítulo ao

---

<sup>9</sup> Ofício dirigido, em 09/11/2015, à Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular Conselho Nacional de Educação, sobre a Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.

olharmos para as orientações prescritas no nível de micro políticas buscando compreender quais as escolhas marcadas dentro das legislações internas do INEP que reestruturam processos de avaliação em larga escala e eliminam os espaços de diálogo e sociabilidade sobre os mesmos.

### **3.2 O que gerou a dor? Prescrição nas micro políticas.**

Quando falamos de micro políticas, muitas vezes a referência mental primária é a legislação interna da escola e do município. Até mesmo caberiam ser pensadas as leis que o Estado publica para direcionar suas ações educacionais dentro dos sistemas de ensino que estão sob sua jurisdição legal. Entretanto, cabe lembrar que as avaliações em larga escala são dirigidas por um órgão específico e ligado ao MEC: o INEP. A referência a função desse órgão, bem como sua constituição temporal, histórica e legal, já foi sinalizada no capítulo primeiro dessa tese.

Qual a contribuição do INEP quando pensamos em gerar avaliações em larga escala? De fato, quem gerencia o processo; coordena a criação e a aplicação das provas; institucionaliza ferramentas tecnológicas para registro de dados; disponibiliza relatórios; entre muitos outros elementos, é o INEP. Para que isso ocorra dentro das potencialidades sinalizadas nas macro políticas apresentadas no subcapítulo anterior, é fundamental ao INEP criar regulamentações internas que direcionam as ações e os trabalhos de todos os seus colaboradores. Essas regulamentações são instituídas, em sua maioria, por Portaria internas que estão publicizadas no próprio site de instituto, de forma a garantir a transparência das regras estabelecidas.

Gerar informações que subsidiem o estabelecimento de novas políticas educacionais é função prioritária do INEP. Poderia parecer que “gerar dor” é, unicamente competência de estímulos nervosos sensíveis a sensações desagradáveis, mas “gerar dor” também é competência do INEP. Especialmente quando produz regras internas que ferem o direito de alguns participarem do processo de avaliação em larga escala. Identificaremos algumas regras que, na análise das micro políticas, explicitam a função de gerar dor, afirmada acima.

Procuro pensar nas regulamentações da avaliação em larga escala realizadas pelo INEP, identificando, no contexto de *Produção do Texto*, as estratégias lançadas



para priorizar estudantes em detrimento de outros. Ball (2001, p.103) afirma que essa investigação é possível quando percebemos que elas estão aliadas a um “conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática”.

A grande dificuldade não é explicitar a função do INEP no contexto contemporâneo, mas perceber que está associada a uma competência técnica que não explicita todos os elementos utilizados para justificar decisões governamentais. Pestana (2013) confirma essa hipótese quando faz o chamamento a transparência dos dados:

Nesse campo, é certo que há avanços, mas também é certo que muitos questionamentos permanecem. Por um lado, há maior transparência a respeito da ação do Estado e dos governos, mas há também, por outro lado, certa opacidade em razão da complexidade e da quantidade de informações, conceitos e indicadores utilizados para justificar decisões governamentais.

Ou seja, a questão está na disponibilização ou didatização de dados técnicos, divulgados no site do INEP, os quais permanecem inacessíveis para grande parte do público que não é especialista em análise de dados estatísticos. Pestana (2013, p. 90) confirma esse fato:

Como não há orientação de navegação para um público especializado – somente o mecanismo de busca textual – é difícil encontrar documentos técnicos relacionados a cada um dos ciclos já realizados, tais como relatórios de análise de dados, relatórios de aplicação, metodologias e relatórios de amostragem ou instrumentos utilizados na coleta de dados. Também não há registro de realização de seminários, *workshops* ou reuniões com grupos de educadores ou de gestores educacionais para discussão dos resultados obtidos ou de encaminhamento de propostas de superação ou melhoria da situação apresentada (PESTANA, 2013, p.90).

A autora ainda criou um quadro demonstrativo de todas as informações disponíveis no site do INEP sobre o SAEB/Prova Brasil, obtidos através de uma busca textual. Essa vivência dificultosa para o pesquisador em educação é ampliada quando pensamos na figura dos educadores ou dos gestores a quem esses dados também interessam e que não possuem, em sua maioria, esse conhecimento técnico para compreender as informações disponíveis no INEP.

Sabedor dessa problemática de compreensão dos dados estatísticos e sua composição, percebe-se uma prática do INEP, a partir de 2010 e intensificada em

2013, de disponibilizar Notas técnicas e Portarias Internas para explicitar a metodologia adotada na construção dos dados estatísticos, a fórmula utilizada na estruturação do indicador e a fundamentação legal e, por vezes, teórica que respaldou a análise dos dados e os resultados apresentados.

A primeira nota técnica sobre o IDEB (disponível no Anexo A - Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb), disponibilizada junto ao site do INEP (menu Informações Estatísticas/Consulta Ideb) contempla explicações importantes para a compreensão dos dados utilizados no cálculo do IDEB. Dentre elas é possível destacar: conceito do IDEB como um indicador de qualidade educacional; sinalização de que o IDEB é um indicador sistematizador de informações de desempenho de estudantes aliados ao rendimento escolar; confirmação da importância do IDEB para monitoramento do sistema de ensino no Brasil; interpretação do cálculo do IDEB através de um exemplo; apresentação da fórmula de cálculo do IDEB; explicitação do conceito de cada símbolo utilizado na fórmula; confirmação da utilização de média de desvios padrão das proficiências dos alunos; e a utilização de limites inferiores e superiores das proficiências de matemática e de língua portuguesa para calcular o IDEB, desde 1997, e as médias da Prova Brasil desde 2005.

Cabe sinalizar que essa primeira portaria não está numerada oficialmente, nem mesmo datada. Mas, ao realizar uma leitura atenta, parece que a publicação da mesma ocorreu em meados de 2006, quando da disponibilização da mesma fórmula para o cálculo das médias alcançadas na Prova Brasil de 2005. Além disso, é a data mais recente que aparece no documento.

É necessário analisar a interferência dessa portaria no processo de validação dos dados dos alunos que realizaram a Prova Brasil de 2007. Num primeiro momento, a explicitação da fórmula e do cálculo do IDEB permite compreender que existe uma média e um desvio padrão que é considerado no cálculo, mas esses elementos não teriam uma interferência no resultado individual de cada estudante. Já num segundo momento, a análise para o desvio padrão é de que é feito um ajuste dentro do cálculo para aqueles estudantes que ficaram numa faixa numérica e serão escalonados em um número fixo (um exemplo desse aspecto está disponível junto a página três da Nota Técnica – Anexo A). Ainda assim, não há um impacto direto no resultado do aluno ou em seus dados de contexto, mas sim na média da escola, do município e do país.

Uma última sinalização sobre essa primeira Nota Técnica do INEP (localizada na página dois do documento) diz respeito a uma nota de rodapé. A informação contida nesse local do documento aponta para a importância do IDEB vinculada ao seu uso performativo: a afirmação de que o monitoramento da evolução temporal do desempenho dos estudantes permite o estabelecimento de políticas de financiamento por parte de autoridades locais para “promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental. Aliás, o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos”.

Diferentes teóricos que oferecem o embasamento teórico dessa tese e estão explicitados nos capítulos um e dois, afirmam a grande preocupação com esse tipo de relação direta entre financiamento da educação e o resultado da avaliação em larga escala. E isso vai na direção da performatividade das informações, na manipulação da participação e na distorção dos resultados para ampliar o recebimento de cifras.

Nesse sentido, cabe compreender que o financiamento da educação básica no Brasil depende da conjugação de valores e indicadores associados, desde a arrecadação de impostos até a destinação do Produto Interno Bruto (PIB) nos termos percentuais previstos na CF/1988. Amaral (2012) sinaliza que o financiamento deve atingir a todos os estudantes se o objetivo é o crescimento da educação brasileira como um todo:

se dois países possuem os mesmos valores totais de PIB e aplicam os mesmos percentuais em educação, aplicará valor mais elevado, por pessoa em idade educacional, aquele que possuir a menor quantidade de pessoas nas idades corretas para estudarem. Conclui-se, portanto, que analisar a importância que um país dá ao setor educacional, exige-se a conjugação de três indicadores: total de recursos aplicados em educação como percentual do PIB; riqueza do país, expressa pelo valor de seu PIB; e a quantidade de pessoas em idade educacional. (AMARAL, 2012, p.171).

Ou seja, se esperamos o crescimento do Brasil e a diminuição de suas desigualdades sociais, não podemos permitir que políticas educacionais, voltadas para melhoria da qualidade do ensino, direcionem o aporte de valores somente para as escolas melhores ou piores avaliados pelo IDEB. Amaral (2012, p.202) pontua

que a possibilidade de rompimento dessa lógica de responsabilização e premiação, pois o “Brasil possuiu riquezas para promover um salto quantitativo e qualitativo em sua educação”. Para isso é necessário que cumpra com as regras estabelecidas na destinação dos financiamentos e no alcance dessas políticas a todos e não somente os que encontram-se nos extratos superiores ou nos inferiores da tabela do IDEB.

Retomando a discussão sobre as regulamentações internas do INEP que constituem um dos campos de análise no contexto da *Produção do Texto Legal*, identificamos na Portaria INEP Nº 149, de 16 de junho de 2011 (disponível no Anexo B), a sinalização de que o número de alunos matriculados utilizados como base para a aplicação da Prova Brasil de 2011, seria o disponibilizado pelas escolas através do Censo Escolar preenchido até 19 de agosto de 2011. Esse é um aspecto que pode passar despercebido, mas que sinalizamos como uma linha de corte entre os que poderão participar do processo ou NÃO. Dentre as micro políticas educacionais, identifiquei as normativas internas do INEP, porque regulamentam num campo de práticas, aspectos que modificam a participação de estudantes no processo avaliativo. Um exemplo desse caso específico são os estudantes que trocam de escolas após a data de corte: não serão contabilizados na sua escola atual e não irão realizar a prova na escola de origem. Isso significa dizer que ficam no “limbo”. Nesse caso, os estudantes migrantes em nosso país interferem no resultado de duas instituições e não são sinalizados. Nessa mesma Portaria, existe a sinalização da necessidade de participação de, pelo menos, 50% dos estudantes matriculados no dia da prova para que o resultado da escola seja contabilizado no cálculo do IDEB do Município, Unidade Federativa e Brasil.

A mesma Portaria INEP nº 149, de 16 de junho de 2011, explicitou a necessidade de manutenção da série histórica dos dados publicizados pelo INEP e, por isso, divulgou os critérios para as redes municipais de ensino e para as escolas que, apesar de realizarem a Prova Brasil de 2011, não teriam a inclusão de seus resultados no cálculo da média do IDEB do município, da Unidade Federativa e do País. Enfim, os dados foram publicados no site do INEP ainda em 2012 e para essas situações somente foram mantidos os cálculos das médias por escola. E é perceptível a não inclusão da informação das mesmas dentro dos demais cálculos de médias conforme sinalizamos a pouco.

Já a Nota Informativa do IDEB 2011 (disponível no Anexo C), também disponibilizada no site do INEP, marca quem serão os alunos, as escolas e os

municípios que participam na avaliação, agrega dos por itens devido a característica metodológica da Prova Brasil 2011. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental eram:

***Item 1 - Brasil:***

- Total (escolas urbanas públicas e escolas urbanas privadas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

***Item 2 - Região:***

- Total (escolas urbanas da rede pública e escolas urbanas da rede privada),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

***Item 3 - Unidade da Federação:***

- Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

***Item 4 - Município:***

- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Federal (escolas urbanas da rede federal),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal).

***Item 5 - Escola:***

- Todas as escolas públicas que não foram excluídas por algum dos critérios descritos nos itens anteriores.

Os critérios elencados no item 2 merecem o mesmo destaque pela importância da marcação da invisibilidade imposta pela avaliação em larga escala que praticamos em nosso país. Essa marcação pode ser percebida nos critérios abaixo que definiram quais eram as escolas que não participaram ou que não receberam IDEB em 2011, portanto, para as quais o cálculo não foi realizado:

- A. Escolas particulares;
- B. Escolas exclusivamente de Educação Profissional;
- C. Escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos;

- D. Escolas exclusivamente de Educação Especial;
- E. Escolas públicas que oferecem Ensino Fundamental regular e que não realizaram a Prova Brasil/Saeb por terem menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2011.
- F. Escolas pertencentes às redes municipais que não aderiram à Prova Brasil 2011.
- G. Escolas que realizaram a Prova Brasil/Saeb 2011, mas não prestaram informação ao Censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada.
- H. Escolas em que o número de alunos participantes da Prova Brasil 2011 foi inferior a 10 ou não alcançaram 50% dos alunos matriculados na série avaliada, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola.
- I. Escolas que, segundo Portaria Inep nº 410, de 03 de novembro de 2011, que estabelece que “Os municípios que implantaram o Ensino Fundamental de nove anos em 2008 poderão requerer ao INEP a não divulgação de seus resultados na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil) 2011 e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2011 até o final do mês de fevereiro de 2012”.

Sinalizo que a Nota Informativa do IDEB 2013 (disponível no Anexo D), também disponibilizada no site do INEP, altera os itens I e J para o contexto contemporâneo:

- I. Escolas que, solicitaram a não divulgação de seus resultados da Prova Brasil 2011 segundo Portaria Inep nº 304, de 21 de junho de 2013.
- J. Secretarias/Escolas que solicitaram a não divulgação por situações adversas no momento da aplicação da Prova Brasil 2013.

Mesmo com a passagem de dois anos de avaliação, é possível perceber pela análise das Portarias Internas do INEP que esses critérios são marcas fortes de uma avaliação que é parcial e representa somente uma parte de nossa realidade educacional. Quantos estudantes estão fora da avaliação se unificarmos a primeira e a segunda relação disponibilizada nessa nota informativa do INEP? Muitos! São eles:

- (a) estudantes de escolas públicas rurais que possuem os seus resultados calculados e dissociados a média do seu município;
- (b) estudantes de escolas particulares urbanas ou rurais, pois a função do INEP é avaliar a qualidade do ensino público. A inclusão desses estudantes poderia gerar distorções ou maquiagem a qualidade do ensino público oferecido. Não é foco desse estudo analisar as escolas particulares, mas cabe informar que esses estudantes estão fora da avaliação realizada;
- (c) todos os estudantes matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial ou demais modalidades dentro do Ensino Fundamental não possuem valor para o cálculo do IDEB;
- (d) todos os estudantes que trocaram de escola após o período de fechamento do Censo Escolar, uma vez que a data é no final do mês de agosto. Além disso, todos os estudantes matriculados em turmas com menos de vinte alunos. É possível imaginar onde essas escolas estão localizadas? Se acessarmos as informações disponibilizadas no Censo Escolar, através do site do INEP, encontraremos a cada ano o número de alunos vinculados a essas instituições, em sua maioria localizadas em regiões rurais do país;
- (e) todos os estudantes matriculados em instituições que não permitiram a participação pelos motivos elencados nos critérios “F”, “G”, “I” e “J”. Aqui cabe sinalizar um desconhecimento geral por parte de gestores escolares sobre a possibilidade de não participação no processo de avaliação em larga escala; e
- (f) estudantes de escolas que participaram do processo de avaliação em larga escala, porém ao realizarem a mesma, sua turma não continha 50% de presença no dia da prova. Isso, segundo critério divulgado, não representa a totalidade da turma. Então, numa turma de 40 alunos se, somente, 20 alunos vieram no dia prova, as médias desses estudantes não serão contabilizadas para o cálculo. Além disso, estudantes de escolas que contaram com menos de dez alunos em sala de aula no dia da prova, também foram excluídos do cálculo.

É possível contabilizar o número de estudantes que participaram de cada edição da Prova Brasil. Mas é duro contabilizar para perceber aquilo que os dados gerados mostram: muitos são os estudantes invisibilizados dentro do processo avaliativo. Somente em função do critério “H”, 537 escolas com turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental em nosso país não realizaram a Prova Brasil.

Ao longo dos anos, vários documentos internos do INEP, especialmente Portarias, explicitam os procedimentos e a sistemática para realização e divulgação dos resultados da Aneb/Prova Brasil. Penso ser importante referenciar a tendência percebida para a invisibilidade de outros estudantes a partir de estratégias de corte previstas nessas micro políticas.

Um exemplo disso é a Portaria INEP Nº 174, de 13 de maio de 2015 (disponível no Anexo E), que dispôs sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica daquele ano, e que sinaliza no parágrafo único do artigo 9º que a “divulgação dos resultados de desempenho na ANRESC (Prova Brasil) de cada unidade escolar pública e de cada município será estabelecido critério de participação mínima de 80% de participantes nas provas de Leitura e Matemática, em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar de 2015”. Essa sistemática de alterar o percentual referente à taxa mínima de participação para a divulgação dos resultados é limitante e contraditória, especialmente se consideramos na mesma portaria o inciso “X” do Art. 2º que exige a manutenção da série histórica.

O que gera a dor na prescrição das micro políticas educacionais é o amplo desconhecimento dos critérios que levam à participação de alguns alunos e não de todos na avaliação em larga. Existe uma compreensão do senso comum de que todos os estudantes participam, mas a análise das normativas internas do INEP comprovam que os critérios elencados inviabilizam a participação de muitos nesse processo.

Ainda cabem muitas perguntas quando da análise dos elementos apresentados pelas micro políticas construídas dentro dos organismos que produzem informações sobre a educação oferecida em nosso país. Entre elas: Qual a validade de registrar-se em portarias publicadas pelo INEP ao longo de 2011 e 2012 sobre a necessidade de ser mantida uma série histórica? A validade de uma série histórica inviabiliza a inclusão de novas escolas ou de turmas antes menores de vinte alunos ou ainda de escolas que passaram de rurais para urbanas? A quem serve a invisibilidade desses alunos, dessas turmas e dessas escolas? A quem



serve a não transparência dos dados? A quem serve o pouco conhecimento da área estatística disponível nas escolas e nas secretarias de educação Brasil a fora? Basta investir na educação dos grandes centros urbanos e abandonar o meio rural? Discutiremos esses aspectos no próximo subtítulo.

### **3.3 O uso da Estatística na avaliação em larga escala**

A complexidade da realidade escolar mostra uma diversidade muito grande de perfis matriculados na Educação Básica. A questão que permanece é como representar quantitativamente essas minorias que, devido aos critérios que se estabeleçam para as avaliações em larga escala, ficam nos resultados pouco evidenciados.

Procurando respostas a esse aspecto, identifiquei ainda duas Notas Técnicas do INEP que podem sugerir elementos significativos para pensarmos em algumas respostas possíveis a essa questão posta. A primeira, Nota Técnica “Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, Estados, Municípios e Escolas” (disponível no Anexo F), estabelece a comparação entre a média dos países membros da ODCE e a média nacional do IDEB (6,0) a ser atingida pela Brasil em 2021, como possível de ser atingida desde que existe a construção de médias intermediárias. Parece-me ser essa a primeira maquiagem: em uma nota técnica são estabelecidas metas de desempenho médio para o Brasil nas avaliações de 2021 de forma a compor a taxa de aprovação sugerida de 96% (supondo uma taxa de reprovação mais taxa de abandono de 4%).

A segunda Nota Técnica do INEP “Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB” (disponível no Anexo G) sinaliza o estabelecimento de metas de performance do SAEB que permitam a comparação do desempenho de estudantes brasileiros dentro dos níveis de referência do PISA. Ao longo da caracterização da compatibilização de desempenho entre as duas avaliações em larga escala, são explicitadas limitações como a idade dos estudantes que realizam essas avaliações e as diferenças encontradas nas matrizes de referência. São estabelecidos, nesse aspecto, procedimentos internos que permitam ao estabelecimento de uma dada nota de corte do PISA para então serem realizadas comparações com os resultados do SAEB.

Soma-se a essa crítica ao uso abusivo de dados estatísticos para representar uma realidade parcial de educação na sociedade brasileira, a sinalização do INEP para o estabelecimento de parcerias com entidades privadas e do terceiro setor para realizar os procedimentos de avaliação em larga escala dos estudantes brasileiros. A ANPED, em carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de secretarias e órgão do MEC publicada em novembro de 2014, repudia o estabelecimento de parcerias para a realização de avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens. Segundo a Associação, a adoção e a institucionalização dessa avaliação, adotada como política pública, aponta para um ideal de sociedade que precisa ser debatido. Essa avaliação, denominado SENNA (Social and Emotional or Non- cognitive Nationwide Assessment), é produto de iniciativa do Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

A respeito das parcerias dentro das políticas educacionais, Ball (2013) já sinalizava de que essas heterarquias emergentes invadem os espaços de discussão (contexto de intenção) e de regulamentação (contexto de *Produção do Texto*) na medida em que estabelecem coerências entre os seus objetivos e os públicos:

Elas podem ocasionar uma forma de valores e de convergência organizacional e reformulam o contexto dentro do qual as organizações do setor público operam. (...) Algumas formas de parceria e consórcios trazem “o privado” para dentro do setor público na forma de empreendimentos conjuntos (joint ventures) e participação nos lucros, sem tirar “a propriedade” inteiramente das mãos do setor público. Não obstante, as relações de poder dentro das parcerias variam de modo acentuado. Embora dentro desses relacionamentos possam haver ambiguidades e “diferenças em linguagem, cultura e percepções de interesses estratégicos” (Newman, 2001, p.121), as parcerias podem funcionar para colonizar órgãos governamentais e públicos locais, bem como reinserir atores do setor público como empresários. (BALL, 2013, p.182).

É importante referirmos que esse tipo de maquiagem nos dados e uso de diferentes critérios, conforme interesse, para manipular os resultados da avaliação em larga escala, pode ser a confirmação daquilo que Ball (2013, p.188) chama de novas “arquiteturas de regulação”. O relacionamento entre o público e o privado permite vislumbrar o quanto que a política vem sendo realizada com base em uma multiplicidade de olhares. Essa característica figurativa de Estado regulador e avaliador, poderia ser formatada para um Estado que confirma o seu monopólio no

gerenciamento e avaliação das informações, dos processos e dos resultados avaliativos, ao mesmo tempo em que delega parte de suas atividades aos terceiros. Ainda sim, como foi possível perceber nas duas notas técnicas do INEP que aqui abordamos, esse mesmo Estado intervém nas atividades realizadas criando novos critérios de exclusão ou de inclusão de dados quando não estão de acordo com os seus interesses de manutenção de “uma certa ordem caótica”.

Para explicitar a relação entre as portarias, suas prescrições e o uso da estatística em cada uma delas, criei o quadro abaixo que demonstra todos os elementos discutidos até o momento:

## Quadro 1 – Relação entre normatizações do INEP, suas prescrições e o uso da estatística

Normativa Interna do INEP (Qual a dor?)	Marcas da Invisibilidade (O que gerou a dor?)	Uso da Estatística (Maquiagem da Dor)
<b>A) Nota Técnica 01 do INEP</b>	Apresentação da fórmula do cálculo.	Não existe a informação da data de publicação ou criação da nota.
	Explicitação do conceito de cada símbolo na fórmula.	Cálculo com muitas variáveis que necessita de explicitação técnica para compreensão da utilização dos dados no cálculo.
	Utilização de desvios padrão na média.	O desvio padrão aplicado ao resultado do estudante interfere na média da escola e do município.
	Sinalização para a necessidade de acompanhamento de evolução temporal.	Financiadores da educação podem estabelecer resultados a serem alcançados por seus financiados.
<b>B) Portaria INEP Nº 149, 16/06/11</b>	Utilização do número de alunos disponível e estabelecimento da data de corte (final de agosto) para coleta de informações no Censo Escolar.	Desconsiderar a mobilidade de estudantes após o mês de agosto sendo que a prova ocorre no final de novembro.
	Necessidade de participação de 50% da turma no dia da Prova.	Resultado de alunos matriculados em turmas que obtiveram participação inferior a 50% não são computados na média da escola e do município.
	Manutenção de série histórica dos dados do INEP.	Exclusão na data da Portaria de Escolas que realizaram a prova em 2011, porém não tinham médias anteriores na Prova Brasil.
<b>C) Nota Informativa do IDEB 2011</b>	Identificação de alunos, de escolas e de municípios que participaram da avaliação em 2011.	Critérios para o cálculo do IDEB do ano de 2011 que excluem turmas com menos de 20 alunos, bem como escolas que atendem exclusivamente modalidades da Educação Básica ou turmas sem a informação de aprovação no Censo Escolar ou, ainda, turmas com menos de dez alunos ou 50% de participação no dia da prova.
<b>D) Nota Informativa do IDEB 2013</b>	Retomada da identificação de alunos para avaliação de 2013, igual a avaliação de 2011.	Mantém critérios de exclusão de turmas do cálculo do IDEB para o ano de 2013 e acrescenta o critério de exclusão de escolas ou secretarias que não autorizaram a divulgação dos dados.
<b>E) Portaria INEP Nº 174, de 13/05/2015</b>	Necessidade de participação de 80% da turma no dia da Prova para cálculo do IDEB de 2015.	Resultado de alunos matriculados em turmas que obtiveram participação inferior a 80% não seriam computados na média da escola e do município que participou da avaliação em 2015.
<b>F) Nota Técnica sobre Metas Intermediárias</b>	Estabelecimento de critérios para comparação entre as médias dos países membro da ODCE e a média nacional do IDEB (6,0) a ser atingida em 2021, associada às taxas de 96% de aprovação e 4% de reprovação e abandono.	Previsão das informações estatísticas necessárias em dez anos. Essas são assumidas no espaço educacional devido a cultura performativa de dados que indicam qual devem ser nossas médias, nossas taxas de aprovação, de reprovação e de abandono.
<b>G) Nota Metodológica sobre Compatibilização do PISA com SAEB</b>	Estabelecimento de metas de performance do SAEB para comparação com rendimentos no PISA.	Desconsideração de diferenças e limitações entre as duas avaliações para realizar comparações entre matrizes de referências adversas.

Fonte: criação da autora, 2016.

O quadro anterior foi formado com base em informações colhidas nos textos das normativas internas do INEP. A partir da síntese proporcionada pela visão de conjunto do quadro, compreendo que os critérios sobre a participação dos estudantes na Prova Brasil e no IDEB não são de conhecimento do público em geral. Ainda assim, estão publicados e disponibilizados no site no INEP. Esclareço que não podemos desprezar o uso da estatística na área da educação, mas

observar a sua utilização explicitando critérios de participação para inviabilizar maquiagem nas informações reais da escola.

### **3.4 Qual diagnóstico? Ciclo de Políticas como Aporte Teórico e Metodológico**

É necessário esse exercício de alargamento teórico para aprofundar todas as interferências das macro e das micro políticas no cenário da educação atual que convive com a avaliação em larga escala, seus medos, suas angústias e seus resultados. Com isso, fazer o diagnóstico de quais são as intencionalidades do desenho registrado acima é examinar as relações que se estabelecem entre esses processos nos contextos de *influência*, de *produção do texto*, da *prática* e dos *resultados*. Então, a leitura da realidade será mais adequada, proporcionando o estabelecimento de novos indicadores para além dos remédios tão simples que estamos comumente utilizando para diminuir os impactos, ou a dor, das avaliações externas nos espaços escolares.

De fato, olhar para a avaliação em larga escala procurando uma cura para aquilo que é considerado “problema” (nessa tese – a invisibilidade dos estudantes e de seus dados) parece um atrevimento muito grande porque não somos capazes de perceber todos os meandros que o conjugam. Entretanto, entendemos que as ações desenvolvidas até o momento e marcadas em alterações dos dispositivos legais são pequenas remediações que não resolvem, mas somente amenizam ou disfarçam mais ainda os caminhos que levam à indiferença social de muitos.

Todavia, a “cura” pretendida pode ser trocada por uma nova vivência de avaliação em larga escala (aqui entendida como a ampliação dos atores no processo e a ampliação dos indicadores!) que permita a participação de todos no processo, e proíba a farra das estatísticas. Finalizo esse último subtítulo quando opto pelo aprofundamento da abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Essa análise destaca a complexidade dos estudos sobre as políticas educacionais. No Brasil, Jefferson Mainardes (2009; 2006), professor e pesquisador das Políticas Educacionais, indica que essa abordagem é aplicável aos estudos aqui realizados uma vez que esse campo é novo e recente.

Por isso, afirmo que a caracterização do processo de estudo das políticas públicas que dá embasamento a essa tese deve ser percebida como um movimento

cíclico composto pela análise dos três grandes contextos propostos do Ball (1994): o *contexto de influência*, o contexto da *produção do texto* e o contexto da *prática*. Mainardes (2006, p.50) aponta que Ball e Browe (1992) inicialmente chamavam esses contextos de arenas políticas, caracterizadas como: (a) política proposta; (b) política de fato; e (c) política em uso. Porém, observando suas restrições, os teóricos ampliaram o conceito de arenas políticas para contextos de políticas para que fossem observadas as constantes alterações sofridas nas políticas públicas, especialmente a partir do discurso das mesmas. A partir desses diferentes contextos, Ball (1994) sugere que as políticas sejam analisadas envolvendo um leque maior do que somente um único contexto, pois os impactos e as interações sociais têm efeitos gerais e específicos que não poderão ser limitados pela análise de um único contexto.

A abordagem do Ciclo de Políticas, explicitada por Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), é uma tentativa de tentar ler a realidade como ela é. Ou seja, com seus discursos políticos contraditórios, com seus textos políticos parciais e com suas práticas políticas que dialogam com contraposições. Ball propõe que o ciclo de políticas seja compreendido como uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas:

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição da políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação (enactment)*. Quer rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. [...] O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

A expansão do ciclo de políticas incluindo mais dois contextos: o contexto dos *resultados* (efeitos) e o contexto da *estratégia política*, permite analisar os efeitos das políticas de forma mais ampla do que a mera divulgação de um ranking. Segundo Mainardes (2006), a preocupação de Ball, ao inserir mais dois contextos de análise no ciclo de políticas, foi confrontar aqueles que sugerem uma análise superficial das políticas.

Dessa forma, analisei os dados pesquisados na tese a partir do olhar para os seguintes contextos existentes no ciclo de políticas fundamentado em Ball (2001):

- *contexto de influência*: impregnado de pressupostos históricos e contemporâneos daquilo que constituiu a avaliação em larga escala como hoje conhecemos. Além desses aspectos, os discursos que moldam e naturalizam as desigualdades sociais também contribuem para a construção de um contexto mais complexo de *influências*;
- (b) contexto da *Produção do Texto*: observo que a legislação atual, destrinchada nos subtítulos um, dois e três desse capítulo, evidencia o discurso político da necessidade da avaliação em larga escala e o aprofundamento de suas performances. Por vezes, a intencionalidade da avaliação em larga escala não está explicitada. Mainardes (2006) contribui com essa reflexão quando indica que o texto das políticas terá uma multiplicidade de leituras devido aos seus diversos leitores, por isso é necessário explicitar as prescrições dos documentos legais do INEP; e
- (c) contexto da *prática* e contexto de *resultado*: as ressonâncias serão investigadas no próximo capítulo a partir dos dados existentes nos questionários do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Esses dois contextos de análise do ciclo de políticas, o da *prática* e do *resultado*, ainda serão abordados dentro da tese de que a avaliação em larga escala conforma a lógica da naturalização dos excluídos em nossa sociedade. Isso porque a partir dos mesmos, conforme explicita Ball (1994), compreendemos as implicações do referencial teórico e legal destrinchado até o momento e olhar suas legitimações, relativizações, além de seu emprego nas mudanças graduais dentro do espaço escolar. Assim, no contexto da *prática*, a ideia de que a escola, face às atuais exigências da Educação Básica, pode ser reinventada aponta para a possibilidade de reconhecer os invisíveis da avaliação em larga escala como estudantes da Educação Básica e produtores de conhecimento. No espaço escolar, vivencia-se a avaliação em larga escala, mas a escola é *locus* de tantas vivências onde se encontram realidades que exigem nosso olhar constante para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, preparando-os para a inserção

social, política, cultural e laboral nos tempos de hoje. Já no contexto de *resultado*, procuro identificar, a partir dos dados preenchidos pelos estudantes no momento da avaliação em larga escala, qual o perfil desses estudantes e o impacto das políticas sobre esse grupo específico, considerando seus dados pessoais, status socioeconômico, núcleo familiar, perfil educacional e capital cultural. Compreendo a importância desse exercício, apresentado no próximo capítulo da tese, por sentir necessidade de estender a compreensão dos efeitos das políticas nos aspectos de padrões de acesso e de oportunidades aos quais esse grupo está sendo sujeito.

Finalizo reafirmando que, na legalização do discurso dos invisíveis, as avaliações em larga escala geram grande sensação de desconforto, dor, ao mesmo tempo em que nos permite planejar, aperfeiçoar os processos de ensino, propor novas ações voltadas à aprendizagem dos alunos e realizar a autoavaliação nas escolas. Ainda assim, é um olhar restrito frente à riqueza de todo o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, aos recursos disponíveis e às condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24). Além disso, os recursos legais como portarias internas do INEP geram esse desconforto para com a avaliação quando assumem uma conotação de limitadores à participação de todos os estudantes no processo avaliativo, bem como rememoram uma construção “a portas fechadas” de regras políticas para a educação brasileira. Isso pode ser percebido como uma maquiagem ou manipulação dos dados resultantes da avaliação em larga escala. Com isso, uma forma de diagnosticar desconforto e suas causas, sem desviar o olhar, é considerar todos os possíveis contextos de análise das políticas educacionais.

Assim, concluo esse capítulo identificando que uma constância nessa tese está no hibridismo de influências sofridas dentro das políticas educacionais que legalizam a avaliação em larga escala. Se retomarmos o primeiro capítulo que discute os pressupostos históricos da avaliação em larga escala, perceberemos a possibilidade de vinculá-lo a uma análise de contexto de *intenção* na dinâmica metodológica proposta pelo Ciclo de Políticas. Já a necessidade de compreender e de vincular os invisíveis de nossa sociedade com aqueles que são invisibilizados no processo de avaliação em larga escala, também demonstra o quanto que o contexto



de *influência* exige intercalar a compreensão de aspectos da sociologia da educação com os interesses políticos desse processo avaliativo. No presente capítulo, o olhar para as normatizações que constituem o contexto da *Produção de Texto*. Nesse contexto explicito a transformação dos aspectos intencionais, vislumbrados na história da avaliação em larga escala e na sociologia da educação. No próximo capítulo, será necessário lançar um olhar para o *contexto do Resultado* para identificar quais são os elementos dos questionários passíveis de utilização como forma de produzir uma nova leitura para as políticas educacionais até então somente consideradas na lógica do resultado de desempenho dos estudantes.

#### 4 INDICADORES DE INVISIBILIDADE NA PROVA BRASIL

O ato de avaliar sempre esteve presente em nosso cotidiano. Somos avaliados a todo o momento e esse processo tem muitas finalidades, destacando a competência de medir o conhecimento adquirido pelos alunos, durante o período escolar, logo a qualidade da educação. Porém, o excesso de avaliações pode obscurecer a real finalidade da avaliação, que está em diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos, para que estas possam refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem no decorrer do trabalho pedagógico.

A linha de raciocínio presente até o momento conjuga o então ato de avaliar com diferentes nuances de análise que se valeram do método da sociologia política. O caminho trilhado para configurar os invisíveis da avaliação em larga escala priorizou a perspectiva histórica e contemporânea da avaliação em larga escala e seus usos; entrou na análise do discurso social sobre os invisíveis da avaliação e da sociedade; e passando pela abrangência dos documentos legais que configuram as políticas educacionais para avaliação em larga escala. Entretanto, retomando Rosa (2013, p.458), sentimos a necessidade de exercitar o conceito de encenação de políticas, discutido pela autora a partir da proposição de Ball (2008). Dentro desse conceito a análise das políticas não fica somente no campo do discurso histórico e contemporâneo ou somente no campo dos textos legais. É preciso um passo além colocando as políticas “em cena”, ou seja, exige voltar-se para “o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas”.

Considerando essa proposição, priorizo nesse capítulo, as discussões referentes às implicações da avaliação em larga escala no contexto escolar, especialmente no que tange aos questionários contextuais dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que realizaram essas avaliações no ano de 2011, em escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Por isso, apresento as análises realizadas a partir do material empírico coletado junto ao INEP em dezembro de 2014, explicitando o caminho metodológico utilizado para identificá-los e didatizá-los. No primeiro subcapítulo “Como caminhar? Localização e Didatização dos Dados Empíricos” desenvolvi o trilhar metodológico e os percalços instrumentais que entendo serem emergentes a todo pesquisador que exercita a desconstrução proposta por Ball (2008) na análise do ciclo de políticas educacionais.

Os dados dos questionários de contexto são valiosos, pois permitem uma análise descritiva da realidade que constitui o estudante que é avaliado, bem como demonstra quantos são considerados número, mas não possuem relação direta com média alcançada por aquela turma, aquela escola, aquele município ou aquela unidade da federação onde se encontram matriculados e inseridos numericamente. Dessa forma, compreendo que a análise aqui produzida a partir dos questionários se enquadra na análise do contexto de resultado, discutido no capítulo anterior, a partir do ciclo de políticas educacionais proposto por Ball (2001).

Esse recurso valioso de olhar para os dados, categorizá-los, dialogar junto às reflexões teóricas produzidas e aprofundar a compreensão sobre a parcialidade analítica da avaliação em larga escala, permitiu uma maior familiaridade com a realidade estudada, ou seja, compreender as subjetivações dos estudantes-atores dessa encenação das políticas e dos resultados da avaliação em larga escala. Mapear a participação dos estudantes, através dos seus dados pessoais, familiares, sociais, econômicos, educacionais e culturais, revelou uma complexidade e a profundidade de elementos que envolvem os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e que resultam na configuração de parcelas muito específicas de nossa sociedade: as classes baixo, média e média alta. Esse desenho é validado ao longo do subtítulo dois, onde procurei apresentar e categorizar os dados dos estudantes a partir de cinco perspectivas de análise, a saber: *Dados Pessoais, Status Econômico, Núcleo Familiar, Perfil Educacional e Capital Cultural*. Além disso, retomo os achados da pesquisa no último subtítulo do presente capítulo.

#### **4.1 Como caminhar? Localização e Didatização dos Dados Empíricos**

Confirmo que essa foi a fase mais difícil da pesquisa que resultou na tese de doutorado que ora defendo. Inicialmente, porque acreditava que, sendo os dados da Prova Brasil um elemento de caráter público, eles estariam publicizados e seriam de fácil acesso. Depois, porque previa que, apesar da dificuldade de transferência dos dados então localizados no site no INEP para um computador de uso profissional, a sua transformação para o uso nos fins da pesquisa seria algo que exigiria um domínio mínimo de dados tecnológicos. Enganei-me. Explicito o passo a passo dessa caminhada para que fiquem registradas as pedras afastadas e esclarecidas

as muitas horas de envolvimento até chegar ao estágio delimitado como Categorias de Análise.

A localização das bases de dados do INEP sobre os Questionários Contextuais da Prova Brasil do Ano de 2011 foi relativamente fácil, uma vez que acessando o Portal do INEP, no site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), localizando no menu direito da tela o acesso ao link “Educação Básica”, depois o acesso ao link “Saeb” abre-se um menu extenso de opções. Aqui identifiquei a primeira pedra: quando clicava no link “Saeb” ele me direcionava a um “menu” que mudava para o nome “Aneb e Anresc” (Prova Brasil). Isso ocorreu porque o então SAEB incorporava diferentes instrumentos de avaliação, entre eles: ANEB – Avaliação da Educação Básica; ANRESC/Prova Brasil; e ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Isso significava dizer que o SAEB incorporaria essas três avaliações externas de larga escala.

Sanada a dúvida, neste menu é possível encontrar outro link que direciona o pesquisador para os “Questionários Contextuais”, onde existe uma explicação sobre a função dos questionários e sua forma de aplicação. E ao final desse texto existe uma frase que indica “Abaixo apresentamos os diferentes tipos de questionários.”, porém nada mais aparece informado. Isso gerou um certo pânico, pois passei a imaginar que o navegador da internet estava surrupiando informações importantes e, por isso, realizei a troca de computadores, a troca de navegadores.

Depois de muito tentar, foi necessário um contato com o INEP para esclarecer que essas informações contextuais migraram para um item específico dentro da página principal do site do INEP identificado como “Informações Estatísticas”. Ao acessar esse link, localizei e cliquei em “Microdados” e, depois, no link “Microdados para Download”. Então, os necessários “Microdados Prova Brasil” estão disponibilizados nesse local para download em arquivos dos anos de 2007, 2009 e 2011.

Considerando o período da pesquisa proposta pela tese de doutorado, havia um interesse original nos dados de 2013. Após novo contato com o INEP a informação da área técnica foi de que os dados ainda não tinham sido disponibilizados (dezembro de 2014), mas assim que fossem a pesquisadora seria informada. Como não foi possível obter os dados de 2013, optou-se naquele momento pelos dados de 2011. Ao clicar no ano base 2011, o sistema gerou

automaticamente o download para a máquina do pesquisador de um arquivo compactado denominado “microdados\_prova\_brasil\_2011.zip”.

Aqui cabe explicitar que em maio de 2015 foram disponibilizados no site do INEP, no mesmo menu de Informações Estatísticas/Microdados/Microdados para Download, o arquivo que contem os Microdados Saeb (Aneb/Prova Brasil) do ano de 2013. Nesse momento, foi feita a validação das informações e identificou-se que seria mantida a análise dos dados da pesquisa para a tese utilizando a base de dados de 2011 devido aos seguintes aspectos: (a) não foram disponibilizados somente os dados dos questionários no espaço Microdados da Prova Brasil, conforme realizado em 2011. Agora os dados foram associados em uma tabela única contendo resultados das proficiências e médias dos alunos. Isso não pode ser considerado algo ruim, pois facilita o trabalho do pesquisador que não necessitaria juntar tabelas. Porém, haveria a necessidade de alteração da metodologia de trabalho adotada e o desenho de um novo caminho de pesquisa; (b) Além disso, também foi possível perceber que houve alteração no questionário de contexto dos estudantes que em 2011 continha 58 questões, mas em 2013 somente 57; e (c) Outro aspecto que foi considerado é que dentro desse novo arquivo disponibilizado, as informações de contexto do aluno deveriam receber novo tratamento e didatização das informações disponíveis, além da separação dos dados específicos do RS, preocupação da pesquisa realizada.

Feita a opção pelos dados, começou a segunda saga dos dados. O arquivo compactado abre uma relação de seis pastas. A pasta que contem as informações passíveis de análise é a pasta “Dados”. Dentro da pasta “Dados” são disponibilizados onze arquivos. Cada um dos onze arquivos contém dados que são extraídos de diferentes instrumentos de avaliação. Ou seja, é possível vislumbrar desde os dados preenchidos nos questionários de contexto até o resultado de cada prova aplicada realizada por qualquer participante da avaliação em larga escala da Prova Brasil para o Brasil inteiro. Essa informação é um choque de realidade para qualquer pesquisador que não domine ferramentas de banco de dados. Mas antes de acessar essa informação foi necessário inteirar-me de cada um dos arquivos disponíveis. A compreensão dos mesmos foi facilitada pela presença de duas pastas (junto ao arquivo inicialmente compactado), denominadas “Manual do Usuário” e “Dicionário”. Neste material é possível perceber a tomada de decisão frente aos participantes da Prova Brasil no ano de 2011, ao cálculo de médias, aos excluídos

do processo e à divulgação do resultado. Uma referência importante para a análise dos dados é o formato dos arquivos disponíveis na pasta “Dados”: “CSV2”, separados por ponto e vírgula (;). Além disso, a descrição de cada arquivo e sua função:

- a) TS\_RESPOSTA\_ALUNO = Informações das respostas dos alunos;
- b) TS\_QUEST\_ESCOLA = Respostas do questionário aplicado à Escola;
- c) TS\_QUEST\_DIRETOR = Respostas do questionário aplicado ao Diretor de cada Escola;
- d) TS\_QUEST\_PROFESSOR = Respostas do questionário aplicado ao Professor de cada disciplina de cada série;
- e) TS\_QUEST\_ALUNO = Respostas do questionário aplicado ao Aluno de cada série;
- f) TS\_RESULTADO\_ALUNO = Informações da proficiência dos alunos;
- g) TS\_RESULTADO\_ESCOLA = Médias da proficiência dos alunos por disciplina segundo Dependência Administrativa e Escola;
- h) TS\_RESULTADO\_MUNICIPIO = Médias da proficiência dos alunos por disciplina segundo Dependência Administrativa e Município;
- i) TS\_ITEM = Informações das habilidades dos itens da prova e do gabarito;
- j) TS\_PESOS = Pesos da turma e da escola.

Como havia um interesse em minha pesquisa nos dados dos discentes, meu olhar voltou-se imediatamente ao arquivo “TS\_QUEST\_ALUNO”, pois ali existiriam as informações que os alunos disponibilizaram sobre o contexto da prática. Porém, chegava o momento que eu conheceria a terceira saga dos dados.

O arquivo “TS\_QUEST\_ALUNO” é composto pelas respostas de todos os questionários que foram respondidos no Brasil inteiro e quando aberto em uma simples planilha de Excel o sistema estava limitado ao número de linhas existente nesse tipo de planilha, ou seja, consegui vislumbrar somente os dados do Estado de São Paulo. Além disso, a referência ao estado não é encontrada diretamente, pois havia a necessidade de acessar outro arquivo “TS\_RESULTADO\_MUNICIPIO” onde existe o código e a referência do município. Percebi que haveria a necessidade de utilizar uma ferramenta de banco de dados e fiz a opção por aquela da qual eu já detinha o conhecimento de uso e procurei trabalhar com “Microsoft Office Access”. Imediatamente o formato “CSV2” não era compatível com essa ferramenta e seria

necessária uma conversão. Levei a questão ao grupo de pesquisa PIQGD do Observatório de Educação, coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Obino Correa Werle, minha orientadora, onde existe uma multiplicidade de pesquisadores, com formação em diferentes áreas do conhecimento. A sugestão final, após algumas discussões e análises preliminares, era para que eu procurasse apoio estatístico e a utilização de um software, como o software livre “*Statistical Package for Social Sciences*” (SPSS), para tratamento de dados. Considerei a possibilidade, mas sempre procurei lidar com os dados utilizando o mesmo cabedal de conhecimentos técnicos que um gestor, escolar ou municipal, teria disponível em suas escolas ou secretárias de educação. De fato, essa expertise da área estatística está disponível para poucos. Por sugestão da orientadora, passei a procurar suporte na área da informática, onde poderia haver outros pesquisadores que investigavam dados específicos dentre um grande volume de dados. A pesquisa não foi em vão. Garimpando as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicada pelo INEP, encontrei um artigo (2013) que discutia a temática da mineração de dados da Prova Brasil, publicada pelo pesquisador Anderson Namen. Iniciava nova saga na investigação dos dados.

Namen é coordenador do Projeto de Pesquisa “Construção de uma ferramenta de suporte à decisão para formulação de políticas públicas voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino básico”, projeto esse que também é financiado pelo Edital dos Observatórios de Educação do INEP. O contato realizado na Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro, com o pesquisador e professor Anderson Namen foi de fundamental importância para o esclarecimento de muitas das dúvidas que surgiram desde o início da localização e até então brevíssimo manuseio dos dados pela pesquisadora, entre os quais é possível destacar:

- Utilização da Mineração de Dados: ferramenta estatística que promove a descoberta de conhecimentos através das bases de dados disponíveis; o sistema encontra padrões dentro dos dados, mas esses padrões nem sempre são esperados pelo pesquisador. O prof. Anderson afirma que esse recurso pode dar maior poder ao pesquisador na análise dos dados existentes.

- Utilização das bases de dados do INEP – Microdados – Questionários de Contextualização: o maior objetivo da pesquisa coordenada pelo professor Anderson utilizando as bases de dados do INEP foi a construção de uma ferramenta que fosse

acessível a qualquer pesquisador que tivesse interesse em utilizar os dados coletados e registrados pelo INEP em suas bases de dados. Uma das questões levantadas no encontro foi: Por que essas bases de dados são desconhecidas e/ou pouquíssimo utilizadas no Brasil inteiro? A base de dados dos Questionários de Contextualização são compostas por dados dos questionários preenchidos pelos diretores, aplicadores de provas, professores de português e de matemática, e pelos alunos que realizam as provas Brasil. Os dados são lançados sem qualquer tratamento (Exemplo: Coluna Q1; Resposta: F ou M; que significa questionário pergunta 1; Resposta: F para Feminino e M para Masculino). O prof. Anderson explicou que utilizou os microdados da Prova Brasil, ano-base de 2007, disponibilizado e realizou o seguinte caminho metodológico: (a) utilizou um banco de dados para leitura de SQR SERVER para manipular os dados; (b) realizou uma limpeza nos dados originalmente publicados no site do INEP; (c) construiu cubos; (d) criou as planilhas dinâmicas no Excel.

- Limpeza da Planilha de dados disponibilizada no Site do INEP: chama a atenção o árduo trabalho que foi necessário para a limpeza dos dados disponibilizados entre eles: (a) a primeira limpeza esteve relacionada com o aspecto UF. Permaneceram na base de dados somente os dados do Estado do Rio de Janeiro. Os demais dados das demais escolas fora do estado do Rio de Janeiro foram eliminados da base de dados. A opção pelo estado do Rio de Janeiro estava relacionada com o tempo disponível para realização do projeto, ou seja, dois anos; (b) faltavam questionários de professores, de diretores, de alunos e de escolas de forma aleatória, ou seja, em algumas escolas nas quais os questionários dos alunos, do diretor e da escola estavam na base de dados, mas não existiam os dados dos professores de português e de matemática e vice-versa; (c) como o ponto de partida era a nota do aluno, não era possível estabelecer relação com os dados dos questionários de professores, de diretor ou da escola que não tivessem todos os dados de seus questionários lançados na base de dados. Assim, optou-se pela segunda limpeza na base de dados, quando não havia questionário de professor, de diretor ou da escola, toda a escola tinha os seus dados eliminados da base de dados;

- Continuidade de Pesquisas sobre essa temática: o Prof. Anderson Namen indicou que a expansão deste tipo de pesquisa, estudo com os dados, bem como a disponibilização de ferramenta contendo todos os estados da União, além de todos os dados dos anos-base disponíveis da Prova Brasil no INEP permitiria uma maior



abrangência e uma real utilização por pesquisadores e gestores dos dados disponíveis atualmente e inutilizados pela forma de disponibilização dos mesmos.

Após esse momento de discussões sobre as bases de dados do INEP, foram necessárias algumas decisões que contribuíram para as análises e os resultados produzidos nessa tese: (a) definir a opção pela utilização de todas as questões disponíveis nos questionários dos alunos ou somente algumas questões específicas de interesse da doutoranda; (b) observar as diferenças entre as bases de dados do INEP, pois o professor Anderson Namen sinalizou que encontrou diferenças importantes entre os questionários de 2007, 2009 e 2011, como questões substituídas ou suprimidas ou mesmo a troca de lugares entre as questões, pois isso seria um significativo impacto na análise comparativa dos dados. Um forte exemplo desse aspecto é que no ano de 2007 existia a indicação de qual era a área do professor que respondia ao questionário como: Português, Matemática ou outra área. Nos relatórios de 2009 e de 2011 essa informação foi suprimida e o pesquisador necessita validar essa opção pela área de formação do professor que nem sempre corresponde com a sua área de atuação dentro da escola; e (c) investigar a possibilidade de utilizar o gerenciador de banco de dados POSTGRESQL.

Frente a decisões tão significativas para a pesquisa, realizei um contato com técnicos do INEP, em Brasília, para o esclarecimento destes aspectos e, então, realizar a tomada de decisão. Isso ocorreu no mês de dezembro de 2014, quando fui recebida pela técnica do INEP, Rafaela Campos Sardinha. Ela explicou como o setor da Diretoria de Assuntos Educacionais do INEP procura ampliar o contato com os pesquisadores com o intuito de um maior monitoramento dos dados educacionais que ali estão armazenados. Sobre a possibilidade de existir um filtro no site do INEP para a seleção dos Microdados específicos de cada estado, a técnica informou que essa solicitação é antiga dentro do INEP, mas os dados são públicos e estão disponíveis. A orientação aos interessados é que deverão utilizar os bancos de dados estatísticos de uso gratuito para a seleção de município então requerida. Além disso, sinalizou que existe a possibilidade aos gestores municipais para que realizem um contato com a área técnica do INEP para que o próprio técnico do INEP possa realizar a seleção de município requerida.

Nesse garimpo da pesquisa, realizou-se o contato com a técnica Fabiana Alves, da mesma diretoria do INEP, que explicou como era gerada a seleção dos

dados dos questionários que os alunos do Estado do Rio Grande do Sul responderam na Prova Brasil de 2011. Ao mostrar-me o banco de dados POSTGRESQL a técnica entregou os dados do estado do RS da Prova Brasil do ano de 2011 em um dispositivo “pen drive”. A mesma afirmou ser inviável o envio de dados via e-mail devido a incompatibilidade entre a capacidade de bytes do e-mail e o tamanho dos arquivos solicitados. Sobre a seleção de questões específicas, a técnica Fabiana indicou que seria necessário o mesmo tempo para gravar todas as questões ou uma seleção de questões. Assim, o tempo de tratamento dos dados por parte do pesquisador será maior ou menor dependendo dos dados de seu interesse. Sobre a conversão dos títulos das planilhas para informações de ordem mais didáticas, a técnica informou que esse tipo de denominação é extremamente comum na área de informática e que o pesquisador deveria fazer a transformação conforme o seu interesse.

Esse encontro dentro do INEP com possibilidade de trânsito entre as áreas da educação e da informática permitiu avançar na discussão sobre os invisíveis da avaliação em larga escala. A explicação para a diferença entre os resultados do INEP para escolas urbanas e rurais de um mesmo município foi sinalizada como estando disponível na Nota técnica da Prova Brasil do ano de 2007. Naquele momento histórico de início da avaliação em larga escala para todo o território brasileiro, somente participaram as escolas urbanas onde existiam turmas de 5º e/ou 9º Ano do Ensino Fundamental com mais de vinte alunos matriculados conforme o Censo Escolar daquele ano. Com isso, as escolas rurais não realizaram a Prova Brasil no ano de 2007. Isso significa dizer que os resultados dos municípios brasileiros, no ano de 2007, contabilizaram somente as médias das escolas urbanas onde existissem turmas de 5º e/ou de 9º Ano do Ensino Fundamental com mais de vinte alunos matriculados. Em 2009, as escolas rurais com o mesmo critério - onde existissem turmas de 5º e/ou de 9º Ano do Ensino Fundamental com mais de vinte alunos matriculados segundo o Censo Escolar (consideradas válidas as atualizações realizadas até o mês de agosto de cada ano) - passaram a realizar a Prova Brasil. Porém para não comprometer a série histórica do IDEB, iniciada em 2007, somente com as escolas urbanas, *o resultado dos municípios desconsidera no cálculo final a média atingida pelas escolas rurais na Prova Brasil realiza nos anos de 2009, 2011 e 2013*. Cada município poderá vislumbrar as médias de suas escolas, rurais ou urbanas, porém o resultado do município, que é a média utilizada para as

divulgações do MEC, o ranqueamento nos meios de comunicação e a definição de muitas estratégias políticas e de financiamento pelos gestores municipais está baseada unicamente nas médias atingidas pelas escolas urbanas de cada município. Esse fato, provocou o aprofundamento, a análise e o registro das Micro Políticas geradas no INEP, discutido no capítulo anterior.

A partir dessas descobertas da pesquisa, foi possível construir as seguintes afirmativas que identificam invisíveis na avaliação em larga escala, através da Prova Brasil realizada com os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental nos municípios de nosso país. Além de marcar aqueles que não estavam visíveis na avaliação em larga escala, novas questões foram levantadas, possibilitando um aprofundamento de cada uma delas na análise dos dados dos questionários dos estudantes.

Portanto, são invisíveis da avaliação em larga escala:

- a) Alunos matriculados em turmas com menos de vinte alunos (questões que serão aprofundadas junto às reflexões apresentadas nas categorias de análise: onde se localizam? Qual a validade dos dados censitários sem esses elementos? Por que realizar avaliações por amostragem em turmas com menos de vinte alunos para municípios que requisitassem e ainda assumissem o compromisso de juntar todos esses alunos em um único local para aplicação da prova?);
- b) Alunos incluídos no censo escolar após o mês de agosto (questões que serão aprofundadas: por que a opção por uma linha de corte na metade do ano base da prova, sendo que a prova é realizada no mês de novembro e os dados não divulgados no ano seguinte, após dez meses de realização da prova?);
- c) Alunos matriculados em turmas de escolas rurais (questões que serão aprofundadas: por que as turmas rurais que possuem mais de vinte alunos e possuem médias calculadas para a escola não tem esse resultado contabilizado para o cálculo da média e do resultado do município? Por que não existe referência a esse aspecto no Manual do Usuário ou mesmo no site do INEP?);
- d) Alunos que estão matriculados em turmas que não respondem a 50% do número de provas previstas para a turma (questões que serão

- aprofundadas: por que desconsiderar a média que o aluno atingiu na prova somente porque 50% de sua turma não esteve presente no dia da prova?);
- e) Alunos que não comparecem à escola no dia da Prova (questões que serão aprofundadas: por que as informações dos alunos classificados como “Pessoas com Deficiências (PCDs)” não aparecem nos dados? Será que as escolas solicitam aos alunos com dificuldades ou sem código de CID - Código da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - ou mais lentos ou PCDs que permaneçam em casa nos dias de prova?); e
- f) Alunos de escolas que não permitem a divulgação dos dados da Prova Brasil (questões que serão aprofundadas: por que algumas escolas não permitem a divulgação de seus dados e esses não estão listados nos relatórios de dados estatísticos do INEP? Aqui registro um aspecto importante descoberto junto a análise das Micro políticas do INEP, apresentado no capítulo anterior: existe quase que um desconhecimento geral sobre essa informação, mas como os instrumentos de avaliação são censitários, as escolas podem solicitar a não divulgação de seus dados e, por isso, suas informações não compõem a base de dados publicada no site do INEP).

## **4.2 Categorias para os achados da pesquisa**

Tentarei mostrar os achados da pesquisa realizada, iniciando com a análise da estrutura do questionário onde se encontram questões que procuram inferir elementos que possam constituir um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental. Os tópicos que guiaram essa análise estrutural do instrumento de coleta dos dados foram: (a) tipo de questionário e de questões; (b) quais as questões priorizadas; (c) a existência de pré-agrupamentos; (d) contextos identificados a partir dos questionamentos.

Sobre o primeiro tópico que se referiu ao tipo de questionário e de questões foi possível constatar o que havia sido referenciado por outros autores e inclusive retomado no caminho trilhado para a pesquisa, expresso no capítulo anterior: os questionários apresentam 58 questões objetivas (ANEXO H) com diferença entre o

número de variáveis que são apresentadas em cada questão como opção de escolha ao estudante. Além disso, somente é considerada válida, para fins de registro no sistema de coleta das informações, a resposta da questão que estiver com uma única variável selecionada para cada questão. A imagem abaixo traz algumas das questões do questionário que possibilitam vislumbrar a tipologia daquelas que objetivas, bem como a menção feita sobre a variação entre o número de alternativas possíveis para cada questão.

## SAEB E PROVA BRASIL – 2011

### QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 9.º ANO (8.ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL

<p><b>1. Sexo:</b> <input type="radio"/> A Masculino. <input type="radio"/> B Feminino.</p> <p><b>2. Como você se considera?</b></p> <p><input type="radio"/> A Branco(a). <input type="radio"/> D Amarelo(a).</p> <p><input type="radio"/> B Pardo(a). <input type="radio"/> E Indígena.</p> <p><input type="radio"/> C Preto(a). <input type="radio"/> F Não Sei.</p> <p><b>3. Qual é o mês do seu aniversário?</b></p> <p><input type="radio"/> A Janeiro. <input type="radio"/> G Julho.</p> <p><input type="radio"/> B Fevereiro. <input type="radio"/> H Agosto.</p> <p><input type="radio"/> C Março. <input type="radio"/> I Setembro.</p> <p><input type="radio"/> D Abril. <input type="radio"/> J Outubro.</p> <p><input type="radio"/> E Maio. <input type="radio"/> K Novembro.</p> <p><input type="radio"/> F Junho. <input type="radio"/> L Dezembro.</p>	<p><b>14. Dentro de sua casa tem banheiro?</b></p> <p><input type="radio"/> A Sim, um. <input type="radio"/> D Sim, mais de três.</p> <p><input type="radio"/> B Sim, dois. <input type="radio"/> E Não.</p> <p><input type="radio"/> C Sim, três.</p> <p><b>15. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?</b></p> <p><input type="radio"/> A Sim, uma diarista, uma ou duas vezes por semana.</p> <p><input type="radio"/> B Sim, uma, todos os dias úteis.</p> <p><input type="radio"/> C Sim, duas ou mais, todos os dias úteis.</p> <p><input type="radio"/> D Não.</p> <p><b>16. Na sua casa tem quartos para dormir?</b></p> <p><input type="radio"/> A Sim, um. <input type="radio"/> C Sim, três. <input type="radio"/> E Não.</p> <p><input type="radio"/> B Sim, dois. <input type="radio"/> D Sim, quatro ou mais.</p>
--	--

Fonte: site do INEP - [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Um segundo aspecto da análise estrutural do questionário se refere a questões priorizadas e, nesse elemento, é possível registrar que dentre as 58, aquelas que compõem o maior número se referem a dados relacionados ao investimento na aprendizagem por parte do estudante e de sua família. Esse elemento oportuniza tecer uma relação entre os dados que compõem um perfil socioeconômico e cultural e as questões priorizadas no questionário. Das 58 questões disponibilizadas para o aluno responder, 31 se referem a perguntas que relacionam o investimento na área da educação. Essa preferência pode expressar uma leitura de especificidades que compõe a dinâmica de valoração da área educacional para justificar o desempenho resultante das questões cognitivas expressas na Prova Brasil de Português e Matemática. Segundo Zago (2000) e todo

um conjunto de autores com os quais dialoguei na tese, as trajetórias escolares no Brasil são significativamente marcadas pela origem social:

Expressões que revelam a crença nos benefícios que o estudo pode oferecer, como “deixar a gente com mais confiança, ter mais conhecimento, não ter uma vida dura como os pais”, são carregados de valor simbólico e reveladores do lugar ocupado pela escola não apenas de emprego de um tempo reconhecido como necessário para a aquisição de um certificado e saberes fundamentais, mas também como um lugar que inclui diferentes desejos e subjetividades (ZAGO, 2000, p. 36).

Dessa forma, é importante reforçar a observação feita anteriormente de que as questões do questionário de contexto abrangem aspectos educacionais em maior número, indicando, portanto, uma possibilidade de vinculação (frágil como reforça Zago acima) entre o sucesso escolar e o investimento escolar por parte do aluno e da família. A autora (2000, p.26) corrobora com essa sinalização quando indica que a “instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar”.

Também se faz necessário avaliar resultados da empiria de Scalon (1999) que ao tratar vários dados da mobilidade social brasileira afirma através da empiria que a estrutura social brasileira é bastante rígida, organizada em classes marcadamente delimitadas. A mobilidade social relacionada a aspectos educacionais somente é confirmada para as mulheres jovens que passaram a ingressar no mercado de trabalho. Não se confirma somente pelo aumento nos níveis de escolaridade.

Outro detalhamento, necessário quando da análise estrutural do questionário, foi verificar a existência de pré-agrupamentos de questões dentro do próprio questionário. Nenhum pré-agrupamento de questões ou referência à natureza de alguma das 58 questões foi encontrado.

Dessa maneira, a construção de um contexto de análise, a partir das 58 questões disponíveis dentro da estruturação acima explicitada, exigiu uma organização didática que permitisse reunir áreas e dimensões próximas. Com isso, a análise dos dados dos questionários dos alunos requereu uma definição de categorias de análise em que se distribuíssem a todas as 58 perguntas feitas aos atores e conseqüentemente facilitasse o estabelecimento de relações entre as respostas e as intensidades desses indicadores socioeconômicos, culturais e educacionais. No caso dessa pesquisa, optou-se por continuar observando a

estruturação do questionário dos estudantes e considerar a ordenação numérica das 58 questões, onde algumas questões eram cotejadas com sequenciamento da resposta para maior especificidade da área investigada.

Num primeiro momento, privilegiei as questões relacionadas a um conjunto de dados pessoais que procuram caracterizar esses indivíduos. Portanto, nessa primeira categoria “*Dados Pessoais*”, foram elencadas as perguntas relacionadas com: Sexo; Cor; Mês de Aniversário; e Ano de Nascimento.

Já a segunda categoria de análise englobou todas as questões que permitiram construir um indicador de “*Status Econômico*” da origem social desses estudantes. A análise circundou as questões que permitem construir indicadores de regularidade no acesso aos bens materiais, além da quantificação dos mesmos, conforme a condição econômica da família de cada estudante. As perguntas do questionário referiam a existência e a quantidade de: Televisão a Cores; Rádio; Videocassete ou DVD; Geladeira; Freezer junto a Geladeira; Freezer separado da Geladeira; Máquina de Lavar Roupa (não Tanquinho); Carro; Computador; Banheiro; Empregada Doméstica; e Quarto de Dormir. Além desses aspectos, incluí nessa categoria o questionamento referente ao trabalho do estudante fora de casa e à continuidade de seus estudos associado ao trabalho ou não após o término do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Na terceira categoria de análise, buscou-se reunir informações que diziam respeito ao “*Núcleo Familiar*” do estudante e suas interferências no capital educacional do mesmo. As questões disponibilizadas aos estudantes referenciaram os seguintes aspectos: Quantidade de Pessoas que moram com o aluno; Existência da Mãe morando com o aluno; Escolaridade da Mãe; Alfabetização da Mãe; Visualiza a Mãe lendo; Existência do Pai morando com o aluno; Escolaridade do Pai; Alfabetização do Pai; Visualiza o Pai lendo; Frequência da Participação dos Pais em reuniões da escola; Incentivo dos Pais ao Estudo; Incentivo dos Pais na realização de Deveres e Trabalhos Escolares; Incentivo dos Pais para a Leitura; Incentivo dos Pais para a Frequência Escolar; e Conversas dos Pais sobre a Escola.

Na quarta categoria de análise, elencaram-se questões que delinearão um “*Perfil Educacional*” do estudante, especialmente no seu envolvimento com as questões de leitura. Nesse sentido, podemos sinalizar que o questionário priorizou compreender se o aluno faria a leitura de: Jornais (inclusive os de distribuição gratuita); Livros em Geral; Livros de Literatura Infanto-Juvenil; Revistas em Geral;

Revistas em Quadrinhos; Revistas sobre Comportamento, Celebidades, Esportes e TV; e Sites da Internet. Além das questões voltadas ao aspecto da leitura, ainda foram inseridas questões referente: (a) ao nível de ingresso do estudante na educação básica; (b) à esfera administrativa da escola em que o aluno estudou desde a 5ª série; (c) às vivências de reprovação; (d) ao registro de abandono escolar; (e) ao gosto pelo estudo da língua portuguesa; (f) à realização do dever de casa na língua portuguesa; (g) à correção do dever pelo professor de língua portuguesa; (h) ao gosto pelo estudo da matemática; (i) à realização do dever de casa na matemática; (j) à correção do dever pelo professor de matemática; e (k) à utilização da biblioteca ou da sala de leitura da escola.

Na última categoria de análise, as características que compõem o “Capital Cultural” dos estudantes, elencadas a partir das seguintes áreas questionadas a partir da frequência do estudante em: Biblioteca; Cinema; Apresentações Teatrais; Apresentações Musicais ou de Dança; Participação em Festas abertas à Comunidade; Tempo de Permanência (horas) em TV, na Internet ou em Jogos Eletrônicos; e Tempo de Realização (horas) de Trabalhos Domésticos.

Antes de iniciar o detalhamento dos dados nas categorias de análise, chamo a atenção para o item “Não respondeu a questão”<sup>10</sup> nos gráficos que serão apresentados pois esse valor se mantém constante e atingem quase um quarto do total de questionários informados no sistema. O que justifica esse número são os questionários não respondidos ou os estudantes realizaram a prova mas não foram contabilizados devido a não participação de 50% dos alunos no processo. Junto ao gráfico 2, abaixo, explicito melhor a análise dessa informação.

#### *4.2.1 Categoria “Dados Pessoais”*

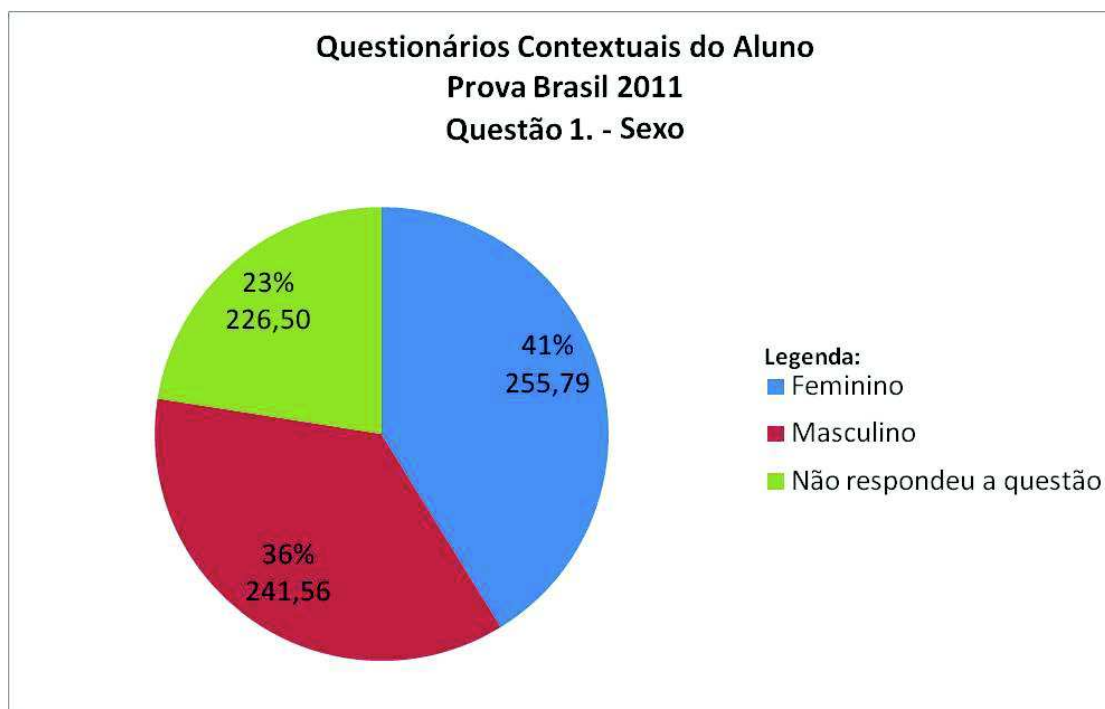
O primeiro dado sinalizado foi a indicação do sexo. Os estudantes contavam somente com a possibilidade de selecionar “Feminino” ou “Masculino”. Porém, um grande percentual não respondeu essa questão dentro do questionário e são os alunos com a média mais baixa na prova de português (Gráfico 2, abaixo):

---

<sup>10</sup> O item “Não respondeu a questão” sempre será o último da legenda e, por isso, a cor da série no gráfico poderá modificar conforme o número de variáveis de respostas disponíveis na questão.



**Gráfico 2 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que informaram o sexo e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

A partir da análise do Gráfico acima e dos dados na planilha geral, é possível referenciar que os 23% dos estudantes que não responderam são alguns dos invisíveis da Prova Brasil 2011. Faço a análise detalhada dos dados que justificam a não presença de quase um quarto dos questionários na disponibilização dos dados de contexto dos estudantes.

O primeiro detalhamento a ser analisado na alternativa “Não respondeu a questão” é que consta para alguns estudantes a média de desempenho que esse aluno obteve na prova de português e na prova de matemática. Para esses estudantes em que é mencionado “Não respondeu a questão” e que possuem Média de desempenho, é possível aferir que o aluno realizou a prova, mas não conseguiu preencher o questionário até o final do tempo estipulado. Destaco, portanto, que a média “226,50”, lançada no item “Não respondeu”, refere-se a estudantes que estiveram presentes no dia da prova, realizaram as mesmas, obtiveram médias, mas não responderam ao questionário.

O segundo detalhamento a ser analisado sobre a alternativa “Não respondeu a questão” é que, ao subtrair desse percentual de 23% todos os estudantes que obtiveram média de desempenho conforme informamos no primeiro detalhamento, restam ainda 21% dos estudantes dentre todos os participantes do processo de avaliação. Isso significa que um percentual de 21% de estudantes assinalados no item “Não respondeu a questão, não possuem dados de questionário e não possuem média final em português e matemática. Esses são os estudantes invisíveis que realizaram a prova, mas não foram contabilizados na média da escola porque o critério de 50% de participação da turma no dia da prova anulou a integralidade de seus dados e rendimentos na base de dados da avaliação em larga escala. Esses alunos, pelos dados, estiveram presentes no dia da prova; não tiveram suas provas corrigidas; não tiveram os seus questionários (preenchidos ou não) registrados na base de dados do INEP; não prejudicaram o fluxo da escola; foram mencionados na planilha, portanto contabilizados no número total de estudante que realizaram a prova; não possuem dados de contexto; e não possuem média na prova de português e na prova de matemática.

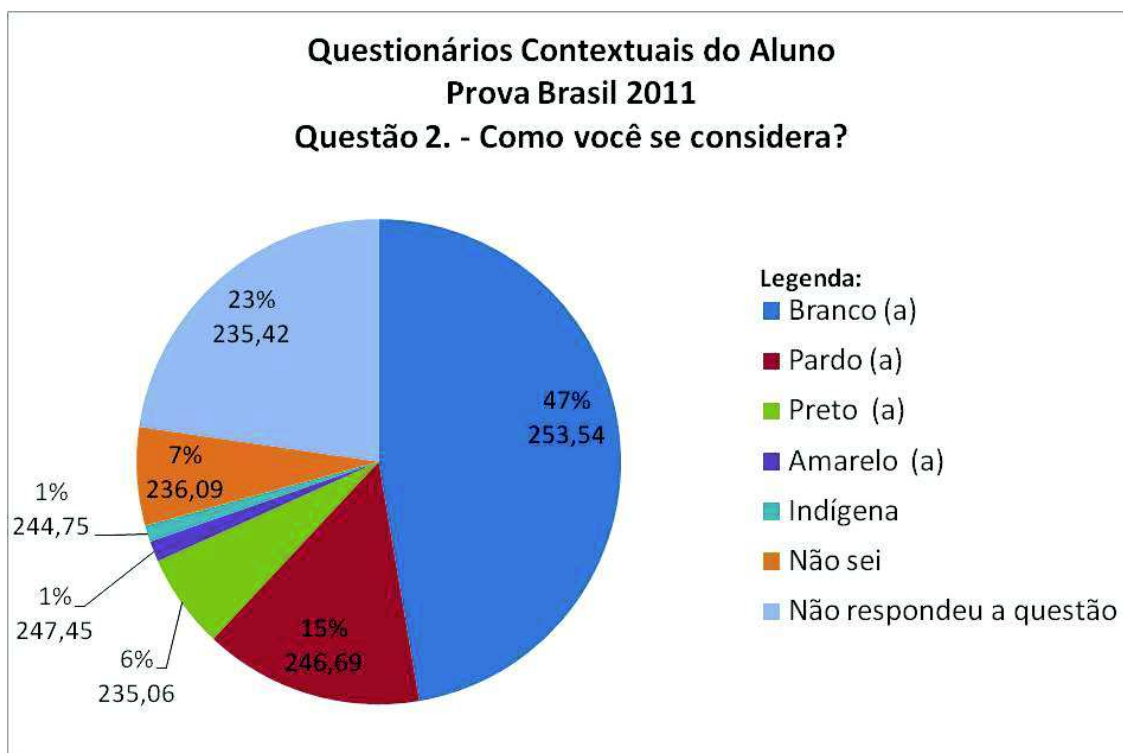
Aqui é possível identificar o uso das estatísticas que alardam a participação crescente dos estudantes brasileiros na avaliação em larga escala da Prova Brasil, mas desconsidera os resultados de turmas parciais, por entender (fato já mencionado na análise do contexto de *Produção do Texto*, no capítulo anterior) que a participação de um percentual menor de 50% da turma no dia da prova modificaria as médias e os resultados ali atingidos.

Mas se a escola não produzirá resultado para esses estudantes, cabe o questionamento: por que considerá-los no processo computando-os no número de indivíduos que realizaram a prova? Quando entramos em contato com a produção das informações estatísticas e as analisamos no contexto e na conjuntura que a cercam, parece que se produzem dados pouco legítimos quando olhamos para escola.

Além desse aspecto, é possível identificar que o percentual maior de 41% de pessoas do sexo “feminino” representa o grupo que obteve a média mais alta, “255,79”, na prova de português. Essa diferença entre o rendimento de pessoas do sexo feminino e do sexo masculino também aparece na pesquisa de Zago (2000) sobre a mobilidade brasileira.

Outro aspecto a ser destacado dentro da categoria “*Dados Pessoais*” e que chama a atenção diz respeito ao número de alunos que realizaram a prova no Rio Grande do Sul e que sinalizaram que se consideram “Preto (a)”.

**Gráfico 3 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a cor que se consideram e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Aspecto a ser considerado nesse gráfico apresentado acima é o número que representam os 6% de estudantes que mencionaram se considerar “Preto (a)”. Dos 116.061 alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental que realizaram a Prova Brasil no estado do Rio Grande do Sul em 2011, somente 7.317 se consideram “Preto (a)”. Também é possível sinalizar que a média na prova de português desses 6% é a mais baixa, considerando os demais grupos sinalizados. O grupo dos que se consideram “Branco (a)” dominam o cenário com 47% dos participantes e apresentam a média mais alta, “253,54”, entre os grupos mencionados no gráfico. É interessante perceber que havia a possibilidade aos que responderam a prova de registrar a resposta “Não sei”. Esse item foi escolhido por 7% daqueles que

realizaram a Prova Brasil em 2011 e a média “236,09” ficou muito próxima a média daqueles que escolheram a opção “Preto (a)”.

Nesse sentido, o estudo de Soares e Alves (2003), discute as desigualdades raciais no sistema educacional básico brasileiro, bem como os fatores associados ao desempenho dos alunos. Os autores retratam que as características socioeconômicas dos alunos devem ser associadas a fatores de construtos privilegiados quando analisados os resultados das avaliações externas. No estudo citado o autor já retratava que as políticas educacionais existentes não atingiam a população negra do país. O resultado está muito próximo da média do grupo que assinalou “Preto (a)” no gráfico anterior. Ou seja, mesmo com o desenvolvimento de várias políticas afirmativas e vinculação em programas específicos, nosso país ainda é desigual.

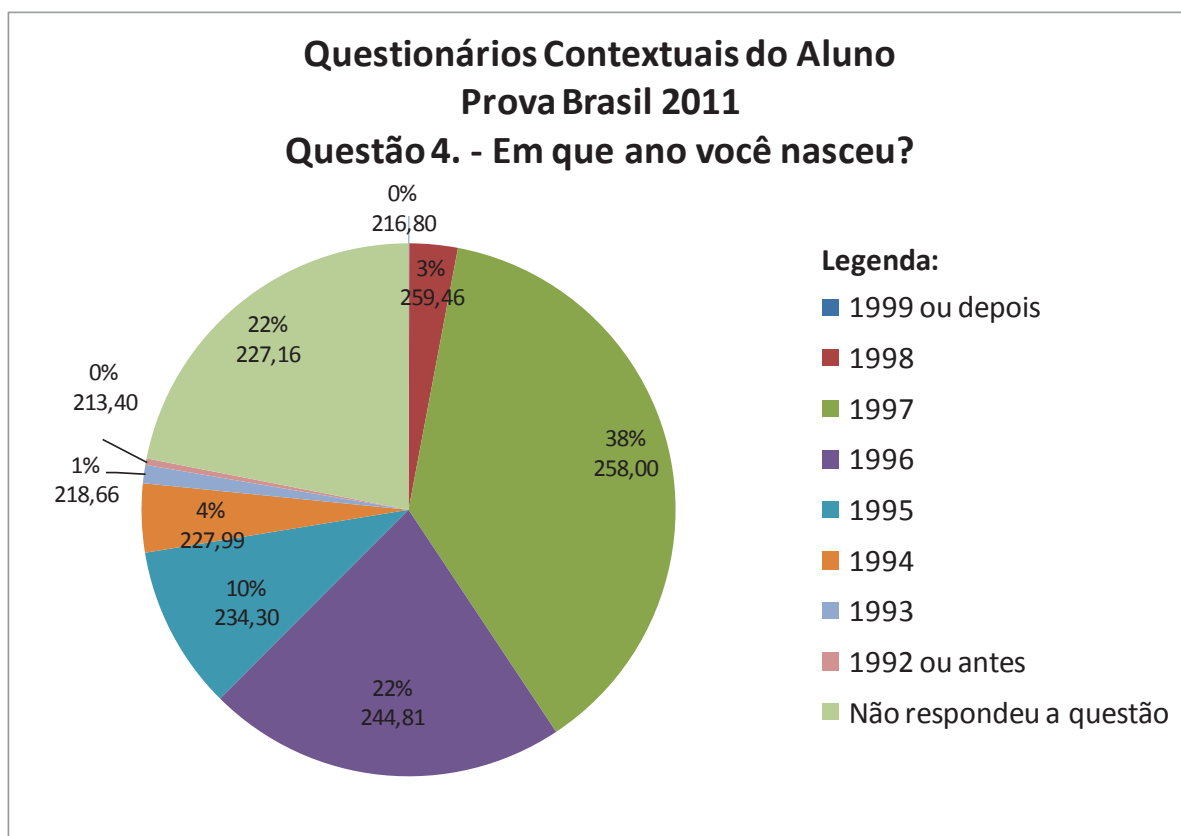
Outro autor que discute essa temática é Ferrão e colaboradores (2001) que ao analisar os dados do SAEB de 1999, identifica que os estudantes que assinalaram o item “Negro (a) na questão de cor/raça do questionário daquele ano, também possuem um resultado muito abaixo em relação aos que se declararam de outra cor.

É possível aproximar os resultados desse gráfico sobre a cor ao estudo sobre as imagens da desigualdade brasileira coordenado por Scalon (2004, p.29) quando conclui que o conflito racial é percebido por 50% dos entrevistados, mas esse dado é intensificado quando a “cor do respondente” tem “sinal positivo para pardos e negros”. A pesquisadora refere que os respondentes que sinalizaram “cor: preto” perceberam mais conflitos sociais do que aqueles que se declararam pardos. Assim, sinaliza a pesquisadora, nos grupos minoritários de raça e de idade, o conflito é percebido com maior intensidade, apesar do conflito de classe ser sinalizado por parte significativa da população pesquisada como um todo.

Ainda na categoria de “*Dados Pessoais*” chama a atenção a diversidade de anos de nascimento citados, considerando que a prova foi realizada no ano de 2011, com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. Contabilizando os nove anos de estudos na Educação Básica, além da data de corte para a matrícula no 1º Ano do Ensino Fundamental, a maioria dos alunos deveria ter nascido entre os anos de 1997 e 1996. Esse grupo de estudantes perfaz um percentual de 60% dos estudantes que realizaram a Prova Brasil analisada. Ainda é possível somar a esse percentual, outros 3% de estudantes que citaram ter nascido no ano de 1998, pois

provavelmente são resquícios da mudança da legislação do Ensino Fundamental de oito anos e o não estabelecimento claro naquele período sobre a data de corte para ingresso no Ensino Fundamental de nove anos. Também seria possível que nesse percentual estivessem relacionados estudantes cuja capacidade cognitiva fosse associada a altas habilidades, mas a média desse grupo, quando considerado aos demais, derruba essa possibilidade de associação. Ademais, o aspecto a sinalizar se refere ao percentual de aproximadamente 15% de estudantes que nasceram entre os anos de 1995 a 1992, conforme explicitado no gráfico abaixo:

**Gráfico 4 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS associado ao ano em que nasceram e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

A média desse grupo de estudantes vai decaindo conforme vai aumentando a distorção idade série a que estão submetidos. Aqui cabe relacionar os estudos que indicam a pouca contribuição da distorção idade-série e dos muitos anos de

reprovação para melhorar os resultados dos estudantes. As médias desses estudantes submetidos a um, dois, três, quatro anos ou mais de reprovação são as mais baixas presentes no conjunto de dados analisados. Esse resultado já fora evidenciado em pesquisa realizada por Maria Isabel Ramalho Ortigão e Glauco Silva Aguiar (2013) que exploraram o efeito de características dos alunos e de suas famílias sobre a probabilidade de reprovação no 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, a partir dos dados da Prova Brasil 2009. Os autores destacam como resultados da pesquisa que a repetência está associada em maior grau às características de gênero masculino, de cor declarada preta, de pouco apoio familiar e poucos de recursos econômicos.

A reprovação pode ser questionada e, de fato, o é quando retomamos pesquisas como de Alves, Lange e Bonamino (2010) que indicam como ela afeta o processo de escolarização e o aprendizado dos alunos. A análise do gráfico anterior também mostra que a reprovação, responsável direta pela defasagem idade-série, não assegura uma melhoria na média dos resultados obtidos pelos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental nas avaliações de Língua Portuguesa, na Prova Brasil de 2011.

Nessa categoria não analisarei o gráfico sobre o mês de nascimento dos estudantes por não apresentar novos dados que mereçam destaque além daqueles já tratados anteriormente.

#### 4.2.2 Categoria “*Status Econômico*”

A análise dos dados compreendidos na segunda categoria de análise “*Status Econômico*” permite relacionar as informações obtidas com a perspectiva socioeconômica dos estudantes. Ela foi criada para compor um contraste nas cifras e indicadores que vinculam os resultados da avaliação em larga escala a estudantes inscritos em uma classe social popular no Brasil. Para confirmar essa afirmação, inicialmente apresento o conceito de classe que baliza esse entendimento.

Bourdieu (1989, p.137) pontua que as posições em nossa sociedade são definidas pelas diversas formas de capital nas quais os atores sociais estão revestidos, como: econômicas, sociais, culturais e simbólicas. Por isso, afirma que existe “um espaço de relações, o qual é tão real como um espaço geográfico, no

qual as mudanças de lugar se pagam em trabalho, em esforço e sobretudo em tempo”. Olhar para as classes a partir da conceituação de Bourdieu também é uma opção da tese, pois existiriam outros conceitos que poderiam balizar a discussão, como Weber e Marx. Segundo Scalon (1999, p. 33) em “Weber, classe é um conceito puramente econômico, mas ao contrário de Marx, ele não concentra na economia o papel de distinções de grupos sociais”. Mas opto, por considerar a topologia social, proposta por Bourdieu, propícia para avaliar os elementos econômicos e sociais expressos nos questionários de contexto dos estudantes que realizaram a Prova Brasil em 2011.

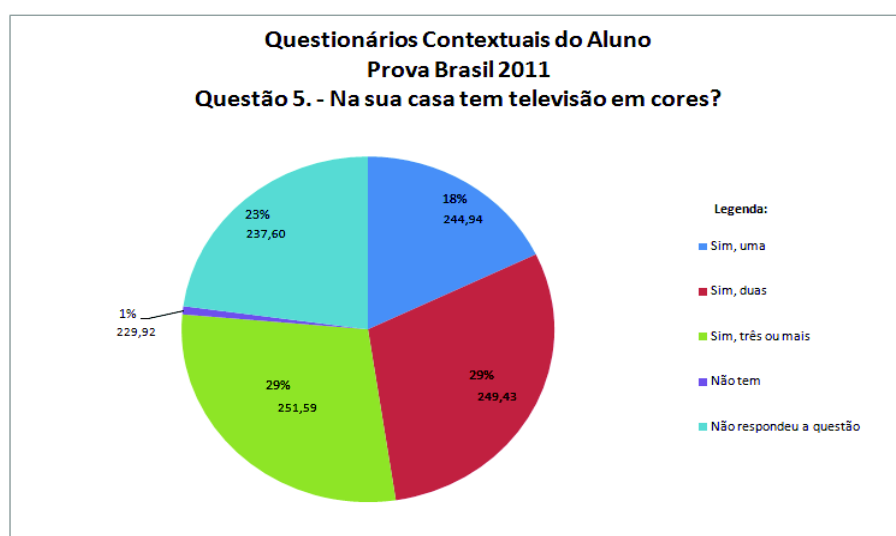
Ao analisar as imagens da desigualdade brasileira, Scalon (2004) refere que a sociedade real e a sociedade ideal estão muito distantes. A autora não usa a classificação de classes, porém com base em estratos apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 1996), a pesquisadora refere-se as elites brasileiras e as camadas populares brasileiras. Reis (2004) também pontua que as elites brasileiras ressaltam a importância da educação para a mobilidade social, enquanto para as camadas populares essa mesma mobilidade social depende de “sorte”, pois é “flagrante que, quer classificando a população por graus de escolaridade, quer por classes sociais, não encontramos em nenhum segmento dela a mesma ênfase na educação verificada entre as elites”. A autora aponta para uma espécie de fatalismo existente no interior das classes populares, mas associando aos elementos evidenciados até o momento, podemos sinalizar que é uma constatação da invisibilidade vivenciada em muitos aspectos do cotidiano dessas pessoas em nossa sociedade excludente.

Outro aspecto a considerar na análise da categoria do *Status Econômico* é o grande número de estudantes que não participaram do processo e não compuseram os dados estatísticos disponíveis nos questionários de contexto. E, dessa forma, percebemos que os muitos migrantes de nosso país que compõem a classe popular, não estão representados nesse perfil que se pretende analisar a partir dos elementos disponíveis na Prova Brasil. Benjamin et. al. (1998, p.80) afirmam que o setor formal não absorve mais os migrantes nesse país que são atirados de um lado a outro sem perspectivas de serem inseridos na sociedade:

A alternativa ao desemprego aberto é prosseguir em uma fuga para a frente, mantendo-se ora em ziguezague nas periferias das cidades, ora na direção do Centro-Oeste, ora tentando a vida na Amazônia, ora buscando uma área agrícola em período de safra. Para um número crescente de brasileiros, essa trajetória errática apaga os vínculos com seu ponto de partida, mas a maioria contém a esperança de um ponto de chegada. Essa tendência à mobilidade espacial exacerbada se associa a diversos problemas: recrudescimento de endemias que voltam a se espalhar, dificuldades adicionais de escolarização, desestruturas familiares, diversas formas de marginalização. Somem-se a isso o baixo dinamismo econômico, a crise de emprego e o desmonte da escola pública, e o resultado é a destruição dos mecanismos de mobilidade social ascendente (BENJAMIN et al., 1998, p.80-1).

Quem vivencia o dia a dia da escola, já conhece a realidade do trânsito intenso de estudantes ao longo do ano ao acompanharem suas famílias em busca da sobrevivência. Esses estudantes, considerando a linha de corte do Censo Escolar para a definição daqueles que realizarão a Prova Brasil, são invisibilizados pois grande parte não realiza a Prova Brasil. Não é possível dimensioná-los considerando os dados do questionário de contexto dos estudantes. Mas as articulações entre esses elementos apontados por Benjamin et al (1998) e o percentual de estudantes com acesso a bens como TV, Rádio, Video Cassete e DVD (bens não considerados de 1ª necessidade no lar) sinaliza que os migrantes pouco estão representados nos dados que compõe a categoria de *Status Econômico* do RS.

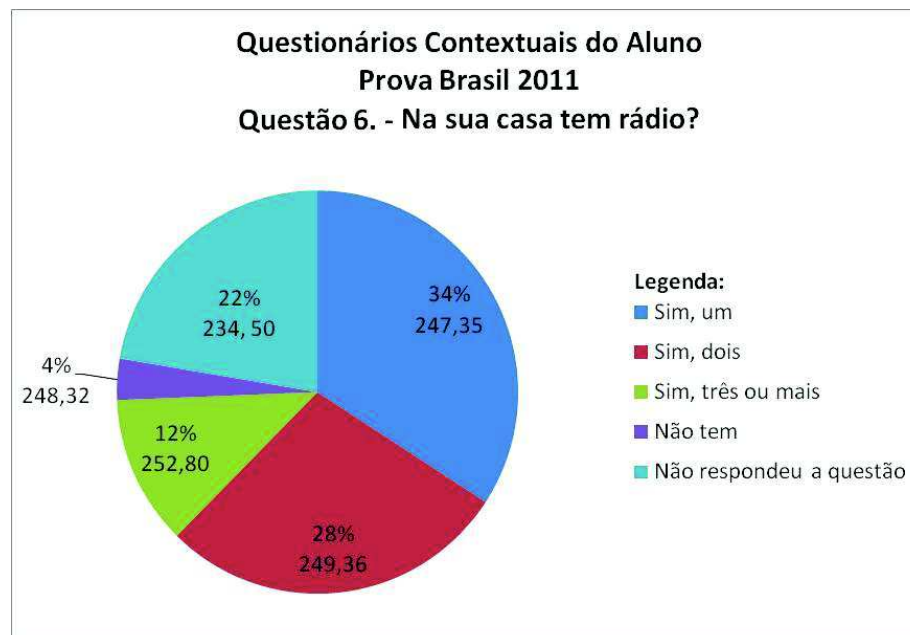
**Gráfico 5 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir televisão em cores em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.



**Gráfico 6 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir rádio em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 7 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir videocassete ou DVD em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

TV, Rádio, DVD ou VideoCassete são bens de consumo que exigem de seus proprietários acesso a energia elétrica ou a aquisição de pilhas ou ainda a compra de DVDs ou fitas para poder usufruir das possibilidades do aparelho e assistir aos vídeos. Isso significa que, aproximadamente, 70% dos estudantes que preencheram os questionários de contexto da Prova Brasil possuem acesso aos bens de consumo e às estruturas mínimas de serviços para utilizá-los, como é o caso da energia elétrica. Seriam eles excluídos de nossa sociedade?

Martins (2008) indica que é preciso ampliar o olhar para compreender a real situação dos excluídos, pois somente o acesso os bens de consumo é um limitador. O autor pontua que a “busca investigativa vai na direção da compreensão da consciência real que mediatiza as relações sociais, para compreender essas relações sociais como relações conscientes, legitimamente interpretadas pelo próprio agente” (MARTINS, 2008, p.26-27). Ou seja, registramos os percentuais de acesso aos bens de consumo, mas não como os estudantes se vêem na sociedade. Essa consciência social é, segundo Martins (2008), o ponto de partida para a compreensão da exclusão pelos próprios sujeitos envolvidos nesse processo.

Ainda assim, meu objetivo na tese não foi fazer a escuta dos estudantes e sim, compreender os indicadores sociais que se apresentavam a partir dos dados informados pelos mesmos. Olhando para esse aspecto, os estudantes acessam bens de consumo como TV, Rádio, DVD ou Videocassete, compondo um importante indicador econômico: 74% dos estudantes que preencheram os questionários de contexto da Prova Brasil acessam bens de consumos desvinculados da primeira linha de necessidades à vida humana e possuem médias mais altas do que os estudantes que não acessam esses bens.

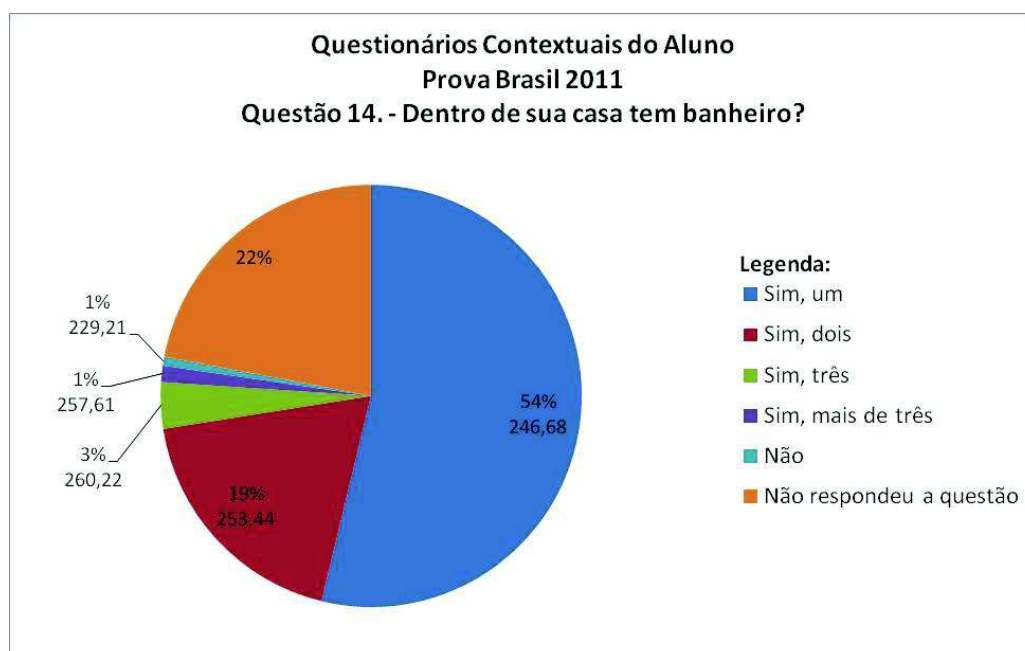
Acompanhando o raciocínio, Souza (2004) sinaliza ser interessante olharmos para os gráficos sobre a existência de bens de consumo de primeira ordem como geladeira e a existência de banheiro e de quarto para dormir na casa do estudante que respondeu ao questionário da Prova Brasil. O autor propõe que os setores menos favorecidos tenham internalizado valores que naturalizam a desigualdade. Nesse aspecto, chama atenção a quantidade de estudantes no RS que responderam não possuir acesso aos mesmos, conforme é possível analisarmos nos próximos gráficos.

**Gráfico 8 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir geladeira em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 9 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir banheiro em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 10 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir quarto para dormir e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

A comparação entre os dados daqueles que estão desprovidos dos bens (expressos nos três gráficos anteriores) e as médias alcançadas pelos mesmos na área da língua portuguesa, conforme quadro abaixo, aponta para o aspecto-chave evidenciado por Souza (2004): a naturalização da desigualdade.

**Quadro 2 – Médias na Prova Brasil e sua relação com bens de consumo primários**

Bens Cons./ Dados	Geladeira			Banheiro					Quartos				
	0	1	2 ou +	0	1	2	3	+ de 3	0	1	2	3	4 ou +
<b>Média na Prova Brasil</b>	226,70	249,25	248,29	229,21	246,68	253,44	260,22	257,61	224,92	249,65	238,69	250,45	245,77
<b>% de Resp.</b>	1%	65%	12%	1%	54%	19%	3%	1%	0%	2%	27%	36%	12%

Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Os índices do rendimento na Prova Brasil de 2011 dessa parcela de 1% dos estudantes que responderam aos questionários de contexto são os mais baixos nos três gráficos. Mas não é esse elemento que deve chamar atenção. O que deve chocar, considerando a nossa humanidade, é o fato desses estudantes não possuírem em suas casas uma geladeira para guardar seus alimentos; dormirem em casas de um cômodo só; não contarem com um único banheiro em suas residências para fazerem suas necessidades biológicas. E quantas são as pesquisas que indicam a depredação por parte de estudantes nas escolas de periferia dos bens ligados à infraestrutura como: banheiros, mesas, cadeiras, refeitórios. Qual a ligação com boa parcela da população que só encontra esses bens na escola e longe de suas residências?

O autor propõe que ali está a eficácia do nosso sistema moderno e excludente: excluímos na prática cotidiana sem colocar em dúvida os aspectos generalizantes que nos são apresentados:

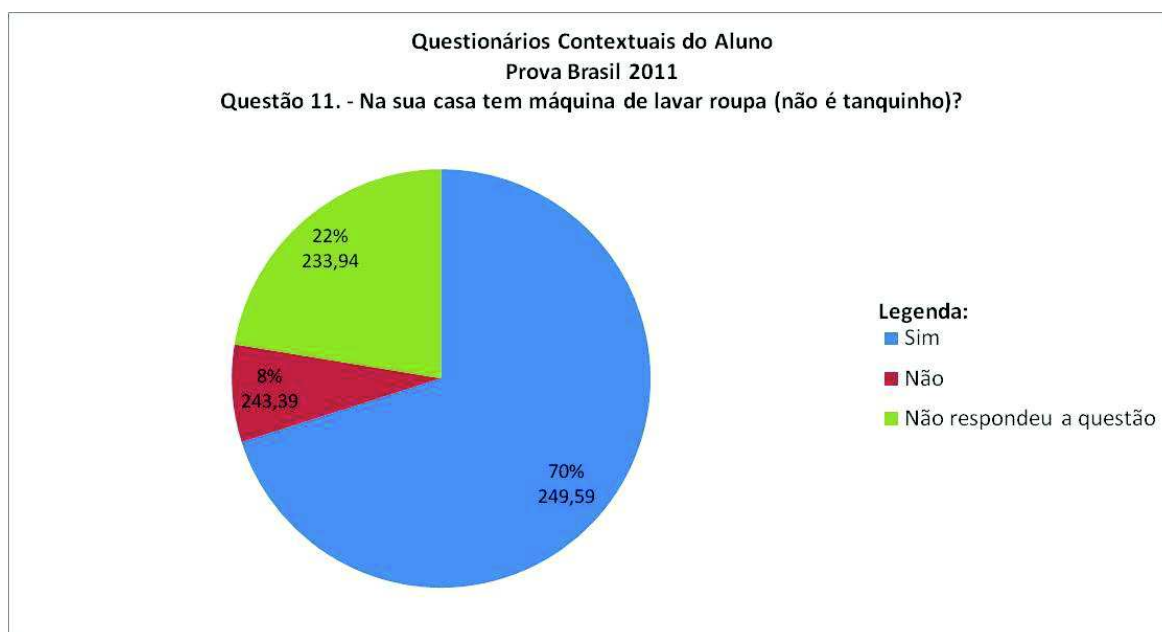
Minha hipótese é que o componente desigual e excludente do desenvolvimento periférico brasileiro não se deve a permanências atávicas de relíquias pré-modernas, mas, ao contrário, pode e deve ser explicado como fenômeno especificamente “moderno” do desenvolvimento periférico. É justo o componente especificamente “moderno” do processo de exclusão e desclassificação social (...) que o torna opaco, impessoal e, por consequência, peculiarmente eficaz, terminando por “naturalizá-lo” (SOUZA, 2004, p.85-6).

Naturalizadas as desigualdades, os próximos gráficos sinalizam para bens de consumo que estão diretamente associados à classe média e média alta: máquina de lavar (exclusão do item “tanquinho”, próprio das camadas populares!); carro (ou mais de um!); computador (próprio! Não de uso coletivo ou da escola!); e por fim, presença de empregada doméstica (muitos estudantes das camadas populares são filhos de empregadas domésticas!).

Por vezes o rigor da pesquisa nos impede de raciocinar sobre muitas questões que poderiam ser levantadas, inclusive da alienação desses questionários, considerando a população que é atingida pelos mesmos. Porém, esse mesmo rigor científico permite afirmar que os questionários dos estudantes estão perfeitamente condizentes e direcionados à população que os responde! A aplicação está sendo realizada em escolas que atendem, meticulosamente, às populações brasileiras caracterizadas como urbanas e centrais; classificadas entre classes populares,

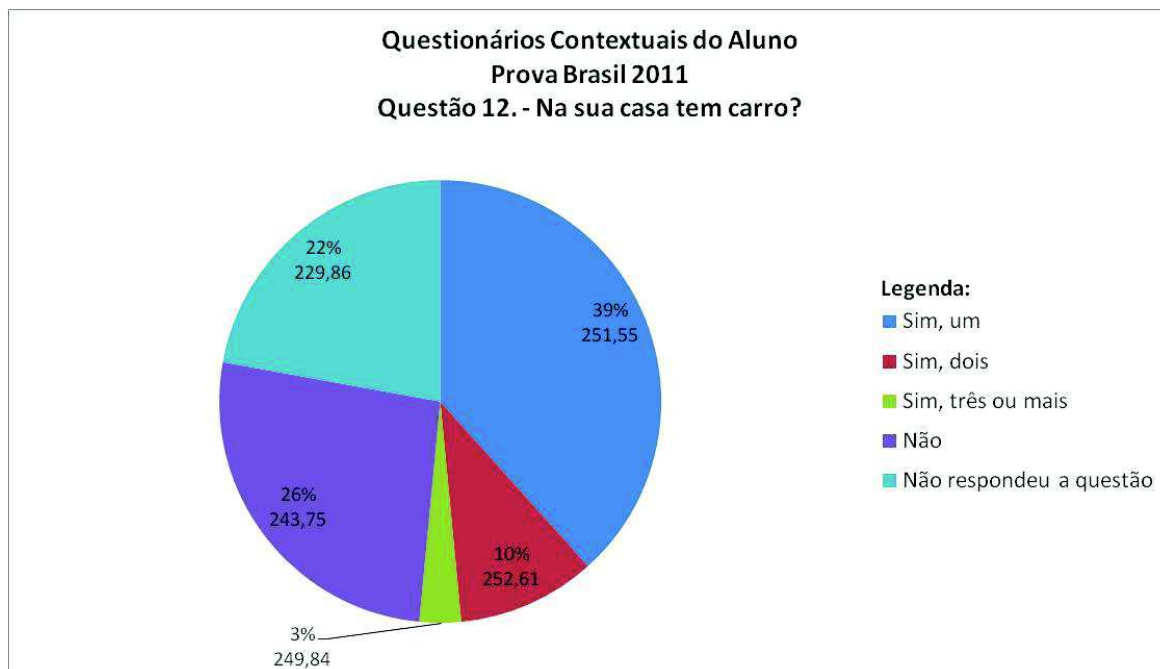
médias e média alta; excluídos os incluídos e os “problemáticos”; e determinantes de uma valoração para a qualidade educacional oferecida em nosso país condizente com a população que é atendida nessas instituições educacionais e para as quais se valida a participação no processo de avaliação em larga escala.

**Gráfico 11 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir máquina de lavar roupa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



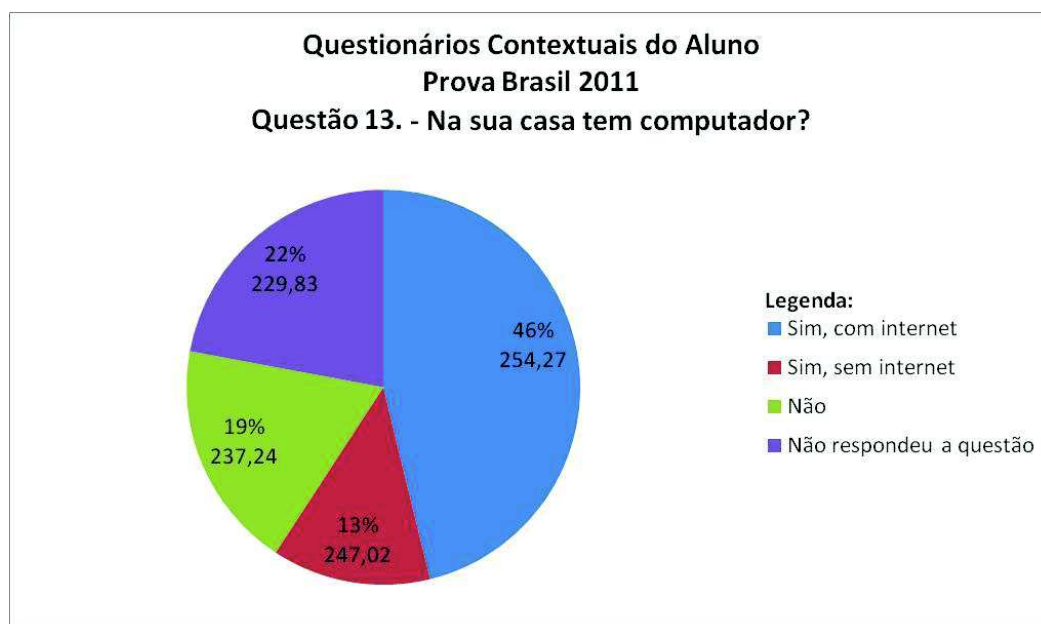
Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 12 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir carro em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



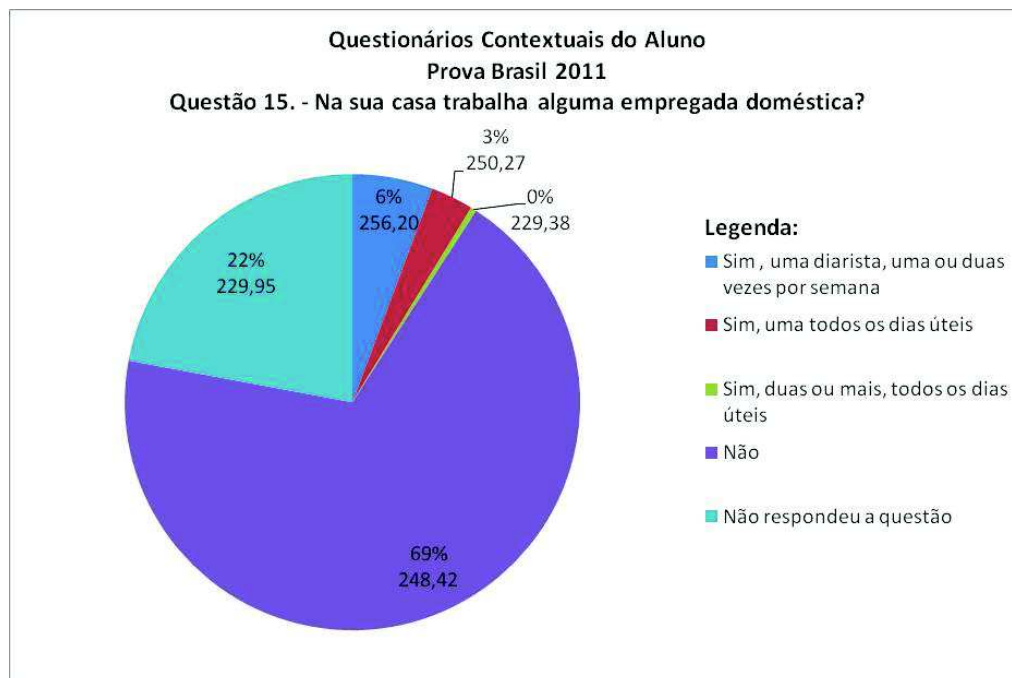
Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 13 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir computador em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 14 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram possuir empregada doméstica em casa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

O cálculo da diferença nos resultados das médias da Prova Brasil dos alunos do Rio Grande do Sul assusta quando analisamos os gráficos anteriores que expressam parte das condições socioeconômicas de nossos estudantes. O importante, neste sentido, é revelar que existem diferenças de várias ordens, desde o acesso aos bens materiais entre as famílias de nossos estudantes até as condições de vida expressas em percentuais. Talvez o número percentual seja frio, mas assusta pensar que uma parcela dos estudantes do nosso estado vive sem geladeira, sem quarto para dormir e, talvez o mais presente luxo dos tempos modernos, sem computador e sem internet.

A análise destes dados permite retomarmos o texto de Maria Cristina da Silva Galvão (2015) onde a autora discute os resultados de uma pesquisa de Charlot (1996) que afirma serem os alunos oriundos de famílias de baixa renda aqueles que vão à escola para sobreviver nela o máximo tempo possível. A referência com o saber é algo distante ou frágil diz Galvão (2015), retratando uma passagem do texto de Charlot (1996, p.56): “aquilo que se tenta ensinar-lhes na escola não faz sentido em si mesmo, mas somente para um futuro distante”. E o autor ainda pontua que



esses estudantes não podem ser pensados a partir do capital cultural, mas em termos de mobilização para a escola.

Para reforçar os argumentos em direção ao foco central da tese, proponho fazer um destaque aos respondentes da Prova Brasil que apresentam uma inversão no seu desempenho de Língua Portuguesa: Quem são os alunos com as médias mais altas em Português no estado do Rio Grande do Sul, na Prova Brasil de 2011? Eles têm geladeira, quarto para dormir e computador com internet diferente dos alunos que apresentaram no gráfico nº 14 as médias mais baixas?

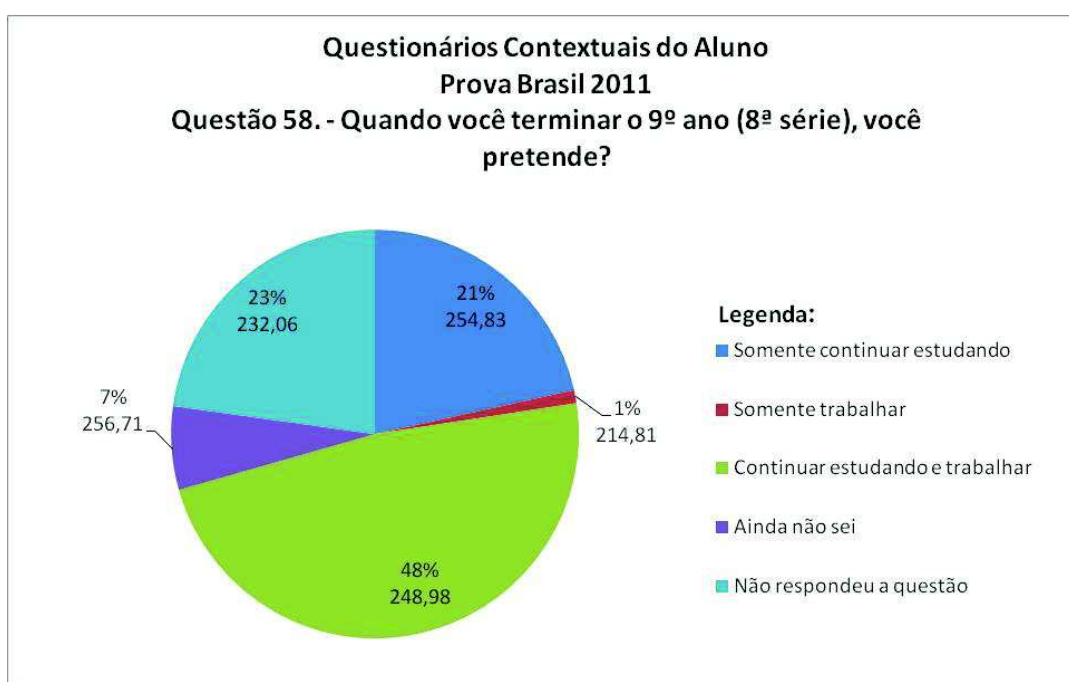
Os dados mostram seis estudantes, do sexo feminino, quatro de cor branca e duas de cor parda, com a média mais alta que é representada pelo número 376,48. Isso significa dizer que na escala de zero a quinhentos pontos, essas alunas estão no padrão “quatro”. A escala dos padrões de aprendizagem vai de “um” a “cinco”. Mas quais são os dados do contexto dessas seis estudantes? Onde elas residem? Moram em Bento Gonçalves, Cruz Alta, Novo Hamburgo, Pelotas, Porto Alegre e Santa Maria. No item “Geladeira”, quatro marcaram “Sim, uma”; e duas marcaram “Duas ou mais”. No item “Quarto para Dormir”, duas marcaram “dois”; três marcaram “três”; e uma marcou “quatro ou mais”. Todas indicaram que possuem Computador com Internet. Se avançarmos para identificar qual a escolaridade da mãe dessas alunas, perceberemos que uma mãe concluiu a faculdade; quatro mães concluíram o Ensino Médio, mas não a faculdade; e somente uma mãe completou a 4ª Série, mas não a 8ª Série.

Novamente podemos analisar esses dados a partir dos apontamentos de Galvão (2015, p.3). A autora indica ser um erro frequente da escola a explicação do fracasso escolar pela “falta daquilo que parece estar presente nos processos de sucesso dos filhos de famílias favorecidas”. Uma vez que para os alunos de famílias mais favorecidas existe previamente uma valorização do capital cultural, os conhecimentos acadêmicos ou da escola sempre são evocados com maior naturalidade, sem uma necessidade direta com as vivências do dia a dia. Os dados das estudantes com as melhores médias mostram que o capital cultural é algo que está contido no ambiente familiar. Já os alunos menos favorecidos, apresentados no gráfico nº 14, apresentam uma relação com o saber mais frágil. Ainda segundo Charlot (1996, p.59), os conhecimentos mais citados pelos alunos de famílias de baixa renda são aqueles ligados as suas vivências do dia a dia, por isso “o EU

permanece imbricado no mundo, ele pode construir ações nesse mundo, mas ele não se coloca como sujeito, com uma visão simbólica”.

Outro dado que chamou minha atenção se refere a possibilidade de continuidade dos estudos após o término do Ensino Fundamental (Gráfico 15, abaixo) e sua relação com o mercado de trabalho. Afirmo que ainda o olhar para o mercado de trabalho é abreviado porque representa uma linguagem muito próxima às necessidades vinculadas a classe média brasileira: necessidade do vínculo com o mundo do trabalho. Por isso, novamente penso como Bourdieu (2013, p.194) que enfatizava o avanço necessário do pensar ordinário, especialmente quando analisamos o que engendram as práticas individuais que se tornam pensamentos coletivos. Mas esse exercício é difícil, pois nosso discurso está encharcado de agentes racionais que limitam o pensamento. O autor sinaliza, porém, que essa “competência [linguística] se parece com um capital, remunerado em distinção e em poder. Seus detentores a defendem como quem resguarda um mercado, e velam para que o capital linguístico permaneça desigualmente repartido”.

**Gráfico 15 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que pretendem continuar seus estudos e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

O Gráfico acima demonstra que a média 254,83, a mais alta atingida pelos Estudantes do RS que realizaram a Prova Brasil no Ano de 2011, são de 21% de estudantes que já identificam a continuidade dos estudos sem a necessidade de realizá-la concomitantemente com algum tipo de emprego ou de trabalho. Já o contrário está representado no índice de 48% dos estudantes que já sinalizam a continuidade de sua caminhada de estudos aliada a diferentes formas de trabalho e atingiram a segunda média mais alta de 248,98 pontos. Assim, o Gráfico sobre a expectativa dos alunos após o Ensino Fundamental permite identificar um primeiro aspecto de análise: aproximadamente 69% dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental no RS se referem à continuidade de seus estudos após a conclusão do Ensino Fundamental. Além disso, a relação da conclusão do Ensino Fundamental com a iniciação ao trabalho é algo antigo e parece permanecer culturalmente como um hábito.

Utilizo outra reflexão de Bourdieu (1990) para pensar nessa relação entre educação e trabalho. O autor traz o conceito de *habitus* para exprimir como é necessário um olhar atento do gestor municipal que poderá priorizar ações de manutenção desses jovens nas suas localidades, criando convênios de iniciação ao trabalho com empresas locais e facilitando o acesso desses estudantes à continuidade de seus estudos. Essas ações nem sempre são lembradas pelos governos municipais, pois sua preocupação formal, exigida no macro contexto da regulação, é a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Porém, parece ser mais consciente oferecer auxílios e preparações a esses estudantes para permanecerem em suas origens evitando processos migratórios, êxodo rural e a exploração de menores em atividades ilícitas. Segundo Bourdieu, essas ações incutem uma necessidade tornada virtude que “produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados [...] mostram-se objetivamente ajustados à situação” (BOURDIEU, 1990, p. 23).

Bourdieu (1990) provoca um aprofundamento dessa análise dos dados identificados quando sinaliza que as competências desenvolvidas não são vivenciadas somente pela teoria e sim com a prática. Porém, é preciso, segundo o autor, observar como os agentes envolvidos vivenciam o *habitus*, a natureza socialmente constituída, porque,

o fazem com muito mais frequência do que agissem ao acaso, “a única coisa a fazer”. Isso porque, abandonando-se às intuições de um “senso prático” que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 1990, p.23).

Ainda olhando para o Gráfico sobre as expectativas dos estudantes é gritante a diferença da média entre os estudantes que pretendem continuar seus estudos, associando ou não ao trabalho, com aqueles que somente irão trabalhar após o Ensino Fundamental. Aqui caberia uma análise pontual da média de idade desse percentual de 1% que representam a média 214,81 em língua portuguesa. Isso porque o número total de alunos que respondeu “Somente trabalhar” representam um montante de 1.198 do total de questionários gravados na base de dados do INEP para o estado do Rio Grande do Sul. Dentre esses estudantes é possível aferir: 15 não informaram o ano de nascimento; 17 informaram nascer em 1992 ou antes, portanto estavam com 19 anos ou mais ao preencher o questionário; já 79 nasceram no ano de 1993, portanto tinham 18 anos ao preencher o questionário; 181 estudantes com 17 anos; 280 estudantes com 16 anos; 344 estudantes com 15 anos; 248 estudantes com 14 anos; e 34 estudantes com menos de 13 e 12 anos de idade. A partir dessa análise pormenorizada dos dados dos estudantes que informam que pretendem somente estudar após concluir os estudos no Ensino Médio é possível perceber uma curva acentuada nos estudantes de 14, 15 e 16 anos que pretendiam abandonar seus estudos após a conclusão do Ensino Fundamental. Se compararmos com a variação das idades é possível identificarmos que a expectativa natural é que esses estudantes entre 15 e 17 anos já estivessem freqüentando o Ensino Médio, portanto novamente existe um percentual acentuado de alunos com histórico de reprovações que sinalizam um desinteresse pelo espaço escolar. Esse elemento poderia explicar o desinteresse dos mesmos em continuar seus estudos e se dirigir somente ao mercado de trabalho.

A análise dos dados dentro da categoria de *Status Socioeconômico* permite compreender fatores determinantes na caracterização e definição dos estudantes que participam da avaliação em larga escala. É possível vincular a maioria deles a classe média brasileira, pois informa possuir acesso a grande parte dos bens de consumos que não estão vinculados unicamente a necessidades básicas para viver no país.

#### 4.2.3 Categoria “Núcleo Familiar”

Conceituar a categoria “Núcleo Familiar” permite a compreensão da família para além de elementos clássicos que esse substantivo pode rememorar a cada um de nós. Considerando a relação do *Núcleo Familiar* com os resultados alcançados pelos estudantes na avaliação em larga escala pesquisada, penso ser necessário explicitar as variações e os desdobramentos do ambiente doméstico nas trajetórias escolares dos estudantes. Corroborar Zago (2000) com esse posicionamento:

Há hoje um certo consenso, entre os estudiosos da família, sobre as variações encontradas tanto nas formas de composição do grupo como nas estratégias educativas, entre outras práticas familiares. [...] A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre como conscientes e intencionalmente dirigidas. (ZAGO, 2000, p.20-1).

Compreendemos, dessa forma, que o *Núcleo Familiar* estará composto daqueles com que o estudante convive diariamente e da forma que sinalizou no questionário, podendo ser Mãe Somente, Pai Somente, Pai e Mãe, Outro Responsável ou ainda outros membros do grupo familiar que somente foram numerados no questionário, porém não nomeados.

Também entendemos que o Núcleo Familiar não é o único elemento que influencia no resultado que o estudante atinge na Prova Brasil. Zago (2000) alerta para importância da análise do grau e da natureza de investimentos familiares na vida dos estudantes; porém esse não é o único a garantir o sucesso escolar e a mobilidade social.

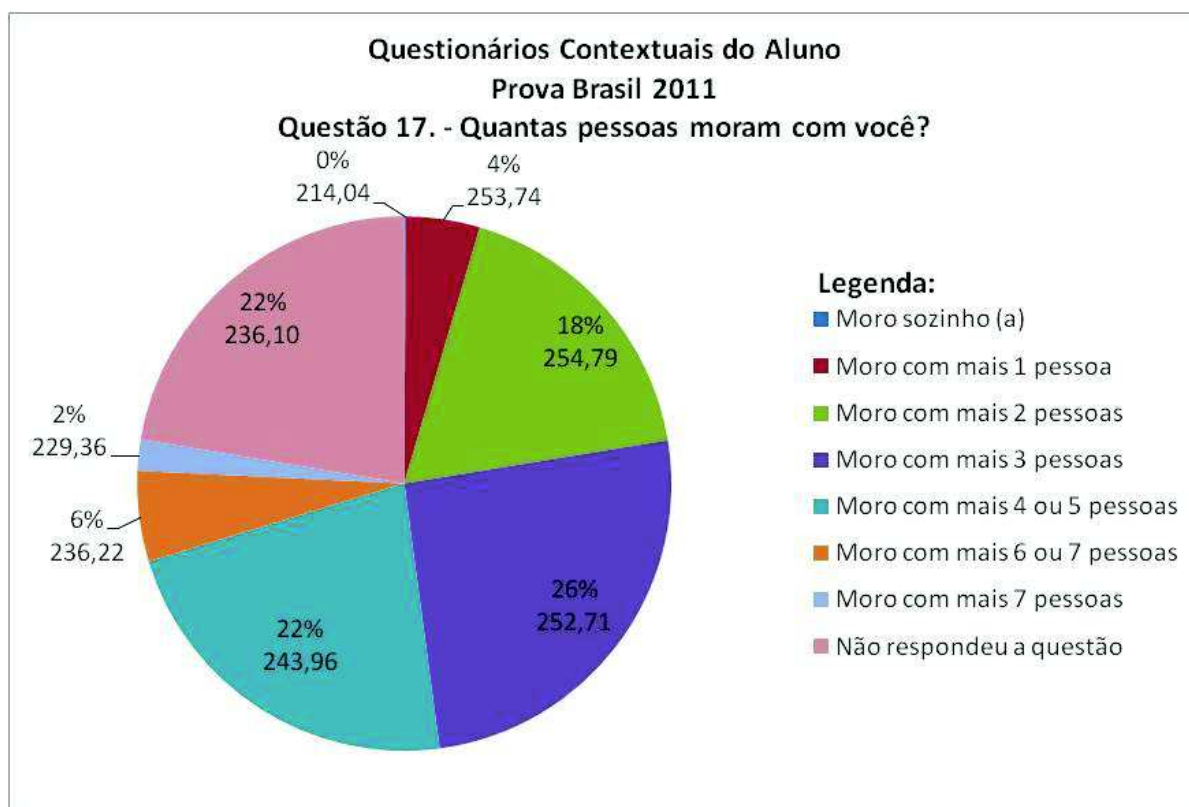
O primeiro aspecto a observar nos dados que os estudantes informaram nos questionários quanto ao Núcleo Familiar, referem-se ao número de pessoas com as quais convivem. Esse aspecto mostra a realidade concreta daqueles que responderam aos questionários e é possível perceber um perfil familiar que aproxima esses sujeitos de uma constituição socio-histórica das classes média e popular brasileiras.

Ou seja, é possível identificar que a maioria dos estudantes não pertencem a famílias numerosas. Nesse sentido, esses aspectos estruturantes do *Núcleo Familiar* anunciam certo número de práticas familiares já apontadas por Romanelli (2000, p.104) que se aproximam das camadas médias da população e que retomam caracterizações já sinalizadas por Bourdieu (1998):

Dentre os tipos de capital, o simbólico tem no nome da família seu elemento básico (Bourdieu, 1996), e pode-se associá-lo ao processo de nomeação e de identificação pública da família. Desse modo, todos os possuidores do mesmo nome de família são incluídos em uma unidade coletiva, que se espalha além do âmbito da família, incorporando o conjunto de parentes portadores do mesmo sobrenome. Os outros tipos de capital são: o econômico, constituído pelo patrimônio da família; o social, formado pela rede de relações estáveis com pessoas de prestígio; o cultural, incorporado mediante inculcação e assimilação de dispositivos duráveis; e o escolar, institucionalizado em formas de saberes escolares e objetivado nos títulos outorgados pela escola. (ROMANELLI, 2000, p.104).

Por isso, a composição do grupo familiar e o investimento material e simbólico, direto ou indireto, contribuem para compreendermos qual o capital social que os estudantes que realizaram a Prova Brasil em 2011 no RS detêm. Vejamos no gráfico abaixo a quantidade de pessoas que pertencem a cada *Núcleo Familiar* citado:

**Gráfico 16 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a quantidade de pessoas que mora com eles e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Nesse gráfico é interessante observarmos que dentre os 107 estudantes que remetem morar sozinhos, 53 assinalam na próxima pergunta que moram com a mãe ou outra mulher responsável. Da mesma forma, em uma questão posterior, 43 indicam que moram com o pai ou outra pessoa responsável. Dessa forma, é possível perceber que esses estudantes, que indicaram num primeiro momento morar sozinhos, estavam respondendo de maneira afetiva e não quantitativa. Ou seja, quando indicaram morar sozinhos, sinalizavam o sentimento de morar sozinho, mesmo estando em uma casa com outras pessoas.

Além desse aspecto, parece ser interessante sinalizar que das 25.954 pessoas que não responderam a essa questão, 645 informaram na próxima pergunta que moram com a mãe ou outra mulher responsável. Da mesma forma, em uma questão posterior, 777 indicam que moram com o pai ou outra pessoa responsável (Gráfico 17, abaixo). Isso indica que o percentual efetivo de 22%, somadas as pessoas que moram com uma ou duas pessoas, poderia ser ampliado e estar próximo do percentual de 26% dos estudantes que moram com mais três pessoas no núcleo familiar. Essa análise permite perceber que o núcleo familiar brasileiro tem a sua quantidade diminuída ao longo dos anos, especialmente quando comparamos o somatório aproximado de 50% das famílias onde moram até quatro pessoas com os 30% das famílias que moram com mais de quatro pessoas.

**Gráfico 17 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram morar com a mãe e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**

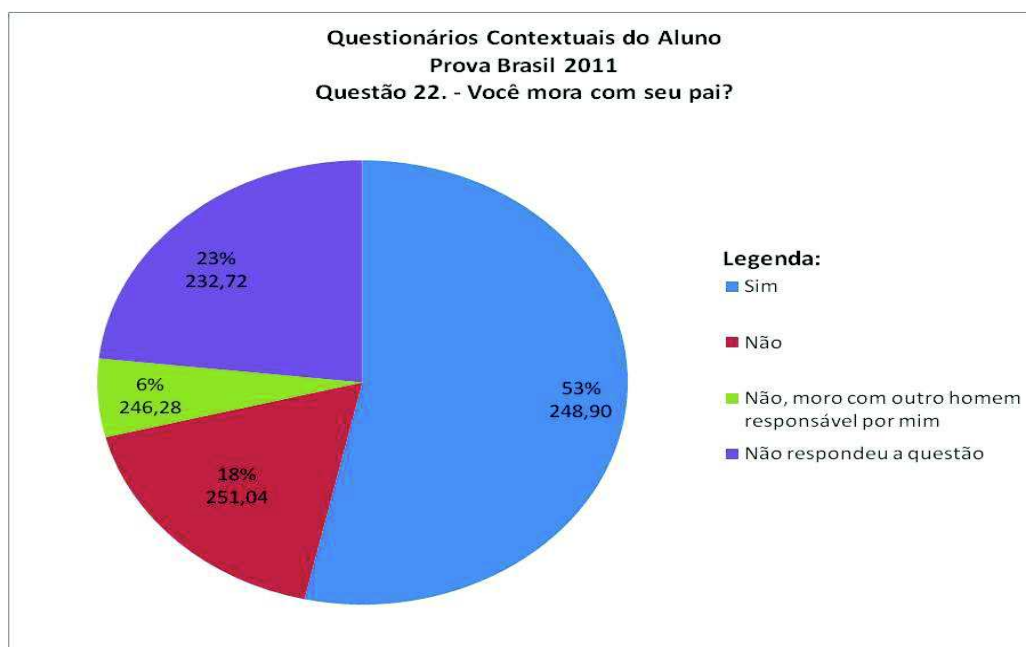


Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Considerando a identificação de 25.851 estudantes que não responderam essa questão, procurei analisar a quantidade que indicou morar com o pai ou com outro homem responsável. Esse número totalizou 616 estudantes, o que poderia ampliar em alguns décimos o percentual estabelecido no item “Não” desse último gráfico.



**Gráfico 18 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram morar com o pai e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Outro percentual de interessante análise é o contexto educacional precedente do estudante, ou seja, qual a relação da média que ele atinge na Prova Brasil com a formação que a Mãe ou o Pai possam vir a ter. Os dois gráficos seguintes apresentam tanto para a referência de Mãe quanto de Pai o mais alto índice atingido por aqueles que já possuem Ensino Superior completo. Isso confirma o que Bourdieu (2010) alerta sobre a diferença de resultados quando analisadas as origens dos estudantes.

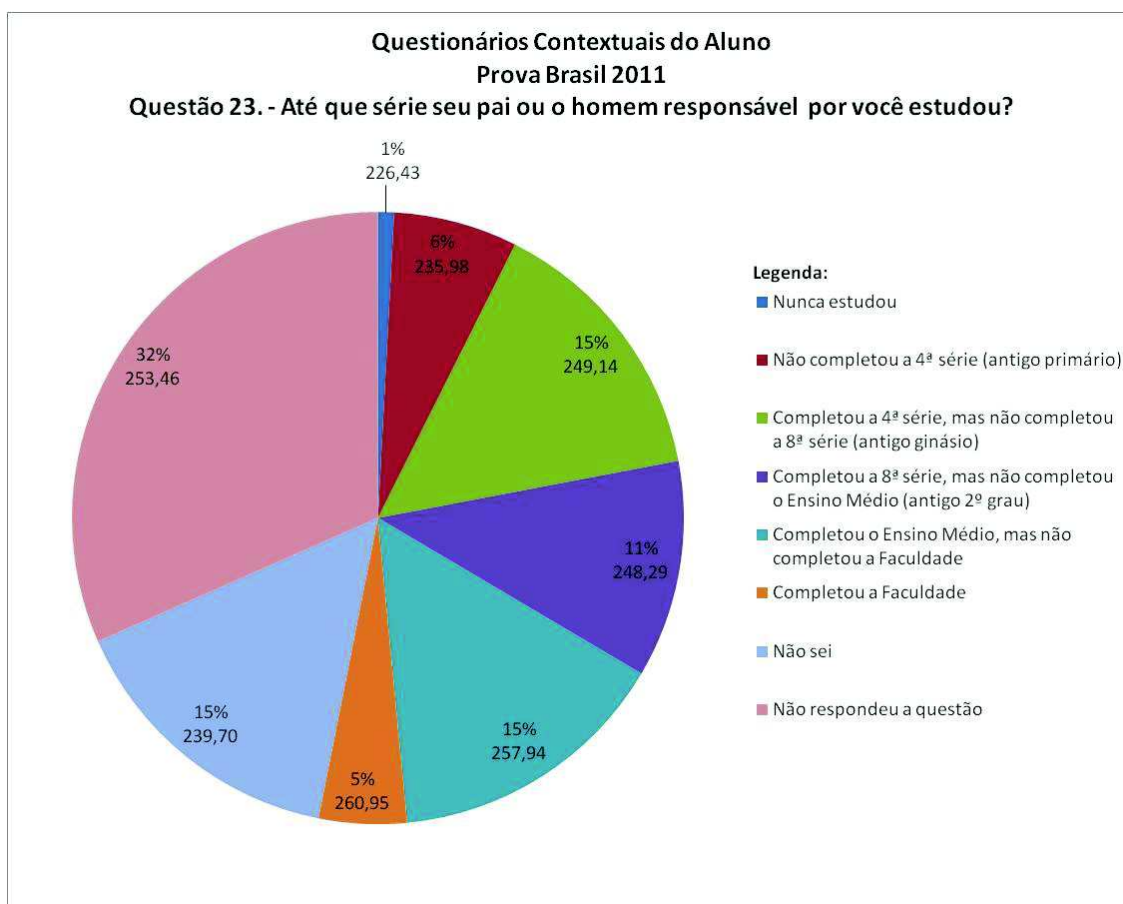
Além disso, outro elemento que confirma a afirmativa de que dentre os invisíveis da Prova Brasil estão em grande parte crianças e adolescentes pertencentes às classes populares, são os percentuais de 8% e de 7% para Mães e Pais que nunca estudaram ou completaram somente a quarta série do Ensino Primário (ver Gráficos nº 19 e nº 20). Ou seja, estão matriculados e responderam os questionários de contexto pouco estudantes de classes populares. Especialmente se comparamos esse dado com o número de analfabetos contabilizados no último PNE (2014): aproximadamente 13 milhões de brasileiros.

**Gráfico 19 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a formação da mãe e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 20 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a formação do pai e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**

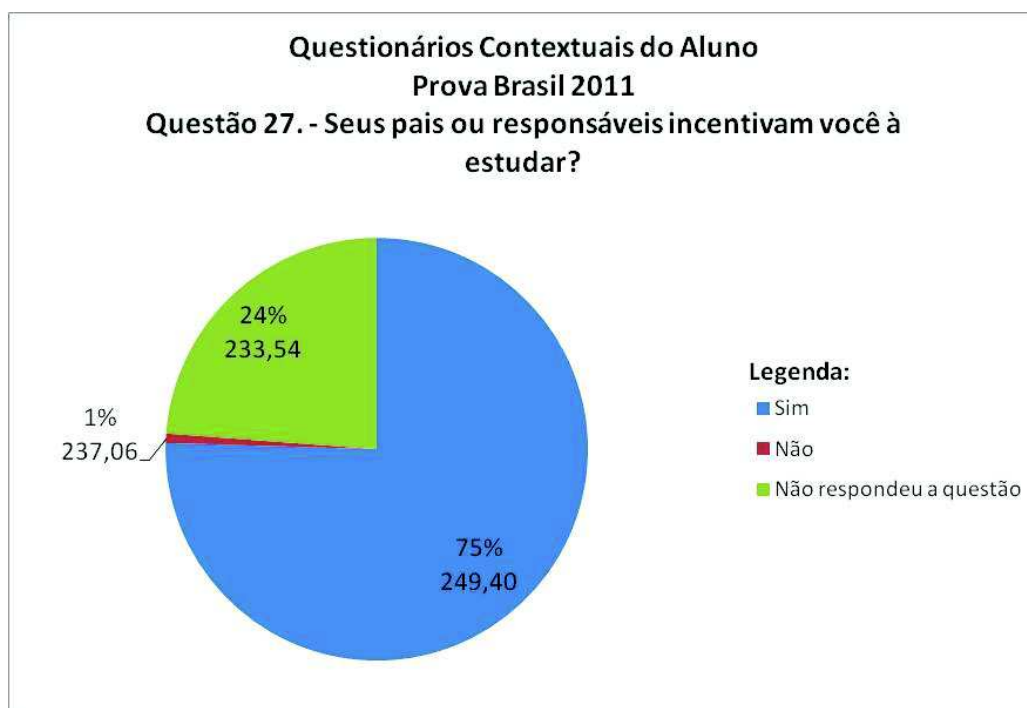


Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

O incentivo à educação pelas classes populares e médias não garante a mobilidade social, afirma Scalon (2010). Porém os gráficos apresentados sobre a formação dos responsáveis pelos estudantes mostram significativas alterações nos índices alcançados pelos estudantes conforme aumentava o nível de escolaridade dos responsáveis.

Já a valorização dos pais para o estudo dos estudantes pode contribuir para um aumento nos índices expressos nos resultados da Prova Brasil, conforme ilustração do gráfico abaixo que apresenta o percentual soberano, 75%, de estudantes incentivados pelos pais e registrando nessa relação o melhor índice alcançado no desempenho de Língua Portuguesa.

**Gráfico 21 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram receber incentivo dos pais ao estudo e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Outrossim, é importante retomar a afirmativa de Romanelli (2003, p.106) de que o incentivo da família não é soberano, pois encontra limite na reação dos filhos para o controle e a imposição dos pais. Porém, o autor afirma que na família “a difusão de diferentes formas de capital ocorre no interior de um conjunto de formas de sociabilidade eminentemente personalizadas e impregnadas de afetos, tenham eles uma dimensão positiva ou negativa”. O fato é que a combinação dessas dimensões atua na incorporação desse capital cultural vivenciado na família.

#### 4.2.4 Categoria “Perfil Educacional”

O capital cultural, como discutido na categoria anterior, não é expresso somente pela instituição familiar. A escola é a instituição social onde as trajetórias escolares dos estudantes são confirmadas ou afinadas aos ajustes sociais expressos pelas escolhas familiares e dos próprios estudantes. Dessa maneira, a categoria *Perfil Educacional* procura apresentar elementos próprios da vivência

escolar que permitem constituir qual o capital educacional ou escolar apresentado pelos estudantes gaúchos que responderam ao questionário de contexto da Prova Brasil no ano de 2011. Segundo Romanelli assinala, retomando conceitos expressos por Bourdieu:

Já a escola é difusora do capital escolar, que contém saber genérico e também específico, e que, em princípio, capacita seu portador para o mercado de trabalho. Aqui cabe uma observação: embora a escola não seja transmissora de capital social, ela constitui local importante para os alunos constituírem uma rede de relações que pode ser extremamente importante na vida profissional, complementando o capital social da família (ROMANELLI, 2000, p.106).

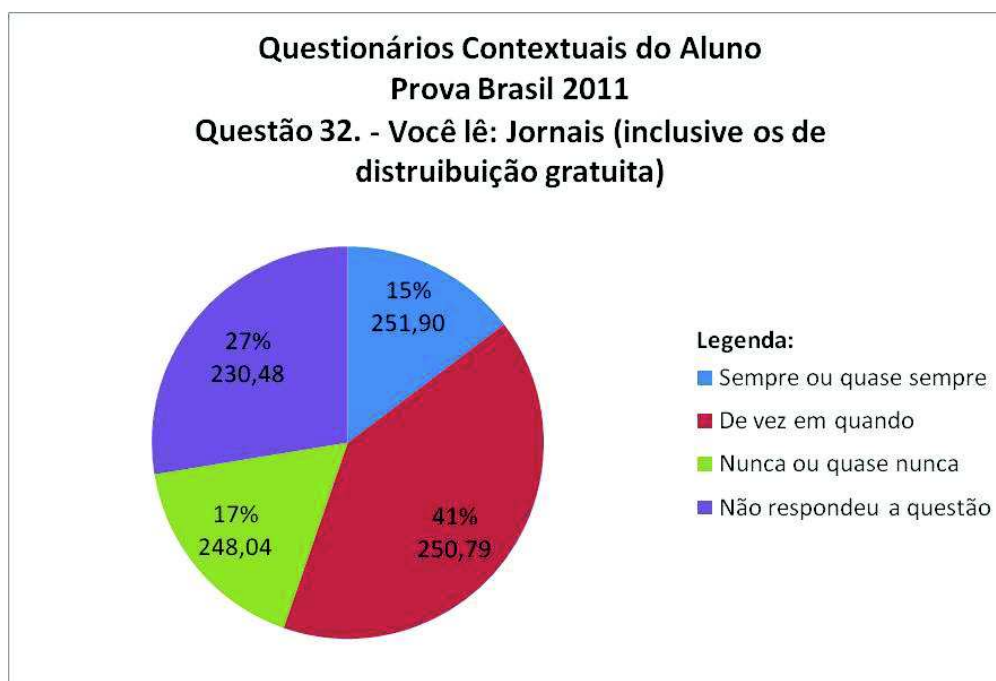
Um primeiro passo para construir esse capital cultural dos estudantes que responderam aos questionários de contexto da Prova Brasil 2011 foi analisar a frequência com que esses estudantes realizam a leitura de livros em geral (aqui entendido como uma possibilidade mais restrita às classes com maior poder econômico) e compará-la com a frequência da leitura de jornais (como inclui os de distribuição gratuita na questão formulada, aqui entendido como uma possibilidade mais próxima das classes mais desfavorecidas economicamente). Os dois gráficos que seguem apresentam as duas figuras acrescidas da informação da média alcançada pelos estudantes no desempenho de língua portuguesa associada a cada frequência de leitura.

**Gráfico 22 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram fazer leitura de livros em geral e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 23 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram fazer leitura de Jornais (inclusive os de distribuição gratuita) e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**

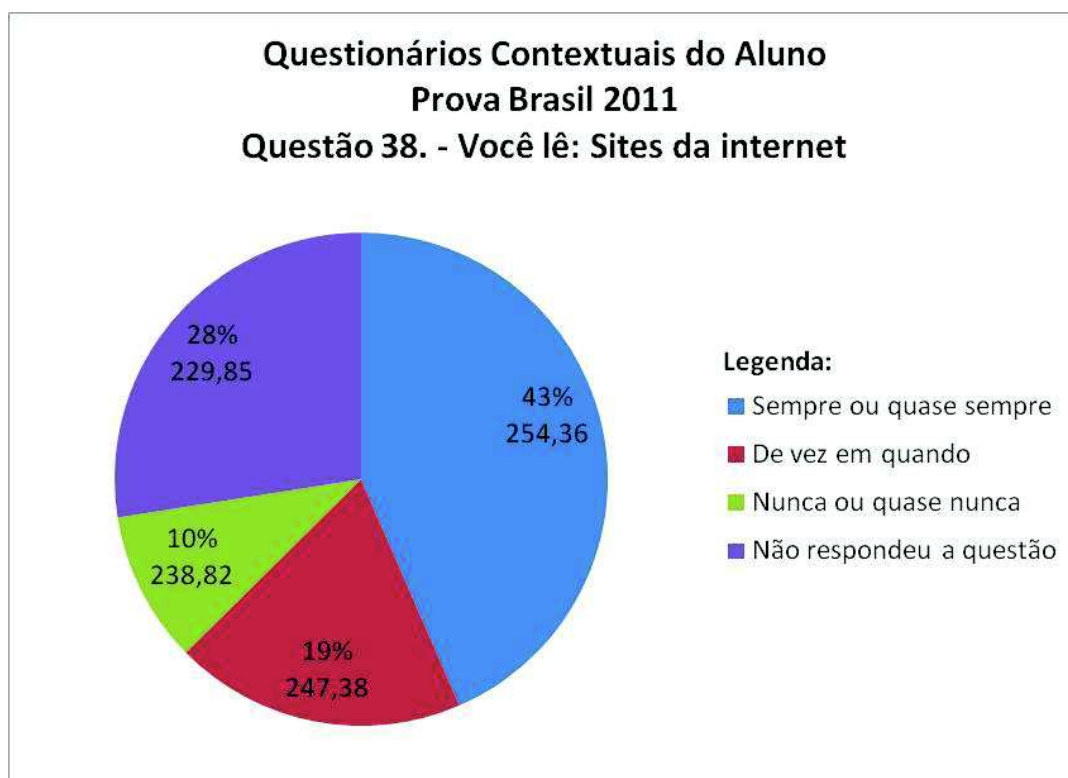


Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Olhando para os dados dos dois gráficos é possível perceber que tanto no primeiro quanto no segundo o desempenho médio dos estudantes em Língua Portuguesa é próximo e o mais alto para estudantes que lêem livros em geral ou jornais (inclusive os de distribuição gratuita). Já o percentual mais alto, nos dois gráficos também, está relacionado aos estudantes que lêem esses dois instrumentos de leitura de forma relativa e casual, como sinalizado, “de vez em quando”.

Para identificar outros elementos que possam auxiliar na análise do capital escolar é interessante acrescentar o gráfico que apresenta os dados relativos a leitura de outro tipo de instrumento: os sites de Internet. Talvez esse veículo seja mais próximo dos estudantes na contemporaneidade, diferente de livros e de jornais. Abaixo o gráfico apresenta os elementos indicados:

**Gráfico 24 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram fazer a leitura de sites da internet e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

O gráfico acima expressa um aumento significativo no percentual de estudantes que lêem sites na internet e mantém a tendência apresentada nos gráficos anteriores sobre a preponderância na média daqueles que lêem sempre

sobre aqueles que lêem de vez em quando, e ainda sobre aqueles que nunca ou quase nunca lêem. Sem dúvida, considerando somente os livros e os jornais, poderíamos encontrar uma incompatibilidade entre os veículos que os jovens mais acessam para a leitura na atualidade. Diferentes pesquisadores na área de leitura sinalizam para o esvaziamento contemporâneo das bibliotecas e para a validade de constituirmos dentro dos espaços escolares uma nova relação entre leitor e objeto de leitura.

É possível que o olhar para os dados do capital escolar dos estudantes leve a questionamentos quando nos deparamos com a realidade cotidiana vivenciada na prática de nossas instituições escolares. O sentimento dentro da escola é que existe uma diminuição grande no número de estudantes que se utilizam da leitura e que conseguem constituir elementos cognitivos que permitam a compreensão do que estão lendo para além da decodificação da leitura. Mas esse sentimento parece místico quando olhamos para os dados da Prova Brasil. Isso porque os dados mostram que a maioria dos estudantes realizam práticas de leituras. Confirmam, também, os dados dos gráficos apresentados anteriormente que o desempenho dos estudantes é maior quando é maior a frequência de leitura.

A necessidade de retomar que esses dados são parciais é frequente. Pois uma leitura superficial desses dados poderia gerar uma análise precária da situação real das escolas públicas. Por isso retomo: muitos são os invisibilizados nos dados da Prova Brasil porque não estão contemplados nos critérios de participação. Aqui poderia existir nova pergunta: os dados são porta-vozes de quem? De políticas educacionais que assinalam padrões básicos, pretensões desmedidas, execução deficiente e resultados breves e parciais? Contudo penso, como sinaliza Bourdieu (2013), que a crise é salutar pois permite uma revisão e uma nova postura frente às políticas que regulamentamos e efetivamos no nosso cotidiano:

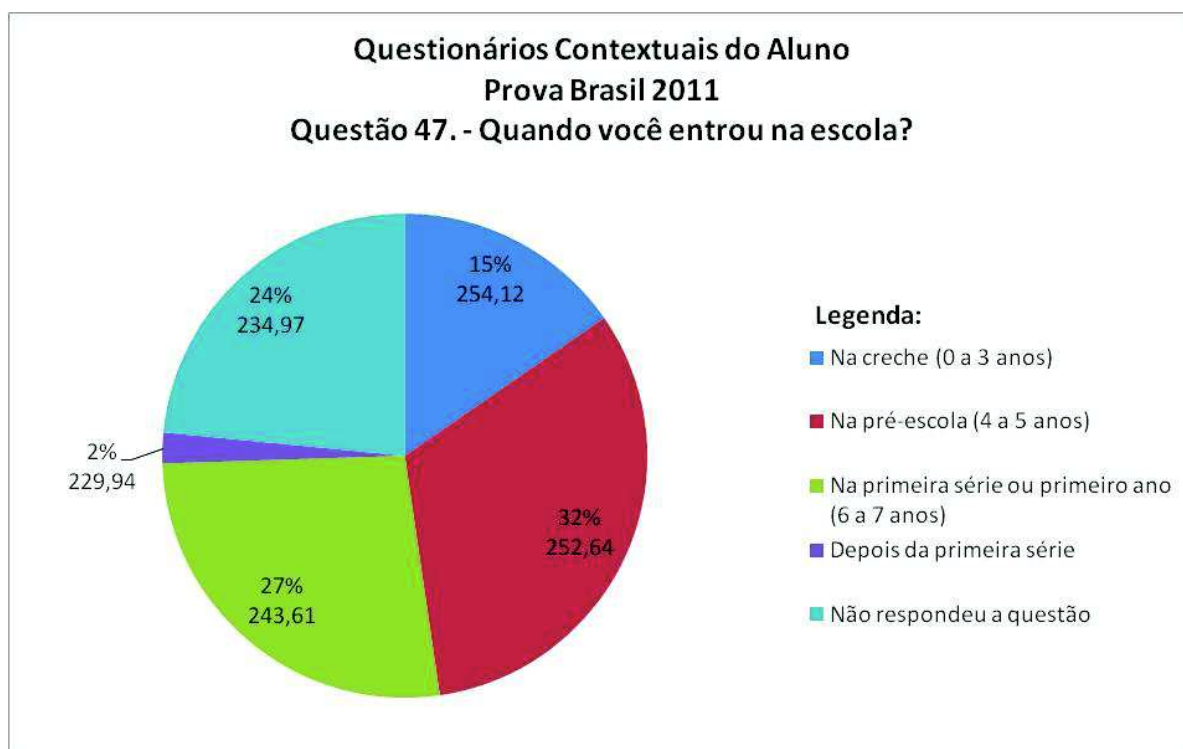
Sem dúvida a situação de crise é mais favorável que a ordem ordinária a uma subvenção do espaço dos porta-vozes, isto é, do campo político como tal.[...] o efeito sem dúvida mais importante e mais duradouro da crise: a revolução simbólica como transformação profunda dos modos de pensamento e de vida e, mais precisamente, de toda a dimensão simbólica da existência cotidiana. [...] Ela transforma o olhar que os agentes tem habitualmente sobre a simbologia das relações sociais, e principalmente das hierarquias, fazendo ressurgir a dimensão política... (BOURDIEU, 2013, p.247).



Dessa forma, a crise que se abate em cada um de nós, quando aprofundo os resultados produzidos por uma avaliação em larga escala, permite, ao mesmo tempo, um novo olhar para essa mesma avaliação. Por outro lado, confirma aspectos importantes sobre aqueles a quem são permitidas vozes nas medições externas e apresentam referências sobre o capital cultural adquirido (aqui sinalizado como o capital escolar) por esses estudantes.

Considerando o capital educacional, a indicação de sucesso escolar poderia estar vinculada ao tempo de permanência na instituição escolar. Com isso, penso ser importante a referência ao gráfico apresentado na sequência, que marca os tempos de vínculo escolar dos estudantes gaúchos que realizaram a Prova Brasil em 2011.

**Gráfico 25 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram nível de ingresso na Educação Básica e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**

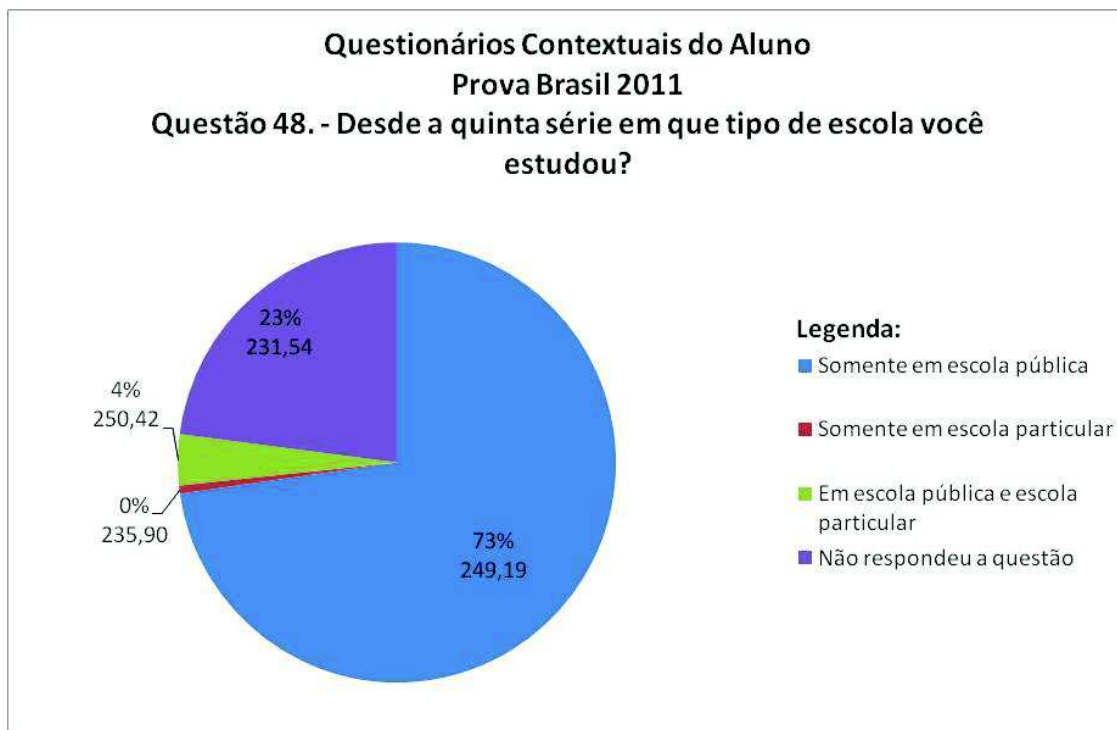


Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

A área da educação vem debatendo e registrou como política pública a partir de 2009 a obrigatoriedade do ingresso na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, o que interferiu e modificou o cenário de oferta e de acesso à Educação Infantil na contemporaneidade. De fato, os dados do gráfico acima apresentado, refletem que, apesar do baixo percentual de adesão à etapa da Educação Infantil, as maiores médias na Prova Brasil são daqueles estudantes que frequentam um maior número de anos a Educação Básica. Cabe informar que exigência da obrigatoriedade da etapa da Educação Infantil não atingiu o público que realizou a avaliação em larga escala no ano de 2011. Ainda assim, os dados do Gráfico N° 25 refletem um percentual de 47% de estudantes que frequentaram a Educação Infantil demonstrando uma média de aproximadamente 253 pontos superior ao desempenho dos demais estudantes que somente iniciaram seus estudos no Ensino Fundamental. Essa constatação reforça a importância da Educação Infantil como locus privilegiado de ensino e de aprendizagem para a sociedade brasileira.

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica desde 1988 com o advento da Constituição que oficializou esse nível de ensino. A partir de sua inserção na Educação Básica, surgiram diversos movimentos em busca da identidade desta importante etapa. Os mesmos resultaram em documentos oficiais que configuram a Educação Infantil nos dias atuais. Entre eles, as DCNEI (2010) definem o respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos. Os estudantes que frequentam a Educação Infantil ou um número maior de anos na Educação Básica possuem as suas aprendizagens permeadas por políticas de ampliação dos anos escolares, de obrigatoriedade do ensino, bem como por políticas de definição de princípios que melhoram a qualidade do ensino oferecido. As crianças que frequentaram a Educação Infantil passaram mais tempo na Educação Básica e obtiveram médias superiores aqueles que permaneceram um número menor de anos na escolarização.

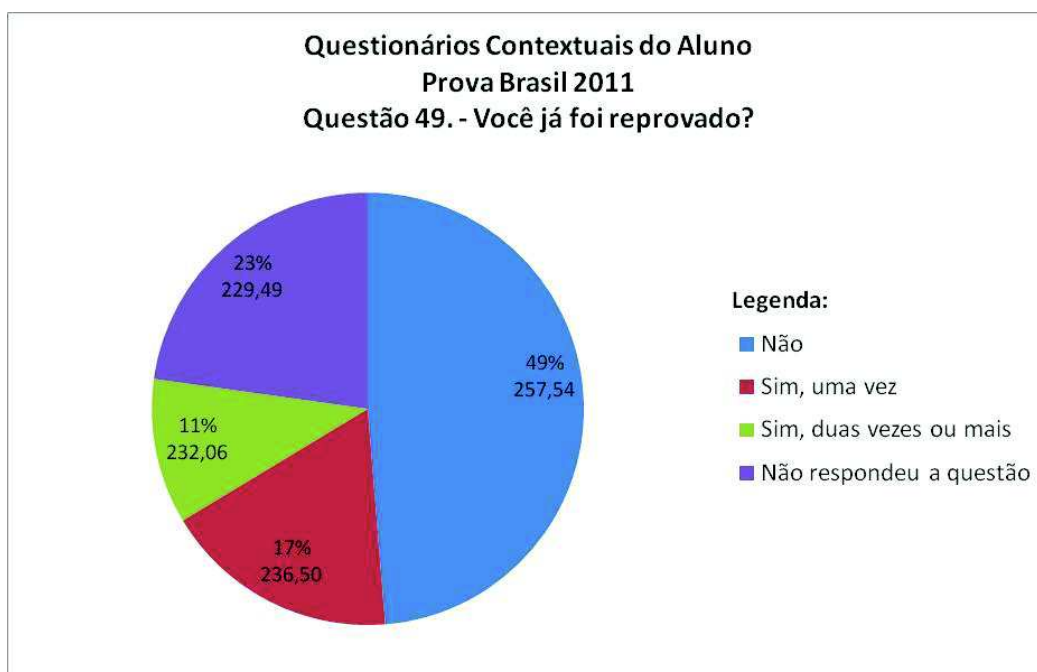
**Gráfico 26 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram a esfera administrativa da escola e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Conforme referida no contexto de *Produção do Texto*, os documentos do INEP sinalizam para uma avaliação amostral das escolas particulares, uma vez que as mesmas estariam fora dos critérios elencados para a participação da Prova Brasil. Por isso, não chama atenção o fato de só terem sido citados 780 registros no estado do RS para a resposta “Somente Particular”. Caberia questionar o que os estudantes compreenderam sobre a questão realizada, uma vez que primariamente não deveria haver registros para essa resposta. De qualquer forma, a média de estudantes que frequentaram a escola particular e a pública, em torno de 4% do montante de estudantes que participaram da avaliação, possuem uma média superior àqueles que somente estudaram na escola pública.

**Gráfico 27 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram número de reprovações e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Estudos realizados na área da educação sobre a inexistência de melhorias da aprendizagem dos estudantes que reprovam são confirmados pelos dados dos questionários dos estudantes e as médias alcançadas em Língua Portuguesa na Prova Brasil, conforme demonstra o gráfico acima. É possível identificar que no RS os estudantes que reprovaram duas vezes ou mais possuem as médias mais baixas na Prova Brasil.

Outro aspecto que chama atenção é o percentual de reprovações: quando somamos aqueles que reprovaram uma, duas ou mais vezes atingimos um percentual assustador de 28%. Além disso, a diferença desse grupo é de 234,28 pontos para a média de 257,54 pontos do grupo que não reprovou em nenhum momento de sua trajetória escolar. Esse é um dado alarmante e importantíssimo para atuação dos gestores públicos na área da educação para definir políticas educacionais e estratégias de ação mais profícuas com o objetivo de modificar processos que excluem estudantes de suas turmas, causam distorções idade-série e acarretam pouco aumento nos índices atingidos pelos estudantes que já reprovaram em algum momento de sua vida escolar.

Outra constatação é a de que não atingimos o patamar de 50% de estudantes que nunca reprovaram ao chegar até o 9º Ano do Ensino Fundamental. E se olharmos a quantidade de anos que estão na escola esses alunos que nunca reprovaram, confirma-se a hipótese de que quanto mais tempo na escola, maior a possibilidade de compreender seus mecanismos seletivos e suas linguagens acadêmicas, como sugere Bourdieu.

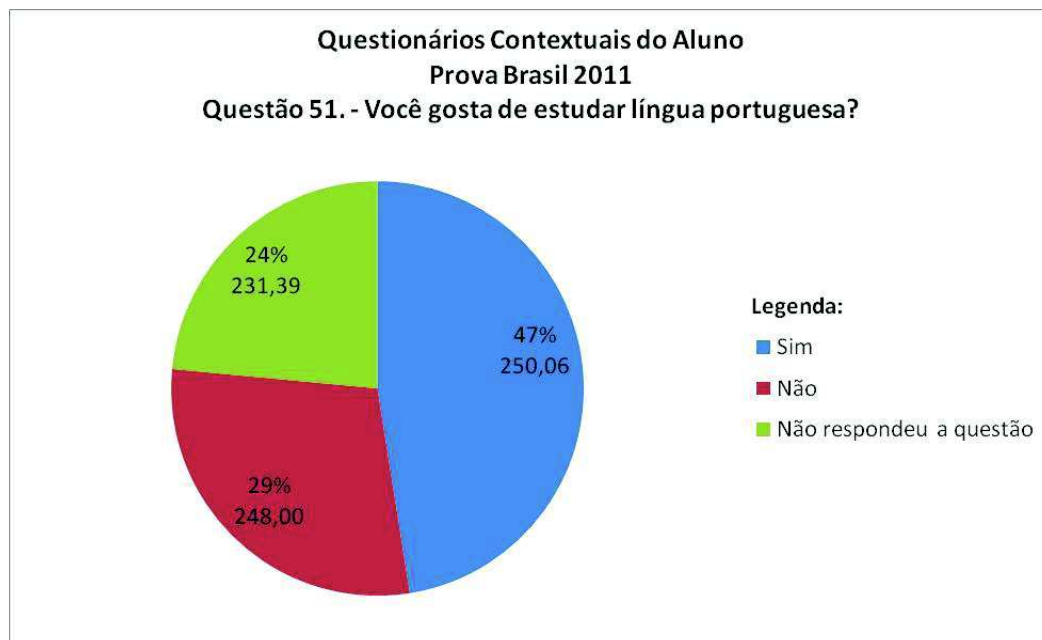
Configurando o capital escolar, na categoria de análise é interessante referendarmos a importância dada às áreas de Língua Portuguesa e Matemática na avaliação em larga escala que analisamos. O gosto que os estudantes têm pelo estudo da área também é medido no questionário de contexto.

Enfim, segundo a avaliação em larga escala a que os estudantes de Educação Básica são submetidos a cada dois anos no país, os temas dignos de interesse são a leitura e a escrita da língua portuguesa, bem como a resolução de problemas matemáticos. Os estudantes que confirmam o seu gosto pelas áreas referendadas apresentam resultados mais altos dentre os padrões de desempenho, conforme é possível aferir nos gráficos a seguir apresentados.

Por isso, é importante sinalizar o quanto o desempenho atingido pelos estudantes nem sempre é fruto exclusivo de seu esforço, mas faz parte de um conjunto de simbologias e de estratégias que produzem, constituem e reproduzem, segundo Bourdieu (1975) um grau severo de importância a algumas ciências e culturas em detrimento de outras.

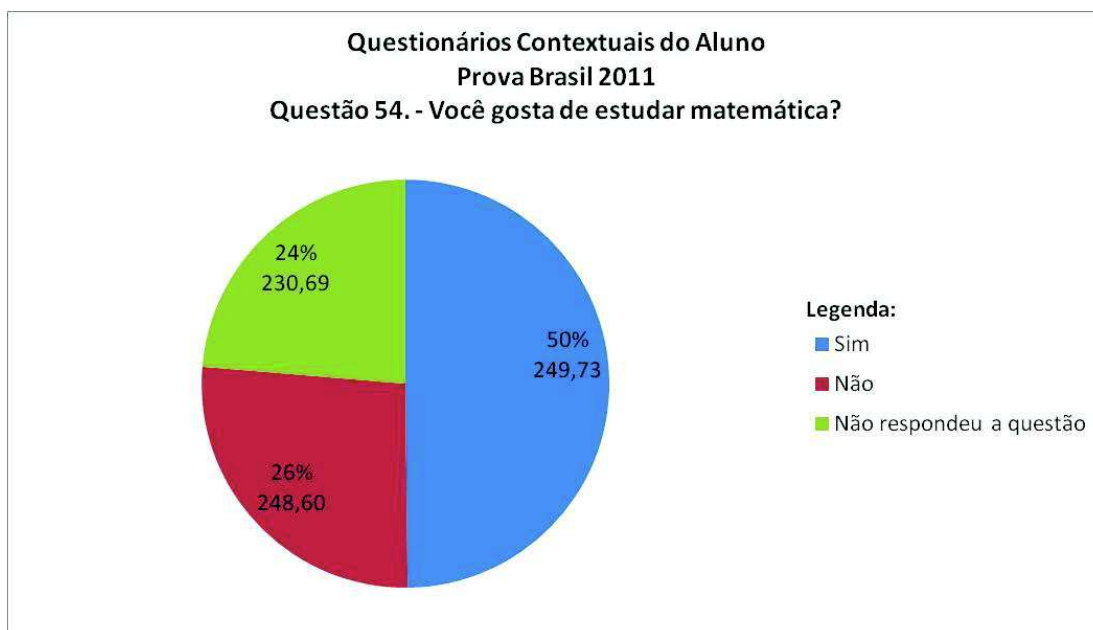
As sinalizações dos gráficos referendam o gosto dos estudantes pelas áreas em que a avaliação é exercida e também validam o percentual maior para aqueles que gostam da área, bem como a maior média de desempenho, em detrimento daqueles que responderam não gostar do estudo dessas áreas.

**Gráfico 28 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram o gosto pelo estudo da língua portuguesa e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 29 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram o gosto pelo estudo da matemática e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Organizei, ao final dessa categoria, um quadro síntese para evidenciar os principais aspectos do Perfil Educacional dos Estudantes:

**Quadro 3 – Perfil Educacional**

PERFIL EDUCACIONAL DOS PARTICIPANTES DO RS NA PROVA BRASIL DE 2011				
Critérios	Respostas do Questionário		%	Média de Pontos em Língua Portuguesa
<b>Leitura</b>	<i>Lê livros</i>	Sempre, quase sempre, de vez em quando	59%	261 a 248
		Nunca ou quase nunca	13%	239
		Não respondeu	28%	229
	<i>Lê jornais</i>	Sempre, quase sempre, de vez em quando	56%	250 a 251
		Nunca ou quase nunca	19%	248
		Não respondeu	27%	230
	<i>Lê Sites da Internet</i>	Sempre, quase sempre, de vez em quando	62%	247 a 254
		Nunca ou quase nunca	10%	238
		Não respondeu	28%	229
<b>Escolarização</b>	<i>Frequentou a Creche ou Pré Escola</i>	Sim	47%	252 a 257
		Não frequentou	29%	236
		Não respondeu	24%	234
	<i>Estudou Somente em Escola ou em Escola Pública e Particular</i>	Sim	77%	235 a 250
		Não respondeu	23%	231
	<i>Reprovações</i>	Nenhuma	49%	257
		Uma ou mais)	28%	232 a 236
		Não respondeu	23%	229
	<i>Gosta de Língua Portuguesa</i>	Sim	47%	250
		Não	29%	248
		Não respondeu	24%	231
	<i>Gosta de Matemática</i>	Sim	50%	249
Não		26%	248	
Não respondeu		24%	230	

Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Os dados do Quadro N° 3 evidenciam que o perfil educacional dos estudantes do Rio Grande do Sul está composto, em sua maioria por estudantes que

apresentam maior rendimento na área de Língua Portuguesa. Cabe salientar que esse rendimento maior está sempre associado aqueles que assinalam alternativas vinculadas a características esperadas pela escola aos que demonstram sucesso escolar: são leitores mais assíduos; frequentam mais tempo a Educação Básica; não possuem histórico de reprovações; e demonstram gostar das áreas de conhecimento que são validadas pelo processo de avaliação em larga escala.

#### 4.2.5 Categoria “Capital Cultural”

A análise da relação entre a escola e os bens culturais é realizada em vários estudos de Bourdieu que critica o mito do “dom” e desmonta mecanismos através dos quais os sistemas de ensino transformam diferentes contextos sociais primários que existem nas heranças familiares, em desigualdades dentro das vivências escolares.

Nogueira e Catani (1998) pontuam que os escritos de Bourdieu afirmam que a ênfase pela escola está no poder pelo saber cognitivo. Porém, os autores afirmam que o capital cultural tem grande interferência no cabedal que conjugam os poderes e definem as ações nos espaços sociais:

Os estudantes provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo – conscientemente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.9).

Ao constituir a análise dos elementos do questionário que conjugam um retrato do capital cultural dos estudantes, é importante definir qual a compreensão desse conceito. Nogueira e Catani (1998) o definem a partir do pensamento teórico de Bourdieu:

O capital cultural existe sob três formas, a saber: a) no estado incorporado, sob forma de disposições duráveis do organismo. Sua acumulação está ligada ao corpo, exigindo incorporação, demanda tempo, pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação. [...]; b) o estado objetivado, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas), transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica. [...]; c) no estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.9-10).



Outra categoria que pode ser analisada a partir dos dados dos Questionários da Prova Brasil são os hábitos culturais (ver os gráficos N° 30 e N° 31) de frequência à bibliotecas, ao cinema ou ao teatro e seu impacto da definição de um ambiente mais ou menos favorável à aprendizagem.

**Gráfico 30 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram se costumam frequentar bibliotecas e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

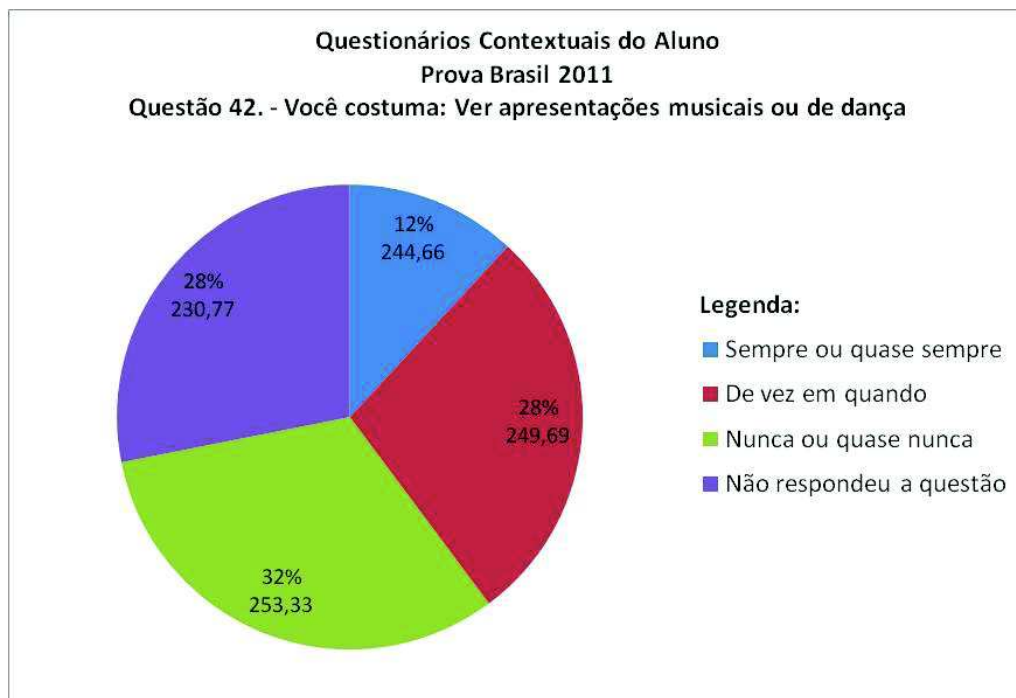
**Gráfico 31 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram se costumam ir ao cinema e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

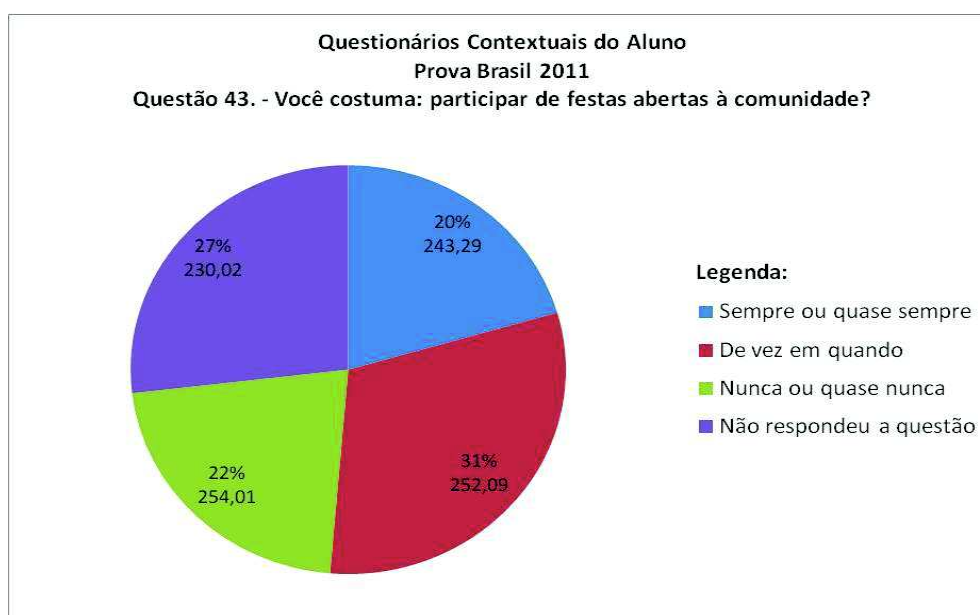
Marginalizados no espaço escolar, os hábitos culturais medidos nos gráficos anteriores sinalizam que o maior percentual, associado ao maior desempenho na área da língua portuguesa, é dos estudantes que de vez em quando utilizam bibliotecas ou frequentam o cinema. Considerando uma possível distância entre as salas de cinema e as instituições escolares, opto por apresentar outros dois gráficos que tratam de aspectos culturais e que poderiam estar mais próximos da realidade dos estudantes. São eles: a frequência em apresentações musicais ou de dança e a participação em festas abertas à comunidade:

**Gráfico 32 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram se costumam frequentar apresentações musicais ou de dança e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

**Gráfico 33 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram se costumam frequentar festas abertas à comunidade e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Novamente é perceptível o pouco valor dentro da lógica acadêmica para as expressões culturais: o percentual maior está vinculado aos que de vez em quando assistem apresentações musicais ou de dança, bem como para aqueles que participam de festas escolares.

Por fim, penso ser interessante comparar a participação em atividades culturais frente ao tempo médio gasto com televisão, jogos eletrônicos e internet pelos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no RS. É possível vislumbrar no gráfico abaixo que o desempenho dos estudantes é maior quando aumentam as horas dedicadas a essas atividades consideradas contemporâneas e de interação social e cultural de nossa sociedade.

**Gráfico 34 – Percentual de Estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental do RS que sinalizaram o tempo de permanência nas mídias e sua relação com resultado na Prova Brasil 2011**



Fonte: criação da autora a partir do Cubo de Dados dos Questionários de Contexto dos Alunos do RS, na Prova Brasil 2011.

Através desses gráficos, é possível perceber que a média mais alta sempre está relacionada àqueles que dedicam mais tempo para atividades culturais. É o caso dos estudantes que indicam possuir três ou mais televisões coloridas em sua casa, média em Português 251,59. Também é semelhante a situação dos estudantes que indicam frequentar sempre ou quase sempre Bibliotecas, média em

Português 253,44. Mas o cenário modifica quando estudantes que, de vez em quando, frequentam cinemas, apresentam à média mais alta, 252,95 em Português.

Na análise pormenorizada desses gráficos, parece possível retomar o conceito de capital cultural, proposto por Bourdieu e Passeron (1982), pois os valores, as formas de comunicação e os padrões de organização das classes dominantes, perpassam os estudos educacionais como uma reprodução social. Segundo os autores, ter capital cultural significa possuir competência linguística e social para traduzir os códigos culturais de mais alto nível. No caso dos estudantes acima visualizados, eles representam ter acesso a vários aspectos culturais muito distantes da ampla maioria dos estudantes que realizaram a Prova Brasil no ano de 2011 no RS. Considero que ampliar a abordagem sobre as formas de se relacionar o acesso cultural à média de desempenho em português e matemática, permite pensar os usos da cultura, como os autores propõem. É possível perceber, no caso do Cinema, que geralmente é encontrado com maior frequência nos grandes centros urbanos, que o fato de terem pouco acesso a esse elemento cultural orienta uma nova forma de circularidade da informação. Ou seja, é possível que esses estudantes estejam tendo mais acesso a assistir filmes em DVDs. Outro aspecto a ser pensado é a mediação de uma cultura constituída fora do espaço escolar e que pode servir como um elemento agregador na constituição do capital cultural dos estudantes com médias mais elevadas.

#### **4.3 É Possível Remodelar o Paladar? A avaliação de quarta geração**

Retomando as cinco categorias de análise, a saber: *Dados Pessoais, Status Econômico, Núcleo Familiar, Perfil Educacional e Capital Cultural*, passo a identificar os principais achados da pesquisa.

Na categoria de *Dados Pessoais* o percentual de 23% de estudantes que não preencheram a informação sobre o sexo pertence ao mesmo grupo que não respondeu as demais questões do questionário. O achado da pesquisa é a existência de um grupo de estudantes que foram contabilizados numericamente como participantes da Prova Brasil, mas seus resultados e seus dados socioeconômicos e culturais foram desconsiderados para compor a média da escola, do município ou do estado por participarem de turmas com menos de 50% de

participação no dia da prova. Nesse mesmo percentual de 23%, existem alguns estudantes que possuem média identificada e o percentual permanece em 3%. São os estudantes que realizaram a prova, obtiveram a contabilização de seus resultados para a composição da média, porém não preencheram o questionário de fato.

Na categoria de *Status Econômico* apresento mais dois grandes achados relacionados ao acesso dos estudantes aos bens de consumo de primeira linha de necessidades, bem como aos secundários. Identifiquei que 74% dos estudantes que preencheram os questionários de contexto da Prova Brasil acessam bens de consumo primários e secundários e, ao mesmo tempo, apresentam as médias mais altas nos resultados da prova. Contribuindo com esse achado, 1% dos estudantes que responderam ao questionário afirmam não ter acesso a banheiro, quarto e geladeira, refletindo as médias mais baixas expressas nos resultados dos gráficos construídos. O primeiro achado da categoria está inscrito na naturalização da desigualdade. O segundo achado é a pouca expressão numérica e percentual da população excluída e marginalizada em nossa sociedade. Poderíamos pensar que não existe ou que é pouco expressivo o número de pessoas pobres ou marginalizadas no Estado do Rio Grande do Sul. Isso é um grande equívoco. Os dados comprovam que os questionários são direcionados àqueles que participam do processo avaliativo: estudantes das populações brasileiras caracterizadas como urbanas e centrais; classificadas entre classes populares, média e média alta; excluindo-se os PCDs incluídos nas escolas.

Já na categoria de *Núcleo Familiar*, o principal achado da pesquisa está na relação entre a formação da mãe, do pai ou do responsável com os resultados expressos pelos estudantes na Prova Brasil. Os dados da pesquisa comprovaram que os resultados dos estudantes eram maiores conforme aumentava o nível de escolaridade dos responsáveis. O incentivo desses mesmos familiares aos estudos é sinalizado como existente para 75% dos estudantes que expressam médias com 12 pontos superiores aqueles que não possuem incentivos ao estudo na família. A combinação dessas dimensões atua na incorporação da educação como capital cultural para esses estudantes.

Ainda configuram como principais achados da pesquisa na categoria de *Perfil Educacional*, o alto índice de reprovação e distorção idade série dos estudantes no nono ano do Ensino Fundamental, bem como a legitimação das áreas de Língua

Portuguesa e Matemática no imaginário do estudante. Quanto ao primeiro achado é alarmante não atingirmos o percentual de 50% de estudantes que nunca reprovaram. Esses estudantes possuem as médias mais altas nos resultados, em comparação aos 28% que reprovaram uma, duas ou mais vezes e persistem no cômputo das médias mais baixas da Prova Brasil. Ainda que as provas estejam voltadas para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, o segundo achado da pesquisa nessa categoria provoca nosso aprofundamento sobre os mecanismos de subjetivação que reforçam a importância dessas ciências em detrimento às demais. O gosto dos estudantes por essas áreas, bem como os resultados mais altos para aqueles que sinalizaram gostar de leitura e do estudo das mesmas, contribuem para a manutenção do patamar de aprovação dessas hierarquias de legitimação: persistir no entendimento de que Língua Portuguesa e Matemática são as áreas mais importantes a serem avaliadas.

E na última categoria de análise construída na tese, o *Capital Cultural*, é possível indicar como achado da pesquisa a marginalização dos hábitos culturais dentro do espaço escolar, pois os estudantes com as médias mais altas nos elementos considerados nessa categoria sinalizam um contato esporádico com aspectos culturais existente na sociedade brasileira como: cinemas, teatros, bibliotecas públicas, apresentações culturais, entre outros. O pouco valor acadêmico a essas representações culturais é contraposto à valorização do número de horas frente à televisão, jogos eletrônicos e internet. O resultado dos estudantes na Prova Brasil é maior quando aumentam as horas dedicadas a essas atividades consideradas contemporâneas dos jovens. Por fim, é de considerar também a restrita oferta de atividades culturais nos municípios, exceto a capital, grandes centros urbanos e algumas áreas turísticas do Estado do Rio Grande do Sul.

Em outras palavras, destaco que os dados dos questionários de contexto dos alunos na Prova Brasil precisam ser considerados pelos gestores dos municípios do estado do Rio Grande do Sul para alavancar, de fato, políticas públicas e educacionais que permitam ampliar as possibilidades de aprendizados dessa população que continua à margem, continua esquecida, excluída e invisível. São, portanto, preciosas ferramentas de análise de informações sociais, econômicas, culturais e educacionais de nossos estudantes. É uma especiaria, como a *canela*.

O fruto dessa análise deve ser aproximado do marco teórico construído ao longo dos três primeiros capítulos da tese. Assim o tempero dessa tese está nos

embates dos marcos regulatórios legais existentes no interior das escolas por demonstrarem fatores diferentes dos já vistos ou consumidos em nossa sociedade. De fato, o que preocupa é a qualidade do ensino oferecido frente às categorias de análise que serão apresentadas a seguir.

Os resultados de uma avaliação em larga escala podem surpreender quando, de forma geral, existe um envolvimento na escola de todos, mas o resultado não condiz com o que naquele espaço foi vivenciado. Com isso, o olhar para os questionários de contexto dos estudantes serve para compreender medidas e indicadores baseados em exigências do mercado com a pretensão de validar somente resultados e médias de estudantes, discuti-los e compará-los nas escolas. Mas todos os envolvidos poderiam perceber que o processo de avaliação em larga escala é legítimo, quando esse instrumento e seus resultados não são os únicos elementos para avaliar e balizar o crescimento da instituição escolar.

Como a avaliação é um processo produzido por pessoas (e isso não é diferente na avaliação em larga escala!) observamos a pluralidade de metodologias de atuação dentro da área da educação. Parece haver um consenso de que é importante variar as práticas avaliativas, porém sem grandes mudanças no seu conjunto. Nota-se que muitos estudantes participam do processo de avaliação em larga escala, mas ignoram a envergadura do processo.

Esses mesmos estudantes sinalizam que existe outro grupo de interesses mais importantes na sua visão: compreender quem são e a que grupo social pertencem. Encontramos professores que demonstram a sensatez de sua atuação em sala de aula, pois não racionalizam ou legitimam decisões já tomadas em resultados avaliativos. Ao contrário, a contribuição disponível nos questionários contextuais de alunos na Prova Brasil permite apontar as limitações da instituição dentro desse ambiente formativo, abrindo o debate interno das melhorias necessárias para impactar em maior qualidade na educação oferecida na instituição escolar.

O entorno e o contexto em que a avaliação é realizada é vivificado pelas construções das pessoas que dele participam. Por isso, o compartilhamento dessas construções realizadas a partir das avaliações em larga escala são fundamentais dentro das instituições escolares, mais do que a própria divulgação dos resultados alcançados pelos alunos.



O aroma da *canela* tem consistência forte e duradoura, como experiências vivenciadas pela avaliação nos micro campos das instituições escolares. Com isso, percebemos que as trocas realizadas dentro desse contexto da prática escolar ressignificam o que se pensa sobre a avaliação em larga escala. Mas isso não significa que o processo de análise dos dados possa ser aplicado puramente através de validação dos questionários dos alunos.

Compreendemos que somente a aplicação das médias não produzirá resultados sozinhos. É necessário o movimento de diálogo e de negociação com dados e processo de avaliação. Segundo Guba e Lincoln (2011) o consenso é um elemento de atenção no processo de avaliação, pois ele poderia supor verdades sem serem negociadas e dialogadas:

O consenso é o produto de uma troca conceitual humana em um ambiente particular; portanto é improvável que esse mesmo conceito possa ajudar outras pessoas a atribuir sentidos ao seu ambiente. Em suma, é precisamente pelo fato de serem produto do pensamento humano que as construções consensuais estão sujeitas a erros humanos; nenhuma delas pode ser considerada “verdadeira” em sentido absoluto, nem mesmo uma aproximação da “verdade”. (GUBA; LINCOLN, 2011, p.15).

Essa afirmação coloca em “xeque” as aplicações puras de instrumentos de avaliação em larga escala em diferentes realidades locais sem a construção de um processo da avaliação, sem consideração das especificidades locais, sem a negociação dos resultados. E ainda constata a necessidade de análise das políticas a partir de seus diferentes contextos.

Identificamos que a avaliação de quarta geração incorpora uma prática educativa investigadora e negociadora que se propõe a ressignificar os resultados das avaliações em larga escala dentro do contexto local. Os resultados da pesquisa apontaram a riqueza da possibilidade de uma construção coletiva frente às práticas já instituídas nos contextos escolares, mas que necessitam de cruzamento de resultados e de grupos envolvidos e do diálogo, gerando novas avaliações e novos consensos a partir das várias construções existentes.

Portanto, entendo que devemos assumir uma postura crítica frente aos resultados das avaliações realizadas institucionalmente e não simplesmente aceitá-los ou utilizá-los como ferramenta única de avaliação ou ainda como um instrumento burocrático sem que se faça preceder de uma reflexão consistente sobre conjunto de dados do contexto escolar.

Esses resultados trazem informações sobre alguns aspectos do ensino-aprendizagem, mas não são todos: as formas de gestão, a participação da comunidade escolar, a cultura regional, a realidade local, os enfrentamentos do cotidiano, e todos os conhecimentos construídos dentro da escola fazem parte da qualidade da educação pública. Por isso é fundamental analisar algumas questões iniciais conhecidas a partir do manuseio dos dados dos questionários de contexto, respondidos pelos alunos que realizaram a Prova Brasil no ano de 2011.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ver o invisível? Como vê-lo ao mesmo tempo em que olho para os demais, tão ricos de informações? Como colocar esses diferentes para conversar? Afirmo que não é transformando outros em invisíveis que poderemos mensurar e significar a participação dos estudantes invisíveis dentro da avaliação em larga escala. É nossa sociedade. O lugar que ele ocupa atualmente é o lugar do excluído.

Os seus dados de contextualização foram importantes e necessários para compreendermos que existe uma visão macrosocial da avaliação em larga escala que não permite vislumbrar a singularidade de cada escola, de cada sistema de necessário, num primeiro momento, admitir que esse outro tem lugar em ensino ou de cada município do RS. Mostram também que é necessário sentir-se afetado pelo ser humano: que está incluído na escola para todos, mas não pode indicar a qualidade da educação que recebe; que está incluído na avaliação em larga escala, mas não pode ter seu resultado considerado na média da escola; que está incluído na comunidade escolar, mas não pode expressar suas reais condições socioeconômicas. Ou seja, essa prática de enxergar o outro deveria ser a prioridade da educação contemporânea que perpassa o desenvolvimento humano desde a individualidade até o coletivo de nossa sociedade.

O problema de pesquisa proposto nessa tese era, primeiramente, compreender quem eram os invisíveis da Prova Brasil. Com os invisíveis, agora visíveis, apreendemos o jeito de ser dos estudantes já visíveis na avaliação em larga escala. Os outros alunos, aos quais é permitida a participação nesse processo, pertencem às classes sociais cujas barreiras econômicas e sociais ainda não foram totalmente impostas. Caracterizam-se, majoritariamente, por representantes da classe média brasileira.

Concluo, ao olhar para esses outros, que os invisíveis da avaliação em larga escala são os mesmos indivíduos que vivem em nossa sociedade em uma sub-categoria de ser humano. Essa sub-categoria está vinculada aqueles que o sociólogo Martins (2003) chama de “privados da condição humana”. Esses estudantes são filhos dos seres humanos que transitam em nossa sociedade à margem do processo de desenvolvimento, despojados da humanidade e servindo a essa mesma sociedade como objetos de troca.

Conhecendo os invisíveis da Prova Brasil, também era proposto no problema de pesquisa identificar possível contribuição desses para que os gestores educacionais tivessem maior poder de decisão e de proposição de políticas para a Educação Básica. As conclusões construídas nos capítulos da tese e retomadas nos próximos parágrafos auxiliaram na definição dessas contribuições, sendo a maior delas a confirmação da parcialidade dos dados coletados na Prova Brasil.

O primeiro objetivo específico dessa tese era historicizar a avaliação em larga escala no Brasil para identificar invisibilidades no processo. A contextualização histórica, desenvolvida no primeiro capítulo da tese, permitiu desenhar a constituição desses invisíveis dentro da conjuntura política, da concepção subjacente e dos desdobramentos contemporâneos do processo de avaliação em larga escala, que constituem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os embates travados no contexto da aplicação de um dos instrumentos, a Prova Brasil, e na formatação de um dos indicadores, o IDEB, permitem compreender o quanto vivenciamos na educação básica da atualidade, especialmente nos processos de gestão escolar, a influência da regulação das políticas educacionais.

O conceito de qualidade da educação foi amplamente discutido no primeiro capítulo por ser a sua mensuração um dos objetivos do sistema de avaliação em larga escala. Com isso, concluí que o conceito de qualidade é complexo e que, na cultura avaliativa atual é compreendido de forma minimizada, pois nega características importantes para a realidade de muitas escolas. Compreendo que a qualidade da educação deve, porém, representar um conjunto de significantes que constituem uma escola desde o ensino para a formação de seres humanos e sociais até a aprendizagem dos principais conhecimentos já produzidos no mundo. Além disso, afirmo que os padrões mínimos da qualidade esperada na educação deveriam ser estabelecidos nos termos da legislação vigente, contudo até o momento não estão postos dessa forma.

Nesse aspecto, o ciclo de análise das políticas proposto Ball (1994) permitiu refletir sobre a tônica dos conceitos de qualidade da educação e de regulação e seu impacto na interpretação do contexto da intenção. Esse contexto é entendido a partir da instância histórica e contemporânea da constituição da avaliação em larga escala. A história de como a avaliação em larga escala foi sendo construída em nosso país permite refletirmos sobre a produção de várias políticas que somente

foram reguladas e implementadas a partir de uma série de lutas, de embates e de constrangimentos que surgem na área da educação.

Identificar os interesses das políticas educacionais possibilitou perceber que a regulação exercitada através da avaliação em larga escala reduz a atuação dos atores sociais às áreas de conhecimento priorizadas pela avaliação dentro dos espaços escolares. Além disso, o olhar nos processos internos da escola guiado pelos resultados da avaliação acaba por persuadir a todos para que os investimentos financeiros, pedagógicos e humanos estejam direcionados a ampliar e a ultrapassar os patamares atingidos. São processos de indução e de performatividade da ação pedagógica que não podem ser desconsiderados quando estudamos a avaliação em larga escala, conforme aprofundamento permitido pelas obras de Ball (1994, 2006), Bonamino (2013), Barroso (1996), Bauer (2013), Gatti (2007) e Werle (2010, 2012). Portanto, a contribuição do estudo desses autores, constitui um pilar da tese: PILAR DO CUIDADO – caracterizado pela preocupação em desvincular a criação de modelos de gestão que concretizem uma ação pedagógica baseada unicamente em resultados da avaliação em larga escala.

Outro objetivo da tese era conhecer quem eram os grupos sociais invisibilizados em nossa sociedade para caracterizar os invisíveis no processo de avaliação em larga escala. O aprofundamento do estudo de como se constitui um invisível em nossa sociedade contemporânea foi necessário e realizado no segundo capítulo. Assumi a perspectiva teórica da sociologia que permitiu afirmar como a avaliação em larga escala está desenhada dentro de uma racionalidade econômica regida pelo capital. Essa lógica racional e econômica necessita invisibilizar cidadãos anulando conquistas sociais e efetivando dados que representam a parcialidade de quem são as pessoas excluídas em nossa sociedade.

Aproximar esse invisível da avaliação com os invisíveis da sociedade contemporânea exigiu retomar o pensamento sociológico acerca do perfil macrossocial dos excluídos. Esses se tornam escravos da lógica econômica que não lhes permite acesso a nada e que está acessível em qualquer botequim ou pensão ou quitinete ou nas colheitas ou nas favelas ou num nada tão longe de tudo que poucos se lembram que existe. É a supressão da decência da vida das pessoas. Contudo, ali está mais um pilar que contribui para a construção dessa tese: o PILAR DO COMPARTILHAMENTO – caracterizado pela luta em vincular o enraizamento das pessoas de forma que possam construir trocas conscientes,

visíveis e sustentáveis com todos os seres humanos de nossa sociedade contemporânea. Consciente do direito de estar e usufruir de todo cidadão dos benefícios de nossa sociedade; sem direito a meia vida. Visível o direito de conviver em nossa sociedade; sem direito a meia participação. Sustentável de forma a perceber a urgência da sobrevivência de todo o sistema natural que comporta nossa sociedade atual; sem direito a meia fase.

Era objetivo da tese, igualmente, investigar os documentos legais que balizam o processo avaliativo para registrar as marcas legalizadoras de invisíveis. Para isso, os dispositivos legais que institucionalizam o processo de avaliação em larga escala, bem como as prioridades dentre os critérios legislados, permitiram compreender as restrições de participação no SAEB. Muitos são os estudantes que não participam do processo de avaliação e, por isso, não estão contemplados nos resultados de desempenho ou nos questionários do perfil socioeconômico, cultural e familiar. Isso apresenta uma limitação da avaliação em larga escala realizada no SAEB: a legalização do invisível. Quando as normas do SAEB, publicadas pelo INEP, invalidam a participação dos estudantes, existe uma prescrição do invisível no contexto da produção do texto.

Compreendo que não será possível identificar fragilidades da escola em sua totalidade, considerando resultados de desempenho e questionários do SAEB por parte dos gestores municipais ou escolares. Isso se confirma quando grande parte dos estudantes de uma escola, que vivem abaixo da linha da pobreza ou que vivem numa região rural afastada dos centros urbanos, não podem participar da avaliação em larga escala que é aplicada pelo INEP. Esses estudantes não tiveram a oportunidade de registrar nos questionários de contexto: (a) o porquê da não participação no SAEB naquele ano; (b) qual o seu perfil pessoal; (c) qual a conjuntura socioeconômica de sua família; (d) quais as características de seu grupo familiar; e (e) qual o seu capital cultural. Ainda assim, estes estudantes compõem também o sistema educacional brasileira.

Faz todo o sentido, para quem está na área da gestão da educação, procurar e identificar as informações existentes sobre os estudantes nos quesitos acima relacionados. Porém, deverão ter ciência de que esses dados são parciais e representativos dos estudantes, a partir da legislação vigente e dos critérios traçados pelo INEP para o SAEB.

Essas mesmas normativas do INEP configuram o tipo de turma e o perfil dos estudantes que irão participar do SAEB: alunos matriculados em escolas, em sua maioria urbanas; em turmas com mais de vinte alunos e esses caracterizados pelo pertencimento às classes médias da população brasileira. Assim se institui mais um pilar que constitui essa tese - PILAR DA ATENÇÃO: caracterizado pela inquietação com os privilégios e a representatividade dos interesses de alguns registrados nas legislações que orientam as políticas para a avaliação em larga escala.

Os critérios elencados nas portarias do INEP demarcam a invisibilidade e exigem atenção, pois sinalizam a parcialidade dos processos avaliativos externos realizados na contemporaneidade. Dessa forma, esses resultados de desempenho e mesmo o desenho do contexto pretendido pelos questionários dos estudantes não devem ser utilizados como verdade única nos espaços escolares. De fato não o são. Desde as portarias dos anos de 2011 e 2012 publicadas e analisadas durante essa pesquisa até o momento atual (portarias de 2013, 2014, 2015 e 2016 do INEP, publicadas no site: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)), vislumbro que não houveram modificações substanciais na estrutura dos questionários dos alunos, na sua disponibilização ou na didatização dos dados com vistas a sua transparência.

Outro objetivo específico da tese era didatizar as variáveis disponíveis nos questionários de contexto dos estudantes para que pudessem ser utilizadas pelos gestores educacionais como um indicador da avaliação em larga escala. Mas o início desse trabalho exigiu atenção, pois o uso e a divulgação dos dados dos estudantes, fornecidos no questionário de contexto do aluno no SAEB, utiliza a lógica exclusiva da estatística sem a didatização das planilhas com os dados extraídos desses mesmos questionários. Da mesma forma, a procura e o acesso desses dados no site do INEP não ocorre de forma direta, imediata e dinâmica. O gestor necessita solicitar apoio do INEP por e-mail e nem sempre receberá o arquivo com os dados restritos a sua escola ou ao seu município.

O uso da Estatística como única área de conhecimento que permite uma análise dos dados da avaliação em larga escala é uma estratégia onde alguns dados recebem maior destaque dentre os demais. Com isso, no momento que vivenciamos a valorização da competição e da lógica individualista do capital, a relevância está nos resultados do desempenho dos municípios, das escolas e das turmas. Também são merecedoras de valorização as metas do IDEB estabelecidas dentro do PNE (2014). Para marcar a relevância que esses elementos ganham no cenário atual, é

preciso, unicamente, realizar uma pesquisa no site no INEP onde encontramos esses mesmos dados com grande facilidade. Estão disponibilizados através de: filtros diversos; links de rápido acesso; pesquisa com a possibilidade do gestor acompanhar a evolução histórica de sua instituição ou sistema; a comparação entre turmas, escolas e municípios da mesma região ou com outras do país, além dos diferentes usos e aplicações que a mídia reproduz utilizando as bases do INEP, inclusive com distorções de valores.

As reproduções do invisível da sociedade dentro da avaliação em larga escala se desmancham quando passamos a analisar os dados dos estudantes que participaram da avaliação em larga escala e as características dos excluídos de nossa sociedade. Uma vez que todos estão, legalmente, dentro da escola porque os excluídos não aparecem na avaliação?

Os dados dos questionários contextuais dos alunos na Prova Brasil permitem uma leitura de mundo da realidade local das escolas que participaram dessa avaliação em larga escala e que tiveram sua participação no processo contabilizada, dentro dos resultados da avaliação e nos registros dos dados das planilhas. Mas é importante considerar que essa é uma leitura parcial, não é total. Quem está à frente da instituição de ensino ou da educação de um município pode utilizar esses dados para compreender o contexto dos estudantes que realizaram a prova. Ainda assim, precisa ter clareza de quem foram os estudantes contabilizados e quem foi invisibilizado pela avaliação em larga escala dentro da sua instituição.

A análise dos gráficos produzidos a partir dos dados que os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental informaram nos questionários de contexto permite concluir que o perfil socioeconômico, cultural, educacional e o núcleo familiar dos estudantes do Rio Grande do Sul, no ano de 2011, apresenta as seguintes características conforme categorias abaixo listadas:

- *Dados pessoais*: aproximadamente 20% dos estudantes que realizaram a Prova Brasil não tiveram os seus dados de contexto computados, bem como de desempenho em português e matemática porque não houve comparecimento de 50% dos estudantes da sua turma na data da prova. Os dados mostraram uma população de estudantes, em sua maioria, da cor branca, o que confirma o direcionamento pelo contexto de produção do texto das políticas para viabilizar a participação de uma parte da população. Outro aspecto é a distorção idade série que é um elemento



que assusta se considerar o percentual de 37% de estudantes atrasados para a conclusão do Ensino Fundamental em relação a seu ano de nascimento. Confirma-se que a média desses alunos no desempenho da língua portuguesa e de matemática vai decaindo conforme aumenta a distorção idade série. Isso leva à importância de realizarmos uma reflexão ampla e aprofundada sobre as práticas e a validade da reprovação.

- *Status Econômico*: confirma a naturalização da desigualdade. As perguntas dos questionários de contexto dos estudantes solicitam informações sobre bens de consumo próprios de um público de classe média e classe média alta. Isso significa que os questionários são direcionados para um público que utiliza com frequência esses bens de consumo. Essa reflexão permitiu compreender por que os estudantes apontam que pretendem trabalhar estudar ou somente trabalhar quando concluírem o Ensino Fundamental. Ou seja, o perfil do público que respondeu aos questionários são filhos de pessoas que atuam na sociedade trabalhando, ou seja, classe média e classe popular.
- *Núcleo Familiar*: arrematando as verdades já percebidas no Censo do IBGE, os núcleos familiares são compostos a cada dia por famílias menos numerosas e distantes de um modelo tradicional e nuclear de família composta por pai, mãe e muitos filhos. E, o impacto do tempo de escolaridade dos pais é positivo para ampliar a média desses alunos no desempenho da língua portuguesa e de matemática.
- *Perfil Educacional*: São mais significativas as médias dos alunos que estão a mais tempo nas instituições escolarizadas (ou seja, aqueles que estudam na educação básica desde a educação infantil) no desempenho da língua portuguesa e de matemática. Nessa categoria, novamente se confirma que a reprovação não garante a melhoria da avaliação, pois como ocorreu na distorção idade série: quanto maior o número de reprovações do estudante menor a média atingida no desempenho. Além disso, quando o estudante expressa o gosto pela área de conhecimento em que está sendo avaliado, suas médias de desempenho também são elevadas.
- *Capital Cultural*: Nota-se a valorização menor para as expressões culturais, especialmente daqueles estudantes que nas categorias

anteriores apresentam as melhores médias. A participação em atividades culturais fora do espaço escolar, ou seja, na área de leitura ou na área da diversidade cultural ou na área de produtos midiáticos culturais, também apresenta uma pequena adesão por parte dos estudantes com as médias de maior desempenho na Prova Brasil. Isso demonstra a marginalização dos produtos culturais, inclusive para os estudantes do Rio Grande do Sul em 2011 que, no contexto escolar, são considerados ótimos alunos.

Confirmamos com as constatações apresentadas pelos dados dos questionários dos alunos o último pilar da tese - O PILAR DA SUBJETIVIDADE: caracterizado pela permissão em olhar para as representações de dados gerais dos alunos, perfil socioeconômico, de capital cultural, de perfil educacional e de núcleo familiar. No aprofundamento teórico compreendi que Bourdieu é acusado de não ter olhado para a subjetividade em seus estudos por diferentes autores como Lahire (1997), Singly (1996) e Alexander (2000). Mas ao analisar os dados dos estudantes frente ao desenho das características disponibilizadas através dos questionários de contexto, foi possível associar o conjunto de subjetividades a um perfil macro social a partir dos conceitos de capital cultural, poder simbólico e *habitus*.

Os gestores municipais podem utilizar os dados informados nos gráficos da tese, desde que: (a) o acesso às planilhas não seja trabalhoso, com bifurcações de links intermináveis no site do INEP; (b) a transparência na disponibilização não exija um conhecimento técnico extremamente especializado e, em muitos municípios, também oneroso; (c) as informações permitam o manuseio de filtros de seleção aos dados locais, sem a necessidade de visualização de outras realidades, muitas vezes próximas fisicamente, porém distantes na sua amplitude (observar municípios que compreendem seis mil habitantes a cinquenta km de outros com cem mil habitantes); (d) os dados puros das planilhas de excel ou dos bancos de dados, são pedagogicamente explicitados aos leitores da realidade educacional local e aos dirigentes municipais para que possam utilizá-los na proposição de novas políticas locais; (e) os invisibilizados na Prova Brasil sejam conhecidos sem camuflagens através de portarias ou de regulações excludentes; e (f) o conhecimento do nível de aprendizagem nas áreas de português e matemática, através da Prova Brasil, permita a leitura da realidade socioeconômica e cultural de nossos alunos que

demonstram a que passos lentos caminha a nossa humanidade na educação brasileira.

A tese de que os invisíveis da avaliação em larga escala são os mesmos invisíveis de nossa sociedade se confirma à medida que compreendemos o contexto histórico da avaliação em larga escala, a maquiagem dos dados legais e a parcialidade dos estudantes aos quais, de fato, é permitida a participação no processo. Certifica, igualmente, que a avaliação em larga escala realizada no Brasil através do SAEB deve ser reformulada no que tange a disponibilização e a didatização dos dados informados pelos estudantes nos questionários de contexto. Confere, ainda, aos gestores a possibilidade de inserir dentro dos espaços escolares um olhar aos dados dos estudantes polenizada com os processos de avaliação interna. Nesse sentido, uma possibilidade que se abre, aos gestores, é utilizar a avaliação de quarta geração, proposta por Guba e Lincoln (2011) como um novo olhar para a autoavaliação, cruzada com a avaliação em larga escala.

Compreendo que a tese não se encerra com esse trabalho acadêmico final, mas abre a possibilidade de outras pesquisas envolvendo temáticas centrais para a avaliação em larga escala como: (a) revisão dos critérios de participação no SAEB; (b) atualização dos questionários de contexto dos estudantes, professores, direção e infraestrutura; (c) criação de um indicador socioeconômico e cultural de fácil acesso aos gestores escolares através da Mineração de Dados; (d) transparência dos dados no site no INEP; e (e) impacto de um novo indicador socioeconômico e cultural no espaço das escolas.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para Compreender o Financiamento da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012. 224p.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.

ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A geografia objetiva de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 67-89.

BALL, Stephen J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. In.: **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

\_\_. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994.

\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez., 2001.

\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.2, p.03-23, 2002.

\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem Estar. In: **Educação & Sociedade**, v. 25, n.89, p.1105-1126, set./dez., 2004.

\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: um revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

\_\_. **The Education Debate**. Bristol, UK: The Policy Press University of Bristol, 2008.

\_\_. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

\_\_. **Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270p.

BARROSO, João. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

\_\_. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). **A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização**. Porto: ASA, 2003. p.19-48.

\_\_. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. In: **Educ. Soc.** [online], v.24, n.82, p.63-92, abr. 2003. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82](http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82) >. Acesso em: 03 de junho de 2015.

\_\_. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In.: **Educ. Soc.** [online], v.26, n.92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf) >. Acesso em: 03 de junho de 2015.

BAUER, Adriana. Introdução. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** v.2. Florianópolis: Insular, 2013. p.15-26.

\_\_; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** v.1. Florianópolis: Insular, 2013.

BENJAMIN, César. **A Opção Brasileira.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1998. 204 p.

BESSION, Jean-Louis (Org.). **A Ilusão das Estatísticas.** São Paulo: UNESP, 1995.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p.

\_\_. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** v.2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

\_\_; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In.: **Educ. Pesqu.** [online]. 2012, v.38, n.2, p.373-388. Disponível em: < <file:///C:/Users/UCS/Downloads/47883-58021-1-pb.pdf> >. Acesso em: 03 de junho de 2015.

BORGES, Jesus R. **Levantamento da situação escolar em Sistemas Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul: uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramenta de gestão?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

\_\_. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Fim de Seculo, 1984.

\_\_. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S.A., 1989. 314p.

\_\_. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996..

\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.

\_\_\_; **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 275 p.

\_\_\_ **Homos Academicus**. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. 324p.

**BRASIL**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336> >. Acesso em: 31 de março de 2013.

\_\_\_ INEP. Microdados do SAEB. Disponível em: < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) >. Acesso em: 14 de fevereiro de 2015.

\_\_\_ Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> . Acesso em: 03 de junho de 2015

\_\_\_ Plano Nacional de Educação. PNE 2001-2010, Lei Nº. 10172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) >. Acesso em: 03 de junho de 2015

\_\_\_ Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024, Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) >. Acesso em: 03 de junho de 2015

\_\_\_ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) >. Acesso em: 03 de junho de 2015.

\_\_\_ Ministério da Educação. Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 15 de junho de 2016.

CASASSUS, Juan. Política y Metáforas: um análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 15-29.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. In.: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, 1996.

\_\_\_ **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. 288p.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica**: del saber sábio al saber enseñado. 3.ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

COSTA, Daianny M. Diálogos entre avaliação e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação. In: WERLE, Flávia O. C. (org.) **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_\_. Escola pública, democrática e popular. Uma análise da política de avaliação em larga escala e a contribuição para organização docente Do Brasil e da Argentina. In: WERLE, Flávia O. C. (org.) **Avaliação em Larga Escala Questões Polêmicas**. Brasília, Liber Livros, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v.III. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. 198p.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.). **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65p. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf). Acessado em 05 de dezembro de 2010.

\_\_\_. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. In.: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz Paulilo. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

FERRÃO, M. E. et al. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. In.: **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1/2, jan./dez., 2001.

FIGARI, Gérard. **Avaliar que referencial?** Porto, PT: Porto Editora, 1996.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (org.) **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_. FERNANDES, C.; SOARES, J. F.; BELTRÃO, K.; FERRÃO, M. E. B.; ALVES, M. T G. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. In.: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 39-74, jul.-dez. 2003

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 45-65.

\_\_. **A Avaliação da Educação Básica:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. In.: **Educ. Soc.** [online], vol.26, n.92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf) >. Acesso em: 03 de junho de 2015.

\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. In.: **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **Sucesso escolar nas classes populares: pesquisas no Brasil e na França.** 2015. Disponível em: < [www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9786/9786.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9786/9786.PDF) >. Acesso em: 03 de junho de 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 85p.

\_\_; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

\_\_. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos.** v.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 30-44.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvona S. **Avaliação de Quarta Geração.** Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2011.

GUERRA, Alexandre. **Atlas da Exclusão Social no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 221p.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil.** São Paulo: Alínea, 2009. 141p.

KLEIN, Ruben. Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos.** v.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 66-80.

LARA, Angela Mara de Barros; DEITOS, Roberto Antonio. **Políticas Educacionais:** um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. 390p.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar.** Braga: Universidade do Minho, 1998.



\_\_. O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. In.: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 7-47, 2004.

\_\_ (Orgs.). **Compreender a Escola**: Perspectivas de análise organizacional. Porto (PT): Asa, 2006.

\_\_. **A Escola como Organização Educativa**: uma abordagem sociológica. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

\_\_. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. In.: **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n.1, p.4-16, jan./abr. 2009.

\_\_; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.106, p.303-318, jan./abr. 2009.

MARCONDES, Anamérica Prado; CARLINI, Alda Luiza. Os sentidos do ENADE revelados por estudantes de Pedagogia. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: Jubileo de Ouro da ANPAE (1961-2011)**. Série Cadernos, n.11, 2011. p.1-8. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0051.pdf> >. Acesso em: 03 de junho de 2006.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.19-46.

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski. **Defasagem Idade/Série na Região do Vale do Rio dos Sinos**: uma análise de políticas municipais de educação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2003. 142p.

\_\_. **A Sociedade do Abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELO, Manuel Palácios de Cunha e. Sistemas de Avaliação e Reforma Educacional: possibilidades e desafios. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** –

Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v.2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 27-42.

MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina do Rosário (Org.). **Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

NAMEN, Anderson Amendoeira (Org.). **Um Caleidoscópio do Ensino da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2013. 160p.

\_\_\_; BORGES, Sonia X. A., SADALA, Maria da Glória S. Indicadores de qualidade do Ensino Fundamental: o uso de tecnologias de mineração de dados e de visões multidimensionais para apoio à análise e definição de políticas públicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n. 238, p. 667-700, set./dez. 2013.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. 328p.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 126p.

\_\_\_; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 183p.

\_\_\_; CATANI, Afrânio Mendes. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In.: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In.: Cuadernos de Pedagogia, n.286, p.1-15, 1999. Disponível em: < [dosc.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702 .pdf](http://dosc.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702.pdf) > Acesso em: 03 de junho de 2015.

ORTIGAO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. In.: **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, ago. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 02 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000200003>.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de formação de professores no município de Foz do Iguaçu – PR**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Artmed Editora: Porto Alegre, 1999.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos?. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil – Origens e Pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 81-95.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, Elisa. A desigualdade na visão das elites e do povo brasileiro. In.: SCALON, Celi (Org.). **Imagens da Desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 37-74.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000, p. 99-123.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. In.: **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2013, vol.18, n.53, pp.457-466.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, M.H.C., STEPHANOU, M. **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. V. III, século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.p.29-38.

SCALON, Maria Celi (Org.). **Imagens da Desigualdade**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. 344p.

\_\_\_\_\_. **Mobilidade Social no Brasil**: padrões e tendências. Rio de Janeiro: Revan, 1999. 190 p.

SILVA, Ariane Franco Lopes da; ABDALLA, M. F. B. . Representações Sociais dos Estudantes de Pedagogia sobre Fazer o ENADE. In: **XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração - ANPAE**, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-11.

SOARES, José Francisco. O efeito escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In.: **Revista Eletrônica Ibero-americana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação (REICE)**, Madri, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004. Disponível em: < [www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf) >. Acesso em: 03 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno

porte da Região Sul do Brasil. São Leopoldo, 2013. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal. In.: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil** – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v.2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-86.

\_\_\_; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. In.: **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

\_\_\_; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil**: características, tendências e uso dos resultados. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP, São Paulo, jul. 2007.

\_\_\_. Políticas de avaliação e gestão educacional - Brasil, década de 1990 aos dias atuais. In.: **Educação em Revista (UFMG)**, Minas Gerais, v. 40, p. 165-186, 2004.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. In: **RBSC - Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V.1, n.54, fev., 2004. p.80-96.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p.41-76, jan./jun.2003.

VILLANUEVA, Luis. F. Aguilar. **La Implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrúa Grupo Editor, 1993. 480p.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **Evasão em Cursos de Licenciatura**: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

WERLE, Flávia O. C. (org.) **Avaliação em Larga Escala**: foco na escola. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_\_. MARTINS, Angela Maria. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: elementos para a reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

\_\_\_. **Avaliação em Larga Escala Questões Polêmicas**. Brasília, Liber Livros, 2012.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. In.: **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ju.l 2000 10 (18):70-80; Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

**ANEXOS**

**Anexo A – Nota Técnica 01 do INEP**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

**NOTA EXPLICATIVA**  
**RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011**

**O que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica 2011**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/Prova Brasil é uma avaliação externa em larga escala aplicada desde 1990, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O objetivo do Saeb/Prova Brasil é realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros. As informações produzidas por essa avaliação visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

A metodologia do Saeb/Prova Brasil baseia-se na aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática e Questionários Socioeconômicos a estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Além dos estudantes, diretores e professores também respondem a Questionários Socioeconômicos.

As escolas avaliadas pelo Saeb/Prova Brasil dividem-se em dois grupos: as que são avaliadas censitariamente e as que são avaliadas amostralmente, por sorteio.

O primeiro grupo de escolas recebe aplicação censitária em turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, desde que a escola possua no mínimo 20 alunos matriculados em cada série avaliada. Para esse grupo, os resultados são divulgados por escola.

Já a parte amostral da avaliação abrange escolas com 10 a 19 alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental das redes públicas; escolas com 10 ou mais alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental das redes privadas; e escolas com 10 ou mais alunos da 3ª série do ensino médio das redes públicas e privadas do país. O plano amostral do Saeb/Prova Brasil permite que os resultados sejam apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo, por dependência administrativa, localização área.

Os resultados do Saeb/Prova Brasil subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e estão disponíveis a toda a sociedade, que pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. Os dados do Saeb são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos resultados das escolas, das redes e dos sistemas como um todo.

**Portarias normativas**

Os procedimentos e sistemática para realização e divulgação dos resultados do Saeb/Prova Brasil 2011 foram estabelecidas pelas seguintes Portarias:

Portaria Inep n.º 149, de 16 de junho de 2011, estabeleceu a sistemática para realização da avaliação e definiu o período de aplicação da avaliação, o público-alvo e a taxa mínima de participação.

Portaria Inep n.º 403, de 31 de outubro de 2011, definiu que poderiam participar da Edição Especial do Saeb/Prova Brasil 2011 todos os municípios que possuísem no mínimo 10 (dez) estudantes matriculados em turmas regulares, por município, no 5º ano/4ª série em escolas públicas municipais, localizadas em zona urbana.

Portaria Inep n.º 410, de 03 de novembro de 2011, abriu a possibilidade de não divulgação dos seus resultados aos municípios e às suas escolas municipais que realizaram a ampliação do Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos no ano de 2008.

Portaria Inep n.º 152, de 31 de maio de 2012, estabeleceu a sistemática de divulgação dos resultados preliminares do Saeb/Prova Brasil 2011 e de interposição de recurso.

Em anexo apresentamos as Portarias na íntegra.

### **CrITÉRIOS de divulgação**

Na edição de 2011 do Saeb/Prova Brasil a divulgação dos resultados tomou como referência o Censo Escolar 2011<sup>1</sup>, isto é, somente as escolas declaradas no Censo Escolar 2011 têm seus resultados divulgados.

No entanto, mesmo estando no Censo Escolar 2011, determinadas escolas não terão seus resultados divulgados por pertencerem a um dos seguintes casos:

- 1 - Escolas e Municípios que não atingiram 50% de participação em relação ao quantitativo de alunos declarados no Censo Escolar 2011, publicado no Diário Oficial da União em 19 de dezembro de 2011.
- 2 - Escolas públicas com menos de 20 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas, de acordo com o Censo Escolar 2011 publicado no Diário Oficial da União em 19 de dezembro de 2011, uma vez que essas escolas não compõem o público-alvo da avaliação, de acordo com a Portaria Inep n.º 149, de 16 de Junho de 2011.
- 3 - Municípios e suas escolas municipais que solicitaram a não divulgação dos seus resultados, nos termos da Portaria Inep Nº 410, de 3 de novembro de 2011.
- 4 - Escolas municipais que participaram da Edição Especial da avaliação, conforme critérios estabelecidos na Portaria Inep Nº 403, de 31 de outubro de 2011. O nível mínimo de agregação para essa divulgação de resultados é o Município.
- 5 - Escolas particulares sorteadas para participarem da parte amostral da avaliação, uma vez que sua participação na parte amostral da avaliação foi planejada apenas para composição dos estratos que compõem a amostra, gerando resultados para as agregações de UF, Região e país.
- 6- Escolas que optaram pela não aplicação da Prova Brasil, com registro em Formulário de Controle da Aplicação.
- 7 - Escolas com ensino exclusivamente profissionalizante e ensino exclusivo para Jovens e Adultos, pois essas escolas não compõem o público-alvo da avaliação, de acordo com a Portaria Inep n.º 149, de 16 de Junho de 2011.

---

<sup>1</sup> Publicado em 19 de dezembro de 2011 na Portaria MEC n.º 1.746.



### **Divulgação de resultados preliminares e interposição de recursos**

De acordo com a Portaria Inep n.º 152, de 31 de maio de 2012, os gestores educacionais tiveram acesso aos resultados preliminares do Saeb/Prova Brasil 2011 por meio de Sistema *online*, disponibilizado no portal do Inep em 04 de junho de 2012. Mediante utilização de *login* e senha do Educacenso, diretores de escola e Secretários municipais e estaduais de educação puderam conhecer os resultados preliminares de suas escolas e redes de ensino. De 04 a 13 de junho de 2012, os gestores educacionais puderam, também, interpor recursos junto ao Inep.

### **Divulgação dos resultados finais**

Os resultados finais do Saeb/Prova Brasil 2011 foram divulgados na primeira quinzena de agosto de 2012 e estão disponíveis à sociedade por meio de Sistema *online* no Portal do Inep. O Inep também disponibilizou em seu Portal tabelas de resultado contendo as médias por Unidade da Federação e distribuição dos alunos por nível da Escala de Proficiência da Avaliação.

### **Como entender os resultados do Saeb/Prova Brasil**

Para interpretar os resultados do SAEB/Prova Brasil, é preciso observar o desempenho de sua escola, município ou estado na Escala de Proficiência do SAEB, disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>.

A Escala do SAEB está organizada por área de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática e por etapa avaliada. A Escala de Língua Portuguesa possui 10 níveis e a de Matemática possui 13 níveis.

Com base nas Escalas de Proficiência, é possível observar as habilidades que são agregadas pelo conjunto de estudantes da escola ou rede no decorrer da trajetória escolar.

Brasília, agosto de 2012.

Diretoria de Avaliação da Educação Básica  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

## ANEXOS

## PORTARIA INEP Nº 149, DE 16 DE JUNHO DE 2011

## CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

## Seção I Da Introdução

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2011.

Parágrafo Único: O INEP realizará a ANRESC/2011 e a ANEB/2011 em regime de parceria com Estados e Municípios.

## Seção II Dos objetivos

Art. 2º Constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

- I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;
- III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;
- IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
- VI. Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;
- VIII. Fornecer dados para cálculo do IDEB;
- IX. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras;
- X. Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

§ 1º. Constituem objetivos específicos da ANRESC (Prova Brasil) 2011:

I. Aplicar instrumentos (provas e questionários) nas escolas da rede pública de ensino das zonas urbana e rural, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental regular que estejam organizadas no regime de 09 anos, e nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 08 anos;

II. Fornecer informações sobre as unidades escolares, que sejam úteis aos gestores da rede a qual pertençam às escolas avaliadas.

§ 2º. Constitui objetivo específico da ANEB 2011:

I. Aplicar instrumentos (provas e questionários) em uma amostra representativa de estudantes de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular e de 3ª série do ensino médio regular das escolas das redes pública e privada, localizadas na zona urbana distribuídas nas 27 unidades da federação. No ensino fundamental da rede pública, esta amostra complementar às informações da ANRESC 2011.

## Seção III Da Participação

Art. 3º Participarão da ANRESC (Prova Brasil) 2011 todas as escolas com pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º Ano (4ª Série) e 9º Ano (8ª Série) do ensino fundamental regular, matriculados, em escolas públicas, localizadas em zona urbana e rural.

§ 1º. O público alvo que participará desta aplicação será considerado com base nos dados do Censo Escolar, informados até o dia 14 de agosto de 2011.

Art. 4º Para realização da ANEB em 2011 será selecionada uma amostra complementar à ANRESC cujos estratos serão constituídos por:

- I. escolas que tenham de 10 a 19 estudantes matriculados no 5º ano (4ª série) ou 9º ano (8ª série) do ensino fundamental regular e público;
- II. escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados no 5º ano (4ª série) ou 9º ano (8ª série) do ensino fundamental regular e privado;
- III. escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio regular público ou privado.

## Seção IV Das Condições para a Realização

Art. 5º A ANRESC e a ANEB 2011 serão realizadas no período de 7 a 18 de novembro de 2011, em todos os Estados e no Distrito Federal.

## CAPÍTULO II DOS RESULTADOS

## Seção I Dos Resultados

Art. 6º Os resultados de desempenho da ANRESC 2011 referir-se-ão às médias de desempenho das unidades escolares, dos municípios e das unidades da federação.

Art. 7º Os resultados de desempenho da ANEB 2011 referir-se-ão às médias de desempenho por estratos da amostra.

Art. 8º As informações produzidas pela ANRESC e ANEB 2011 serão utilizadas para calcular o IDEB de cada unidade escolar pública, município, unidade da federação e do País, além de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Parágrafo único: Para a divulgação dos resultados de desempenho na Prova Brasil (ANRESC) e do IDEB de cada unidade escolar pública e de cada município, será estabelecido critério de participação mínima de 50 % de participantes em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar, conforme § 1º do Art. 3º.

## CAPÍTULO III DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 9º Eventuais dúvidas quanto à interpretação desta Portaria serão esclarecidas pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP.

Art. 10º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MALVINA TANIA TUTTMAN

## PORTARIA INEP Nº 403, DE 31 DE OUTUBRO DE 2011

Art. 1º O INEP realizará edição especial da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil) 2011 em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e municípios, com o objetivo de estabelecer, na forma desta Portaria, a sistemática para a participação especial de municípios que não possuem escolas com a quantidade mínima de 20 estudantes matriculados no 5º ano (4ª série) do ensino fundamental regular de escolas municipais.

Art. 2º A realização da edição especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011 visa, especificamente, oferecer subsídios para que os municípios que não teriam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para o 5º ano (4ª série) de escolas da rede municipal em 2011 possam ter as médias da ANRESC (Prova Brasil) de seu município calculadas, pré-requisito para cálculo do IDEB.

Art. 3º Poderão participar da edição especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011 todos os municípios que possuírem no mínimo 10 (dez) estudantes matriculados em turmas regulares, por município, no 5º ano/4ª série em escolas públicas municipais, localizadas em zona urbana e rural.

Art. 4º O cálculo do quantitativo de estudantes matriculados no 5º ano/4ª série será considerado com base nos dados informados ao Censo Escolar até a data de 19 de agosto de 2011.

Art. 5º A adesão dos municípios deverá ser formalizada por meio da assinatura de Termo de Compromisso entre o INEP, a UNDIME e o município que participará da edição especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011.

Art. 6º A adesão à participação da edição especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011 estará condicionada ao compromisso do município em reunir todos os estudantes matriculados no 5º ano/ 4ª série de turmas regulares em um único local, data e turno para a realização das provas.

Art. 7º A edição especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011 será realizada no período de 07 a 18 de novembro de 2011.

Art. 8º O resultado de desempenho dos municípios que aderirem à edição especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011 será calculado a partir da média de desempenho dos estudantes matriculados no 5º ano/4ª série da rede municipal que realizarem as provas.

Art. 9º Não serão calculadas e divulgadas médias das escolas para o 5º ano / 4ª série dos municípios que aderirem à edição especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011.

Art. 10º Para a divulgação dos resultados de desempenho e do IDEB dos municípios que fizerem a adesão à realização especial da ANRESC (Prova Brasil) 2011, será estabelecido critério de participação mínima de 50 % de participantes matriculados na 4ª série/5º ano em relação ao total de matrículas por município.

Art. 11º Eventuais dúvidas quanto à interpretação desta Portaria serão esclarecidas pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP.

Art. 12º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MALVINA TANIA TUTTMAN

#### **PORTARIA INEP Nº 410, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2011**

Art. 1º Os municípios que implantaram o Ensino Fundamental de nove anos em 2008 poderão requerer ao INEP a não divulgação de seus resultados na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil) 2011 e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2011 até o final do mês de fevereiro de 2012.

Art. 2º Eventuais dúvidas quanto à interpretação desta Portaria poderão ser esclarecidas pela Diretoria de Estatísticas Educacionais e pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica.

Art. 3º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MALVINA TANIA TUTTMAN

#### **PORTARIA INEP N.º 152, DE 31 DE MAIO DE 2012**

Art. 1º Os resultados preliminares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/Prova Brasil 2011, estarão disponíveis para os gestores educacionais no dia 04 de junho de 2012.

Parágrafo único: Para conhecer os resultados preliminares, os gestores educacionais das escolas e das Redes de Ensino deverão acessar o Sistema de Divulgação online, disponível na página eletrônica do Inep (<http://portal.inep.gov.br>), utilizando login e senha do Educacenso.

Art. 2º Os diretores de escola e secretários municipais e estaduais de educação terão até o dia 13 de junho de 2012 para solicitar ao Inep eventuais correções nas médias de desempenho no SAEB/Prova Brasil 2011, por meio de interposição de recurso.

Art. 3º O recurso deverá ser interposto junto ao Inep por meio de ofício assinado pelo diretor

da escola ou secretário municipal ou estadual de educação com as justificativas que fundamentem solicitação de correção.

Parágrafo único: Os ofícios deverão ser digitalizados, anexados e enviados por meio de formulário eletrônico no endereço: <http://portal.inep.gov.br/institucional-faleconosco>.

Art. 4º Somente serão aceitos recursos encaminhados por meio eletrônico, conforme orientação do Art. 3º, e dentro do prazo estabelecido no Art. 2º desta portaria.

Art. 5º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LUIZ CLAUDIO COSTA

## Anexo B – Portaria do INEP Nº. 149, de 16 de Junho de 2011



24

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 116, sexta-feira, 17 de junho de 2011

### ANEXO V

#### CRITÉRIOS PARA APURAÇÃO DE RENDA COMPROVADA

##### 1. DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1 A partir do(s) documento(s) de comprovação apresentados deve-se proceder à apuração da renda.

1.2 A apuração da renda considerará as características dos rendimentos apresentados em relação à sua continuidade, às variações de curto prazo e à duração de seu recebimento.

1.3 Quando houver a comprovação de mais de uma renda, a apuração será feita separadamente e os resultados somados.

1.4 Os critérios para apuração da renda comprovada variam para cada tipo de documento apresentado, e observam o disposto nos itens a seguir.

##### 2. CONTRACHEQUE

##### 2.1 CONTRACHEQUE SEM RENDIMENTOS VARIÁVEIS

2.1.1 A renda comprovada por meio de contracheque é composta dos créditos recebidos continuamente pelo trabalhador assalariado.

2.1.2 Estão compreendidos entre os trabalhadores assalariados:

- Empregados de empresas públicas e privadas sob regime de CLT;

- Servidores públicos;

- Ocupantes de cargos comissionados ou que exerçam função gratificada;

- Ocupantes de cargos eletivos.

2.1.3 São consideradas partes integrantes da renda do trabalho assalariado:

- Salário-base/salário-padrão;

- Salário pelo exercício de cargo público efetivo;

- Gratificações pelo exercício de função pública de confiança, desde que comprovado seu exercício em caráter efetivo;

- Salário pelo exercício de cargo público comissionado;

- Salário pelo exercício de mandato eletivo;

- Adicionais noturnos, insalubridade e periculosidade, desde que estejam comprovadamente vinculados às atividades exercidas pelo proponente;

- quaisquer outras remunerações constantes no respectivo contracheque.

2.1.4 Quando eventuais, os créditos seguintes não fazem parte da renda do trabalho assalariado:

- Adiantamentos e antecipações;

- Participação dos empregados nos lucros;

- Diárias;

- Prêmios de seguro;

- Estornos;

- Compensações de valores referentes a períodos anteriores;

- Abonos.

2.1.5 O cálculo deve ser efetuado considerando o somatório das partes integrantes da renda do trabalho assalariado.

##### 2.2 CONTRACHEQUE COM RENDIMENTOS VARIÁVEIS

2.2.1 Os salários que apresentam créditos recebidos sob a forma de porcentagem ou comissão sobre produção, vendas ou horas de serviço, são apurados pela média de recebimento mensal.

2.2.2 Esse tipo de rendimento varia mês a mês, e a renda apurada considera a média mensal dos valores recebidos nos últimos seis meses.

2.2.3 No caso de existir uma parcela de rendimento fixo, esta é somada à parte variável para compor a renda.

##### 2.3 CONTRACHEQUE COM HORAS EXTRAS

2.3.1 O adicional de prestação de serviços extraordinários (horas extras) deve ser considerado como parte da renda.

2.3.2 Neste caso, devem ser solicitados os seis últimos contracheques.

2.3.3 O valor recebido de horas extras é determinado pela média de recebimento mensal dos seis meses, independentemente de ter havido ou não crédito de horas extras em todos os meses.

2.3.4 O valor médio mensal do adicional de prestação de serviços extraordinários

(horas extras) é somado ao salário padrão para composição da renda.

##### 3. DECLARAÇÃO DE IMPOSTO DE RENDA - PESSOA FÍSICA

3.1 A declaração deve estar acompanhada do recibo de entrega à Receita Federal do Brasil e da respectiva notificação de restituição, quando houver.

3.2 São válidas as declarações referentes ao exercício do último ano, porém o coordenador do Proim poderá também solicitar declarações referentes a anos anteriores.

3.3 O total bruto dos rendimentos declarados no ano deve ser dividido por doze, para a apuração da renda bruta média mensal.

3.4 Considera-se a renda individual, no caso de Declaração do Imposto de Renda Conjunta.

##### 4. CONTRATO DE LOCAÇÃO OU ARRENDAMENTO DE BENS MÓVEIS E IMÓVEIS

4.1 Os alugueiros recebidos pela locação de imóveis e outros bens são considerados renda.

4.2 Deve ser apresentado o contrato de locação, explicitando valores, acompanhado dos últimos três recibos de pagamento do aluguel em favor do locador com firma reconhecida.

4.3 A renda mensal é estabelecida pela média aritmética dos recebimentos dos seis últimos meses.

##### 5. CARTEIRA DE TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL - CTPS

5.1 O documento deve estar atualizado com o respectivo valor da renda.

5.2 A renda mensal é estabelecida de acordo com o valor informado na CTPS.

##### 6. EXTRATO DE FGTS

6.1 Extrato da conta vinculada do trabalhador no FGTS nos últimos seis meses.

6.2 A renda mensal é estabelecida pela média aritmética dos valores de base de cálculo do FGTS dos seis meses.

6.3 Por meio dos valores de recolhimentos obtêm-se os valores bases de cálculo do FGTS, multiplicando-se o valor do recolhimento por 12,5.

##### 7. COMPROVANTE DE CONTRIBUIÇÃO AO INSS

7.1 No documento devem constar as contribuições ao Regime Geral de Previdência Social.

7.2 A renda mensal é igual ao salário de contribuição.

7.3 Para os contribuintes individuais e facultativos, o salário de contribuição é estabelecido pelo valor do recolhimento multiplicado por 5, uma vez que as contribuições correspondem a 20% do salário de contribuição.

##### 8. EXTRATO DE PAGAMENTO DE BENEFÍCIO DO INSS

8.1 Extrato mais recente do pagamento de benefício obtido por meio de consulta no endereço:

<<http://www.mps.gov.br>>

8.2 A renda mensal é estabelecida de acordo com o valor do benefício obtido na consulta.

##### 9. NOTAS FISCAIS DE VENDAS

9.1 As notas fiscais de vendas de mercadorias ou produtos são comprovantes de renda para a atividade rural.

9.2 O valor médio mensal das vendas é estabelecido pela média aritmética dos valores de vendas dos últimos seis meses.

9.3 A renda mensal corresponderá a 30% do valor médio mensal das vendas.

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO

#### PORTARIA Nº 713, DE 15 DE JUNHO DE 2011

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, nomeado através da Portaria MEC nº 265, de 24.03.2009, publicada no DOU de 25.03.2009, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista a autorização concedida pela Portaria nº 537, de 31.12.2009, publicada no DOU em 31.12.2009, do Excelentíssimo Senhor Ministro do Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e a distribuição das autorizações para provimento de vagas, conforme a Portaria nº 11, de 08.01.2010, publicada no DOU em 11.01.2010, republicada em 01.02.2010, do Excelentíssimo Senhor Ministro de Estado da Educação, e de acordo com as normas estabelecidas pelo Decreto nº 6.944, de 21.08.2009, publicado no DOU em 24.08.2009, e pela Portaria nº 1.134, de 02.12.2009, publicada no DOU em 03.12.2009, e a Nota Técnica anexa ao Ofício nº 090/2011-AGU/PGE/PFES/ERCI-ES, resolve:

Homologar, na forma do Anexo I, a relação dos candidatos aprovados para o cargo efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na Disciplina/Área "Mineração II", do Quadro de Pessoal deste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Cachoeiro de Itapemirim, conforme Edital nº 06/2010, publicado no DOU de 30.03.2010, seção 3, páginas 52 a 59.

#### ANEXO I

MINERAÇÃO II - Cachoeiro de Itapemirim			
INSC.	NOME	PONTOS	CLASSIFICAÇÃO
21195	FLAVIO COSTA DE CERQUEIRA	56,00	1º
21820	RODRIGO DA ROCHA PINHO	54,53	2º
20093	MARCELA LOPES ZANON	51,93	3º
22473	MARIANA PEREIRA PINHEIRO	49,45	4º

DENIO REBELLO ARANTES

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE CAMPUS CAMPOS CENTRO

#### PORTARIA Nº 368, DE 10 DE JUNHO DE 2011

A Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia FLUMINENSE, no uso das atribuições legais que lhe conferem a Lei 11.892 de 29/12/2008, publicada no D.O.U. de 30/12/2008; a Portaria MEC nº 4 de 06/01/2009 publicada no D.O.U. de 07/01/2009 e a Portaria MEC nº 55 de 07 de janeiro de 2009, publicada no D.O.U. de 08 de janeiro de 2009, resolve:

PRORROGAR, a partir de 16 de junho de 2011, por 01(um) ano, a validade do Concurso Público de que trata o Edital nº 12 de 24/03/2010, publicado no D.O.U. de 07/04/2010, seção 3, página 48 a 54, homologado pelo Edital nº 22 de 14/06/2010, publicado no D.O.U. de 16/06/2010, seção 3, páginas 36 a 38.

CIBELE DAHER BOTELHO MONTEIRO

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS

#### PORTARIAS DE 16 DE JUNHO DE 2011

O REITOR SUBSTITUTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS, no uso das atribuições conferidas pela Portaria nº 62, de 06/07/2009, publicada no Diário Oficial de 08 subsequente e, considerando o disposto no item 15.1 do Edital nº 018/2010 e o que consta do Processo nº 23000.051173/2010-09, resolve:

Nº 227 - Prorrogar por 01 (um) ano o prazo de validade do concurso público para provimento de cargos efetivos de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, objeto do Edital nº 18/2010, publicado no Diário Oficial de 16/04/2010, homologado pelo Edital nº 39/2010, publicado no Diário Oficial de 30/06/2010, Seção 3, Páginas 173/174.

O REITOR SUBSTITUTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS, no uso das atribuições conferidas pela Portaria nº 62, de 06/07/2009, publicada no Diário Oficial de 08 subsequente e, considerando o disposto no item 13.1 do Edital nº 020/2010 e o que consta do Processo nº 23000.051173/2010-71, resolve:

Nº 228 - Prorrogar por 01 (um) ano o prazo de validade do concurso público para provimento de cargos efetivos de Técnico-Administrativos em Educação, objeto do Edital nº 20/2010, publicado no Diário Oficial de 05/05/2010, homologado pelo Edital nº 37/2010, publicado no Diário Oficial de 25/06/2010, Seção 3, Páginas 50/53.

KLEBER CARVALHO DOS SANTOS

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

#### RETIFICAÇÕES

Na portaria nº 793 de 15/06/2011, publicada no DOU de 16/06/2011, seção 1, pág. 38, onde se lê "a contar de 29 de Junho de 2010", leia-se "a contar de 29 de Junho de 2011".

Na portaria nº 794 de 15/06/2011, publicada no DOU de 16/06/2011, seção 1, pág. 38, onde se lê "a contar de 29 de Junho de 2010", leia-se "a contar de 29 de Junho de 2011".

### INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

#### PORTARIA Nº 149, DE 16 DE JUNHO DE 2011

A PRESIDENTA DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso VI, do art. 16, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, resolve:

#### CAPÍTULO I

##### DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

##### Seção I

##### Da Introdução

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2011.

Parágrafo Único: O INEP realizará a ANRESC/2011 e a ANEB/2011 em regime de parceria com Estados e Municípios.

##### Seção II

##### Dos objetivos

Art. 2º. Constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;

II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;

III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;

IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;

V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;

VI. Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;

**Anexo C – Nota Informativa do IDEB 2011**

**Ministério da Educação**  
**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

## NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2011

Os resultados do Ideb 2011 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram da Prova Brasil/Saeb 2011 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2011. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio Ideb e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021.

### 1. AGREGAÇÕES PARA O CÁLCULO DE DESEMPENHO

A divulgação do Ideb 2011, no dia 15/08/2012, contempla as seguintes unidades de agregação, em função das características metodológicas da Prova Brasil/Saeb 2011:

#### Ensino Fundamental – Anos Iniciais\*

##### **Brasil:**

- Total (escolas públicas urbanas e rurais, escolas privadas urbanas e rurais),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas e rurais),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal),
- Rede Privada (escolas urbanas e rurais da rede privada).

##### **Região:**

- Total (escolas públicas urbanas e rurais, escolas privadas urbanas e rurais),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas e rurais da rede privada).

##### **Unidade da Federação:**

- Total (escolas estaduais e municipais urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

##### **Município:**

- Rede Pública (escolas urbanas das redes estadual e municipal),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal).

**Escola:** Todas as escolas públicas que não foram excluídas por algum dos critérios descritos no item 2 desta Nota Informativa.

#### Ensino Fundamental – Séries Finais\*

##### **Brasil:**

- Total (escolas urbanas públicas e escolas urbanas privadas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Região:**

- Total (escolas urbanas da rede pública e escolas urbanas da rede privada),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Unidade da Federação:**

- Total (escolas estaduais e municipais urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Município:**

- Rede Pública (escolas urbanas das redes municipal e estadual),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal).

**Escola:** Todas as escolas públicas que não foram excluídas por algum dos critérios descritos no item 2 desta Nota Informativa.

**Ensino Médio\*****Brasil:**

- Total (escolas urbanas públicas e escolas urbanas privadas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Região:**

- Total (escolas urbanas da rede pública e escolas urbanas da rede privada),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Unidade da Federação:**

- Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Para o Ensino Médio, o Ideb só pode ser calculado para unidade da federação, região e Brasil.

\* Em 2011, todas as escolas de 5º e 9º anos pertencentes à rede federal de ensino participaram do SAEB, perfazendo o total de 41 escolas avaliadas. No ensino médio, 39 escolas pertencentes à rede pública federal participaram do SAEB. Essas escolas federais de ensino fundamental e médio estão distribuídas em 22 unidades da federação e compuseram um estrato único do SAEB 2011, gerando uma média para a rede pública federal em cada uma das séries avaliadas. As escolas públicas da rede federal são geridas pela União e por isso seu desempenho não foi agregado aos resultados dos sistemas municipais e estaduais de educação. Os resultados das escolas federais em 2011 compõem a média Brasil para as escolas públicas e conseqüentemente, para o resultado total do Brasil e Regiões.

## 2. ESCOLAS QUE NÃO RECEBERAM IDEB 2011

As escolas de educação básica para as quais o Ideb 2011 não foi calculado enquadram-se em uma das seguintes situações, a saber:

- A. Escolas particulares,
- B. Escolas exclusivamente de Educação Profissional,
- C. Escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos,
- D. Escolas exclusivamente de Educação Especial,
- E. Escolas públicas que oferecem ensino fundamental regular e que não realizaram a Prova Brasil/Saeb por terem menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2011.
- F. Escolas pertencentes às redes municipais e que não aderiram à Prova Brasil 2011.
- G. Escolas que realizaram a Prova Brasil/Saeb 2011, mas não prestaram informação ao censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada.
- H. Escolas em que o número de alunos participantes da Prova Brasil 2011 foi inferior a 10 ou não alcançaram 50% dos alunos matriculados na série avaliada, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola.
- I. Escolas que, segundo Portaria Inep nº 410, de 03 de novembro de 2011, que estabelece que “Os municípios que implantaram o Ensino Fundamental de nove anos em 2008 poderão requerer ao INEP a não divulgação de seus resultados na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil) 2011 e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2011 até o final do mês de fevereiro de 2012”.

## 3. RESULTADOS GERAIS

**Tabela 1 – Número de escolas e municípios com ou sem Ideb em 2011**

Etapa/ Unidade de agregação	Com Ideb em 2011	Sem Ideb em 2011		
		Motivo: Sem taxa de aprovação	Motivo: Com taxa de participação insuficiente	Motivo: Portaria nº 410
<b>Anos Iniciais</b>				
Escolas	40.382	18	366	58
Municípios				
Federal	-	-	-	-
Estadual	2.271	-	22	1
Municipal	5.136	-	41	10
<b>Anos Finais</b>				
Escolas	30.842	12	747	-
Municípios				
Federal	-	-	-	-
Estadual	4.360	-	65	-
Municipal	3.067	-	61	-

- Uma mesma escola ou município pode ter Ideb referente aos anos iniciais e aos anos finais do ensino fundamental.
- Um mesmo município pode ter Ideb referente às redes Estadual e Municipal.

- 1) Em 2011 tiveram Ideb calculado nos anos iniciais do ensino fundamental: 40.382 escolas; 5.227 municípios; e 27 unidades da Federação. Nos anos finais do ensino fundamental tiveram Ideb calculado: 30.842 escolas; 5.357 municípios e 27 unidades da Federação.



- 2) 366 escolas nos anos iniciais e 747 escolas nos anos finais do ensino fundamental não tiveram Ideb 2011 divulgado em razão do critério H do item 2.
- 3) Os resultados de município, unidade da federação, região e Brasil não são, necessariamente, as médias obtidas pelas agregações menores. Por exemplo: Suponha-se que haja um município com duas escolas. A primeira, com 5.000 alunos e Ideb igual a 8,0; a segunda, com 100 alunos e Ideb igual a 2,0. O resultado do município NÃO é:

$$\frac{(8,0 + 2,0)}{2} = 5,0$$

Veja que a primeira escola tem um peso 50 vezes maior que a segunda. O mesmo raciocínio serve para outros níveis de agregação, como por exemplo, rede pública;

- 4) Visando uma maior clareza no entendimento da metodologia de cálculo do Ideb, apresentamos a seguir um exemplo detalhado do cálculo do Ideb dos anos iniciais de uma escola:

### Nota padronizada de Matemática

$$\frac{\text{Nota de Matemática do exame em 2011} - \text{limite inferior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997}}{\text{limite superior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997} - \text{limite inferior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997}} \times 10$$

$$\text{Nota padronizada de Matemática} = \frac{225,3 - 60}{322 - 60} \times 10 = \frac{165,3}{262} \times 10 = 6,31$$

### Nota padronizada de Português

$$\frac{\text{Nota de Português do exame em 2011} - \text{limite inferior da média de proficiência de português no SAEB 1997}}{\text{limite superior da média de proficiência de português no SAEB 1997} - \text{limite inferior da média de proficiência de português no SAEB 1997}} \times 10$$

$$\text{Nota padronizada de Português} = \frac{206,47 - 49}{324 - 49} \times 10 = \frac{157,47}{275} \times 10 = 5,73$$

### Nota Média Padronizada

$$N = \frac{\text{Nota padronizada de Matemática} + \text{Nota padronizada de Português}}{2}$$

$$N = \frac{6,31 + 5,73}{2} = \frac{12,04}{2} = 6,02$$

### Indicador de rendimento (P)

$$P = \frac{1}{T}$$

Onde

$$T = \frac{\sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r}}{n}$$

Sendo

$p$  = Taxa de aprovação em cada ano ou série dos anos iniciais do Ensino Fundamental/100

$r$  = Ano ou série dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)

$n$  = Número de anos ou séries nos anos iniciais do Ensino Fundamental com taxa de aprovação

Assim

$$\sum_{r=1}^5 \frac{1}{p^r} = \frac{1}{0,972} + \frac{1}{0,977} + \frac{1}{0,965} + \frac{1}{0,962} + \frac{1}{0,938} = 5,19$$

Portanto

$$T = \frac{5,19}{5} = 1,04$$

$$P = \frac{1}{1,04} = 0,96$$

Logo

$$Ideb = PxN = 0,96x6,02 = 5,8$$

**Data de referência: 15 de agosto de 2012**

**Anexo D – Nota Informativa do ideb 2013**

**Ministério da Educação**  
**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

**NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2013**  
*(Atualizada em maio de 2015)*

Os resultados do Ideb 2013 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram da Prova Brasil/Saeb 2013 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2013. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio Ideb e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021.

1. AGREGAÇÕES PARA O CÁLCULO DE DESEMPENHO

A divulgação do Ideb 2013 contempla as seguintes unidades de agregação, em função das características metodológicas da Prova Brasil/Saeb 2013:

**Ensino Fundamental – Anos Iniciais**

**Brasil:**

- Total (escolas públicas urbanas e rurais, escolas privadas urbanas e rurais),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas e rurais),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal),
- Rede Privada (escolas urbanas e rurais da rede privada).

**Região:**

- Total (escolas públicas urbanas e rurais, escolas privadas urbanas e rurais),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas e rurais da rede privada).

**Unidade da Federação:**

- Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Município:**

- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Federal (escolas urbanas da rede federal),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal).

**Escola:** Todas as escolas públicas que não foram excluídas por algum dos critérios descritos no item 2 desta Nota Informativa.

**Ensino Fundamental – Séries Finais**

**Brasil:**

- Total (escolas urbanas públicas e escolas urbanas privadas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal),

- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Região:**

- Total (escolas urbanas da rede pública e escolas urbanas da rede privada),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Unidade da Federação:**

- Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Município:**

- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Federal (escolas urbanas da rede federal),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal).

**Escola:** Todas as escolas públicas que não foram excluídas por algum dos critérios descritos no item 2 desta Nota Informativa.

**Ensino Médio****Brasil:**

- Total (escolas urbanas públicas e escolas urbanas privadas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Região:**

- Total (escolas urbanas da rede pública e escolas urbanas da rede privada),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

**Unidade da Federação:**

- Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Para o Ensino Médio, o Ideb só pode ser calculado para as agregações unidade da federação, região e Brasil.

## 2. ESCOLAS QUE NÃO RECEBERAM IDEB 2013

As escolas de educação básica para as quais o Ideb 2013 não foi calculado enquadram-se em uma das seguintes situações, a saber:

- A. Escolas particulares,
- B. Escolas exclusivamente de Educação Profissional,
- C. Escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos,
- D. Escolas exclusivamente de Educação Especial,
- E. Escolas públicas que oferecem ensino fundamental regular e que não realizaram a Prova Brasil/Saeb por terem menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2013.
- F. Escolas pertencentes às redes municipais que não aderiram à Prova Brasil 2013.
- G. Escolas que realizaram a Prova Brasil/Saeb 2013, mas não prestaram informação ao Censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada.
- H. Escolas em que o número de alunos participantes da Prova Brasil 2013 foi inferior a 10 ou não alcançaram 50% dos alunos matriculados na série avaliada, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola.
- I. Escolas que, solicitaram a não divulgação de seus resultados da Prova Brasil 2013 segundo Portaria Inep nº 304, de 21 de junho de 2013.
- J. Secretarias/Escolas que solicitaram a não divulgação por situações adversas no momento da aplicação da Prova Brasil 2013.

## 3. RESULTADOS GERAIS

**Tabela 1 – Número de escolas e municípios com ou sem Ideb em 2013**

Etapa/ Unidade de agregação	Com Ideb em 2013	Sem Ideb em 2013			
		Motivo: Sem taxa de aprovação	Motivo: Com taxa de participação insuficiente	Motivo: Portaria nº 304	Motivo: Solicitação da Secretaria/Escola
<b>Anos Iniciais</b>					
Escolas	38.829	3	274	181	1
Municípios					
Federal	13	-	-	-	-
Estadual	2.002	-	4	-	-
Municipal	4.968	-	22	2	-
<b>Anos Finais</b>					
Escolas	30.990	3	537	4	4
Municípios					
Federal	20	-	1	-	-
Estadual	4.199	-	21	-	-
Municipal	3.106	-	52	1	-

- Uma mesma escola ou município pode ter Ideb referente aos anos iniciais e aos anos finais do ensino fundamental.
- Um mesmo município pode ter Ideb referente às redes Federal, Estadual e Municipal.

- 1) Em 2013 tiveram Ideb calculado nos anos iniciais do ensino fundamental: 38.829 escolas; 5.310 municípios; e 27 unidades da Federação. Nos anos finais do ensino fundamental tiveram Ideb calculado: 30.990 escolas; 5.394 municípios e 27 unidades da Federação.
- 2) 274 escolas nos anos iniciais e 537 escolas nos anos finais do ensino fundamental não tiveram Ideb 2013 divulgado em razão do critério H do item 2.
- 3) Os resultados de município, unidade da federação, região e Brasil não são, necessariamente, as médias obtidas pelas agregações menores. Por exemplo: Suponha-se que haja um município com duas escolas. A primeira, com 5.000 alunos e Ideb igual a 8,0; a segunda, com 100 alunos e Ideb igual a 2,0. O resultado do município NÃO é:
 
$$\frac{(8,0 + 2,0)}{2} = 5,0$$
 Veja que a primeira escola tem um peso 50 vezes maior que a segunda. O mesmo raciocínio serve para outros níveis de agregação, como por exemplo, rede pública;
- 4) Visando uma maior clareza no entendimento da metodologia de cálculo do Ideb, apresentamos a seguir um exemplo detalhado do cálculo do Ideb dos anos iniciais de uma escola:

#### Nota padronizada de Matemática

$$\frac{\text{Nota de Matemática do exame em 2013} - \text{limite inferior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997}}{\text{limite superior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997} - \text{limite inferior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997}} \times 10$$

$$\text{Nota padronizada de Matemática} = \frac{225,3 - 60}{322 - 60} \times 10 = \frac{165,3}{262} \times 10 = 6,31$$

#### Nota padronizada de Português

$$\frac{\text{Nota de Português do exame em 2013} - \text{limite inferior da média de proficiência de português no SAEB 1997}}{\text{limite superior da média de proficiência de português no SAEB 1997} - \text{limite inferior da média de proficiência de português no SAEB 1997}} \times 10$$

$$\text{Nota padronizada de Português} = \frac{206,47 - 49}{324 - 49} \times 10 = \frac{157,47}{275} \times 10 = 5,73$$

#### Nota Média Padronizada

$$N = \frac{\text{Nota padronizada de Matemática} + \text{Nota padronizada de Português}}{2}$$

$$N = \frac{6,31 + 5,73}{2} = \frac{12,04}{2} = 6,02$$

#### Indicador de rendimento (P)

$$P = \frac{1}{T}$$

#### Onde

$$T = \frac{\sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r}}{n}$$

#### Sendo

$p$  = Taxa de aprovação em cada ano ou série dos anos iniciais do Ensino Fundamental/100

$r$  = Ano ou série dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)

$n$  = Número de anos ou séries nos anos iniciais do Ensino Fundamental com taxa de aprovação

Assim

$$\sum_{r=1}^5 \frac{1}{p^r} = \frac{1}{0,972} + \frac{1}{0,977} + \frac{1}{0,965} + \frac{1}{0,962} + \frac{1}{0,938} = 5,19$$

Portanto

$$T = \frac{5,19}{5} = 1,04$$

$$P = \frac{1}{1,04} = 0,96$$

Logo

$$Ideb = PxN = 0,96x6,02 = 5,8$$

**Data de referência: 28 de maio de 2015**



**Anexo E – Portaria do INEP Nº. 174, de 13 de Maio de 2015**



de Dedicção Exclusiva, objeto do Edital nº. 007/2014, realizado pela Universidade Federal de Sergipe para o Departamento de Biologia/Campus Universitário Prof. José Aloísio de Campos, para a Matéria de Ensino: Metodologia do Ensino, Estágio, Ensino e Pesquisa, homologado através da Portaria nº 1.302, de 10/06/2014, publicada no D.O.U. de 12/06/2014, seção 1, página 18.

Art. 2º - Esta PORTARIA entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

ANGELO ROBERTO ANTONIOLLI

**PORTARIA Nº 880, DE 13 DE MAIO DE 2015**

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais e considerando o que consta do Processo de nº. 23113.018310/2012-61/Núcleo de Engenharia de Produção/Campus Universitário Prof. José Aloísio de Campos, resolve:

Art. 1º - Prorrogar, por 01 (um) ano, contado a partir de 06/06/2015, o prazo de validade do Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Auxiliar - Nível I, em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva, objeto do Edital nº. 007/2014, realizado pela Universidade Federal de Sergipe para o Núcleo de Engenharia de Produção/Campus Universitário Prof. José Aloísio de Campos, elevado à categoria de Departamento através da Resolução nº 62/2014/CONSU, de 28/11/2014, para a Matéria de Ensino: Engenharia de Operações e Processos da Produção; Disciplinas: Engenharia do Produto, Gestão de Operações, Gestão de operações em

serviços, Tópicos Especiais em Projeto de Produto, homologado através da Portaria nº 1.270, de 05/06/2014, publicada no D.O.U. de 06/06/2014, seção 1, página 18.

Art. 2º - Esta PORTARIA entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

ANGELO ROBERTO ANTONIOLLI

**PORTARIA Nº 881, DE 13 DE MAIO DE 2015**

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais e considerando o que consta do Processo de nº. 23113.001197/2014-36/Departamento de Educação/Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho, resolve:

Art. 1º - Prorrogar, por 01 (um) ano, contado a partir de 04/06/2015, o prazo de validade do Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Assistente-A - Nível I, em regime de Dedicção Exclusiva, objeto do Edital nº. 010/2014, realizado pela Universidade Federal de Sergipe para o Departamento de Educação/Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho, para a Matéria de Ensino: Currículo, Conhecimento e Diversidade Sociocultural, homologado através da Portaria nº 1.258, de 02/06/2014, publicada no D.O.U. de 04/06/2014, seção 1, página 21.

Art. 2º - Esta PORTARIA entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

ANGELO ROBERTO ANTONIOLLI

**PORTARIA Nº 882, DE 13 DE MAIO DE 2015**

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais e considerando o que consta do Processo de nº. 23113.005068/2014-17/Departamento de Arqueologia/Campus de Laranjeiras, resolve:

Art. 1º - Prorrogar, por 01 (um) ano, contado a partir de 10/06/2015, o prazo de validade do Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Adjunto-A - Nível I, em regime de Dedicção Exclusiva, objeto do Edital nº. 011/2014, realizado pela Universidade Federal de Sergipe para o Departamento de Arqueologia/Campus de Laranjeiras, para a Matéria de Ensino: Artefatos Arqueológicos, homologado através da Portaria nº 1.283, de 06/06/2014, publicada no D.O.U. de 10/06/2014, seção 1, página 21.

Art. 2º - Esta PORTARIA entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

ANGELO ROBERTO ANTONIOLLI

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

**PORTARIA Nº 174, DE 13 DE MAIO DE 2015**

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso II do art. 16 do Decreto nº 6.517, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto na Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, ambas editadas pelo Ministro de Estado da Educação, resolve:

**CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**Seção I - Da introdução**

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2015.

Parágrafo único: O Inep realizará o SAEB (ANRESC e ANEB) em regime de parceria com o Distrito Federal, Estados e Municípios.

**Seção II - Dos objetivos**

**Art. 2º Constituem objetivos do SAEB:**

I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;

II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;

III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;

IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;

V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;

VI. Aplicar os testes definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB;

VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, bem como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;

VIII. Fornecer dados para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;

IX. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros;

X. Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

**§ 1º Constituem objetivos específicos da ANRESC (Prova Brasil) 2015:**

I. Aplicar instrumentos (provas de Leitura, de Matemática e questionários) nas escolas da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental regular, que estejam organizadas no regime de 9 anos, assim como nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 8 anos; e

II. Fornecer informações sobre as unidades escolares que sejam úteis aos gestores da rede a qual pertencem às escolas avaliadas; e

**§ 2º Constitui objetivo específico da ANEB 2015:**

I. Aplicar instrumentos (provas de Leitura, Matemática e questionários) a uma amostra representativa de estudantes de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular e de 3ª série e/ou 4ª série do ensino médio regular, das escolas das redes pública e privada, localizadas nas zonas urbanas e rurais, distribuídas nas 27 unidades da Federação.

**Seção III - Da participação**

Art. 3º Participarão da ANRESC 2015 todas as escolas com pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular, matriculados em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais.

Art. 4º Para a realização da ANEB 2015 será sorteada uma amostra complementar à ANRESC cujos estratos serão constituídos por:

I. Escolas que tenham entre 10 e 19 estudantes matriculados no 5º ou no 9º ano (na 4ª ou na 8ª série) do ensino fundamental regular e série e/ou 4ª série do ensino médio regular, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbanas e rurais; e

II. Escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados no 5º ou no 9º ano (na 4ª ou na 8ª série) do ensino fundamental regular e 3ª série e/ou 4ª série do ensino médio regular, em escolas privadas, localizadas nas zonas urbana e rural.

§ 1º O público-alvo que participará das avaliações do SAEB 2015 será considerado com base nos dados preliminares do Censo Escolar, informados até o dia 31 de julho de 2015, em acordo com as definições da Portaria Inep nº 99, de 1º de abril de 2015.

§ 2º Não serão avaliadas as turmas Multisseriadas, as turmas de Correção de Fluxo e as turmas de Ensino Médio Integrado declaradas no Censo Escolar.

**Seção IV - Da realização**

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012015051400016

Art. 5º O SAEB 2015 (ANRESC e ANEB) será realizado no período de 03 a 13 de novembro de 2015 em todos os estados e no Distrito Federal.

Art. 6º Caberá às secretarias estaduais ou municipais de educação informar ao Inep, por meio de formulário próprio (Anexo I), até o dia 17 de julho de 2015, os nomes e os códigos das escolas indígenas que não participarão da ANRESC, devido a particularidades de seus projetos político-pedagógicos, bem como as demais informações solicitadas nesse documento.

**CAPÍTULO II - DOS RESULTADOS**

**Seção I - Dos Resultados**

Art. 7º Os resultados de desempenho da ANRESC (Prova Brasil) 2015 se referirão às médias de desempenho e distribuição dos estudantes das unidades escolares, dos municípios e das unidades da federação, por nível de proficiência, além de englobar indicadores sobre o contexto escolar, tais como formação docente, nível socioeconômico e outros apresentados pelo Inep.

Art. 8º Os resultados de desempenho da ANEB 2015 se referirão às médias de desempenho e distribuição dos estudantes por nível de proficiência por estratos da amostra.

Art. 9º As informações produzidas pela ANRESC (Prova Brasil) e ANEB 2015 serão utilizadas para calcular o IDEB de cada unidade escolar pública, município, unidade da Federação e do País, além de subsidiar a formulação e monitoramento de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Parágrafo único. Para a divulgação dos resultados de desempenho na ANRESC (Prova Brasil) de cada unidade escolar pública e de cada município será estabelecido critério de participação mínima de 80% de participantes nas provas de Leitura e Matemática, em relação ao número de matrículas declaradas ao Censo Escolar de 2015.

**Seção II - Dos recursos sobre os resultados**

Art. 10 Os resultados preliminares ANRESC (Prova Brasil) 2015 poderão ser acessados pelos diretores escolares em maio de 2016, por meio login e senha, em sistema específico.

Art. 11 Os diretores de escola terão 15 (quinze) dias consecutivos, a partir da divulgação on-line dos resultados preliminares na ANRESC (Prova Brasil) 2015, para a interposição de recursos ao Inep, em sistema específico, com as justificativas que fundamentam a solicitação.

Art. 12 Somente serão aceitos recursos encaminhados no prazo e na forma estabelecida por esta Portaria.

Art. 13 O Inep analisará e emitirá respostas aos recursos no prazo de até 30 dias após o final da interposição de recursos.

Art. 14 Os resultados finais do SAEB 2015 (ANRESC e ANEB) serão divulgados até agosto de 2016.

**CAPÍTULO III - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 15 O prazo final para celebração dos contratos de suporte à aplicação do SAEB 2015 é 30 de junho de 2015.

Art. 16 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ FRANCISCO SOARES

**ANEXO I**

Indicação de nomes das escolas indígenas que não participarão da ANRESC (Prova Brasil)

Qualificação do Requerente	
Nome do município/UF	
Nome completo do Secretário de Educação	
CPF	
Endereço completo	
Telefone	

O Secretário acima qualificado vem requerer ao INEP a não participação das escolas indígenas abaixo indicadas, devido à característica de seus projetos político-pedagógicos:

Nome da escola	Código da Escola (Educacenso)	Endereço	Telefone da escola	Total de alunos matriculados no ano-base

(Poderá ser apresentada listagem em documento complementar, caso necessário.)

Justificativa para o requerimento:

\_\_\_\_\_

(Poderá ser apresentado documento complementar, caso necessário.)

Assinatura do Secretário de Educação  
Este formulário deverá ser preenchido e enviado até o dia 17/07/2015, para o e-mail [provaresultados@inep.gov.br](mailto:provaresultados@inep.gov.br).

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

**Anexo F – Nota Técnica do IDEB**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP  
Ministério da Educação - MEC

## NOTA TÉCNICA

### **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**

Nesta nota técnica será apresentada a metodologia utilizada para a obtenção das metas intermediárias e projeções do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>1</sup> – a partir da meta nacional definida no “Compromisso Todos pela Educação – Ministério da Educação”.

As metas intermediárias, com início em 2007, serão calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal assim como para cada escola<sup>2</sup>, a cada dois anos. A meta final para o IDEB tem seu alcance definido para 2021, e sua divulgação dar-se-á em 2022, ano em que serão comemorados os duzentos anos de Independência do Brasil.

Para projetar as trajetórias esperadas para o Ideb, ao longo do tempo, tanto para o Brasil como para os demais níveis de abrangência e redes de ensino, foram feitas algumas premissas (P1 a P3), e alguns passos metodológicos foram seguidos. Com o objetivo de facilitar o entendimento desta nota técnica, serão explicitadas primeiramente as premissas assumidas e, posteriormente, serão organizadas as seções de acordo com os passos que foram seguidos para o cálculo das metas intermediárias do Ideb para o Brasil, Estados, Municípios, redes de ensino e escolas.

Para a projeção do Ideb, assumiu-se que:

- **P1:** As trajetórias do Ideb, para o Brasil e para todas as redes, têm o comportamento de uma função Logística. O gráfico a seguir ilustra o comportamento esperado para a trajetória do Ideb ao longo dos anos; ou seja, para um dado ‘esforço’ obtêm-se uma melhora cada vez menor do indicador.<sup>3</sup>
- **P2:** As trajetórias do Ideb por rede de ensino devem contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. Isso significa que no esforço

---

<sup>1</sup> Ideb é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb. De acordo com o seu formato, sabe-se que  $0 \leq IDEB \leq 10$ . Para maior detalhamento técnico sobre o Ideb, ver Texto para Discussão n. 26 – *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*, de Reynaldo Fernandes, disponível em [www.publicacoes.inep.gov.br](http://www.publicacoes.inep.gov.br).

<sup>2</sup> Desde que tenham participado da Prova Brasil, avaliação realizada pelo Inep/MEC em 2005 que será repetida a cada dois anos.

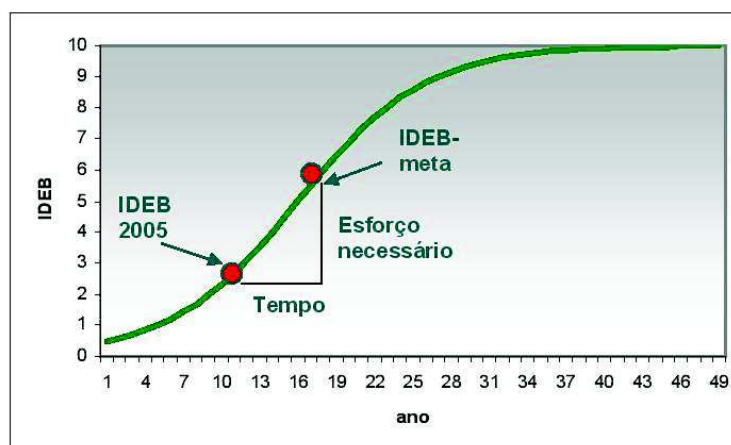
<sup>3</sup> Por combinar dados de aprovação e desempenho em exames padronizados, espera-se que, no limite, as taxas de aprovação atinjam seu valor máximo de 100% e que as notas nos exames sejam cada vez mais elevadas; entretanto é razoável admitir que quanto maior o nível das notas, menor e mais difícil é o seu crescimento.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação - MEC

empregado por cada rede (municipal ou estadual) estarão implícitos os objetivos de atingir as metas intermediárias de curto prazo e alcançar a convergência dos Ideb's atingidos pelas redes no médio ou longo prazo.

- **P3:** Para que o Brasil alcance a meta estipulada no tempo adequado, o esforço de cada rede de ensino, estadual ou municipal, deve contribuir, a partir de metas individuais diferenciadas.

**Gráfico 1 – Comportamento esperado para a trajetória do Ideb ao longo dos anos**



Além das premissas assumidas, deve-se dispor necessariamente de três das quatro informações necessárias para o cálculo da trajetória do índice:

- (I) valor do Ideb inicial ( $t = 0$ ) – último observado;
- (II) valor da meta para o Ideb;
- (III) tempo para atingir a meta;
- (IV) 'esforço' ou velocidade empregada.

A partir de três dessas informações obtêm-se a quarta, de acordo com a equação (1), e, assim, projetam-se, ano a ano, as metas intermediárias para o Ideb.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação - MEC

$$ideb_{it} = \frac{1}{1 + e^{-\left(\ln\left(\frac{ideb_{i0}}{10-ideb_{i0}}\right) + \gamma_i \cdot t\right)}} \quad (1)$$

$$t = \begin{cases} 0, \dots, 16 & \text{para metas da 1ª fase do ensino fundamental} \\ 0, \dots, 20 & \text{para metas da 2ª fase do ensino fundamental} \\ 0, \dots, 23 & \text{para metas do ensino médio} \end{cases}$$

tempo, em anos, desde o ano do Ideb inicial

**i:** município, UF, Brasil, rede de ensino ou escola

**ideb<sub>it</sub>:** valor do Ideb no ano t para determinado i

**ideb<sub>i0</sub>:** Ideb inicial (t = 0) para determinado i

**γ<sub>i</sub>:** esforço individual

A partir das premissas assumidas (P1, P2 e P3) e das informações necessárias descritas anteriormente, as trajetórias para o Ideb do Brasil, Estados e Municípios, de acordo com diferentes redes e fases de ensino, foram projetadas conforme os passos descritos abaixo.

### PASSO 1: Cálculo das Metas Intermediárias para o Brasil

Para as projeções do Brasil utilizou-se: (I) o valor do Ideb em 2005 (t = 0) como o valor inicial; (II) a meta para o Brasil e; (III) tempo para o seu alcance.<sup>4</sup> Os parâmetros citados estão apresentados na Tabela 1, a seguir, segundo as diferentes fases de ensino.

**Tabela 1 – Brasil: Metas do Ideb por fase de ensino**

Fase de ensino	(I) Ideb 2005	(II) Meta Ideb – Brasil (rede pública e privada)	(III) Ano de alcance da meta
1ª fase do ensino fundamental	3,8	6,0	2021 (t = 16)
2ª fase do ensino fundamental	3,5	6,0	2025 (t = 20)
Ensino Médio	3,4	6,0	2028 (t = 23)

A definição da meta nacional do IDEB (6,0) significa que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em

<sup>4</sup> Os anos definidos para que a meta do Ideb para o Brasil seja atingida são diferentes para cada fase de ensino, pois a meta de Ideb = 6,0 está relacionada à coorte que ingressará no ensino fundamental no ano de 2017, ou seja, deverá concluir a 1ª fase no ano 2021, a 2ª fase em 2025 e o ensino médio em 2028.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação - MEC

termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no SAEB<sup>5</sup>. A partir disso derivou-se à proposta de uma meta de desempenho médio para o Brasil nas avaliações de 2021. A taxa de aprovação sugerida para compor a meta relativa ao IDEB é de 96% (supondo uma taxa de reprovação mais taxa de abandono de 4%).

Dadas essas definições, primeiramente, foram calculadas as metas intermediárias nacionais a partir dos parâmetros abaixo, para a primeira fase do ensino fundamental:

- (I) Ideb inicial (2005) do Brasil = 3,8;
- (II) Meta do Brasil = 6,0;
- (III) Ano para atingir a meta = 2021 ( $t = 16$ ).

Dados esses parâmetros, existe um esforço ( $\gamma_i$ ) que garante que a meta para o Ideb do Brasil seja atingida no tempo esperado. Reorganizando a equação (1), tem-se a equação (2) a partir da qual se calcula o esforço necessário.

$$\gamma_i = \frac{\ln\left(\frac{ideb_T^*}{10 - ideb_T^*}\right) - \ln\left(\frac{ideb_{i0}}{10 - ideb_{i0}}\right)}{T} \quad (2)$$

em que:

$$T = \begin{cases} 16 & \text{para metas da 1ª fase do ensino fundamental} \\ 20 & \text{para metas da 2ª fase do ensino fundamental} \\ 23 & \text{para metas do ensino médio} \end{cases}$$

$i$ : {Brasil; UFs; Municípios}

$ideb_T^*$ : meta para o Ideb no ano correspondente a T

$ideb_{i0}$ : Ideb observado em  $t = 0$  para cada fase de ensino.

Com o esforço necessário encontrado,  $\gamma_i$ , e fazendo  $t$  variar de 1 a T, é possível calcular as metas intermediárias ( $ideb_{it}$ ) substituindo na equação (1) os parâmetros que seguem:

- (I) Ideb inicial (2005) do Brasil = 3,8;
- (III)  $t = 1, \dots, T$ ;

<sup>5</sup> Para maiores esclarecimentos sobre a compatibilização entre a distribuição de proficiências do PISA e do SAEB ver nota técnica que deve ser disponibilizada pela assessoria técnica do Inep/MEC.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação - MEC

(IV) Esforço  $\gamma_i$  [o mesmo necessário pra atingir a meta de 6,0 para o Ideb no ano de 2021].

Mantendo o esforço encontrado constante, observou-se em quantos anos que o Ideb do Brasil se aproximaria de um valor de convergência definido como 9,9, próximo ao máximo que o Ideb pode atingir por definição, já que  $0 \leq IDEB \leq 10$ . Esse número de anos, denominado aqui 'tempo de convergência', ou  $\lambda$ , será utilizado para o cálculo das metas intermediárias e finais, dos municípios e unidades da Federação.

O Gráfico 2, a seguir, exemplifica a trajetória das metas intermediárias do Ideb do Brasil considerando a 1ª fase do ensino fundamental. Observa-se que, em 2021, a meta de 6,0 é atingida, e, quanto maior o  $t$ , maior o valor do Ideb, até que, em 2096, esse valor seja igual a 9,9.

**Gráfico 2 – Trajetória do Ideb Brasil para a 1ª fase do ensino fundamental**



Analogamente, é possível obter o esforço necessário, o tempo de convergência e as metas intermediárias para a 2ª fase do ensino fundamental e para o ensino médio.

## **PASSO 2: Cálculo das Metas Intermediárias para os Estados e Municípios**

Para cada um dos Estados e municípios brasileiros, e até mesmo para cada escola, é possível definir a trajetória do Ideb que contribuirá para que o Brasil atinja a meta escolhida no prazo definido.

Para o cálculo das metas intermediárias e final dos Estados e municípios, adota-se processo semelhante ao descrito no Passo 1. No entanto, no caso do Brasil como um todo,



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação - MEC

tomam-se os parâmetros (I) Ideb inicial, (II) meta do Ideb e (III) tempo para alcançar a meta, com base em um objetivo de curto prazo, ao passo que, para definir as trajetórias de Estados e municípios, temos os parâmetros (I), (II) e (III) definidos com base em um objetivo de longo prazo: a convergência entre as redes.

Ou seja, como apresentado na premissa P2, deve estar implícito na trajetória de cada rede o objetivo de reduzir a zero a desigualdade observada no Ideb, o que não se dará necessariamente no ano em que o Brasil atingir sua meta, mas sim, conforme o proposto por esta metodologia, quando o resultado geral do País atingir um valor próximo a seu máximo (9,9).

No caso da 1ª fase do ensino fundamental, temos, então, os seguintes parâmetros, que serão substituídos na equação (2) para calcular o esforço necessário,  $\gamma_i$ , a cada rede  $i$ :

(I) Ideb inicial (2005) de  $i$ ;

(II) Meta = 9,9 (valor escolhido para convergência entre as redes);

(III) Ano para atingir a meta = 2096 ( $T = \lambda = 91$ ) (tempo necessário para o Brasil atingir o Ideb de 9,9, considerando-se o esforço necessário para atingir a meta 6,0 no ano de 2021).

Com o esforço necessário encontrado,  $\gamma_i$ , e fazendo  $t$  variar de 1 a  $T$ , é possível calcular as metas intermediárias ( $ideb_{it}$ ) substituindo na equação (1) os parâmetros que seguem:

(I) Ideb inicial (2005);

(III)  $t = 1, \dots, T$ ;

(IV) Esforço  $\gamma_i$  (o mesmo necessário pra atingir a meta de 9,9 para o Ideb em 2096).

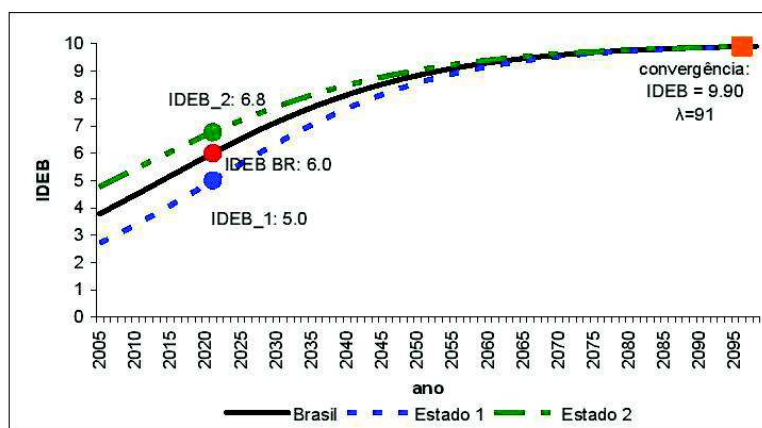
Analogamente, é possível obter o esforço necessário, o tempo de convergência e as metas intermediárias para a 2ª fase do ensino fundamental e para o ensino médio de todas as redes de ensino ou outros níveis de agregação, como Estados, municípios ou mesmo escolas.

É importante esclarecer que o procedimento do cálculo dos esforços e metas intermediárias para os Estados e municípios leva em consideração o Ideb inicial observado, fazendo com que cada município ou Estado obtenha uma trajetória diferente para o Ideb ao longo dos anos; entretanto, é garantido que a desigualdade entre eles se reduza até que, em  $\lambda$ , todos tenham o mesmo valor de Ideb (9,9).

O Gráfico 3, a seguir, exemplifica a trajetória do Ideb (considerando a 1ª fase do EF) para o Brasil e dois Estados diferentes, até que seja alcançada a meta de convergência.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação - MEC

**Gráfico 3 – Trajetória do Ideb para o Brasil e Estados: 2005 – 2096**  
**1ª fase do ensino fundamental**



É possível observar que em 2021, ano em que o Brasil atinge a meta de 6,0, o Estado 1 apresenta Ideb de 5 e o Estado 2 o Ideb é 6,8. Cada município e Estado despenderá um esforço diferente para que em 2096 (após 91 anos) a desigualdade apresentada pelo Ideb desapareça.

### **PASSO 3: Taxa de Aprovação Mínima para a Projeção das Metas Intermediárias**

Seguindo os passos 1 e 2, foi possível observar que, a partir do valor do Ideb inicial, são calculados, para o Brasil, Estados e municípios, as metas intermediárias e os esforços condizentes com a meta final e o tempo definidos. Dessa forma, se o Ideb inicial é relativamente baixo em um determinado município ou unidade federada, o tempo para a convergência será maior, e o valor do IDEB a ser alcançado em 2021 é baixo relativamente à meta do Brasil.

Em alguns casos de municípios e UFs, o Ideb com valor baixo em 2005 é resultado de uma taxa de aprovação muito baixa, que pode estar ligado a falhas na política educacional da rede ou até a problemas na informação dos dados de aprovação que são coletados no Censo Educacional. Caso o problema das taxas de aprovação esteja relacionado a erros de informação, as metas estipuladas para tais municípios ou UFs ao longo do tempo não serão realistas, e provavelmente serão facilmente atingidas somente com a correção dos erros.

Dessa forma, para o cálculo das metas intermediárias ao longo dos anos foi definido um limite mínimo para a taxa de aprovação, 65%; ou seja, municípios com uma taxa de

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP  
Ministério da Educação - MEC

aprovação menor que esse limite mínimo tiveram suas trajetórias para as metas intermediárias calculadas a partir do Ideb 2005 “revisado”, ou seja, calculado com a aprovação de no mínimo 65%. Para os municípios ou UFs que possuíam taxa de aprovação superior ao mínimo nada foi alterado no procedimento de cálculo das metas intermediárias.

As Tabelas 2 e 3, a seguir, apresentam as trajetórias calculadas para os Idebs de alguns municípios com taxa de aprovação inferior ao limite mínimo definido. A Tabela 2 demonstra as metas calculadas a partir do Ideb observado e a Tabela 3, a partir do Ideb revisado pela taxa mínima de aprovação.

**Tabela 2 – Ideb e projeções: Municípios com Ideb baixo**

Município	IDEB (2005)	2007	2009	2011	2014	2016	2018	2020	2021
Brasil	3.8	3.9	4.2	4.6	5.0	5.3	5.6	5.9	6.0
Município A	0.3	0.3	0.4	0.5	0.7	0.8	1.0	1.1	1.2
Município B	0.7	0.7	0.9	1.1	1.3	1.5	1.7	2.0	2.1
Município C	0.7	0.8	0.9	1.1	1.4	1.6	1.8	2.1	2.2
Município D	1.0	1.0	1.2	1.4	1.7	2.0	2.2	2.5	2.6

**Tabela 3 – Ideb e projeções: Efeitos da Taxa de Aprovação Mínima de 65% sobre os municípios com baixo Ideb**

Município	IDEB_2005 revisado	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Município A	3.1	1.1	2.8	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Município B	2.3	1.2	2.3	3.1	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6
Município C	3.0	1.4	2.8	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Município D	1.7	1.2	1.9	2.4	2.7	2.9	3.2	3.5	3.8

#### **PASSO 4: Processo de suavização das metas intermediárias**

Os procedimentos utilizados para a obtenção das metas intermediárias do Ideb expostos nos passos 1 a 3 consideram metas a serem cumpridas a partir de 2007. Entretanto, para a definição das metas nos anos iniciais ao compromisso (logo após a adesão das redes ao programa) algumas questões devem ser consideradas, já que os estudantes que frequentam os

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP  
Ministério da Educação - MEC

sistemas avaliados terão sido expostos em parte ao sistema em vigor até o momento (‘antigo sistema’) e também ao efeito das mudanças que se deseja avaliar (‘novo sistema’).

As mudanças provocadas pelo novo sistema terão efeito diluído devido à sua atuação parcial sobre a vida escolar dos estudantes que foram expostos ao antigo e ao novo sistema. Isso tende a dificultar a melhora do Ideb.

Essa dificuldade tende a desaparecer, gradativamente, conforme o grupo de estudantes avaliados se renovar; ou seja, a fase de transição se encerra quando o grupo de estudantes da rede avaliada tiver freqüentado apenas o novo sistema durante toda a educação básica. Com o grupo de estudantes renovado, o crescimento esperado do Ideb deve ser mais rápido.

Foi feito, então, um ajuste nas metas intermediárias, a fim de captar a maior dificuldade de se melhorar o Ideb nos anos imediatamente posteriores ao início do compromisso. Para cada rede estadual, municipal e para o Brasil, as metas intermediárias foram suavizadas até o tempo mínimo para que as coortes que ingressaram no antigo sistema finalizem cada uma das fases da educação básica.

As metas intermediárias para o Ideb da 1ª fase do EF, referente aos primeiros anos do compromisso, foram obtidas calculando-se a média ponderada pelo tempo de exposição ao sistema antigo e ao sistema novo, ou seja, entre o Ideb inicial observado<sup>6</sup> ( $ideb_{i0}$ ) e a meta intermediária em “t” ( $ideb_{it}$ ), dada por:

$$ideb_{it}^{**} = ideb_{i0} \cdot \left(\frac{4-t}{4}\right) + ideb_{it} \cdot \left(\frac{t}{4}\right) \quad t=1, \dots, 4 \quad (3)$$

em que  $ideb_{it}^{**}$  representa a meta intermediária em t suavizada.

Para o caso da 2ª fase do ensino fundamental, a média ponderada é dada por:

$$ideb_{it}^{**} = ideb_{i0} \cdot \left(\frac{8-t}{8}\right) + ideb_{it} \cdot \left(\frac{t}{8}\right) \quad t=1, \dots, 8 \quad (4)$$

Já as metas intermediárias referentes ao Ideb do EM nos anos iniciais à adesão ao compromisso serão dadas por:

<sup>6</sup> Para os municípios e Estados que, para efeitos de projeção das metas intermediárias, tiveram seus Idebs em  $t=0$  revistos de acordo com o limite mínimo da taxa de aprovação de 65%, a suavização das metas iniciais é obtida a partir da ponderação pelos valores observados (reais) dos Idebs em  $t=0$  (sem os efeitos da aprovação mínima) e pelos valores das metas projetadas para determinado ano revista pelo limite mínimo de aprovação.

**Anexo G – Nota Técnica do INEP**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP  
Ministério da Educação – MEC

### **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB**

A compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo Programme for International Student Assessment (PISA) de 2003 com a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 consiste em identificar notas da escala do SAEB que correspondam a um determinado desempenho no PISA (e vice-versa).

A partir dessa compatibilização, por exemplo, é possível realizar uma comparação entre o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, e estabelecer metas de performance no SAEB condizentes com níveis de referência do PISA.

Existem, entretanto algumas limitações para executar esse processo. Primeiramente, as duas avaliações não estão na mesma escala de proficiência e não possuem itens comuns que possam ser utilizados para isso seja feito. Além disso, participam do PISA somente alunos com 15 anos, independentemente da série em que estudam. O SAEB, por sua vez, é destinado a alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (EF), e de 3º ano do Ensino Médio (EM). Dessa maneira, optou-se por considerar o desempenho dos alunos brasileiros no PISA como uma aproximação do desempenho dos alunos de 8ª série no SAEB.

Outra limitação que deve ser considerada está relacionada as diferenças existentes nas matrizes de referência, especialmente na prova de Leitura, que no SAEB avalia os conhecimentos do aluno em “língua portuguesa”, com ênfase em leitura enquanto o PISA avalia a “capacidade de leitura” de forma a contemplar todos os países participantes.

Entretanto, fez-se para esta análise, a hipótese de que estes dois exames são comparáveis para identificarmos a comparabilidade internacional dos resultados do SAEB. Note-se que foram analisados em ambas avaliações, os desempenhos de “matemática” e “leitura”. Os procedimentos descritos são exemplificados com a busca de correspondência no SAEB de uma dada nota de corte do PISA, no entanto a mesma metodologia pode ser utilizada para o caso contrário, ou seja, identificada uma nota de interesse no SAEB, conhecer o nível correspondente do PISA.

O primeiro passo para compatibilização foi identificar para qual nota do PISA, chamada aqui de nota de referência, deseja-se encontrar correspondência aproximada no SAEB. Por exemplo, as notas correspondentes à mediana ou a média obtida pelos estudantes nos países participantes do PISA de 2003 (exemplos no quadro 1), ou a média dos países da OCDE.

No segundo passo, a partir da distribuição dos estudantes no PISA, foi calculado o percentual de estudantes brasileiros posicionados acima da nota de referência (exemplos no quadro 1). A partir desse percentual foi verificado que nota separa, exatamente, a mesma proporção de alunos no SAEB (ver quadro 2). No caso da mediana do Brasil no PISA, encontraríamos a mediana do Brasil no SAEB. Ressalte-se que esses procedimentos devem ser utilizados separadamente para as disciplinas de matemática e leitura, já que as duas proficiências estão expressas em escalas diferentes.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação – MEC

**Quadro 1 – Relação entre notas de referência do PISA e proporção de estudantes brasileiros acima da referência - Matemática e Leitura - 8ª série do EF**

Intervalos de notas no PISA 2003				
Países	Referência de Matemática - média obtida pelos países participantes	Proporção de estudantes brasileiros acima da nota de referência - MAT	Referência de Leitura - média obtida pelos países participantes	Proporção de estudantes brasileiros acima da nota de referência - Leitura
AUS	524.08	0.0510	525.67	0.1341
AUT	505.10	0.0726	490.91	0.2255
BEL	529.09	0.0467	506.99	0.1822
BRA	355.52	0.5031	403.51	0.5364
CAN	532.64	0.0447	527.65	0.1294
CZE	516.06	0.0591	488.04	0.2336
DNK	513.74	0.0622	491.21	0.2251
FIN	544.17	0.0348	542.90	0.1002
FRA	511.47	0.0649	496.07	0.2093
DEU	503.08	0.0737	491.70	0.2228
GRC	444.55	0.1920	471.58	0.2889
HKG	549.43	0.0308	509.21	0.1743
HUN	490.34	0.0948	481.87	0.2540
ISL	514.71	0.0602	491.73	0.2226
IDN	360.09	0.4802	380.62	0.6083
IRL	503.48	0.0737	515.82	0.1595
ITA	465.77	0.1372	474.94	0.2765
JPN	533.64	0.0442	499.04	0.2013
KOR	541.63	0.0362	534.71	0.1148
LVA	483.03	0.1044	490.88	0.2255
LIE	536.33	0.0407	526.63	0.1314
LUX	493.28	0.0889	478.58	0.2635
MAC	527.35	0.0478	498.26	0.2017
MEX	384.86	0.3762	399.53	0.5508
NLD	538.06	0.0391	513.96	0.1633
NZL	524.08	0.0510	521.99	0.1424
NOR	495.35	0.0860	499.68	0.1995
POL	490.10	0.0952	496.48	0.2075
PRT	466.14	0.1370	477.76	0.2664
RUS	469.11	0.1283	442.30	0.3870
SVK	498.63	0.0806	469.24	0.2949
ESP	485.57	0.0995	481.68	0.2543
SWE	509.59	0.0676	514.32	0.1628
CHE	526.09	0.0496	498.61	0.2015
THA	417.14	0.2648	419.91	0.4737
TUN	358.92	0.4845	374.44	0.6287
TUR	423.80	0.2457	441.68	0.3902
GBR	508.02	0.0699	506.81	0.1822
USA	483.49	0.1033	494.87	0.2114
URY	421.85	0.2531	434.98	0.4151
YUG	436.53	0.2105	411.33	0.5045
OCDE	491.07	0.2290	487.60	0.099

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP  
Ministério da Educação – MEC

Dessa forma, encontram-se as correspondências entre as notas do PISA e da 8ª série do SAEB.

**Quadro 2 – Nota do SAEB correspondente ao percentual de alunos do Brasil acima da nota de interesse do PISA em Matemática e Leitura – 8ª série do Ensino Fundamental**

Correspondência de Notas do SAEB 2003		
Países	Correspondência no SAEB com média de cada país Matemática	Correspondência no SAEB com média de cada país Leitura
AUS	336.91	289.78
AUT	325.32	270.71
BEL	339.69	278.64
BRA	240.71	226.10
CAN	340.74	290.76
CZE	332.14	269.26
DNK	330.32	270.75
FIN	348.27	297.74
FRA	328.69	273.46
DEU	325.02	271.18
GRC	288.86	260.46
HKG	351.22	280.26
HUN	316.37	265.88
ISL	331.67	271.23
IDN	243.32	217.07
IRL	325.02	283.42
ITA	302.55	262.65
JPN	340.93	274.89
KOR	347.21	294.17
LVA	312.81	270.71
LIE	343.48	290.29
LUX	318.46	264.51
MAC	339.13	274.79
MEX	257.09	224.27
NLD	345.32	282.52
NZL	336.91	287.90
NOR	319.84	275.16
POL	316.10	273.79
PRT	302.60	264.13
RUS	305.18	246.18
SVK	321.91	259.46
ESP	314.60	265.87
SWE	327.43	282.61
CHE	337.82	274.82
THA	274.71	234.34
TUN	242.91	214.76
TUR	278.37	245.64
GBR	326.57	278.64
USA	313.03	273.17



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação – MEC

URY	277.08	242.02
YUG	284.73	230.19
OCDE	308.56	269.33

Para encontrar às correspondências das demais séries adicionou-se uma hipótese de que a mesma relação que se observa na oitava série do ensino fundamental entre a distribuição de estudantes brasileiros e a nota de referência (proporção de estudantes acima da nota de interesse) manteria-se para a quarta série do ensino fundamental e para a terceira série do ensino médio, caso pudéssemos observar o PISA correspondente a essas séries.

Desse modo, foram encontradas as notas do SAEB de quarta série do EF e de terceira série do EM que separam os estudantes em grupo com as mesmas proporções que a nota de referência separa o PISA, encontrando-se, assim, as correspondências também para essas duas séries (ver quadro 3 e 4).

**Quadro 3 – Nota do SAEB correspondente ao percentual de alunos do Brasil acima da nota de referência do PISA em Matemática e Leitura – 4ª série**

Correspondência de Notas do SAEB 2003		
Países	Nota correspondente à referência – média em Matemática	Nota correspondente à referência – média em Leitura
AUS	222.64	256.29
AUT	204.54	246.35
BEL	212.24	258.25
BRA	163.71	172.82
CAN	223.75	259.39
CZE	203.13	252.09
DNK	204.60	250.83
FIN	230.90	265.32
FRA	207.37	249.87
DEU	204.99	246.16
GRC	195.18	216.54
HKG	214.01	267.98
HUN	200.29	239.17
ISL	205.02	251.58
IDN	154.10	175.31
IRL	216.82	246.16
ITA	197.03	228.07
JPN	208.94	259.51
KOR	227.46	264.40
LVA	204.54	236.37
LIE	223.24	261.36
LUX	198.72	241.20
MAC	208.89	257.65
MEX	161.93	188.17
NLD	216.08	262.25
NZL	220.74	256.29
NOR	209.26	242.04
POL	207.77	238.94

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação – MEC

PRT	198.32	228.18
RUS	182.28	230.50
SVK	194.26	243.65
ESP	200.21	237.81
SWE	216.15	248.53
CHE	208.91	256.93
THA	171.34	204.12
TUN	151.65	174.92
TUR	181.83	207.45
GBR	212.24	247.38
USA	206.99	236.70
URY	178.90	206.02
YUG	167.57	213.59
OCDE	247.67	206.11

Quadro 4 – Nota do SAEB correspondente ao percentual de alunos do Brasil acima da nota de interesse do PISA em Matemática e Leitura – 3ª série do Ensino Fundamental

Correspondência de Notas do SAEB 2003		
Países	Matemática	Leitura
AUS	384.95	327.74
AUT	373.71	307.88
BEL	388.61	316.51
BRA	270.56	261.01
CAN	390.55	328.79
CZE	380.03	306.76
DNK	378.25	308.01
FIN	400.13	336.82
FRA	377.08	310.80
DEU	373.26	308.49
GRC	329.59	297.05
HKG	402.89	318.24
HUN	361.76	302.68
ISL	379.38	308.50
IDN	273.65	251.03
IRL	373.26	321.56
ITA	347.37	298.86
JPN	390.97	312.52
KOR	399.02	332.65
LVA	357.66	307.88
LIE	394.85	328.35
LUX	364.96	300.89
MAC	387.61	312.48
MEX	289.12	259.20
NLD	396.43	320.62
NZL	384.95	325.60
NOR	366.00	313.04
POL	361.55	311.22
PRT	347.37	300.61
RUS	349.81	282.05

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira' – INEP  
Ministério da Educação – MEC

SVK	369.17	296.09
ESP	359.50	302.65
SWE	375.58	320.69
CHE	386.17	312.49
THA	310.33	270.51
TUN	273.08	247.94
TUR	315.17	281.51
GBR	374.69	316.51
USA	358.24	310.39
URY	313.42	278.55
YUG	324.55	266.11
OCDE	352.85	299.62

A partir dos resultados obtidos com esta metodologia é possível fazer comparações internacionais contando com uma medida aproximada de proficiência de outros países participantes do PISA, na escala do SAEB.

**Anexo H – Questionário dos estudantes**





