
A PROVA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Raquel Arrieiro Vieira

(Universidade Federal de Viçosa)

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

(Universidade Federal de Viçosa)

Maria Alba Pereira de Deus

(Universidade Federal de Viçosa)

Resumo: Este estudo tem, por objetivo, investigar as implicações de uma política de avaliação externa, Prova Brasil, no trabalho docente desenvolvido por professores do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Viçosa-MG. Dessa forma, ressaltamos apontamentos teóricos relacionados ao trabalho docente e à inserção desse tipo de avaliação no contexto educacional brasileiro. A abordagem metodológica é qualitativa, sendo os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de três escolas públicas e a analista educacional que atua na Superintendência Regional de Ensino (SRE). Os resultados obtidos, por meio da técnica 'análise de Prosa' delineada por André (1983), indicam que as docentes têm o seu campo de atuação modificado pelas avaliações externas, pois elas trabalham com sobrecarga de tarefas a serem desempenhadas, delineando, assim, uma nova lógica no seu ofício; os cursos de formação continuada, apesar de existirem, não conseguem atingir situações da prática cotidiana, pois os temas abordados nestes não dão voz ao professor, sendo desenvolvidos de acordo com o que a SRE observa nas escolas e com questões que colaboram para a maior defasagem nos resultados das avaliações. Assim, percebe-se que as políticas de avaliação educacional mais exigem dos professores em termos de desempenho de seus alunos, do que proporcionam ao docente uma boa condição de trabalho.

Palavras-chave: Avaliação externa. Política educacional. Trabalho docente.

THE 'PROVA BRASIL' EXAM AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS

Abstract: This study aims to investigate the implications of an external evaluation policy based on the 'Prova Brasil' exam for 5th-grade elementary teachers' professional practice in public schools in the city of Viçosa-MG. We therefore emphasize theoretical approaches to teaching and to the inclusion of this type of evaluation within the Brazilian educational context. The methodological approach is qualitative, and the data were collected through semi-structured interviews with three public school teachers and the educational analyst who works in the Regional Education Bureau (SRE, Brazilian acronym). The results obtained through the "Prose analysis" technique outlined by André (1983) indicate that teachers have their functions modified by external evaluations, since they work with an overload of tasks to be performed, which leads to a new logic in their profession. The continuing education courses fail to address situations of everyday practice as the issues approached there do not give voice to teachers: they are developed according to what the SRE observes in schools and to issues that contribute to widening gaps in evaluation results. Thus, we can see that the educational evaluation policies require student performance from teachers, rather than giving them good work conditions.

Keywords: Educational policy. External evaluation. Teaching.

Introdução

O presente estudo trata de uma análise sobre as implicações de uma política de avaliação externa, Prova Brasil, no trabalho dos professores da rede pública do município de Viçosa-MG, visando discutir como esse processo de avaliação em larga escala influencia na realidade das escolas em que esses docentes lecionam. Assim, considerando-se as avaliações sistêmicas – foco desta pesquisa – como instrumento implantado pelo governo federal, encontra-se, nas políticas atuais, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, na atualidade brasileira, vem conduzindo as políticas educacionais.

O PDE, conforme apresentado pelos gestores do governo que o elaboraram, é composto por programas e ações focadas em uma concepção de educação que propõe a formação de indivíduos capazes de ter uma postura crítica e criativa perante o mundo. Segundo Haddad (2008), esse é um Plano que atua como um instrumento direcionador dos objetivos do Ministério da Educação (MEC), que, na sua trajetória de mais de 80 anos, busca promover um ensino de qualidade. Para efetivar tal propósito, a implementação do conjunto dessas políticas deve ocorrer em regime de colaboração com os entes federados.

Organizado em torno de quatro eixos (educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização), o PDE é um plano executivo, pois promove uma transformação na avaliação da educação básica, estabelecendo conexões entre avaliação, financiamento e gestão, permitindo, dessa forma, fazer surgir no sistema educacional um novo conceito: a responsabilização, prevista no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (HADDAD, 2008).

Saviani (2007a) considera este um grande avanço, pois as ações sugeridas estão interligadas e tem um indicador, o IDEB, que atua como termômetro para monitorar a qualidade do ensino. Deste modo, avalia-se o aluno, com o objetivo explícito de verificar a aquisição de competências e habilidades necessárias para se apropriar criticamente de conhecimentos e com o objetivo implícito de reduzir a desigualdade educacional. A escola, por sua vez, é avaliada, visando averiguar se os elementos que a compõem estão estruturados para a oferta de uma educação de qualidade.

Conforme salientam Amorim e Rodrigues (2010), com as políticas evidenciadas no PDE, a avaliação adquire algumas transformações, como por exemplo, o esforço em utilizá-la com caráter diagnóstico para superar a concepção anterior pautada num sistema de incentivos, premiações e punições, visando desconstruir a lógica das melhores e piores instituições de ensino.

Nesse ínterim, diante das medidas evidenciadas pelo governo federal no PDE, nota-se que, de acordo com Santos (2002), por trás das estatísticas educacionais evidenciadas por esse novo tipo de avaliação em larga escala (em que se cria uma imagem das crianças de risco, as que apresentam dificuldades de aprendizagem, o que, por sua vez, não alcança o objetivo de melhoria da aprendizagem dos alunos e nem traduz o real desempenho escolar dos mesmos), existem problemas mais profundos, os quais não são abarcados por tais políticas, como a ausência de políticas sociais que se responsabilizem por muitos dos problemas que os professores estão enfrentando no cotidiano. Dentre eles, encontram-se as condições de trabalho, as iniciativas heroicas de docentes que procuram, de forma criativa, contornar problemas e intervir em situações alarmantes do ponto de vista social e ético.

No município de Viçosa-MG, especificamente, onde a pesquisa foi desenvolvida, identifica-se uma situação controversa, pois a cidade, considerada educadora e sede de uma Universidade Federal de grande projeção, apresentou em 2009, no entanto, um dos piores IDEBs da rede municipal de ensino, dentre os 29 municípios sob a jurisdição da 33ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) localizada em Ponte Nova/ MG.

Assim, diante das ideias expostas anteriormente sobre as medidas evidenciadas pelo governo federal no PDE, percebe-se que as políticas de avaliação externas contempladas no plano acabam servindo como ferramenta de controle no trabalho do professor, e os docentes são pressionados a produzir melhores resultados com seus alunos nessas provas para que as instituições recebam mais recursos. Constata-se, com os estudos de Tardif e Lessard (2011), que, a cada dia, estão sendo inseridas no trabalho docente mais responsabilidades e tarefas complexas, que vão além da formação do professor.

Nesse sentido, destacamos como objeto de estudo as políticas de avaliação externa e seu impacto no trabalho docente. Para dar materialidade à nossa inquietação, construímos as seguintes questões de pesquisa: como o processo de avaliação em larga escala influencia a realidade das escolas públicas de Viçosa, principalmente com relação à atuação e percepção do professor? E, também, quais os efeitos dos resultados da Prova Brasil na prática pedagógica dos docentes das escolas da rede municipal e estadual que participaram da avaliação neste município?

Acreditamos que este estudo possa trazer contribuições para uma atualização do conhecimento científico no campo educacional, mais especificamente no que tange às discussões sobre o estudo das políticas de avaliação externas no contexto do trabalho docente. Espera-se que tal investigação instigue o aprofundamento de outros aspectos que possam surgir

dos questionamentos emergidos neste momento, motivando novas pesquisas no cenário acadêmico.

A Prova Brasil como política educacional

De acordo com os estudos de Vieira (2007, p. 56), ao nos referirmos à política educacional, estamos tratando de idéias e de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação”. Nessa perspectiva, para a autora, o termo ‘políticas educacionais’ expressa a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Tal termo refere-se ainda, a áreas específicas de intervenção, a exemplo das políticas de educação infantil, de educação básica, de educação superior, dentre outras.

Compreendemos, dessa maneira, que as políticas educacionais tratam de medidas que a esfera governamental adota para atender às necessidades emergidas no campo da educação em seus níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, para que essas decisões se concretizem no contexto escolar, faz-se necessário que o poder público ouça os professores, alunos, pais (que são membros envolvidos nessas instituições escolares), oferecendo oportunidades para que eles discutam e opinem sobre como essas políticas devem se efetivar, e de que forma deve acontecer para que atendam a sociedade, resultando assim num processo participativo.

No Brasil, de acordo com Vieira (2008), a reforma educacional dos anos de 1990 iniciou-se no governo Collor, mas foi definida no governo Fernando Henrique Cardoso por meio de documentos como *Mãos à obra Brasil*, proposta de governo, onde se destaca que o foco da política educacional no contexto dessa reforma estava voltado para a educação básica. Dentre as várias medidas adotadas para esse setor, conforme ressalta este documento, evidenciam-se aquelas relacionadas à área curricular, formação de professores, materiais e equipamentos escolares, proposta do estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem em âmbito nacional, bem como a implementação de um sistema nacional de avaliação das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a execução das metas de melhoria da qualidade do ensino.

Assim, entendemos que a implantação de políticas públicas que visam à melhoria da qualidade do ensino e desempenho do aluno se efetivaram em medidas que acarretaram mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino,

reestruturando a organização escolar e trazendo modificações para o trabalho docente.

No que se refere ao aspecto político, nota-se, na reforma dos anos de 1990, grande destaque na interferência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Esses organismos internacionais financiadores desenvolvem modelos educacionais e os repassam aos países que recorrem a essas instituições para adquirir recursos externos, com o objetivo de ampliar seus investimentos em educação. Tais organismos também acabam por orientar as diretrizes que servem de base na constituição das políticas educacionais. Desse modo, constata-se que as relações capitalistas de produção passam a fazer parte do cotidiano escolar, ao assimilar as propostas do Banco Mundial na formulação dessas políticas. Percebemos, com isso, que o sistema escolar passa a ser gerenciado nos moldes da administração de empresas, em que o docente deve produzir mais e com melhores resultados. Para tanto, imperam conceitos como flexibilidade, polivalência, resultados, redução de custos, eficiência.

Segundo o Caderno da Prova Brasil (BRASIL, 2011), as discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986 (época em que estava em curso o Projeto Edurural- programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado às escolas da área rural do nordeste brasileiro). Então, com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto para compará-lo ao desempenho daqueles não beneficiados. Partindo dessa iniciativa, de acordo com Bonamino e Franco (1999), em 1988, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), com uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Rio Grande do Norte e Paraná, que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Saeb. O objetivo do MEC era oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Implementadas na década de 1990, nota-se que as políticas educacionais, nesse caso referindo mais especificamente às avaliações externas, instituíram-se nas escolas como um instrumento de controle, dentro de uma hierarquia que passa por diretores, professores e alunos, na busca por melhores resultados quantitativos para a definição do *ranking* entre as escolas. Essas políticas não levam em consideração os alunos e a organização de projetos político-pedagógicos voltados para o atendimento de tais necessidades, bem como as condições de trabalho a que são submetidos os docentes.

Nessa ótica, a criação dos sistemas de avaliação pautados nos indicadores de qualidade estabelecidos por organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, visa, também, cumprir as exigências desses organismos. Diante disso, para o recebimento de mais recursos financeiros, as escolas respondem a essas exigências, sem considerar as demandas sociais. Essas ações se mostram como uma imposição sobre o currículo, inserida em diversas etapas do ensino escolar.

Observa-se, então, que essas demandas feitas à escola trouxeram novas exigências ao trabalhador docente. Elas podem ser percebidas nas análises sobre as condições de trabalho, pela intensificação e precarização desse trabalho, pela alteração dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e, também, a todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas demandas têm provocado profundas mudanças na prática pedagógica, delegando maiores encargos aos professores, atribuindo-lhes responsabilidade para com a instituição e, principalmente, em relação ao sucesso/insucesso dos alunos.

Podemos entender que, nas avaliações externas, objeto de estudo deste trabalho, pretende-se que as estatísticas relativas ao desempenho dos alunos sejam positivas. Contudo, tais práticas não consideram os processos educativos, ou seja, o desenvolvimento processual e integral dos alunos. Todo esse cenário está atrelado a uma deterioração de possíveis projetos institucionais que vão ao encontro das reais necessidades de aprendizagem dos alunos e ainda causam a precarização da formação de cidadãos.

Neste sentido, fica a cargo da escola pública organizar um ambiente escolar que prime pela qualidade do ensino, que trabalhe com professores engajados e motivados em realizar seu trabalho da melhor forma possível, que ofereça aos alunos um currículo pautado em suas necessidades, condizente com a realidade e que assegure oportunidades de aprendizagens enriquecedoras. Uma escola que compartilhe saberes, valores e conhecimentos estará contribuindo para formar uma sociedade mais igualitária, cidadãos mais conscientes e responsáveis por seus atos. Assim, uma das ideias defendidas por Locatelli (2001) é a de que as instituições escolares executassem suas próprias avaliações, podendo fornecer mais subsídios à avaliação externa, de tal forma que o processo avaliativo cumprisse realmente a sua função: “mudar o que precisa ser mudado, aperfeiçoar o que precisa ser aperfeiçoado, construir o que precisa ser construído” (LOCATELLI, 2001, p.478).

Os estudos revisados ainda indicam que a avaliação dos sistemas de ensino é considerada nas políticas atuais, constantemente, como forma de analisar o desempenho dos alunos, dos professores e das escolas, revelando assim os resultados à sociedade. É possível perceber, nas últimas décadas, em âmbito estadual e nacional, um crescimento dos exames regulares que geram os

indicadores de desempenho educacional para fiscalizar a qualidade do ensino no Brasil.

Dessa forma, Bonamino e Sousa (2012), ao caracterizarem a trajetória das avaliações externas no Brasil, baseadas nos objetivos e desenhos que vêm sendo seguidos, ressaltam que essas avaliações são divididas em três gerações. A primeira geração, Saeb, concebe a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. A segunda, Prova Brasil, surge a partir do reconhecimento das limitações do Saeb, permitindo, assim, agregar à perspectiva diagnóstica do Saeb a noção de responsabilidade. Logo, a terceira geração, compreendida como os sistemas estaduais de avaliação da educação, associa-se aos resultados das avaliações políticas de responsabilização, com atribuição de consequências (simbólicas- decorrendo da divulgação de *rankings* de escolas e da apropriação das informações pelos pais e sociedade; e materiais- envolvendo premiação ou punição dos profissionais que trabalham nas escolas) para professores, diretores e demais agentes escolares.

Segundo o Inep (2011), a reconstituição do Saeb pela Portaria Ministerial nº 931, de 21/03/2005 que instituiu a Prova Brasil, passou a avaliar de forma censitária as escolas, sendo idealizada para suprir as demandas de gestores públicos, educadores, pesquisadores e sociedade, levantando informações sobre o ensino ofertado nos municípios e escola. Essa prova tem, como objetivo, ajudar os governos nas decisões sobre onde devem ser investidos os recursos financeiros e técnicos, na elaboração de metas e implementação de ações pedagógicas para obter uma melhoria na qualidade do ensino.

Em estudo realizado por Bonamino (2013), sobre os 25 anos de Avaliação de sistemas educacionais no Brasil, a autora afirma que, devido ao reconhecimento do Inep sobre as restrições do Saeb, essa nova avaliação permitiu agregar a perspectiva diagnóstica do Saeb à noção de responsabilização. Ressalta-se, ainda, que a adoção da Prova Brasil deve-se ao fato de as limitações do plano amostral do Saeb retratarem as especificidades de municípios e escolas, bem como apoiar com evidências a formulação de políticas visando à melhoria do ensino.

Contudo, Sousa e Arcas (2010) nos mostram que, com a Prova Brasil, a disseminação da avaliação em larga escala foi muito maior, pois a aplicação dos testes deixou de ser amostral, sendo vinculada ao cálculo do IDEB. Esse cálculo considera os resultados da Prova Brasil, dados relativos ao fluxo escolar, juntamente com a definição de metas a serem alcançadas pelas escolas públicas até 2021. Essas são iniciativas que tendem a mobilizar as redes de ensino e escolas a buscarem compreender os resultados das avaliações de seu sistema no

planejamento do trabalho escolar. Atualmente, a Prova Brasil contempla as habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Avaliam-se apenas os alunos inseridos no ensino fundamental de 5º e 9º anos de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos nessas séries. O resultado obtido fornece médias de desempenho para o país, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.

A avaliação externa é o principal instrumento de controle do Estado sobre a educação (SORDI e MOREIRA, 2004), sendo os resultados obtidos por ela capazes de provocar tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema. Ainda de acordo com os estudos de Afonso (2001), o papel regulador do Estado tem por base os exames nacionais, e a Prova Brasil é um exemplo, por permitir que se tenha maior controle sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino.

Portanto, diante do debate sobre a avaliação externa enquanto política educacional e suas mudanças nas últimas décadas, faz-se necessário o entendimento dessa avaliação atrelada ao trabalho docente na educação básica, visando à compreensão de como essa política especificamente atinge o trabalho do professor em sala de aula no cotidiano, aspecto que será tratado a seguir.

As transformações no trabalho docente no cotidiano escolar

No atual cenário educacional brasileiro tem surgido uma nova representação sobre o ofício docente, em decorrência das políticas públicas implementadas pelo governo com as reformas da década de 1990. Essas reformas caracterizam-se pela descentralização, segundo a qual a escola se torna núcleo do planejamento e da gestão, e a União padroniza os processos como forma de estabelecer a diminuição dos custos da ampliação no atendimento aos alunos. Dentre essas padronizações, Oliveira (2008) destaca: currículos centralizados, materiais didáticos, programas de computadores, regularidade dos exames nacionais. Isso tem causado uma massificação do ensino e uma deterioração nas condições de trabalho do professor (BARRETO, 2010).

Desta forma, o aumento do prestígio da carreira docente na dinâmica social veio acompanhado de um desprestígio do trabalho docente, devido à crise que a escola está enfrentando. Para Hypolito et al (1991), o professorado dessa nova escola que se delineia está submerso em condições precárias de trabalho (que inclui aspectos físico-materiais, e até condições de salário e carreira) que são humilhantes. Segundo esse autor, ocorreu nessas instituições de ensino uma modernização das funções exercidas pelas mesmas, da máquina burocrática e das

relações de poder, sendo estimulada a racionalização administrativa, hierarquia de funções pautadas em um modelo técnico-burocrático de organização escolar que apresenta características como: divisão do trabalho na escola; forte controle sobre os professores; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; um saber cada vez mais fragmentado.

A universalização do ensino público, além de trazer a expansão do número de alunos, trouxe também um crescimento no número de professores. Contudo, muitos docentes não veem perspectivas de desenvolver atividades individualmente, como a pesquisa para aprimorar seus conhecimentos, um planejamento mais elaborado dos conteúdos, assim como também não dispõem de recursos tecnológicos para inovar em sua prática, acarretando dificuldades para que eles se relacionem com os demais que possuem esses recursos. Tal ideia é explicitada por Oliveira (2008, p.1) que afirma: “à medida que, a democratização da educação traduziu-se na incorporação daqueles que antes não tinham acesso à escola – os mais pobres – na condição de alunos, também trouxe para o sistema escolar maior número de professores pobres”.

Oliveira (2004) disserta que as transformações decorrentes das reformas acabaram gerando um ‘sentimento de desprofissionalização’, devido à ideia de que aquilo que se realiza na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento próprio e que, assim, pode ser discutido por leigos, voluntários. Isso faz com que o professor sinta-se sobrecarregado, desvalorizado, provocando uma perda de sua identidade profissional.

Tardif e Lessard (2011), ao discutirem sobre a identidade profissional dos docentes, ressaltam que ela é uma espécie de ‘montagem composta’; um trabalho de composição identitária em seus diferentes papéis: o professor atuando como funcionário, vendedor, motivador, entre outros, o que colabora para uma visão mercantilista da docência. Nessa situação, os docentes recebem distintas atribuições que extrapolam a dimensão pedagógica, como se essas fossem naturais ao processo de democratização da escola pública.

A multiplicidade de papéis atribuídos ao professor contribui para o processo de intensificação do trabalho docente, na medida em que esse passa a incorporar funções que vão além da sala de aula. Como consequência desta intensificação, verifica-se uma diminuição da qualidade do trabalho educativo, uma vez que o professor tem que realizar diversas tarefas de modo superficial, devido ao seu tempo escasso (APPLE, 1995).

Ao discutir sobre as condições de trabalho, é preciso considerar que, além do processo de intensificação, as escolas públicas e os professores que nelas atuam sofrem com a precarização do trabalho docente, principalmente em relação às péssimas condições em que este profissional atua. A precarização

inclui fatores como a desqualificação profissional, baixos salários, infraestrutura inadequada dos prédios, implementação de exames nacionais de avaliação de desempenho de alunos e professores, padronização dos currículos da educação básica (BOING e LUDKE, 2004).

Nesse aspecto, Garcia e Anadon (2009) ressaltam que essa intensificação do trabalho abrange um aumento de tarefas a serem desempenhadas pelos docentes e, diante de tal situação, os professores encontram-se sobrecarregados, com pouco tempo para realizar suas tarefas, autointensificando-se na busca por melhorias de seu trabalho, tentando atender às demandas das políticas educacionais.

Tardif e Lessard (2011) dissertam que o trabalho do professor possui aspectos formais e informais. É um trabalho flexível, por causa de diversos fatores como a carga de trabalho, insuficiência de materiais adequados, falta de recursos financeiros. Há tarefas que têm uma duração legal bem determinada pela organização escolar, como os horários das aulas, a vigilância na hora da recreação, entre outros. No entanto, a duração e a frequência de outras tarefas como reuniões, planejamento de aulas, encontros com pais, entre outros, podem variar de acordo com a experiência do docente e sua relação com o trabalho. Ele é, também, um trabalho codificado (rotineiro e previsível), controlado e autônomo.

Constata-se que os objetivos e responsabilidades da escola são muitos e variados e se transformam diante das políticas públicas implementadas pelo governo com as reformas da década de 1990. Essas demandas conduzem o trabalho docente para uma tarefa dinâmica com efeitos imprecisos e que exige desses profissionais iniciativa e esforço perante os desafios que surgem no cotidiano. Estes, por sua vez, precisam interpretá-los e adaptá-los às mudanças pedagógicas que as esferas governamentais demandam. Logo, temos que as avaliações externas são formuladas com o objetivo de avaliar o sistema educacional e, diante disso, uma questão emerge: diante de quais aspectos essas avaliações podem vir a servir como ferramenta de controle no trabalho docente?

Percurso metodológico da pesquisa

Esta pesquisa buscou investigar as implicações da Prova Brasil no trabalho docente de um grupo específico de professores do 5º ano do ensino fundamental, de escolas públicas do município de Viçosa-MG. Nesse sentido, adotou-se a abordagem qualitativa, uma vez que esta permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares e também

propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2008).

Entendemos que essa abordagem favoreceu o estudo do significado da avaliação externa na ótica dos professores das escolas selecionadas e do órgão estadual responsável pelas ações empreendidas nas instituições para a melhoria dos resultados avaliativos. Pensamos, ainda, que a prática da pesquisa propiciada pela interlocução com os sujeitos, por meio da entrevista, no *lôcus* das ações, afinou-se a essa abordagem que tem, como fonte direta de dados, o ambiente natural e o pesquisador como o seu principal agente de apreensão dos dados da pesquisa, os quais são predominantemente descritivos e com maior ênfase no processo investigativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Desse modo, estivemos nas instituições selecionadas por meio do IDEB 2011, localizadas na cidade de Viçosa-MG. Essas são escolas que trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental e apresentam realidades distintas: duas estão situadas na região central e uma, na periferia da cidade supracitada. Cabe destacar que tanto os participantes quanto as instituições de ensino receberam nomes fictícios, visando preservá-los, respaldando-se nas orientações do Comitê de Ética. A seguir, apresentamos os seguintes critérios de escolha das instituições:

-Escola A: inserida na rede municipal, obteve um crescimento no desempenho dos alunos do 5º ano na proficiência de Matemática e Língua Portuguesa, tendo sobressaído em relação às demais escolas municipais no IDEB 2011;

-Escola B: localizada na rede municipal, apresenta uma realidade diferente da instituição de maior IDEB 2011. Desse modo, optamos por selecionar a instituição de menor IDEB 2011;

-Escola C: pertence à rede estadual, sendo tradicionalmente reconhecida pela comunidade viçosense na qualidade do ensino ofertado nos anos iniciais.

Nesse sentido, utilizamos como instrumentos de pesquisa documentos oficiais disponibilizados no site do Ministério da Educação sobre essa política educacional, entre eles, as matrizes de referência da Prova Brasil, a Portaria Ministerial nº 931, de 21/03/2005 que instituiu a Prova Brasil – objeto deste estudo. Com isso, buscamos, por meio dos documentos, compreender a gênese dessa política educacional, bem como a maneira como a Prova Brasil é estruturada e como as docentes avaliam essa estrutura para que, dessa forma, entendêssemos as mensagens na sua integridade. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram realizadas individualmente com 8 (oito) docentes que lecionam para o quinto ano, visando compreender os impactos causados pela Prova Brasil no trabalho em sala de aula com os alunos.

Dessa maneira, procurando preservar os sentidos atribuídos às mensagens, num exercício de interpretação fiel ao contexto escolar, sem realizar juízo de valor, as entrevistas (agendadas pela supervisora ou diretora) foram desenvolvidas a partir de um roteiro semiestruturado no interior das instituições (em locais como sala da supervisora, biblioteca e na sala dos professores), sempre no horário das aulas especializadas e após o término do dia letivo, com o intuito de não atrapalhar a rotina escolar. Foram, também, gravadas e transcritas com a autorização das participantes. O mesmo procedimento foi utilizado com a Analista Educacional da 33ª SRE/Ponte Nova, buscando mapear o trabalho desenvolvido pelo órgão estadual com essas avaliações junto às escolas, bem como as ações realizadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Relatam, ainda, que a entrevista representa um dos instrumentos principais para a coleta de dados, sendo considerada pelas autoras como uma das técnicas de trabalho mais utilizadas pelos pesquisadores. Uma das vantagens da entrevista é que ela permite o recolhimento imediato da informação desejada e mantém a presença constante do pesquisador, favorecendo não somente a descrição dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 2012) – neste caso, as avaliações externas –, mas também sua explicação e a compreensão em sua totalidade, tanto inserida em uma situação determinada como de situações de dimensões mais amplas.

Visando investigar as implicações da Prova Brasil no trabalho docente, fizemos a opção pela análise dos dados coletados nas entrevistas por meio da técnica “Análise de Prosa” (ANDRÉ, 1983), pois este é um recurso que amplia o sentido da informação obtida através de questões abertas em entrevistas, análise de documentos, entre outros. Para essa autora, essa técnica surge como uma proposta alternativa à análise de conteúdo, que vem sendo utilizada de forma limitada, cuja adequação torna-se questionável na análise de dados qualitativos.

Dessa forma, entendemos que a Análise de Prosa possibilita um aprofundamento maior da compreensão da relação que o docente estabelece com essa política educacional, a Prova Brasil. De acordo com André (1983, p. 67), “a partir do exame dos dados e de sua contextualização na investigação, tópicos e temas vão sendo gerados”. Assim, como explicitado anteriormente, montamos o roteiro de entrevista semiestruturado baseado em perguntas que pudessem responder às questões de pesquisa. Entretanto, à medida que observávamos que a resposta do entrevistado não conseguia atingir a questão proposta, levantávamos outras questões e, assim, novos temas emergiam.

Observamos, desse modo, que, a partir dos questionamentos iniciais que culminaram na questão central desta investigação, a priori, duas categorias teóricas foram delimitadas: 'avaliação externa' e 'trabalho docente'. Assim, as perguntas dirigidas às participantes deste estudo foram criadas em função dessas duas categorias. Contudo, a técnica da análise de Prosa foi ao encontro do tratamento dos dados coletados neste estudo, pois, a partir das respostas das participantes, eixos e temas foram emergindo e, assim, pudemos compreender os significados e mensagens implícitas nas falas das profissionais da educação básica sobre a temática investigada.

A construção do diálogo sobre a Prova Brasil com profissionais da Educação Básica

Neste eixo, inicialmente, buscamos analisar o posicionamento das docentes sobre as avaliações externas. Nosso propósito foi abordar onde ocorreu o primeiro contato com a Prova Brasil, compreendendo a opinião sobre as questões que compõem a prova, a rotina e os procedimentos adotados pelas docentes nos dias que antecedem a avaliação. Visamos, ainda, levantar se houve alguma orientação por parte da direção e/ou supervisão aos professores em relação ao trabalho que deve ser realizado com os alunos, no período que antecede a prova; identificar se algum trabalho foi realizado com os alunos que tiram notas baixas, após a realização da Prova Brasil; conhecer as medidas tomadas pela instituição para a divulgação dos resultados da prova; e descrever os pontos positivos e negativos relacionados a essa avaliação, segundo os docentes. Posteriormente, diante da entrevista realizada com a especialista, procuramos mapear o trabalho que vem sendo realizado pela 33ª SRE/Ponte Nova com relação às avaliações externas, e as ações desenvolvidas junto às escolas públicas selecionadas para transformar a situação de baixo rendimento dos alunos.

Perante o diálogo estabelecido com as docentes, observamos, especificamente no que se refere à Prova Brasil, com exceção de 1 (uma) docente (Alice) - que teve contato com tais avaliações durante a graduação, pois sua formação é mais recente em relação às outras professoras -, as demais, 7 (sete) delas, afirmaram que o primeiro contato com esse tipo de avaliação ocorreu na própria instituição em que lecionam ou lecionavam, pois elas concluíram seus cursos de graduação antes da implementação dessa política educacional nas escolas.

Com relação às questões que compõem a Prova Brasil, 5 (cinco) docentes (Inês, Daniela, Marlene, Olga e Natália) observaram que foram bem formuladas, inteligentes, conforme ilustram as falas abaixo.

É assim, eu acho as questões que vêm propostas nas provas muito boas, simples até, mas eu vejo que os nossos alunos têm muita dificuldade nessas provas (Daniela, escola B).

Eu gosto muito das questões. São provas, assim, bem sistematizadas, com questões que tem todos os níveis, das mais fáceis às mais difíceis (Natália, escola C).

Em contrapartida, 3 (três) docentes (Joana, Érica e Alice) afirmaram que as questões estão desvinculadas da realidade dos alunos e que não medem muito conhecimento. Alice afirmou: “[...] Eu acho que são questões muito massificantes, que os professores massificam demais aquelas questões, os meninos acabam fazendo boa parte da prova, mas eu não acredito que venha ajudar no conhecimento dos alunos”.

Outra questão posta às professoras diz respeito à rotina do trabalho docente nos dias que antecedem a aplicação da Prova Brasil. Assim, 3 (três) entrevistadas relataram que a rotina de atividades não mudou com a proximidade das avaliações, continuou normal pelo fato de elas já trabalharem dentro das matrizes demandadas pela Prova. De acordo com as professoras, essa avaliação vem somar, pois a real preocupação é com a aprendizagem dos alunos. Entretanto, para 5 (cinco) participantes, houve mudança na rotina, pois houve treinamento com os alunos das questões que poderiam fazer parte da prova.

Em relação à existência ou não do tipo de orientação por parte da direção ou supervisão ao trabalho que deve ser realizado com os alunos no período que antecede à avaliação externa, todas as docentes afirmaram que há essa orientação não somente nesse período, mas durante o ano todo. É solicitado a elas, também, que trabalhem com os alunos as questões que possivelmente possam cair na prova, desde o início do ano letivo. Isso é reforçado com a proximidade da Prova. São feitas atividades, visando treinar os alunos para essa avaliação.

Diante dos dados da pesquisa, mais especificamente dos depoimentos das professoras Alice e Daniela, constatamos que as atividades escolares, como preparação de atividades, correção de exercícios e aplicação de testes mudam com a proximidade das avaliações, afetando o trabalho cotidiano das docentes, como pode ser observado nos depoimentos a seguir.

Muda, porque a gente procura nesses dias que antecedem reforçar aqueles conteúdos que a gente sabe que, com certeza, vem na Prova Brasil. Por exemplo, geometria, sempre tem muitas questões de geometria; então, a gente dá uma parada às vezes naquilo que a gente está trabalhando e retoma o conteúdo para preparar os alunos um pouco melhor, aí, nesse caso, é um exemplo. Procura trabalhar mais

interpretação de texto, tirinhas que cai muito, poemas; então, a gente não para, mas desvia um pouco o foco do conteúdo que a gente estava trabalhando para poder reforçar um pouco (Daniela, escola B).

Mudam, mudam. Porque a gente foca mais, porque a escola nos cobra um índice, entendeu? Então a gente procura focar mais em cima daquilo ali, em cima daquilo que provavelmente pode vir cair na Prova Brasil (Alice, escola B).

As outras 5 (cinco) professoras, Joana, Érica, Natália, Marlene, Olga, entretanto, ressaltaram que não ocorre o aumento das atividades escolares descritas anteriormente com a aproximação da prova, devido ao fato de já trabalharem dentro da proposta solicitada pela matriz de referência da Prova, como é ilustrado no depoimento a seguir.

Não aumenta porque no início a gente ficava meio tensa, mas hoje não, a gente já trabalha dentro dessas propostas. Então, a gente já planeja automaticamente aquilo que precisa planejar dentro da matriz curricular, dentro das provas que já foram feitas, prova diagnóstica, matriz de referência, dentro dos cadernos [...]. É dentro disso aí mesmo que a gente já trabalha. Então, pra mim, não muda em nada (Olga, escola A).

Cumprе salientar que, para as professoras, a Prova Brasil já não afeta mais o seu trabalho, por ser uma prática conhecida. Assim, elas realizam seu trabalho, focando naquilo que será cobrado na prova, uma vez que a direção da escola, desde o início do ano, trabalha esse assunto com elas.

No aspecto referente à existência de algum trabalho realizado com os alunos que tiram notas baixas na Prova, de acordo com a lista que a Superintendência Regional de Ensino mandava para as escolas, as docentes disseram que existem programas de reforço, intervenção pedagógica, não somente para subsidiar a Prova, mas esses funcionam o ano inteiro para auxiliar sempre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para que superem essas dificuldades.

De acordo com todas as participantes, quando o resultado da avaliação externa chega à escola, vai para as mãos da direção ou da supervisão. Em seguida, é repassado para o corpo docente numa reunião interna, na qual são discutidos os gráficos com os aspectos positivos e negativos. Posteriormente, é realizada uma reunião para disponibilizar os resultados à comunidade escolar, porém a falta de interesse dos pais em saber o diagnóstico é grande e eles, na maioria das vezes, não comparecem.

Os pontos positivos destacados por Daniela, Alice, Marlene, Olga, Natália, Érica e Joana em relação à Prova Brasil foram: visualização do nível de desempenho dos alunos; familiarização com outros tipos de provas externas; controle do trabalho do professor (não deixa o profissional acomodar-se porque provoca uma competição); reorientação do planejamento das atividades em sala

de aula; apresentação de diversos tipos de questões; transformação nas avaliações internas.

Por outro lado, Olga, Marlene, Inês disseram que não veem pontos negativos; já as demais, 5 (cinco) entrevistadas, relataram aspectos como: fins de comparação entre as escolas; não medição real do conhecimento que o aluno apresenta; o fato da Prova ser para todos, e não específica para uma escola; prejuízo em relação ao que os docentes ensinam em sala de aula, já que, com essa Prova, eles ensinam menos; afastamento da realidade dos alunos no início em que foi aplicada essa Prova.

Diante do exposto, podemos inferir que as docentes acabam realizando, mediante as demandas superiores (direção/supervisão), um treinamento com os alunos para as provas externas, visando ter um índice melhor para suas escolas. Assim, os conteúdos das provas, de alguma forma, orientam as práticas das professoras, direcionando o trabalho realizado com os alunos.

A rotina escolar, para a minoria das docentes, não muda, devido ao fato de elas já incorporarem em seus planejamentos atividades relacionadas às possíveis questões que a prova pode demandar. Com isso, as professoras afirmaram que os docentes que ficam com as turmas de 5º anos, no início do período letivo, já sabem que devem trabalhar de acordo com as orientações da matriz de Referência da Prova. Observamos, pelos relatos das entrevistadas, que há uma tendência em se reduzir o conteúdo das demais disciplinas, devido à prioridade dada aos conteúdos que caem na Prova, a saber: Língua Portuguesa e Matemática.

No que se refere ao trabalho que a analista realiza no órgão estadual (que representa a Secretaria Estadual de Educação nessa região da Zona da Mata mineira), observamos que ela trabalha com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Esse Programa concebe o aluno como foco do processo educativo, auxiliando a melhora do seu desempenho escolar. Foi implantado pelo Governo de Minas em 2008, inicialmente planejado para atender aos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Em 2013 houve a sua expansão para todas as redes municipais de ensino do Estado de Minas, com adesão de 100% dos municípios.

De acordo com a analista educacional, o trabalho da SER, desenvolvido junto às escolas que participaram da Prova Brasil na cidade de Viçosa-MG, é atuar juntamente com as Secretarias Municipais de Educação (SME) como uma equipe de orientação e apoio, acompanhando o trabalho dessas instituições focando na gestão pedagógica e no desempenho dos alunos.

No que tange ao trabalho que essa SRE desenvolve com os professores das escolas públicas referente à Prova Brasil, de acordo com a entrevistada, são

realizados os cursos de aperfeiçoamento para que esses docentes aprimorem seus conhecimentos pedagógicos em sala de aula. Quanto aos temas abordados nesses cursos, a depoente afirmou que os mesmos não surgem de uma demanda do contexto escolar dos professores, mas, sim, da proposta decorrente da SEE, elaborada a partir da verificação sobre o que as escolas precisam, conforme é apresentado no relato abaixo:

As questões de avaliação que normalmente apresentam maior defasagem, a Secretaria cria capacitações para o professor conseguir trabalhar com aquelas habilidades. Normalmente a Secretaria cria não somente o que ela vê na escola, mas o que ela vê com os resultados das avaliações. Então, eles criam capacitações para os professores de cada ciclo, porque no Estado trabalha com ciclo. Então cria, para cada ciclo, de acordo com as maiores defasagens apresentadas em avaliação externa, e aí a gente vai e faz a multiplicação disso aí. A gente é capacitado lá e vem para capacitar os professores (Analista Educacional).

Assim, podemos considerar que um dos focos do PIP é a formação continuada dos professores da educação básica nos diferentes sistemas de ensino (municipal e estadual). Nessa perspectiva, pergunta-se: qual a concepção de formação continuada está presente na perspectiva desse Programa? Nota-se que, ao proporcionar tais cursos de capacitação, promovidos pelas secretarias de educação visando o desenvolvimento profissional, no contexto em que ele foi delineado pela analista, existem aspectos que compartilham de uma perspectiva 'clássica', ressaltada por Candau (1997). Desse modo, os cursos são aplicados fora do contexto escolar; como exemplo, temos a modalidade de cursos que são gerenciados pelas secretarias de educação e MEC. Esses programas de aperfeiçoamento, que muitas vezes não vêm da realidade, do cotidiano escolar, apresentam uma visão muito distorcida entre a teoria e prática. Assim, os docentes podem não conseguir estabelecer relações com as situações que ocorrem no dia a dia, em sala de aula, e a teoria ministrada nos cursos.

Para Candau (1997), a concepção de um projeto de formação de professores deve ter como objetivo o desenvolvimento do professor no que se refere ao conhecimento de si próprio e da realidade, e requer uma ação mais delongada que tem como base a reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico. Essa autora ainda afirma que essas propostas de formação são insuficientes para uma transformação nas escolas e nos próprios docentes. Dentre os diversos fatores que contribuem para isso, destaca-se o fato de existir uma grande lacuna entre aqueles que concebem as propostas e a prática escolar; assim, os professores não são convocados a planejar, discutir, selecionar os conteúdos e metodologias desses cursos, ou seja, não são vistos como sujeitos de sua formação.

Especificamente para a Prova Brasil, segundo a Analista, existe um trabalho desenvolvido pela SRE com docentes das escolas estaduais e municipais, com capacitações e acompanhamento de reuniões, conforme é descrito a seguir.

[...] nas municipais nem tanto porque só se eles pedirem. Mas nas estaduais a gente faz, às vezes participa dos Módulos, levando alguma reflexão, ou algum material para poder trabalhar. A gente leva as capacitações e ajuda o supervisor nesse repasse também. [...] As capacitações do primeiro semestre foram com os professores; quando não são feitas com os professores, a gente precisa fazer só com o supervisor, a gente ajuda o supervisor a organizar esse repasse no Módulo nas reuniões coletivas. A gente orienta o trabalho, acompanha, vai às salas de aula, vê o caderno do aluno, “o que o aluno está aprendendo, como que o professor está trabalhando com ele?”, vê as avaliações diagnósticas que a escola faz e propomos outras também (Analista Educacional).

Podemos inferir que o trabalho desenvolvido pela 33ª SRE/Ponte Nova é bem concebido e delineado, na teoria, com cursos de aperfeiçoamento para os docentes. Entretanto, na prática, necessita ouvir mais esses profissionais sobre o que abordar nos cursos, uma vez que são os professores os principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, além de serem, também, os que mais conhecem as dificuldades do contexto escolar.

Considerações finais

Buscamos, com este estudo, compreender as percepções dos professores a respeito das avaliações externas e como elas afetavam seu trabalho no cotidiano escolar. Observamos, com a revisão de literatura, que a avaliação da aprendizagem passou por grandes transformações na década de 1990, visando atender às exigências dos organismos internacionais, como Banco Mundial, o que resultou no surgimento de um novo tipo de avaliação: os testes em larga escala. Notamos, também, que o advento dessa política educacional na referida década gerou uma sobrecarga no trabalho dos professores, pois essas avaliações se instituíram na escola como uma ferramenta de controle na busca por melhores resultados quantitativos.

Diante dessa demanda, os docentes passaram a atuar em condições precárias de trabalho, direcionando suas aulas em função dos resultados evidenciados nas avaliações externas. Nesse contexto, os professores têm sua identidade profissional distorcida, passando a desempenhar funções que não condizem com sua formação. Constata-se, portanto, que os testes em larga escala são modalidades de avaliação que estão presentes nas políticas educacionais como forma de gerar indicadores para a melhoria da educação brasileira; no entanto, os testes apresentam limitações quanto à promoção do desenvolvimento

processual e integral do aluno. Esse tipo de avaliação deveria ser um instrumento que possibilitasse traçar um panorama mais fiel da aprendizagem dos alunos, identificando problemas e indicando alternativas.

Tomando por base as análises dos dados, compreendemos que a relação estabelecida pelos professores participantes da pesquisa com a Prova Brasil implica uma reorganização da sua prática pedagógica; observamos que nem sempre as ações empreendidas nas escolas contribuem para a melhoria dos resultados avaliativos, uma vez que fatores estruturais das instituições podem colaborar para um desenvolvimento positivo ou negativo do ensino.

No que se refere às ações empreendidas pela SRE nas escolas selecionadas, referente à Prova Brasil, vimos que tais ações são efetivadas com os professores por meio de cursos de aperfeiçoamento para que esses docentes aprimorem seus conhecimentos pedagógicos em sala de aula. Contudo, observamos uma divergência na compreensão da organização, metodologia e do alcance dos cursos de formação continuada entre as docentes e a analista. Para as professoras, os cursos de aperfeiçoamento existem, mas não são suficientes, pois deveriam abarcar temas que são recorrentes na sala de aula, atrelando a teoria à prática vivenciada no cotidiano. Vimos que, na SRE, os temas dos cursos são desenvolvidos de acordo com as questões da Prova que apresentam maior defasagem, ou seja, o que a Secretaria observa a partir dos resultados da avaliação externa. Desse modo, ressalta-se uma questão: até que ponto as avaliações em larga escala contribuem para a formação desses professores? Será que essas avaliações trazem benefícios reais para os estudantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem?

É preciso considerar que esse estudo trata de um contexto específico; portanto, não podemos fazer uma generalização para as demais escolas do município. Não se pretendeu, aqui, desconsiderar o uso das avaliações sistêmicas nas escolas públicas; entretanto, inferimos que é preciso realizar uma reflexão sobre o uso dos resultados dessas avaliações, pois vimos que, em algumas instituições, há necessidades mais emergenciais (como a falta de supervisores pedagógicos, reformas estruturais) a serem solucionadas que, por sua vez, podem incidir nos resultados avaliativos e também na aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto e dos resultados desta pesquisa, é válido ressaltar que esse estudo não esgota as possibilidades de análise da temática centrada no trabalho docente no contexto das avaliações externas, visto que, no decorrer da investigação, outras questões foram surgindo, como por exemplo, a divergência na compreensão dos objetivos, metodologia e finalidades dos cursos de formação continuada realizados pelos docentes e o órgão estadual, merecendo, assim, uma análise mais aprofundada. Para a pesquisadora, ficou o aprendizado de que se as

vozes dos professores fossem contempladas na formulação das políticas educacionais, a escola poderia ter outra realidade.

À guisa de conclusão, acreditamos que a busca pela permanência de uma escola de qualidade é o grande desafio para o Estado na contemporaneidade, fato que exige estratégias que possam modificar a situação de baixa qualidade da aprendizagem e trazer melhores condições de trabalho para o professor da educação básica. Dessa forma, a qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar, nem ao ranqueamento das instituições de ensino e, sim, ao desenvolvimento processual e integral do aluno, o que envolve dimensões muito mais amplas e incapazes de serem captadas e quantificadas nas avaliações externas.

Referências

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado - nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.75, ago. 2001.

AMORIM, D. B. de; RODRIGUES, L. R. As práticas avaliativas e a análise da formação docente: da avaliação à avaliação padronizada. In: Calderano, M. da A. Pereira. M. C.; Marques, G. F. C. (Orgs.). *Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. 292 p. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional, 8).

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.

APPLE, M. W. *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARRETO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.

BOING, L. A.; LÜDKE, M. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p.101 - 132, nov. 1999.

BONAMINO, A. M. C. de.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.2, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014

BONAMINO, A. M. C. de. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: GATTI, B. A.; BAUER, 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*. Florianópolis: Insular, v. 2, 2013. p. 43 - 60.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. 200 p.

CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51 - 68.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p.63-85, jan./abr. 2009.

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HYPOLITO, A. M. et al. Dossiê Interpretando o trabalho docente. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.

LOCATELLI, I. Novas perspectivas de avaliação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 9, p. 33 - 41, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universal, 1986.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

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

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. *VII Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones em América Latina*. Buenos Aires, jul. 2008, p. 1- 17.

SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade*.Campinas, v. 23, n.80, p. 346 - 367, set. 2002.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231- 1255, out. 2007a.

SORDI, M. R. L.; MOREIRA, R. S. M. Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. In: *24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação*, 2004, Caxambu, MG. p. 01-06.

SOUSA, S. Z; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n.35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 317p.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 53 - 69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, S. L. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. 2. ed. Brasília, DF. Liber Livro, 2008. 251 p.

Sobre as autoras

Raquel Arrieiro Vieira possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2011) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2014). Atualmente é especialista da educação básica- supervisora da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.

Alvanize Valente Fernandes Ferenc possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005), com estágio de Doutorado na Universidade do Porto, Portugal. Atualmente, é Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa.

Maria Alba Pereira de Deus possui Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1987), Mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (1995) e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro (2008). É professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa desde 1993.

Submetido em: 28/08/2015

Aprovado para publicação em: 23/03/2016