



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SAMANTHA NUNES DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM E A PROVA BRASIL NO 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE  
SÃO DOMINGOS-BA A PARTIR DO CONCEITO DE  
COMPETÊNCIA**

Salvador  
2013

**SAMANTHA NUNES DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM E A PROVA BRASIL NO 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE  
SÃO DOMINGOS-BA A PARTIR DO CONCEITO DE  
COMPETÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Professor Orientador: Doutor Robinson Moreira Tenório

Salvador  
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Faculdade de Educação

Almeida, Samantha Nunes de Oliveira.

Análise da relação entre a avaliação da aprendizagem e a Prova Brasil no 5º ano do ensino fundamental da educação municipal de São Domingos-BA a partir do conceito de competência / Samantha Nunes de Oliveira Almeida. – 2013.

150 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Avaliação educacional – São Domingos (BA). 2. Ensino fundamental - São Domingos (BA) - Avaliação. 3. Competência. 4. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.26098142 – 22. ed.

SAMANTHA NUNES DE OLIVEIRA ALMEIDA

**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM  
E A PROVA BRASIL NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA  
EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS-BA A PARTIR DO  
CONCEITO DE COMPETÊNCIA**

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

Aprovada em 07 de maio de 2013.

**Banca Examinadora**

**Robinson Moreira Tenório – Orientador** \_\_\_\_\_

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

Universidade Federal da Bahia

**Cristina Maria D'Ávila Teixeira** \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

**Rosineide Pereira Mubarack Garcia** \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento final de caminhada de uma etapa, gostaria de agradecer enormemente àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu caminhar. Não é tarefa fácil colocar em uma página todos os agradecimentos merecidos.

Gostaria de agradecer especialmente a meu tão amado marido, Lucas, por ser minha companhia, estando sempre ao meu lado, e meu companheiro, rindo comigo nos momentos felizes, enxugando minhas lágrimas nos momentos difíceis, segurando minha mão nos momentos de dúvida, confiando sempre em mim.

Agradeço a minha família por todo o apoio a mim dedicado. A minha mãe, mulher de fibra, agradeço por ser meu exemplo de segurança, conforto, firmeza e amor. Mãe, como eu te amo! A meu pai, agradeço por ser meu exemplo, por ser a pessoa que eu queria ser quando crescesse. A minha irmã e afilhada, Tábatha, por fazer de mim uma pessoa sempre melhor ao me ter como exemplo.

Minhas colegas de curso e amigas de vida, Jaqueline Dourado e Jaqueline Correia, agradeço por todos os momentos em que dividimos nossas dúvidas, nossas fraquezas, nossos medos, nossas conquistas.

Aos profissionais de educação de São Domingos, agradeço enormemente pela recepção e disponibilidade em contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, principalmente, ao meu orientador, Professor Robinson, por estar sempre presente na construção deste trabalho, pela dedicação, pela atenção, pelo cuidado, por contribuir significativamente para o meu crescimento acadêmico.

Agradeço, por fim, a minha banca, pessoas que tenho a maior admiração e respeito, pela contribuição dada a minha Dissertação.

A todos você, meus agradecimentos mais sinceros.

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. *Análise da relação entre a avaliação da aprendizagem e a Prova Brasil no 5º ano do Ensino Fundamental da educação municipal de São Domingos-BA a partir do conceito de competência*. 150 f. il. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## RESUMO

Entendendo que a avaliação da aprendizagem, enquanto prática pedagógica, deve ter como principal objetivo a garantia da aprendizagem do aluno, a partir da análise dos resultados e da tomada de decisões coerentes com cada realidade percebida, não devendo se limitar ao treinamento de alunos para a realização de avaliações nacionais em larga escala, este trabalho tem por objetivo identificar e analisar a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula por professores do 5º ano do Ensino Fundamental e os testes aplicados pela Prova Brasil nesta mesma etapa escolar. A partir da escolha do estudo de caso enquanto método de pesquisa, o município baiano de São Domingos foi escolhido para a realização da pesquisa devido à disponibilidade, ao interesse e aos indicadores educacionais nacionais do mesmo. Para a realização da pesquisa, contou-se com a realização de entrevistas, análise de documentos escolares e análise das matrizes de referência da Prova Brasil. Como principais resultados da pesquisa, foi percebido que os participantes da mesma não possuem um conceito unificado e bem definido acerca do tema competência. Foi percebido também que há ações e orientações da Secretaria Municipal de Educação para auxiliar o trabalho em sala de aula com base nas competências e que tais ações e orientações sofrem influência direta da Prova Brasil, a partir do momento em que esta avaliação em larga escala se propõem a avaliar competências e há o interesse em alcançar melhores índices nacionais de educação. Paralelo a tal interesse, há uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, embora sejam tomadas algumas medidas equivocadas em relação à avaliação da aprendizagem. Especificamente em relação a este processo educacional, a pesquisa evidenciou que a avaliação da aprendizagem ainda é encarada como um final de processo, sendo utilizada com maior frequência a prova como instrumento avaliativo e em momentos pontuais. A pesquisa foi concluída tendo em vista que o modelo de prova adotado pelo professor em sala de aula não é o mesmo dos testes utilizados pela Prova Brasil e que as provas possuem algumas de suas questões pautadas em competências avaliadas em larga escala, sendo a maioria dos itens de provas ainda centrada na avaliação mecânica e descontextualizada de conteúdos programáticos. Com isso, ficou evidenciado que a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula e a Prova Brasil está baseada, em grande medida, nos conteúdos programáticos que dão suporte às competências abordadas por esta avaliação em larga escala e não na avaliação de competências ou no modelo de instrumento avaliativo adotado.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Prova Brasil. Competência.

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. *Analysis of the relationship between assessment of learning and Prova Brasil in the 5th year of elementary school education city of São Domingos-BA from the concept of competence*. 150 pp. ill. 2013. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

## ABSTRACT

Understanding that the learning assessment, while pedagogical practice, must have as main objective the assurance of the student's learning, from the analysis of the results and decisions making coherent with each perceived reality, in which it should not be limited to the students' training for the large-scale accomplishment of national assessments, this work aims to identify and analyze the relationship between the learning assessment performed in the classroom by teachers of the fifth grade of Elementary School and the *Prova Brasil*. From the choice of a case study, as a research method, it was chosen the city of São Domingos, a city from Bahia, for the achievement of the research due to the availability, interest and its national educational indexes. For the accomplishment of this research, interviews, analysis of school documents and analysis of the reference matrixes of *Prova Brasil* were made. As main results of the research, it was realized that the participants do not have a unified and well defined concept of the theme of competence. Also, it was realized that there are some actions and guidelines of the Municipal Department of Education to help the work in the classroom based in the competences and such actions and guidelines are under the direct influence of *Prova Brasil*, from the moment in which this large-scale assessment proposes to assess competences and also because there is an interest to achieve better national indexes of education. Besides such interest, there is a concern with the students' learning, even though some misleading actions are taken in relation to the learning assessment. Specifically in relation to this educational process, the research highlighted that the learning assessment is still faced as a final of a process, in which the exam is being used frequently as an evaluation instrument and in a punctual moment. The research was concluded having in mind that the model of exam adopted by the teacher in the classroom is not the same from the tests used by the *Prova Brasil* and that exams have some of its questions guided in competences assessed in large-scale, in which the majority of the exams' items are still centered in the mechanical assessment and not contextualized from the syllabus. Therefore, it was highlighted that the relationship between the learning assessment accomplished in the classroom and in the *Prova Brasil* is based, largely, in the syllabus that give a support to the competences approached by this assessment in large-scale and not in the assessment of competences or in the model of the evaluation instrument adopted.

**Key-words:** learning assessment. *Prova Brasil*. Competence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Total de alunos participantes da Prova Brasil em uma escola X em 2007.	78
Figura 2 –	Indicadores educacionais de uma escola X em 2007.	79
Figura 3 –	Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil alcançado por uma escola X em 2007.	80
Figura 4 –	Médias comparadas em Língua Portuguesa de uma escola X com as esferas municipal, estadual e nacional em 2007.	82
Figura 5 –	Total de alunos participantes da Prova Brasil em uma escola X em 2009.	83
Figura 6 –	Indicadores educacionais de uma escola em 2009.	83
Figura 7 –	Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil alcançado por uma escola X em 2009.	84
Figura 8 –	Médias comparadas de Língua Portuguesa e Matemática da escola X com as esferas municipal, estadual e nacional em 2009.	86
Figura 9 –	Evolução do IDEB da escola X em 2009.	86
Figura 10 –	Resultados da Prova Brasil de uma escola X em 2011.	88
Figura 11 –	Exemplo de questão de Língua Portuguesa presente em um dos instrumentos de avaliação aplicados no 5º ano de São Domingos	127



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de alunos matriculados em 2011 na rede pública municipal de educação de São Domingos	94
Tabela 2 –	Médias de proficiência das escolas públicas municipais de São Domingos que participaram da Prova Brasil	95
Tabela 3 –	IDEB e metas projetadas para a educação pública municipal de São Domingos	96
Tabela 4 –	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal do município de São Domingos	97
Tabela 5 –	Número de itens constantes nos instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa aplicados no 5º ano da educação pública municipal de São Domingos que avaliavam ou não descritores da Prova Brasil	128
Tabela 6 –	Número de ocorrência e frequência dos descritores da Prova Brasil nos instrumentos avaliativos utilizados por professores de Língua Portuguesa no 5º ano	129
Tabela 7 –	Número de itens constantes nos instrumentos avaliativos de Matemática aplicados no 5º ano da educação pública municipal de São Domingos que avaliavam ou não descritores da Prova Brasil	130
Tabela 8 –	Número de ocorrência e frequência dos descritores da Prova Brasil nos instrumentos avaliativos utilizados por professores de Matemática no 5º ano	131
Tabela 9 –	Número e frequência de questões abertas e fechadas dos instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa e Matemática utilizados no 5º ano de São Domingos	132

## LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFDM	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>AS COMPETÊNCIAS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO</b>	<b>21</b>
2.1	A INTRODUÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO	22
2.2	EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO PARA COMPETÊNCIAS	25
2.3	COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS: UM EQUÍVOCO CURRICULAR	31
2.4	DIFERENCIAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	36
2.5	COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS EDUCACIONAIS: ABORDAGENS DISTINTAS	39
<b>3</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO</b>	<b>43</b>
3.1	A NOTA PODE CUMPRIR COM UM PAPEL PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?	45
3.2	A PROVA: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO, NÃO A PRÓPRIA AVALIAÇÃO	51
3.3	O ERRO COMO FONTE DE APRENDIZAGEM: DINÂMICO, NÃO DECISÓRIO	56
3.4	A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS A PARTIR DE SITUAÇÕES-PROBLEMA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	61
<b>4</b>	<b>AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A PROVA BRASIL</b>	<b>67</b>
4.1	O SURGIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO	69
4.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CRIAÇÃO DO SAEB	72
4.3	A CRIAÇÃO DA PROVA BRASIL E A POSSIBILIDADE DE UTILIZAÇÃO DE SEUS RESULTADOS EM ÂMBITO ESCOLAR	76
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>93</b>

5.1	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS-BA COM BASE EM INDICADORES NACIONAIS	93
5.2	AS FONTES DA PESQUISA	97
5.3	A COLETA DOS DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	99
5.3.1	<b>A solicitação dos documentos escolares e educacionais</b>	100
5.3.2	<b>A elaboração e a realização das entrevistas</b>	102
5.4	O TRATAMENTO E A ANÁLISE DOS DADOS	104
5.4.1	<b>O tratamento dos dados</b>	104
5.4.2	<b>A análise dos dados</b>	106
6	<b>A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS SOB UM OLHAR PAUTADO NA IDEIA DE COMPETÊNCIAS E NA PROVA BRASIL</b>	109
6.1	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DOS COORDENADORES DA REDE PÚBLICA DE SÃO DOMINGOS ACERCA DAS COMPETÊNCIAS	109
6.2	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 5º ANO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS	114
6.3	IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA DA PROVA BRASIL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS	120
6.4	A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REALIZADA EM SALA DE AULA NO 5º ANO EM SÃO DOMINGOS E A PROVA BRASIL	124
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	134
	<b>REFERÊNCIAS</b>	139
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES	147
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA COORDENAÇÃO	149

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar em competência, automaticamente, significa pensar na realização de algo com eficiência e eficácia, ou seja, competente é aquele que consegue desempenhar bem uma ação ou resolver um problema com o mínimo de esforço. Um exemplo concreto do que acabamos de dizer é apresentado por Rey (2002) ao nos apresentar uma situação na qual ao observarmos os movimentos de um patinador e ao tentarmos fazer os mesmos movimentos percebemos que aquela ação não é tão fácil de ser realizada quanto imaginávamos no momento da observação; ao tentar desempenhar aquela ação observada, sentimos toda a sua dificuldade e, conseqüentemente, compreendemos que o patinador é competente enquanto tal, ao passo que nós não somos.

Porém, entender competência em âmbito educacional requer uma análise mais aprofundada, ou seja, que ultrapasse o apenas “saber fazer algo bem”. Embora não haja um consenso entre os estudiosos sobre como, de fato, o conceito de competência ingressou na educação, é possível perceber que a influência do mundo do trabalho na educação teve grande contribuição. Na medida em que o trabalho foi se tornando mais complexo, necessitando de trabalhadores cada vez mais qualificados, a escola passa a responder pela formação destes sujeitos (SAVIANI, 2007; SOUSA; PESTANA, 2009).

Sabendo que, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação possui como finalidade o desenvolvimento pleno da pessoa, sua formação para a atuação na cidadania e no mercado de trabalho, percebemos que os estudos sobre competência vinculados ao mundo do trabalho dão conta apenas da formação do sujeito para este âmbito, ficando o desenvolvimento pleno da pessoa e sua formação para a cidadania um pouco de lado. Porém, percebemos que, na atualidade, há um crescimento constante de trabalhos acadêmicos que abordam a ideia de competência vinculada à tentativa de responder às atuais necessidades da educação.

Em se tratando da Educação Básica, o trabalho escolar pautado em competência, a nosso ver, tem como objetivo principal possibilitar que os alunos percebam a relação entre os conhecimentos ensinados e aprendidos na escola e as diversas situações que se apresentam no dia-a-dia. Ou seja, havendo um questionamento dos alunos sobre a necessidade e importância de precisar estudar e

aprender determinados conhecimentos que os mesmos julgam não serem úteis por não terem aplicação direta nos problemas e situações do cotidiano, as competências atuariam como resposta a este questionamento, uma vez que, segundo Perrenoud (1999, 2002a, 2002b), competência é a capacidade de agir com eficácia diante de uma dada situação, sendo a ação baseada, também, em conhecimentos, ou seja, os conhecimentos se configuram como uma das bases das competências.

Porém, é preciso destacar que esse questionamento dos alunos em relação à necessidade e importância do aprendizado de determinados conhecimentos se dá devido à forma como os mesmos são trabalhados em sala de aula, ou seja, desvinculados da realidade do aluno, pautados em uma perspectiva tradicional de ensino e, conseqüentemente, em uma aprendizagem mecânica, esta última devendo ser superada por uma aprendizagem significativa que, por sua vez, favorece o desenvolvimento e aprimoramento de competências.

Um outro motivo que tem levado as escolas e sistemas escolares a se interessarem pelo trabalho pautado em competências é a existência de sistemas nacionais de avaliação da educação em larga escala baseados na avaliação de determinadas competências, estas vinculadas aos conhecimentos trabalhados em todos os sistemas educacionais que são avaliados. No caso da educação básica, temos a Prova Brasil, que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma avaliação nacional em larga escala pautada em competências, aplicada especialmente no Ensino Fundamental. Esta avaliação, a partir de seus resultados, contribuiu para que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizasse o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, por sua vez, permite a inclusão dos sistemas de educação e suas escolas nos programas governamentais de apoio e desenvolvimento da educação (BRASIL, 2013).

Por entender que quanto maior a nota obtida na Prova Brasil, maior será o IDEB, alguns sistemas e escolas passam a se preocupar muito mais em atingir maiores índices do que assegurar que a educação aconteça, de fato, com qualidade. Sendo o IDEB calculado a partir das taxas de aprovação e das notas da Prova Brasil, algumas medidas equivocadas podem ser tomadas para garantir um aumento deste índice. Duas delas são a aprovação indiscriminada dos alunos, ou seja, a aprovação dos alunos para as séries/anos seguintes sem garantir a aprendizagem devida à série/ano anterior, e a atenção exacerbada às disciplinas Língua

Portuguesa e Matemática, que são avaliadas pela Prova Brasil. Em relação ao desempenho dos alunos na Prova Brasil, não há como sistemas e escolas terem o total controle, ou seja, mesmo que se pretenda maquiagem o IDEB aprovando todos os alunos, não há como garantir que os alunos que responderão aos testes da Prova Brasil alcancem o desempenho esperado. Dessa forma, não é difícil imaginar que as escolas que realizam a Prova Brasil acabam recebendo mais atenção das Secretarias Municipais de Educação (SME), em relação às escolas que não participam de tal avaliação, que o trabalho em sala de aula das disciplinas que são avaliadas pela Prova Brasil possa ser favorecido, deixando as demais disciplinas de lado, e que escolas e sistemas possam desenvolver ações pautadas especificamente nas competências avaliadas pela Prova Brasil, deixando de trabalhar outras competências (das mesmas disciplinas avaliadas e de outras disciplinas) tão importantes quanto, ou até mesmo mais importantes em determinadas situações.

Tais equívocos contribuíram para o nosso interesse em pesquisar a relação entre o trabalho escolar desenvolvido por um sistema municipal de educação e as competências avaliadas pela Prova Brasil. Mais especificamente, nosso interesse está centrado em perceber se o trabalho escolar nas disciplinas que são avaliadas pela Prova Brasil, Língua Portuguesa e Matemática, é reduzido apenas às competências avaliadas pela Prova Brasil e seus respectivos conteúdos programáticos. Falamos em redução do trabalho escolar por dois motivos: por entender que o processo de ensino não deve ser limitado às competências avaliadas pela Prova Brasil; e por entender que o trabalho a ser realizado junto aos alunos não deve ter como objetivo, único ou último, preparar o aluno para a participação na Prova Brasil. Esses dois motivos, a nosso ver, estão estritamente relacionados.

Reduzir o processo de ensino às competências avaliadas pela Prova Brasil, para nós, significa tomar as matrizes de referência dessa avaliação em larga escala como a única referência curricular. Como é do nosso conhecimento, a Prova Brasil possui uma matriz de referência para cada disciplina avaliada e para cada série/ano avaliado. Cada matriz de referência foi construída a partir de um currículo mínimo nacional, ou seja, dos conhecimentos trabalhados em todos os sistemas educacionais avaliados pela Prova Brasil. Porém, esse currículo mínimo não foi totalmente contemplado nas matrizes de referência, apenas “o que pode ser aferido por meio dos instrumentos utilizados [...] na Prova Brasil” (BRASIL, [2013]). Como o

próprio INEP afirma, “As matrizes de referência não podem ser confundidas com as matrizes curriculares, pois não englobam todo o currículo escolar.” (BRASIL, [2013]), este devendo abranger, também, os conhecimentos regionais.

Reduzir o trabalho escolar em sala de aula à preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil significa, além de trabalhar apenas com o que é avaliado, reduzir as atividades a serem desenvolvidas à aplicação de testes de múltipla escolha, como os aplicados pela Prova Brasil, de forma que os alunos se familiarizem com este tipo de instrumento avaliativo, e reduzir a avaliação da aprendizagem à aplicação destes testes<sup>1</sup>.

Defendemos que a avaliação da aprendizagem não deve ser encarada como um momento de aplicação de um determinado instrumento de avaliação em um determinado momento. Defendemos que a mesma deve ser encarada como um processo que beneficia tanto a atuação do professor como, e principalmente, o desenvolvimento do aluno. Falamos em processo por considerar que a avaliação da aprendizagem tem início desde os primeiros momentos do ano letivo, se processa durante todo o período letivo e permite que, ao final do processo, tanto o professor como o aluno tenham a consciência de que a aprendizagem alcançada foi fruto do trabalho realizado e da dedicação empreendida no processo de ensino-aprendizagem. Porém, para que a avaliação da aprendizagem aconteça como um processo é preciso que cada ação que se pretenda avaliativa e cada instrumento avaliativo tenha bem definida qual a intencionalidade, respectivamente, de sua realização e adoção para que as escolhas não se deem de forma aleatória, apenas para garantir a diversidade de ações e instrumentos avaliativos. Segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p. 16), “A ideia de diversificar [...] tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões.” É preciso destacar, também, que a avaliação da aprendizagem deve, a partir de seus resultados, permitir que estes sejam analisados para que sejam tomadas decisões coerentes e seguras com fins à aprendizagem do aluno. Segundo Cavalcanti Neto e Aquino (2009), a avaliação da aprendizagem deve ser encarada como um meio pelo qual o professor pode coletar informações sobre o

---

<sup>1</sup> Reduzir as atividades à aplicação de testes de múltipla escolha e reduzir o processo avaliativo à aplicação de testes de múltipla escolha não podem ser considerados como sinônimos, embora as atividades possam integrar a avaliação da aprendizagem enquanto processo avaliativo, numa perspectiva qualitativa, construtiva e mediadora. Numa visão mais tradicional da avaliação da aprendizagem, apenas os momentos formais e declarados de avaliação (momentos pontuais) são considerados.



desenvolvimento de seus alunos e, a partir destas informações, tomar decisões que colaborem com a melhoria do ensino oferecido e, conseqüentemente, com a aprendizagem de seus alunos. Corroborando com tal visão, Mediano (1987, p. 15) afirma que a avaliação da aprendizagem deve “ter como principal objetivo diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão/aquisição do conhecimento, buscar as falhas [...], para tomar decisões”, levando em consideração que as decisões tomadas podem e devem acontecer durante todo o processo avaliativo, o que o configura como um processo formativo.

Considerando que a postura avaliativa do professor reflete sua perspectiva de educação, numa escala micro, e que a avaliação da aprendizagem desenvolvida na escola reflete a perspectiva de educação adotada pelo sistema ao qual ela pertence, a partir das orientações das Secretarias de Educação e da coordenação pedagógica, numa escala macro, temos como objetivo geral deste trabalho “Identificar e analisar a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula por professores do 5º ano do Ensino Fundamental e a Prova Brasil”. Este objetivo geral busca perceber e discutir se a avaliação realizada em sala de aula atende (exclusivamente, parcialmente ou não atende) as competências avaliadas pela Prova Brasil e/ou seus respectivos conhecimentos que lhes dão suporte e se possuem a mesma estratégia de coleta de dados em relação à aprendizagem do aluno (utilização de testes objetivos).

Para tanto, traçamos objetivos menores que integram o objetivo geral supracitado, ou seja, objetivos específicos, a saber: 1) Identificar a percepção dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental e coordenadores acerca do tema competências; 2) Analisar as competências avaliadas pela Prova Brasil no 5º ano do Ensino Fundamental; 3) Identificar e analisar as competências avaliadas pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação ao primeiro objetivo específico, consideramos de extrema importância perceber qual a compreensão que estes professores e os coordenadores possuem acerca do tema competência, pois, compreendemos que para um trabalho em sala de aula possa ser realizado pautado na ideia de competência é preciso que estes profissionais de educação entendam o seu conceito e como ela pode ser utilizada no trabalho escolar. Além disso, compreender o conceito de competência é importante para que se possa entender e criticar os resultados da Prova Brasil que, ao serem apresentados através de médias para

cada disciplina avaliada, necessitam ser comparados com as escalas de desempenho da Prova Brasil para que se possa identificar quais as competências e habilidades que foram desenvolvidas ou não e, com isso, tomar decisões coerentes com o resultado observado e analisado.

Em relação ao segundo objetivo específico, buscamos analisar as competências avaliadas no 5º ano do Ensino fundamental, uma vez que as mesmas estão descritas nas matrizes de referência. A nossa análise se deu, essencialmente, a partir da identificação dos conhecimentos, representados pelos conteúdos programáticos, que dão suporte a cada competência constante nas matrizes de referência da Prova Brasil para, em etapa seguinte, relacioná-los com os conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula pelos professores do 5º ano.

O terceiro objetivo específico, por sua vez, buscou identificar competências avaliadas pelos professores do 5º ano e, uma vez percebidas, analisá-las com o intuito de perceber se há relação com as competências avaliadas pela Prova Brasil. Buscamos perceber também se os conteúdos programáticos avaliados pelo professor correspondem aos conteúdos programáticos que sustentam as competências avaliadas pela Prova Brasil e em que medida correspondem.

A pesquisa foi realizada no município baiano de São Domingos, o qual se mostrou disponível e interessado nos resultados deste trabalho. Além disso, o IDEB alcançado pelo município nos últimos anos contribuiu para a escolha do mesmo, uma vez que a meta de 2015 já tinha sido alcançada em 2009<sup>2</sup>. Diante disso, consideramos que São Domingos se configurou como um caso representativo a ser estudado, pois, permitiu que informações específicas relacionadas à educação fossem coletadas e analisadas o que, por sua vez, permitiu que a realidade fosse compreendida. Configurando-se num estudo de caso, a pesquisa contou com a análise documental e realização de entrevistas com os professores do 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática que lecionaram em 2011, ano de realização da última edição da Prova Brasil até o presente momento, com a coordenação pedagógica da escola e com a coordenação pedagógica geral do município, que representa a SME em relação ao acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas escolas da rede e ao desenvolvimento e acompanhamento de projetos

---

<sup>2</sup> A escolha pelo referido município de seu no início de 2011, ano de ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Neste período, a edição de 2011 da Prova Brasil ainda não tinha acontecido e, conseqüentemente, o IDEB deste mesmo ano ainda não tinha sido calculado.

educacionais pela SME. Entre os documentos escolares analisados estão o Projeto Político Pedagógico (PPP), os Diários de Classe das turmas de 5º ano que participaram da Prova Brasil, os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, o Projeto “Mais Tempo de Aprender” e a ficha de acompanhamento do aluno Descritores da Aprendizagem. Entre os documentos relacionados à Prova Brasil, disponíveis para *download* no site do INEP (BRASIL, 2013), estão as matrizes de referência da Prova Brasil para o 5º ano, o simulado da Prova Brasil e os exemplos de questões da Prova Brasil.

Este trabalho está organizado em sete capítulos, sendo este o primeiro capítulo responsável pela apresentação da pesquisa e titulado *Introdução*. O segundo capítulo, titulado “As competências e o campo da educação”, como o próprio título evidencia, aborda a ideia de competência dentro do campo da educação. Na discussão apresentada, reconhecemos que não há um consenso entre os estudiosos sobre como o termo ingressou na educação, embora haja muitos trabalhos acadêmicos que apontam que este ingresso foi influenciado pela utilização do termo pelo mercado de trabalho e pela influência deste último na organização da educação. Reconhecemos também que não há um consenso acerca da definição e do conceito do termo competência e utilizamos, como base para nossa discussão, as definições propostas por Perrenoud (1999, 2002a, 2002b), Zabala e Arnau (2010) e Machado (2002, 2010). Ainda neste capítulo, discutimos sobre a dicotomia apresentada em relação à organização curricular baseada em competências e em conteúdos programáticos, concluindo que tal dicotomia não se sustenta pelo fato de que toda competência necessita de conhecimentos e que o trabalho por competência não invalida o trabalho por conteúdos e vice-versa. Por fim, o capítulo também apresenta a relação entre competência e habilidade e entre competência e objetivo educacional, sendo tais termos muitas vezes considerados como sinônimos, o que, para nós, configura-se como um equívoco, embora possuam estreita relação.

No terceiro capítulo, titulado “A importância da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento do educando”, discutimos sobre a avaliação da aprendizagem como um processo que deve beneficiar a aprendizagem do aluno e não se configurar como um momento de simples verificação de uma aprendizagem mecânica ao final de um processo. Neste capítulo, defendemos que a nota e a prova, embora sejam utilizadas historicamente como meios de coerção e punição

dos alunos, podem cumprir um papel pedagógico dentro do processo de ensino-aprendizagem desde que a nota seja obtida e analisada qualitativamente e que a prova seja utilizada conscientemente. Também neste capítulo, apresentamos o erro como mais uma oportunidade de aprendizagem para o aluno, devendo o professor investigá-lo para ajudar o aluno a superar dificuldades e limites percebidos, não devendo o erro ser considerado como um fenômeno decisório e estático. Por fim, apresentamos as situações-problema como um mecanismo para o favorecimento de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, do desenvolvimento e aprimoramento de competências.

No quarto capítulo, titulado “Avaliação em larga escala no ensino fundamental: a Prova Brasil”, abordamos a Grande Depressão de 1929 e a crise do petróleo na década de 1970 como as principais crises do capitalismo que colaboraram com o surgimento e intensificação das políticas públicas e, dentro destas, das políticas sociais, que englobam as políticas educacionais. Como consequência, fez-se necessário elaborar políticas de avaliação que monitorassem as políticas públicas adotadas, de forma que a avaliação delas feita oferecesse informações úteis para a criação de novas políticas e para a manutenção, modificação e até mesmo exclusão das políticas já existentes. Em relação à realidade brasileira, neste capítulo, abordamos os fenômenos que contribuíram para a criação do SAEB, assim como aqueles que contribuíram para as modificações sofridas por este sistema de avaliação. Abordamos, também, a criação da Prova Brasil e algumas possibilidades de utilização de seus resultados pelas equipes escolares e pelos sistemas de educação municipal, assim como discutimos algumas críticas feitas a esta avaliação em larga escala.

O quinto capítulo, titulado “Percurso metodológico”, apresenta o estudo de caso como método de pesquisa adotado, descreve o campo no qual a pesquisa se desenvolveu, apresenta as fontes e descreve o processo de coleta de dados, o tratamento das informações e como a análise das mesmas se deu.

No sexto capítulo, titulado “A avaliação da aprendizagem no município de São Domingos sob um olhar pautado na ideia de competência e na Prova Brasil”, apresentamos os resultados desta pesquisa. Neste capítulo, apresentamos o conceito de competência adotado pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática que lecionaram no 5º ano do Ensino Fundamental em 2011 no município de São Domingos, a importância que a avaliação da aprendizagem possui na prática

destes profissionais, como a avaliação da aprendizagem é feita e utilizada pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental das turmas que realizaram a Prova Brasil em 2011, qual a importância que a Prova Brasil tem para os profissionais de educação que participaram da pesquisa e quais as influências que a Prova Brasil promove na educação pública municipal. Além disso, evidenciamos a relação da avaliação da aprendizagem desenvolvida no 5º ano do Ensino Fundamental da educação pública de São Domingos e a Prova Brasil.

O sétimo e último capítulo, titulado “Considerações Finais”, apresenta as conclusões alcançadas com o desenvolvimento da pesquisa. De modo geral, concluímos nossa pesquisa com a percepção de que a avaliação da aprendizagem desenvolvida em sala de aula corresponde parcialmente à Prova Brasil, na medida em que as únicas competências avaliadas pelos professores são as mesmas avaliadas pela Prova Brasil, porém, havendo uma concentração maior em torno das competências mais simples em Língua Portuguesa e das competências pautadas no cálculo a partir das quatro operações em Matemática. Ainda neste capítulo, propomos algumas estratégias para superar os limites percebidos e alguns estudos que possam contribuir para tal superação.

## 2 AS COMPETÊNCIAS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Entendendo que cada sociedade encara e organiza a educação sob ótica própria, podemos afirmar que em todas as sociedades há o desejo de que suas crianças se tornem adultos capazes de contribuir para o bem coletivo. Diante disto, tanto a educação formal como a educação informal devem propiciar às crianças o contato com elementos que favoreçam tanto o seu crescimento intelectual como pessoal.

A educação de uma criança, em seu sentido amplo, tem início ainda no seio da família, seguida por interações dessa criança com sua comunidade e, posteriormente, ao ingressar na escola, com seus colegas, professores e demais membros do universo escolar. Estas três esferas, família, comunidade e escola, atuam juntas na formação da criança, cabendo a cada uma delas contribuir significativamente para que a criança se torne um adulto responsável, consciente de seus atos e atuantes em sua sociedade.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante, com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. [...] A educação é [...] uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (BRANDÃO, 2007, p. 10, grifo do autor)

Sabendo que a educação se manifesta em diversos espaços e tempos, não estando restrita apenas ao espaço escolar, ao tempo que o estudante passa na escola e aos momentos fora do espaço escolar dedicados às atividades escolares<sup>3</sup>, e tendo em vista que a finalidade principal da educação, segundo Machado (2010, p. 13), “em qualquer situação, sempre será a formação de pessoas e de profissionais competentes para a vida em sociedade e para a atuação no universo do trabalho”, corroborando com o posto pela Constituição Federal de 1988<sup>4</sup> e pela Lei de

---

<sup>3</sup> Entender atividades escolares como os conhecidos “deveres de casa” e estudos pré-avaliativos. Aqui é necessário esclarecer que para este trabalho, estudar uma matéria ou assunto apenas quando se está na véspera de avaliações formais na escola não se configura como um ideal, mas como uma realidade possível de ser verificada desde tempos passados até a atualidade.

<sup>4</sup> Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração

Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>5</sup>, este trabalho se deterá à análise das competências dentro da educação formal, responsável pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado, além de refletir em sua organização os interesses da sociedade para a formação de seus membros.

Pode-se compreender como finalidade da educação formal, que no decorrer deste trabalho será chamada apenas de educação, a democratização do acesso aos saberes e o desenvolvimento tanto intelectual como pessoal dos sujeitos (PERRENOUD, 2002a). Segundo Perrenoud (2002b), o desenvolvimento de competências pode ser capaz de responder às atuais demandas da sociedade favorecendo a adaptação dos sujeitos tanto ao mercado de trabalho como às constantes mudanças sociais.

Sendo objetivo deste capítulo colaborar para um maior entendimento das competências na educação, o mesmo foi organizado partindo da apresentação de estudos e reflexões sobre como o termo “competência” ingressa nas discussões educacionais sendo, em seguida, apresentados algumas definições e, posteriormente, aproximações do conceito de competências com outros termos também presentes na educação.

## 2.1 A INTRODUÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Segundo Sousa e Pestana (2009), não há um consenso por parte dos estudiosos sobre como o termo competências foi inserido na educação, porém, podemos destacar o reflexo do mundo do trabalho na organização da educação e as necessidades atuais em relação ao ensino como os dois fenômenos mais discutidos atualmente.

Embora não seja objetivo deste trabalho discutir as relações entre trabalho e educação, se faz necessário, nesse momento, apresentar alguns argumentos sobre como o mundo do trabalho contribuiu para a entrada das competências nas

---

da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

<sup>5</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 1996, em seu Título II, Artigo 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

discussões educacionais. Constituído-se como um fenômeno humano, o trabalho<sup>6</sup> pode ser considerado como um dos principais fatores que determinam a sociedade, sendo fundamental para o funcionamento da mesma. Tal determinação se dá a partir da organização, da definição de quem o realizará e do valor atribuído ao mesmo.

Ao mesmo tempo em que transforma a sociedade, o trabalho também é transformado pela mesma, ou seja, havendo alterações na sociedade, haverá alterações na definição, na realização e no valor atribuído ao trabalho; havendo alterações na forma como o trabalho é realizado, definido ou valorado, se dará modificações na sociedade. Segundo essa lógica e retomando o que foi posto anteriormente sobre a função da educação, a escola deve se ajustar às mudanças de forma que possa formar os cidadãos desejados, aptos para a atuação na sociedade a partir, principalmente, do trabalho.

Segundo Saviani (2007), a educação, assim como o trabalho, constitui-se também como um fenômeno humano, sendo responsável pela formação do homem, permitindo o aprendizado do trabalho (modificação da natureza de forma que as necessidades humanas sejam atendidas), de forma que juntos estabeleçam uma relação de identidade.

Inicialmente vinculados, à medida que a produção se desenvolvia e provocava a divisão dos homens em classes, dava-se a divisão do trabalho (SAVIANI, 2007) e, conseqüentemente, a educação sofre mudanças de forma que a organização do ensino passa a atender à organização do trabalho e, futuramente, às profissões emergentes da divisão fabril e social do trabalho, sendo a primeira relacionada à divisão entre trabalho manual e intelectual e a segunda relacionada aos trabalhadores e proprietários do capital e dos meios de produção. Nesse contexto, principalmente no Brasil, todo tipo de educação e preparação para a atuação do sujeito como cidadão apto a enfrentar o mundo do trabalho e adaptar-se à sociedade do conhecimento passa a ser responsabilidade da escola (SOUSA; PESTANA, 2009).

---

<sup>6</sup> Embora o termo trabalho seja confundido com emprego, estes se constituem como conceitos diferentes, porém, interligados. Como trabalho, compreende-se o esforço humano em transformar a natureza a partir de capacidades física e mentais visando um propósito. Já emprego se configura como a relação entre quem organiza (comprador) e quem realiza (vendedor) o trabalho mediante pagamento pela força de trabalho.



As atuais mudanças na organização do trabalho têm levado a uma nova relação entre trabalho e educação de forma que conceitos sejam substituídos ou percam seu *status* central, como é o caso do termo qualificação. Com o advento dos modelos de organização da produção fordista e taylorista se deu o desenvolvimento e a utilização de

métodos de análise ocupacional que buscam identificar as características dos postos de trabalho para delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-los [...] [ao passo que] a educação é vista basicamente como meio de preparação de mão-de-obra, pautada nos princípios da divisão do trabalho, da organização da produção e das empresas. (SOUSA; PESTANA, 2009, p. 137)

Ou seja, a partir do momento em que houve a busca por trabalhadores “qualificados” para ocupar os postos de trabalho, foi a educação que passou a responder por tal qualificação. Posteriormente, com o toyotismo, deu-se uma nova forma de acumulação do capital de forma que a qualificação exigida dos trabalhadores sofreu modificações e o conceito de qualificação cedeu lugar central ao conceito de competência.

No plano do trabalho, constata-se o deslocamento do conceito de qualificação – que diz respeito a processos de escolarização e formação profissional, nos quais a sociedade tem forte participação – em direção à noção de competência, centrada em potencialidades e características psicológicas do indivíduo, que privilegiam trajetórias e projetos pessoais deslocados de movimentos sociais e coletivos. (SOUSA; PESTANA, 2009, p. 147)

Perrenoud (1999, p.12) afirma que a escola seguiu os passos do mundo do trabalho ao adotar a noção de competências, tendo como justificativa para isso a necessidade de se modernizar e se inserir “na corrente de valores de economia de mercado”, a qual exige “uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho”. Porém, as recentes transformações no mundo do trabalho, que exigem trabalhadores aptos à adaptação a cargos e funções constantemente alterados, não se configuram por si só suficientes para que a noção de competência seja absorvida pela educação básica, embora exerçam influência em sua organização.

Para que possa servir ao alcance do objetivo maior da educação – propiciar a todos os sujeitos a formação básica para a cidadania e para o trabalho – e ao atendimento das necessidades educacionais na formação de seus alunos, as competências necessitam ser encaradas de forma diferente de como é tida pelo

universo do trabalho, ou seja, deve ultrapassar a sua dimensão técnica que, segundo Machado (2010), está limitada ao saber fazer e sem expressar uma ação consciente em sua manifestação. Ultrapassar a dimensão técnica também diz respeito à necessária capacidade em aplicar os conhecimentos aprendidos teoricamente às situações reais do dia-a-dia e do trabalho. (ZABALA; ARNAU, 2010)

Nesta perspectiva, pode-se compreender que o atual vínculo entre as competências e a educação visa atender às atuais necessidades da sociedade quanto à formação de seus sujeitos, estes não sendo apenas preparados para a atuação no mundo do trabalho, mas, também, para a resolução de problemas diversos que venham a enfrentar em qualquer âmbito da vida. Segundo Machado (2010), a aproximação, nos últimos anos, entre as competências e a educação pode responder à demanda por uma nova organização do trabalho escolar de forma que o aspecto pessoal do sujeito seja valorizado e considerado. Assim, ao adotar uma perspectiva de formação integral com base no desenvolvimento de competências, o ensino pode se tornar justo, útil e duradouro, permitindo a real vinculação entre teoria e prática em detrimento de um ensino centrado em processos de memorização de conteúdos, o que dificulta a aplicação dos mesmos na vida real (ZABALA; ARNAU, 2010).

## 2.2 EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS

Segundo Ropé e Tanguy (2002), faz-se necessário um questionamento da noção de competências, pois, embora as competências sejam consideradas um fenômeno antigo, elas estão sendo incluídas cada vez mais nas atuais discussões sociais e científicas de modo que sejam utilizadas em diferentes áreas, estas com interesses e abordagens diversos sobre o tema, não permitindo, assim, uma definição conclusiva.

Na educação, embora seja um campo delimitado, também não é possível encontrar uma definição única do termo competências. Para Zabala e Arnau (2010), o surgimento de diversas definições se deu devido à necessidade de conceituação, porém, os mesmos autores colocam que as definições vigentes se tornam complementares. Já Rey (2002), considera que a existência de diversas definições se dá pelo fato de que, na Pedagogia, existem diversos discursos, cada um possuidor de perspectivas próprias, e as consequências de se adotar uma única

definição pode provocar um bloqueio de qualquer pensamento criativo, interferindo assim nas ações. Porém, o referido autor coloca que se faz necessário entender cada uma das definições existentes – seus usos constantes, suas incertezas, suas contradições – para que se possa encontrar um “espaço comum, um lugar de confronto e de intercâmbio” (REY, 2002, p. 14).

Dentre as possíveis definições de competência na educação, pode-se destacar três como sendo as mais significativas para o desenvolvimento deste trabalho<sup>7</sup>. A primeira a ser apresentada é a proposta por Perrenoud (1999). O mesmo também concorda que não há um consenso na definição, mas vai além desta constatação e propõe uma definição sem, contudo, se afastar de um dos significados mais corriqueiros: desempenho eficaz.

Para Perrenoud (1999, p. 7), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nesta definição é possível perceber que há um vínculo direto entre competências e conhecimento; sem conhecimento não há competência. Porém, as competências não podem ser resumidas ao conhecimento que o sujeito possui, assim como não podem se tornar sinônimo da ação desempenhada; a competência se manifesta na mobilização do conhecimento para a realização da ação. “As competências *manifestadas* [...] não são, em si, conhecimentos; elas *utilizam, integram, ou mobilizam* tais conhecimentos.” (PERRENOUD, 1999, p. 8, grifo do autor)

Um outro ponto a ser destacado em relação à definição de Perrenoud (1999) diz respeito à relação desta com a eficácia e o desempenho, o que pode significar uma aproximação do entendimento de competências com o comportamento observável. Segundo Rey (2002, p. 30), “centra-se no comportamento equivale a ignorar [...] os pensamentos do sujeito, já que estes não são observáveis de forma objetiva”. Encarar as competências apenas como um desempenho eficaz de uma determinada ação em um determinado momento significa opor competência e saber, este entendido como “um conjunto organizado de *pensamentos*” (REY, 2002, p. 43, grifo do autor).

---

<sup>7</sup> Serão apresentadas neste trabalho as definições de competência que deem conta das expectativas educacionais para o Ensino Fundamental I, pois, como se sabe, na educação há definições que se aproximam do mundo do trabalho, sendo estas mais vinculadas ao Ensino Médio e à Educação Profissional.

Porém, é preciso destacar que, para Perrenoud (1999, p. 20), “o fato de que a competência, invisível<sup>8</sup>, só possa ser abordada através de desempenhos observáveis não acaba com a questão de sua conceitualização”. Além do mais, a definição de Perrenoud (1999) não se restringe ao desempenho eficaz. Como foi dito anteriormente, o autor propõe uma definição que não se afaste deste significado, porém, ultrapasse tal compreensão ao incluir na definição a utilização de conhecimentos na realização da ação.

Para Perrenoud (2002a), as competências envolvem a identificação das situações a serem controladas e dos problemas a serem resolvidos, as decisões a serem tomadas, os saberes mobilizados e explicitados no momento em que a competência se manifesta, o pensamento, que organiza o conhecimento e programa a ação, e as orientações éticas relativas à tomada de decisão. A partir de tais análises, Perrenoud (2002a, p. 19) avança em sua compreensão ao redefinir

competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Zabala e Arnau (2010) também se detiveram à análise das diversas definições de competência existentes, analisando definições tanto no mundo do trabalho como na educação. Segundo os autores, “o conceito de competência surge de posições basicamente funcionais, ou seja, com relação ao papel que devem cumprir para que as ações humanas sejam o mais eficiente possível” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 27). Tal análise corrobora com o observado por Perrenoud (1999), já posto anteriormente, sobre a centralidade das noções de desempenho e eficácia nas definições mais propagadas de competências.

As análises feitas por Zabala e Arnau (2010) em relação às definições dentro do campo profissional evidenciam que a finalidade das competências é a realização de tarefas de forma eficaz, sendo que tais tarefas estão relacionadas especificamente às ocupações profissionais com contexto de aplicação claramente definidos. Em relação às análises na área da educação, os autores concluem que as diversas definições trazem “as principais ideias formuladas na área profissional; no

---

<sup>8</sup> A referência à competência como um fenômeno invisível se dá pelo fato de que a competência só é possível de visualização no momento em que é manifestada.

entanto, adotando níveis de maior profundidade e extensão no campo de aplicação” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 32).

Diante das análises feitas, Zabala e Arnau (2010) propõem uma definição com base nos elementos comuns às definições analisadas ao entender competência como a capacidade para realizar tarefas ou agir diante de situações diversas de forma eficaz em um determinado momento, sendo necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. Nesta definição podemos observar a existência de três grandes domínios: saber, ser e saber fazer. O saber está diretamente associado ao conhecimento, o ser à atitude e o saber fazer às habilidades, sejam elas simples ou complexas, que, por sua vez, dizem respeito aos procedimentos necessários para o desenvolvimento da ação.

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37)

Corroborando<sup>9</sup> com o posto por Zabala e Arnau (2010), Machado (2010) traz em seus estudos sobre competências que para uma pessoa ser considerada competente não basta que esta seja capaz de mobilizar o que se sabe (saber/conhecimento) para realizar o que se deseja (ser/atitude), ela deve ser capaz de realizar a ação (saber fazer/procedimento).

Para Machado (2010, p. 36), “competência é a capacidade que uma pessoa tem para, em determinado âmbito, mobilizar os recursos de que dispõe para realizar aquilo que projeta”. Nesta definição podemos observar três elementos básicos: pessoalidade, mobilização e âmbito. A pessoalidade diz respeito, como se pode perceber, à pessoa; são as pessoas que possuem competências, que desejam, projetam, expressam suas vontades, buscam, de forma consciente, realizar seus projetos. Sabendo que não há competência sem conhecimento, este é construído

---

<sup>9</sup> Outro ponto comum nos estudos dos autores supracitados diz respeito à competência ser encarada como uma necessidade da educação na atualidade, que considere a formação do cidadão como ser completo.

pelas pessoas, o que reforça a pessoalidade como primeiro<sup>10</sup> elemento constituinte das competências.

[...] conhecer é conhecer o significado e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal. [...] são as pessoas e suas buscas conscientes, seus projetos, que atribuem ou não valor a determinadas relações, que tornam as matérias, as representações apresentadas pelos livros, um material vivo, significativo. (MACHADO, 2010, p. 27)

Porém, não se pode compreender a pessoalidade como uma característica que se aplica aos indivíduos de forma isolada, ou seja, isolado de seus pares, visto que os indivíduos são pertencentes a uma determinada sociedade, a uma determinada cultura comum. Machado (2010) alerta que, embora as ações conscientes dos indivíduos partam de perspectivas pessoais, estes devem respeitar as normas do grupo ao qual pertencem, o que os caracteriza como cidadãos.

Perseguimos projetos pessoais, mas partilhamos projetos coletivos, orientados por um cenário de valores socialmente acordados, e necessariamente sujeitamo-nos (ou submetemo-nos) aos outros, no sentido de levar em consideração seus pontos de vista, seus argumentos, seus valores. Assim, a pessoalidade pressupõe a integração com os outros como elemento complementar [...]. (MACHADO, 2010, p. 38)

Dessa forma, vincula-se à pessoalidade a ideia de integridade, que diz respeito ao outro e aos valores socialmente estabelecidos de forma que haja uma integração saudável entre os indivíduos. Com isso, a compreensão de competência ultrapassa a sua dimensão técnica e deixa de ser “confundida com o mero desempenho especializado, com o simples ‘fazer bem feito’ sem saber o que se faz, ou para que se faz [...] ela sempre está associada a uma ação envolvendo valores” (MACHADO, 2010, p. 40-41) de forma que a integridade pessoal e a integração social sejam consideradas.

A mobilização, outro elemento fundamental da noção de competências, diz respeito à mobilização de saberes. Segundo Machado (2010), ela não significa uma acumulação de conhecimentos e sim a capacidade de evocar o que se sabe para realizar o que se almeja. Ao entendermos que a competência é uma característica

---

<sup>10</sup> A pessoalidade deve ser considerada como primeiro elemento constitutivo da definição de competência em Machado (2010) por ter sua noção diretamente relacionada à noção de competência, ou seja, apenas as pessoas são competentes.

humana, que o conhecimento é produzido e modificado pelas pessoas e que não há competência sem conhecimento, podemos afirmar que qualquer conhecimento, por mais complexo que seja, torna-se inerte se não puder ser mobilizado.

Corroborando Machado (2010), podemos ver em Perrenoud (1999) que uma competência só pode ser construída a partir da mobilização do conhecimento, com discernimento e em tempo real. Porém, o autor ressalta que a mobilização de conhecimentos não pode ser confundida com a própria competência; a competência valora o conhecimento mobilizado.

Percebe-se claramente que mobilização e conhecimento formam outro eixo elementar da compreensão de competência. Falar em competência sem considerar o conhecimento necessário a ela significa desvalorizar o conhecimento: uma pessoa que possui muitos conhecimentos e não consegue mobilizar os mesmos para a realização de uma ação pode ser considerado incompetente; igualmente incompetente é a pessoa que não possui conhecimentos, mas consegue ser melhor sucedido na realização de uma ação.

Sem dúvida, se o conhecimento de conteúdos não basta para caracterizar a competência, a falta de conhecimento é o primeiro sintoma, e a evidência mais efetiva da incompetência. [...] Especialmente competente é quem sabe combinar de modo eficaz a busca pelo conhecimento de que se necessita com as formas adequadas de mobilização do mesmo. (MACHADO, 2010, p. 41)

Segundo Perrenoud (1999), a apropriação pura e simples de conhecimentos não significa que os mesmos serão mobilizados no momento de uma ação necessária. É fundamental que os conhecimentos sejam considerados pertinentes, ou não, para que sejam mobilizados com discernimento. Tal observação tem encontro com o eixo pessoalidade/integridade, pois, para que haja discernimento na mobilização de conhecimentos, estes devem ser apropriados pelas pessoas, que deverão se ancorar nos valores de sua sociedade para agir.

O âmbito, terceiro elemento fundamental, porém, não menos importante, diz respeito ao contexto ao qual a competência se materializa. Segundo Machado (2010, p. 31), “quanto mais restrito é o âmbito [...] mais facilmente ela [a competência] pode ser caracterizada em seus pormenores [...]; quanto mais amplo é tal âmbito, mais difícil é tal estruturação, [sendo esta] sempre necessária”.

Porém, ao mesmo tempo em que é importante ter um âmbito bem delimitado para a manifestação de uma competência, ela não pode se restringir a este.

Especialmente competente é aquele que é capaz de manifestar sua competência em um novo contexto, pois, segundo Machado (2010, p. 44), “uma pessoa somente pode se revelar competente atuando em determinado âmbito, mas sua competência é tanto maior quanto mais é capaz de abstrair o contexto da ação e imaginar situações novas”.

Dessa forma, percebemos que o âmbito se vincula à ideia de extrapolação, formando, assim, o último eixo fundamental à noção de competência defendida por Machado (2010). Segundo o autor, âmbito e extrapolação não se configuram como opostos e sim como complementares, pois, considerar apenas um deles na compreensão de competência pode implicar numa atuação limitada por parte do ser humano.

Sendo o conhecimento fundamental à manifestação da competência e esta possuidora de um âmbito, porém, devendo extrapolá-lo quando necessário, a partir do momento em que o conhecimento é apropriado de forma mecânica, este se torna de pouco valor. Segundo Bloom (1974), o conhecimento deve ser utilizado em situações diferentes da que foi originariamente adquirido.

As definições apresentadas evidenciam que há uma relação íntima entre competência, conhecimento e desempenho eficaz, ou seja, toda competência visa à eficácia no desempenho de uma ação, porém, mesmo que o desempenho seja eficaz, se ele não for apoiado em conhecimentos, não podemos dizer que houve uma manifestação da competência. Da mesma forma, possuir o conhecimento, mas não conseguir mobilizá-lo para o desenvolvimento de uma ação de modo que esta não seja realizada, significa que a pessoa não é competente. Esta relação íntima entre competência e conhecimento tem originado, em espaço escolar, um grande equívoco, sendo o mesmo discutido a seguir.

### 2.3 COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS: UM EQUÍVOCO CURRICULAR

A escola, historicamente e ainda hoje, transmite o conhecimento a partir da organização do mesmo em disciplinas. Estas são apresentadas para os alunos nos primeiros anos de escolarização e, com o passar dos anos/séries, têm seus conteúdos aprofundados, são substituídas por outras mais complexas, passam a compor um novo repertório com novas disciplinas.



Porém, as disciplinas e seus conteúdos não podem ser considerados como o objetivo último da educação. Segundo Machado (2010), o conhecimento organizado e transmitido nas escolas se configura como um meio para que ocorra a formação pessoal do sujeito, ou seja, a formação do sujeito como pessoa; esta formação acabou perdendo seu papel central na educação devido a algumas análises equivocadas e a transmissão do conhecimento se tornou o fim maior da educação. Na atualidade, é possível identificar esforços e estudos variados que apontam para a tomada de consciência sobre o real objetivo da educação: a preparação do indivíduo para atuação consciente e responsável na sociedade em que vive, o que pode ser alcançado a partir do desenvolvimento de competências.

É preciso destacar que a escola da atualidade não representa o fenômeno educacional formal em suas origens. Como exemplo, podemos trazer o *Trivium*, considerado um dos currículos mais antigos da cultura ocidental e pertencente à Grécia Antiga, formado por três disciplinas: a Gramática, responsável pelo domínio da língua materna; a Lógica, responsável pela estruturação do pensamento e da argumentação; e a Retórica, responsável pela expressão, tendo como objetivo convencer o próximo. Segundo Machado (2002, 2010), estas disciplinas não tinham como objetivo formar especialistas em cada uma delas, elas eram consideradas fundamentais para a formação da cidadania.

A escola, tal como a conhecemos hoje, é produto do avanço da Ciência e do método científico, na modernidade, o que provocou uma nova e predominante forma de conhecer; o trabalho escolar passou a ser estruturado, principalmente a partir do século XIX, com base nos objetivos da Ciência.

Aos poucos, o processo de fragmentação do conhecimento caminhou no sentido da crescente subdivisão da própria ciência em múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar. (MACHADO, 2002, p. 138)

Há muitas décadas, a escola organiza-se como se os objetivos da educação derivassem daqueles que caracterizam o desenvolvimento das ciências, sendo estes decorrentes da busca do desenvolvimento das diversas disciplinas científicas. Estudamos matérias, conteúdos disciplinares, para chegar ao conhecimento científico, que garantiria uma boa educação formal; a formação pessoal decorreria daí naturalmente. (MACHADO, 2010, p, 17)

A disciplinarização do conhecimento, segundo Machado (2010), tinha como intenção principal a organização do conhecimento em áreas – cada uma com objetivos, interesses e formas de trabalho e compreensão próprios – de forma que o mesmo pudesse ser apreendido em espaço escolar. Porém, esta proposta acabou sendo mal interpretada, gerando um equívoco quanto ao estabelecimento de prioridades pela escola. A visão da escola centrada em procedimentos de aprendizagem enciclopédica do conhecimento, marca da educação até a Idade Média, foi questionada, cedendo lugar à crescente valorização das disciplinas escolares. Com isso, a escola passou a se organizar em torno das disciplinas sem se preocupar com a contextualização dos conhecimentos constantes nelas, provocando uma aprendizagem mecânica. Porém, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 47), nos últimos anos houve um “descrédito de uma aprendizagem baseada na memorização mecânica [o que] significou uma notável desvalorização dos conhecimentos”.

Consequentemente, segundo autores como Perrenoud (1999) e Machado (2002, 2010), o questionamento de uma aprendizagem mecânica, proporcionada por um ensino tradicional, levou a um mal-entendido: a escola deve formar por competências ou pelo ensino de conhecimentos? Equivocadamente, a resposta para essa pergunta direcionava ou para a escolha das competências ou para a escolha dos conhecimentos escolares, representados pelos conteúdos programáticos, pois, acreditava-se que não era possível estruturar o processo de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo baseado em competências e em conhecimentos devido ao tempo disponível para o trabalho escolar; “para construir competências, esta precisa de *tempo*, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo” (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifo do autor), outro equívoco, segundo Machado (2010, p. 18), pois, competências e conhecimentos não devem disputar “os mesmos espaços e tempos escolares”.

A discussão gerada pela aparente incompatibilidade entre o ensino de conhecimentos e a construção de competências provocou duas propostas de currículos. Segundo Perrenoud (1999), o currículo centrado nos conhecimentos curriculares tem como preocupação a transmissão da maior quantidade possível de saberes, sem haver a preocupação com a mobilização dos mesmos. Nesta abordagem, as competências seriam construídas e/ou aprimoradas a partir das experiências de vida e profissionais. Já o currículo por competências propõe a

limitação drástica de conhecimentos conceituais, privilegiando, quando necessários, os conhecimentos procedimentais.

Porém, a partir do momento que se entende que as competências necessitam dos conhecimentos para sua construção e manifestação, não se pode aceitar a escolha por apenas a competência ou o conhecimento. Para Zabala e Arnau (2010), as competências devem ser encaradas como uma superação a tal dicotomia, pois, toda ação competente implica na mobilização de conhecimentos úteis, adequados. Para tanto, não se deve nem limitar o trabalho escolar apenas ao ensino de conhecimentos nem confiar às experiências extraescolares o desenvolvimento de competências.

Perrenoud (1999) afirma que a escola nos moldes tradicionais está em crise, sendo as competências a alternativa mais confiável para salvar a educação formal. Entretanto, a ideia de desenvolver competências nas escolas acaba por provocar uma resistência, seja ela passiva ou ativa, pelos interessados por priorizarem as práticas educativas até então em andamento – transmissão dos conteúdos de forma descontextualizada – às novas práticas que possam favorecer a eficácia da formação a partir do desenvolvimento de competências que formem cidadãos aptos tanto para atuarem no mercado de trabalho como na sociedade como um cidadão consciente e responsável de seus atos. Machado (2010), por sua vez, compreende que tal resistência se dá pelo medo de acúmulo de tarefas por parte dos educadores, o que provocaria uma maior exigência no desempenho profissional dos mesmos.

Tendo em vista que as escolas se organizam essencialmente em torno da transmissão de conteúdos, principalmente em nossa realidade, as disciplinas curriculares se encontram bem delimitadas e contêm os conhecimentos considerados relevantes para o ensino, representados sob a forma de conteúdos programáticos, escolares ou curriculares. Numa defesa das competências, não significa propor uma ruptura com a organização atual da escola, pois

a organização da escola é, e continuará a ser, até onde a entendemos, marcadamente disciplinar. Os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, de matérias, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de “competências”. Urge, no entanto, uma reorganização do trabalho escolar, que reconfigure seus tempos e seus espaços, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se

busca, e da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências. (MACHADO, 2010, p. 19)

Não significa colocar as competências diante dos conhecimentos de modo que elas se tornem exemplos da aplicação dos mesmos, pois, isto significaria dar às competências um *status* secundário na formação do sujeito, ou seja, significaria relacionar as competências aos conteúdos, que estariam em primeiro plano. Quanto a esta observação há dois pontos que merecem ser destacados.

O primeiro diz respeito à importância da competência. Em todos os momentos da vida temos a oportunidade de agir de maneira competente, o que coloca a competência em primeiro plano. Não são os conteúdos escolares que nos preparam para a vida. É a própria vida que nos prepara e exige uma ação diante dos problemas apresentados que requerem solução. Uma ação competente, contudo, envolve diretamente a mobilização consciente e responsável de conhecimentos adequados. A ação e a mobilização de conhecimentos se configuram, dessa forma, o segundo ponto. Se o conhecimento é construído pelo ser humano e este, como membro de uma sociedade, deve considerar os valores e cultura da mesma, os conhecimentos escolares só terão significado, sendo, conseqüentemente, apropriados, se tiverem vínculo com a realidade do sujeito, se possuir aplicabilidade, tanto em situações do dia-a-dia como em situações profissionais<sup>11</sup>.

A solução, segundo Machado (2010), seria a seleção de competências básicas diretamente vinculadas ao ser humano que se deseja formar e, a partir delas e do avanço da escolarização, novas competências mais específicas, e até mais complexas, seriam incluídas na formação dos alunos. Para que tais competências possam ser devidamente trabalhadas, o foco deixaria de estar nos conteúdos disciplinares e passaria a estar na mobilização dos mesmos.

Dessa forma, os conhecimentos passariam a servir tanto para a construção de competências como para sua manifestação e a importância do estudo com afinco seria mantida. Perrenoud (1999) sinaliza que uma forma de evitar que os conteúdos sejam mobilizados de maneira automática se dá através do ensino, o qual deve

---

<sup>11</sup> Em se tratando da educação de crianças, as situações profissionais se configuram como situações futuras. O que pode provocar, por parte dos alunos, um entendimento de muitos conhecimentos e competências propostos como desnecessários. Contudo, à medida que o aluno avança em sua escolarização básica, a seleção do conhecimento vai se tornando mais específica e complexa de forma que, ao ter contato com um amplo espectro de conhecimentos o aluno se sinta seguro para, a partir de sua aproximação a determinadas áreas do saber, escolher sua formação profissional.

propor diversas e constantes situações, gradualmente mais complexas, de forma que os alunos possam realmente desenvolver e potencializar competências.

Se forem mais ocasionais, permitirão ver um modo possível de mobilização, sem formar realmente competências, talvez induzindo uma outra *relação com o saber*, ao incitar os alunos a adotarem uma postura ativa, a considerarem os conhecimentos como chaves para fechaduras desconhecidas, cuja descoberta pode ser esperada um dia ou outro. (PERRENOUD, 1999, p. 23, grifo do autor)

Porém, a aprendizagem apenas do conhecimento procedimental deve ser evitada. Embora as competências sejam construídas a partir do contato com situações frequentes, tanto as competências manifestadas como as situações vivenciadas devem ser associadas a uma postura reflexiva. Ao passo que as competências necessitam de experiências passadas, elas buscam novas soluções para cada situação que, embora tenha semelhança com situações anteriores, é singular.

A ação competente é [...] uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, a fim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se familiares o bastante para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido. (PERRENOUD, 1999, p. 31)

Ao passo em que são solicitadas, as competências ao mesmo tempo em que se tornam mais complexas permitem o desenvolvimento de outras competências, também de maior complexidade. Consequentemente, “mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem” (PERRENOUD, 1999, p. 7), o que nos capacita para, em uma sociedade complexa e em constante mutação, entender e enfrentar a realidade com as devidas ferramentas.

## 2.4 DIFERENCIAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Para Perrenoud (1999), competência é a mobilização de diversos recursos cognitivos para a realização de uma ação necessária diante de uma dada situação, obtendo um desempenho eficaz. Dentre os recursos cognitivos estão os conhecimentos pertencentes ao sujeito, o que significa que são mobilizados conhecimentos sem que a ação se limite aos mesmos. Porém, o autor afirma que a partir do momento em que o sujeito realiza a ação de maneira automática, sem

mobilizar claramente conhecimentos, significa que a competência foi internalizada, tornando-se um hábito, uma habilidade. “A partir do momento em que ele fizer ‘o que deve ser feito’ sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos *fazem parte da competência*.” (PERRENOUD, 1999, p. 26, grifo do autor)

O autor diz claramente que a habilidade faz parte da competência por entender que, ao se tornar automática, a partir de uma manifestação rotineira, a inicialmente competência deixa de mobilizar explicitamente conhecimentos, perdendo esta característica fundamental à ideia de competência, e passa a fazer referência aos recursos de ordem prática, procedimentais, ao saber fazer. Na manifestação de uma competência, numa analogia à definição de Zabala e Arnau (2010) e aos três grandes domínios vinculados a esta definição – saber, ser, saber fazer – podemos afirmar que, inicialmente, é fundamental que a situação seja analisada de forma que seja possível identificar e mobilizar os conhecimentos necessários; em seguida, é preciso que seja tomada uma decisão em relação à ação mais adequada e ao melhor momento de realização da mesma; para, então, agir. A ação em si pode ser considerada como o saber fazer.

Corroborando com tal compreensão, Machado (2002, p. 145) afirma que “as formas de realização das competências foram chamadas de habilidades”, ou seja, pode-se entender habilidade como sendo a forma pela qual a competência se manifesta.

Segundo Machado (2002), são as habilidades pertencentes a uma competência<sup>12</sup> que delimitam o seu âmbito, visto que uma mesma competência pode se manifestar em outros âmbitos através de outras habilidades.

Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macro-habilidades. [...] As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências [...]. (MACHADO, 2002, p. 145)

---

<sup>12</sup> Segundo Garcia ([200-?]), entende-se que uma competência abarca diversas habilidades devido ao fato de uma habilidade ser considerada menos ampla que uma competência. Porém, a autora afirma que uma habilidade não pertence exclusivamente a uma competência; uma mesma habilidade pode contribuir para o estabelecimento de várias competências.

A comparação de habilidade a microcompetência e de competência a macro-habilidade não significa que o autor esteja igualando competência e habilidade<sup>13</sup>. Significa que microcompetência faz referência a um único âmbito e macro-habilidade a um número maior de âmbitos.

Em nosso entendimento, esta comparação possui também outro significado: habilidade como microcompetência pode ser entendido como uma concordância a Perrenoud (1999) em relação à habilidade ser a automatização de uma competência; e competência como macro-habilidade significa que a habilidade se torna uma competência, a partir do momento em que passa a abrigar outros domínios (saber e ser) além do saber fazer.

A comparação da competência com uma macro-habilidade também pode se aproximar do entendimento de Moretto (2007) sobre habilidade que, segundo o autor, é associada ao saber fazer algo específico e não se configura como uma característica inata ao sujeito, mas, é desenvolvida a partir da repetição de ações. Porém, o autor afirma que “não é apenas a repetição sem significado, e sim aquela que demonstre conhecimento específico, além do saber fazer” que pode proporcionar o desenvolvimento de competências (MORETTO, 2007, p. 21).

Na compreensão de Moretto (2007), quanto mais habilidades e quanto mais sólidas estas forem, o sujeito poderá alcançar maiores competências. Dessa forma, podemos entender que para o autor são as habilidades que permitem o desenvolvimento de competências, ou seja, as habilidades são anteriores às competências, o que difere de Perrenoud (1999), ao afirmar que as habilidades são competências automatizadas, mas, aproxima-se do posto por Machado (2002) sobre perceber a competência como uma macro-habilidade, ou seja, a habilidade acrescida de outros elementos além do saber fazer, como a vinculação de conhecimentos, que a tornam mais complexa e lhes dão *status* de competência.

É importante destacar que, para Moretto (2007, p. 24), a ação diante de uma situação complexa pode acontecer tanto por meio de habilidades como por meio de competências, pois, “em ambas há um saber fazer, mas só em uma há manifestação

---

<sup>13</sup> Para Alessandrini (2002, p. 165) “os conceitos de habilidades e competências apresentam especificidades conforme a ótica pela qual os analisamos [...] [o que] reconhece determinado aspecto ora como habilidade, ora como competência”. Embora aqui seja evidenciado que uma habilidade pode ser considerada uma competência e vice-versa, consideramos que seja um equívoco da autora, pois, a mesma afirma que uma “competência relaciona-se ao ‘saber fazer algo’, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades”. Se o saber fazer envolve habilidades, estas têm relação com a técnica e sabemos que uma competência não pode ser limitada apenas a sua operacionalização.

do conhecimento dos conteúdos específicos, da linguagem adequada e de uma habilidade desenvolvida”. Ao resolver um problema complexo por meio de habilidades, o sujeito apenas executa uma ação, sem refletir sobre o que está fazendo; já na resolução do problema baseada em competências, há a devida compreensão do problema, a articulação consciente de todos os recursos necessários e a tomada de decisão, também consciente, da ação, ou ações, mais adequada.

Mais importante do que estabelecer quem veio primeiro, se a competência ou a habilidade, está a compreensão, apresentada por todos os autores aqui expostos, sobre a habilidade não evidenciar o envolvimento visível de conhecimentos em sua manifestação e a competência, por sua vez, fazer uso explícito de conhecimentos, o que torna a habilidade elemento da competência.

## 2.5 COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS EDUCACIONAIS: ABORDAGENS DISTINTAS

Assim como há uma confusão entre a definição de habilidade e competência, entre objetivos educacionais e competências também há um conflito na compreensão dos os termos de forma que sejam, erroneamente, tidos como sinônimos. Esta confusão nasce a partir de dois equívocos: aproximação na definição de objetivos educacionais à definição de competências; entendimento de competências como comportamentos.

Podemos entender objetivos educacionais, a partir de definição de Bloom (1974, p. 24), como “formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações”. Ao falar em pensamentos, sentimentos e ações, podemos imaginar que os objetivos educacionais, nesta perspectiva, fazem referência ao saber, ao ser e ao saber fazer, os três grandes domínios abrangidos pela noção de competência.

Esta aproximação entre objetivo e competência pode ser facilmente descartada por um motivo óbvio: a real proposta de Bloom foi desenvolver um sistema de classificação de objetivos para os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Com isso, percebemos que pensamentos, sentimentos e ações estão direta e respectivamente vinculados à cognição, à afetividade e à psicomotricidade, três fenômenos diferentes com objetivos e intenções diferentes. Já o saber, o ser e o



saber fazer se configuram como domínios diferentes de um mesmo fenômeno, a competência.

Voltando à definição de objetivos por Bloom, na qual objetivos educacionais são definidos como formulações explícitas de mudanças nos alunos, estas mudanças são consideradas como comportamentos observáveis, o que, para Rey (2002), é uma forma de garantir que os objetivos sejam alcançados, pois, a partir do estabelecimento de quais mudanças/comportamentos se quer verificar, o professor pode traçar estratégias para tal. Embora a abordagem por objetivos tenha sido proposta como uma tentativa de atribuição de sentido aos saberes escolares, segundo Tanguy (2002, p. 30), “certas formas de sua execução fazem-na parecer uma racionalização de tipo instrumental criando obstáculos a essa produção de sentido”.

Segundo Maués, Wondje e Gauthier (2002, p. 13), os objetivos educacionais de Bloom e sua taxionomia inspiraram o que conhecemos como Pedagogia por Objetivos “que descrevia e limitava as ações, havendo uma grande preocupação com os resultados, desconsiderando-se o processo”. Ou seja, significa estabelecer determinados comportamentos a serem observados e, estes sendo percebidos, não importam quais caminhos foram percorridos, quais recursos foram utilizados, apenas o cumprimento do objetivo.

A Pedagogia por Objetivos, na perspectiva de Rey (2002), reduz a aprendizagem à realização, por parte dos alunos, e observação, por parte dos professores, de objetivos comportamentais de forma que os alunos não encontrem sentido no cumprimento dos objetivos propostos. Os objetivos passaram a ser utilizados como uma forma dos professores determinarem o que os alunos poderiam desenvolver a partir de cada lição, de cada ação pedagógica, ao final de um curso, de forma que o saber seja substituído pelo saber fazer e haja a exigência pela precisão e eficácia, o que, segundo Rey (2002), conduziu ao interesse atual pelo desenvolvimento de competências. Aqui temos o principal ponto de cruzamento das noções de competência e objetivo educacional.

Estas competências, na ótica de Rey (2002), são compreendidas apenas em termos de comportamento. Sendo apenas possível de ser visualizada em sua manifestação, a competência pode ser, erroneamente, confundida ou reduzida a sua característica técnica, ao saber fazer, como já foi colocado anteriormente. Dessa confusão nasce o equívoco em perceber a competência tendo apenas como

parâmetro o desempenho efetivo que gerou um resultado satisfatório. Porém, numa abordagem por competências, não cabe considerar a soma dos comportamentos percebidos como um indicador de desenvolvimento de competências pelo aluno. “Centrar-se no comportamento equivale a ignorar [...] os pensamentos do sujeito, já que estes não são observáveis de forma objetiva” (REY, 2002, p. 30); equivale também a desconsiderar a finalidade de uma ação, que se deseja competente, como resposta a uma determinada situação.

Não queremos dizer que o comportamento deve ser desconsiderado na verificação de uma competência. Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 40), a competência necessita “ser demonstrada em uma situação real. Ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes [...] de forma que a situação seja resolvida com eficácia”. O comportamento deve sim ser observado, porém, não isolado; ele deve ser analisado a partir dos recursos utilizados e da intenção com a ação desempenhada. “Não é possível afirmar que uma pessoa seja capaz de demonstrar certa competência até o momento em que aplica seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes na situação adequada, resolvendo-a de forma eficaz.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 41).

Segundo Perrenoud (1999), as competências são utilizadas na educação como uma forma de manter um ensino centrado em objetivos que visam estabelecer comportamentos observáveis e associar uma competência a um objetivo educacional sugere que cada comportamento verificável seja uma competência, o que se configura como um engano. O autor ainda afirma que a abordagem por objetivos pode ser encarada sob duas perspectivas distintas: pode-se trabalhar com objetivos sem que haja a preocupação com a transmissão de conhecimentos e com a mobilização dos mesmos diante de uma situação ou problema a ser resolvido; os objetivos educacionais podem perfeitamente ser associados a um ensino centrado exclusivamente na transmissão de conhecimentos. Em nenhuma das duas perspectivas se encaixa o trabalho escolar centrado em competências, pois, sem a existência de conhecimentos e sem a mobilização dos mesmos, uma vez que tenham sido apreendidos pelos alunos, a competência não se manifesta.

Segundo Zabala e Arnau (2010), se as competências forem utilizadas como sinônimo de objetivos educacionais significa que as mudanças propostas serão resumidas apenas à troca de termos e, na prática, tudo permanecerá igual.

Resgatando o que foi discutido até o momento, em relação aos conceitos do termo competência apresentados pelos autores, percebemos que há uma complementação de Zabala e Arnau (2010) em relação ao conceito de Perrenoud (1999, 2002a), e, por parte de Machado (2010), que corrobora com Zabala e Arnau (2010), há uma maior reflexão acerca dos elementos (pessoalidade, mobilização e âmbito) e eixos (pessoalidade/integridade, mobilização/conhecimento e âmbito/extrapolação) que compõem a ideia de competência. Não queremos, com isso, defender a adoção de um desses conceitos como o mais completo, e sim, evidenciar que os estudos se ampliam e se completam.

O que percebemos é que o conhecimento aparece como um dos elementos essenciais à manifestação das competências em todos os conceitos propostos, o que, ao nosso entender, contribui para a aproximação do termo competência ao campo da educação, mais especificamente à educação básica.

Isto posto, consideramos que o tema competências está cada vez mais inserido na educação por ser considerado como uma resposta para os atuais problemas da educação, dentre eles, a necessidade de contextualização dos conhecimentos escolares à realidade dos alunos, favorecendo a superação de um ensino tradicional mecânico que não atende mais às necessidades dos alunos e da sociedade, e a mobilização consciente e responsável de tais conhecimentos para solucionar os diversos problemas que se apresentem. Porém, para que haja um trabalho significativo em âmbito escolar pautado no desenvolvimento de competências, é necessário que os profissionais de educação envolvidos, direta e indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem entendam tanto o conceito de competência como seus usos e possibilidades de superação.

### 3 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

Como posto no capítulo anterior, o modelo de educação que temos na atualidade é reflexo da necessidade de formação de sujeitos para o mercado de trabalho, tornando-se a escola o espaço de formação destes sujeitos. Paralelamente a esta “preparação” para o trabalho, oferecida pela escola, havia (e ainda há) a crença de que a educação pode favorecer a ascensão social. Bourdieu (2007a) percebeu que os membros das classes médias são os que fazem os maiores investimentos em educação<sup>14</sup>, pois são os que mais acreditam no papel transformador da educação: um meio para ascender socialmente. Porém, por não possuir um capital cultural necessário<sup>15</sup>, os membros das classes médias tentam a todo custo se apropriar desse capital, um capital simbólico, de forma que possam obter maiores chances de reconhecimento. Esse capital simbólico, passado inconscientemente às crianças de classes superiores, é apropriado por crianças de outras classes com muito mais dificuldade, pois, como não é passado em seio familiar, tem de ser aprendido por outras vias, às vezes mais penosas (BOURDIEU, 2007a).

Corroborando com tal análise, Vasconcellos (1993, p. 27) afirma que os sujeitos se submetem à escola por acreditar no mito da ascensão social, criado pela “ideologia da doutrina liberal: igualdade de oportunidades. O valor da escola passa a não estar nela mesma, mas na recompensa que, supõe-se, haverá depois.” Porém, o mesmo autor nos alerta que este mito é facilmente derrubado com o acesso a uma educação de qualidade por todos os sujeitos, sejam eles pertencentes a todas as classes sociais, pois, não haveria como recompensar a todos da mesma forma.

Já Bourdieu (2003) afirma que as classes superiores estão educacionalmente fundamentadas na posse de títulos escolares, considerados uma

---

<sup>14</sup> Em relação às classes mais populares, Bourdieu (2007a) verificou que é pouco o investimento feito na educação; a renda das famílias dessas classes possuem um outro endereço, mais emergencial e ligado ao atendimento das necessidades básicas. Já nas classes mais altas também é verificado um investimento relativamente baixo na educação, quando comparado à renda das famílias dessas classes, ou seja, ao considerar a renda dessas famílias, o investimento feito na educação de seus filhos se configura como uma pequena parte das despesas, mesmo estando as crianças nas melhores instituições escolares.

<sup>15</sup> Segundo Bourdieu (2007a, 2007b), os membros das classes mais altas passam para suas crianças um maior capital cultural do que as classes médias e populares.

garantia de inteligência. Aqui, inteligência pode ser definida como “o que os testes de inteligência medem, quer dizer, o que o sistema escolar mede” (BOURDIEU, 2003, p. 279). Tal medição é feita, principalmente, pela aplicação de testes de inteligência, exames/provas escolares.

Os testes de inteligência, segundo Bourdieu (2003), são incorporados ao sistema de ensino ao mesmo tempo em que a escolarização se torna obrigatória: a escola passa a receber crianças que não possuíam um capital cultural desejável, estando abaixo do “aceitável”, e o exame seria o instrumento pelo qual a escola legitimaria a ideia de inteligência como dom, natural de uma determinada classe possuidora de capital cultural, pois, segundo os estudos desenvolvidos por Bourdieu (2007a), quanto mais alta a classe a qual a criança pertence, melhores são seus resultados escolares. Tal desempenho se explica pela apropriação do capital cultural e de determinadas disposições que tornam a relação da criança com a escola mais favorável ao sucesso escolar (BOURDIEU, 2007a).

Além de possuir um caráter de legitimação de classe, como posto anteriormente, os testes de inteligência também justificam o fracasso escolar de alguns, sendo tal fracasso considerado oriundo de diferenças individuais e de responsabilidade dos próprios sujeitos (VASCONCELLOS, 1993). Com os testes de inteligência, mantém-se o mito da ascensão social pela educação e preserva-se a posse de títulos escolares pelas classes dominantes<sup>16</sup>.

Muitos são os estudiosos da avaliação da aprendizagem que, há algumas décadas, combatem esse caráter excludente da avaliação, como, em território nacional, Jussara Hoffmann, Pedro Demo, Cipriano Luckesi, Lea Depresbiteris, Celso Vasconcellos e outros.

Tais autores defendem que o compromisso maior da avaliação é favorecer a aprendizagem dos estudantes e que a qualidade da educação depende muito da avaliação. Porém, historicamente, é registrado um mau uso da avaliação da aprendizagem pelos professores (como forma de coerção, punição, ridicularização, reprovação, exclusão, etc.), o que gerou um verdadeiro pavor ao processo avaliativo, chegando ao ponto de se defender que “a verdadeira pedagogia não é

---

<sup>16</sup> É possível, na atualidade, perceber que há um maior acesso ao ensino superior pelos membros de todas as classes sociais, porém: 1) os cursos de maior prestígio social continuam sendo ocupados por pessoas de classes mais elevadas; 2) considerando os “diplomados” no mesmo curso de classes diferentes, os de classes mais altas recebem as melhores oportunidades.

compatível com avaliação, porque esta seria intrinsecamente antipedagógica” (DEMO, 2010, p. 1).

Embora a literatura educacional sobre os excessos na utilização da avaliação da aprendizagem seja vasta, neste capítulo vamos nos ater a uma breve discussão sobre a utilização da nota e da prova no processo avaliativo – seus limites e suas possibilidades –, a utilização do erro como um passo para a aprendizagem, o fracasso escolar como um fenômeno a ser evitado ao máximo e sobre a utilização de situações-problemas como forma de promover uma aprendizagem significativa, dinâmica e meio para avaliação de competências adquiridas, ou não, pelos estudantes.

Acreditamos que estes pontos de discussão nos auxiliem na reflexão teórica sobre como a avaliação da aprendizagem se configura de fato como um meio para que os alunos realmente aprendam, a partir do momento em que fornece informações sobre o desenvolvimento dos alunos, tanto aos mesmos, favorecendo a percepção de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, como aos professores, de forma que possam buscar atender às necessidades de seus alunos e, quando necessário, modificar sua prática pedagógica com vistas à garantia de uma aprendizagem de qualidade e significativa para seus alunos e não como uma forma de treinamento para a realização de avaliações externas, como a Prova Brasil, uma vez que se configura como um dos objetivos específicos desse trabalho perceber se avaliação da aprendizagem no município de São Domingos é utilizada como treino para a Prova Brasil a partir da aplicação de testes similares aos aplicados por esta avaliação externa.

### 3.1 A NOTA PODE CUMPRIR COM UM PAPEL PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

Como, historicamente, expressão da seleção e exclusão de alunos e da legitimação do sistema dominante, a avaliação da aprendizagem, segundo Vasconcellos (1993), assume a tarefa de classificar os alunos entre aptos e inaptos, capazes e incapazes, inteligentes e não inteligentes (para não usar a expressão “burro”), sendo a nota o elemento principal no cumprimento desta tarefa.

A partir desta constatação, não é difícil perceber que a nota, a partir do momento em que é associada à aprendizagem do aluno, resultando em aprovação

ou reprovação, passa a se tornar o centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, mais importante do que garantir a aprendizagem é tirar uma boa nota, independente do fato desta nota representar ou não uma aprendizagem real.

Vasconcellos (1993) nos alerta que apenas a busca por uma nota que não reprove se configura como uma distorção do real sentido da avaliação, prevalecendo o medo que, segundo o autor, não é formativo, ou seja, não contribui para o real desenvolvimento do aluno. Este medo da reprovação e a própria reprovação faz com que o professor pressione o aluno com a nota. Segundo Demo (2010), a nota é costumeiramente utilizada para obrigar os alunos a frequentarem as aulas e fazer as provas; desta forma, a nota é separada do compromisso com a aprendizagem. “O professor acha que exigindo nota, ameaçando com a nota, vai levar o aluno a se interessar, a se envolver mais com as aulas.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 35).

Para Vasconcellos (1993), equivocadamente, a nota tem se configurado como a preocupação central e como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem. Este fenômeno fica evidente quando professores passam a se preocupar mais com a nota que os alunos merecem e quando os alunos, por sua vez, passam a se preocupar mais com a nota que precisam tirar para que não sejam reprovados. Corroborando com tal análise, Luckesi (2011), em seus estudos, também percebeu que a nota assume a centralidade no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que os alunos estão mais preocupados com a nota do que com uma aprendizagem satisfatória, estando os mesmos sempre fazendo “contas e médias para verificar a sua situação” (LUCKESI, 2011, p. 42).

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem por *quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 36, grifos do autor)

Vasconcellos (1993) nos alerta que o ideal é que o processo de ensino-aprendizagem seja mediado pela interação entre professor, preocupado com as necessidades dos alunos, e aluno, preocupado com a relação de um dado conhecimento com outro, do conhecimento com seu dia-a-dia, etc.

Enquanto instituição, o papel que se espera da escola é que possa colaborar na formação do cidadão [...] pela mediação do conhecimento [...]. O conhecimento não tem sentido em si mesmo:

deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, compreendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a construção do conhecimento, a **aprendizagem** por parte dos alunos. (VASCONCELLOS, 1993, p. 46, grifo do autor)

Como uma alternativa à nota, autores como Demo (2010) e Hoffmann (1993) afirmam que muitos educadores acabam por substituí-la por conceitos ou menções, certos de que, por não haver um número que “indique” se o aluno aprendeu ou não, pois os números favoreceriam a classificação dos alunos, estes não se sentiriam estigmatizados. Segundo Hoffmann (1993, p. 52-53), “a adoção de conceitos significa uma maior amplitude em termos de representação. Pela própria complexidade da tarefa avaliativa, o uso dos conceitos evita o estigma da precisão e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas”. Porém, a autora também afirma que é comum que a intenção original<sup>17</sup> em usar conceitos ao invés de notas dê lugar à transformação de notas em conceitos, ou por não entender a real proposta ou por não aceitá-la, devido à crença de que a nota seja mais expressiva.

Já Demo (2010) afirma que não há, no fundo, diferença significativa entre nota e conceito, pois ambos podem cumprir com o mesmo papel, basta serem utilizados por professores com a mesma mentalidade. Ou seja, da mesma forma que conceitos podem ser utilizados como a nota, historicamente, vem sendo utilizada – não há diferença entre “aprovado” e “reprovado”, “excelente” e “precisa melhorar” se os conceitos forem utilizados como “0” e “10” – as notas podem cumprir com um papel pedagógico importante. Para o autor, “a nota em si não seria o problema maior, mas a cabeça de quem a faz e a interpreta” (DEMO, 2010, p. 22).

A nota pode ser mais “precisa” [que conceitos], porque o número é por si posicionamento ostensivo. Se for dada secamente, entretanto, não capta o lado qualitativo da aprendizagem, além de induzir a pensar que o fenômeno da aprendizagem é feito por extensões cumulativas. (DEMO, 2010, p. 73)

Numa posição mais radical em relação à nota, Werneck (2004) afirma que a mesma se tornou a base do sistema educacional e que, uma vez retirada, pode

---

<sup>17</sup> Segundo Hoffmann (1993), os conceitos passam a ser utilizados nas escolas a partir da década de 1970, por influência do escolanovismo. A substituição de notas por conceitos, dessa forma, buscaria: tirar o privilégio atribuído aos escores dos alunos ao final de uma etapa de escolarização, o que tem, na visão dos defensores da proposta, extrema relação com a ideia da avaliação ser restringida à medida; favorecer a análise de aspectos afetivos e psicомotores, juntamente com os cognitivos que, antes, eram privilegiados em detrimento dos outros.



desmoronar a estrutura até então vigente, além de tirar das mãos do professor uma arma eficaz e provocar críticas severas pelos profissionais de educação mais tradicionais. O autor defende que a educação só poderá cumprir com o seu papel formativo quando a atual estrutura for refeita, retirando a nota da nova proposta.

Já Demo (2010) defende que é um equívoco eliminar a nota do sistema educacional por considerá-la expressão máxima de uma análise essencialmente quantitativa, não sendo compatível com uma análise qualitativa da aprendizagem. O autor afirma que a nota deve ser utilizada “com a devida consciência crítica, sabendo o que pode e o que não pode dizer” (DEMO, 2010, p. 42).

Para colaborar com a aprendizagem, Demo (2010) propõe que a nota venha acompanhada de comentários e propostas, pois, sozinha e em si mesma, não representa a riqueza e a complexidade do desenvolvimento do aluno. Ou seja, a nota deve estar atrelada a uma proposta de aprendizagem real na qual o aluno tenha a oportunidade de se perceber na própria construção do conhecimento, podendo reagir e contra-argumentar quando necessário. Tanto os comentários como as propostas devem ser fruto de uma análise cuidadosa dos resultados da avaliação de forma que não se configurem como uma simples sinalização dos pontos a serem melhorados e “recomendações generalistas e superficiais [...] Como se bastasse apontar ao paciente sua doença sem lhe oferecer tratamento adequado!” (HOFFMANN, 1993, p. 57).

Numa perspectiva de educação onde a nota seja relacionada apenas com a medida, segundo Hoffmann (1993), a avaliação assume uma postura ingênua, não permitindo que haja uma reflexão aprofundada sobre as causas e consequências da aprendizagem do aluno. Corroborando com Demo (2010), a autora afirma que a medida deve se configurar como um indicador de acertos e erros dos alunos, sendo que só se configura como indicador se houver, atrelado a ele, uma

interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho útil se assim for compreendida. (HOFFMANN, 1993, p. 54).

Especificamente em relação à utilização da nota como um instrumento pedagógico útil à aprendizagem dos alunos, podemos, a partir de duas reflexões, entender como esta pode ser utilizada para que tanto o professor como o aluno

percebam a evolução dos educandos. Não queremos aqui sobrepor as reflexões apresentadas às demais, extremamente desenvolvidas por estudiosos da avaliação, relacionadas à crítica à nota como instrumento de poder, coerção, exclusão e ridicularização por professores em relação a seus alunos. Apenas abordaremos as reflexões que se seguem por entendermos que possuem relação direta com este trabalho.

Em relação à análise da nota alcançada a partir um dado instrumento de avaliação, o professor, segundo Hoffmann (1993) tem por obrigação compreender o que aquela nota quer dizer, o que ela significa. Para a autora, dois alunos que alcancem a mesma nota não possuem, necessariamente, a mesma aprendizagem. Ou seja, os alunos podem obter a mesma nota a partir da aprendizagem de conteúdos diferentes: os acertos de um não correspondem aos acertos do outro, assim como os erros de um não correspondem aos erros do outro, dito de forma seca.

Nesse caso, o professor deve analisar os erros e acertos de cada aluno para que, numa intervenção específica às necessidades de cada aluno, ele possa acompanhar de fato a aprendizagem dos alunos com vistas à superação das dificuldades apresentadas. “Se as respostas dos alunos forem efetivamente interpretadas, perceberemos as diferenças individuais, o que não acontecerá se considerarmos apenas os resultados numéricos.” (HOFFMANN, 1993, p. 60)

Assim como uma nota específica a uma etapa da avaliação da aprendizagem<sup>18</sup> do aluno deve ser devidamente interpretada, comentada e, a partir daí, sejam sugeridas aos alunos ações para superação e decisões tomadas pelo professor em relação a sua atuação, Hoffmann (1993) defende que as médias, uma realidade escolar, atribuídas a um dado período devem também receber a mesma atenção. Segundo a autora, dois alunos podem obter a mesma média e não apresentar a mesma aprendizagem, como posto acima em relação à nota de um mesmo instrumento. Sendo a média resultado da soma de todas as notas alcançadas a partir de instrumentos de avaliação aplicados em um dado período escolar dividida pelo número de instrumentos aplicados, alunos diferentes podem obter a mesma média a partir de notas diferentes referentes aos mesmos instrumentos.

---

<sup>18</sup> Entendendo que a avaliação não se resume à aplicação de um único instrumento em um dado momento.

Deste fato podem ser feitas as seguintes análises pelo professor: alunos que obtêm notas diferentes no mesmo instrumento necessitam de ações diferentes, por parte do professor, em relação ao conteúdo apreendido; alunos que obtêm notas diferentes em instrumentos diferentes, além da atenção em relação ao conteúdo, o professor deve, também, analisar o desempenho do aluno em relação ao próprio instrumento, especificamente. Neste caso, parte-se do princípio de que alunos diferentes aprendem em ritmos diferentes e expressam o aprendizado de maneiras diferentes, devendo, o professor, estar atento a todas as variáveis relacionadas ao desempenho dos alunos no processo avaliativo.

Em relação à média, Demo (2010) possui uma posição mais radical ao afirmar que esta deve ser excluída do processo avaliativo, pois, havendo uma evolução positiva do aluno, é o resultado final que deve ser considerado. Segundo o autor, “se o aluno vier melhorando seu desempenho, fica-se com o último e melhor desempenho, porque é aí que conseguiu chegar” (DEMO, 2010, p. 59). Na visão do autor, uma nota alta compondo uma média onde as outras notas são baixas, a nota alta acaba mascarando o real desempenho do aluno. Da mesma forma, uma nota baixa, dentro de uma média onde predominam as notas altas, é camuflada, deixando-se averiguar quais os fatores que contribuíram para aquele resultado e, conseqüentemente, não havendo uma intervenção por parte do professor.

O professor deve se preocupar não com a média, mas com a aprendizagem, com o aproveitamento mínimo em cada componente do currículo [...]; por exemplo: se um aluno tirar dez em multiplicação e quatro em divisão, terá média sete, estando aprovado. Apesar de estar com média, precisará ser trabalhado na divisão.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 70)

Demo (2010) defende que a nota, quando bem feita, pode contribuir tanto para um diagnóstico verdadeiro da aprendizagem do aluno, em relação aos conteúdos propostos e à capacidade do aluno em aprender cada vez mais, como para a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, de forma que se busque garantir o direito de aprender do aluno.

Porém, como já foi dito anteriormente, não é a nota em si que promove tal consciência, e sim os comentários que a acompanham. A nota pode ser mais expressiva, chamar mais a atenção, mas “só faz sentido se o professor argumentar exaustivamente sua razão de ser e o que significa, seja para permitir que o aluno

exerça seu direito de reagir, seja para que possa aprender dos erros.” (DEMO, 2010, p. 74) Os comentários devem revelar o que a nota, sozinha, não revela, devendo-se evitar comentários vazios e dispersos, que nada dizem ao aluno.

Assim como o professor deve encarar a nota como um recurso a mais para que a aprendizagem do aluno seja beneficiada, o aluno também deve ter a mesma consciência, deixando de se preocupar com a nota que precisa para não ser reprovado e passando a “monitorar sua oportunidade de melhor aprender.” (DEMO, 2010, p. 43) Além do mais, segundo Vasconcellos (1993), quando há a aprendizagem a nota se torna uma consequência, o que não acontece quando o aluno está apenas preocupado em alcançar uma nota que o aprove.

### 3.2 A PROVA: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO, NÃO A PRÓPRIA AVALIAÇÃO

Assim como a nota, a prova também vem sendo utilizada, historicamente, como uma forma, muitas vezes única, de realizar a avaliação da aprendizagem. As críticas direcionadas à prova são muitas, porém, consideramos as principais para a construção desse trabalho<sup>19</sup>, sua utilização em determinado momento, sem considerar o processo, a maior exigência nas questões e a utilização como forma de aprovar ou reprovando os alunos. Porém, não paramos apenas nas críticas. Elas expostas, apresentaremos algumas sugestões de superação da visão tradicional que se tem da prova e possibilidades de utilização da mesma como recurso pedagógico útil para a aprendizagem dos alunos.

Dentre os estudiosos brasileiros da avaliação da aprendizagem, podemos afirmar que Luckesi (2011) é o mais conhecido devido às críticas feitas em relação à realização de provas, referidas pelo autor como exames escolares. Segundo Luckesi (2011), a prática avaliativa costumeiramente realizada se configura como uma Pedagogia do Exame, na qual são aplicados testes e provas com o intuito de classificar e selecionar o aluno a partir da sustentação da aprovação ou reprovação do mesmo. Esta aprovação ou reprovação, a nosso ver, está diretamente

---

<sup>19</sup> Estas críticas em relação à prova na avaliação da aprendizagem foram destacadas devido ao objetivo geral desta pesquisa, apresentado no capítulo introdutório deste trabalho, pois, sabe-se que a Prova Brasil se configura como a aplicação de um teste de múltipla escolha junto aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em um determinado momento no ano letivo, na qual os alunos que não estiverem presentes não poderão resolver os testes e os que forem “mal” não terão a oportunidade de resolver novamente.

relacionada à nota atribuída à prova que, por sua vez, está relacionada aos acertos e erros dos alunos: quanto mais questões são acertadas, maior a nota; quanto mais questões são erradas, menor a nota.

Corroborando com as ideias de Luckesi (2011), Hoffmann (1993) verificou em seus estudos sobre a avaliação da aprendizagem que o intuito da aplicação de provas pelos professores é perceber se o aluno aprendeu, porém, na perspectiva de medir o conhecimento a partir da constatação de resultados. Para a autora, esta perspectiva evidencia uma “concepção de avaliação sentenciva e classificatória: o teste é a *prova* que *comprova* um resultado numérico atribuído pelo professor.” (HOFFMANN, 1993, p. 56, grifos da autora).

Além da relação direta entre prova e nota, gerando aprovação ou reprovação, a Pedagogia do Exame, tão criticada por Luckesi (2011), vem acompanhada de ameaças<sup>20</sup> feitas pelos professores, com o intuito de promover, nos alunos, uma maior atenção às aulas e aos conteúdos apresentados. Neste caso, as ameaças se configuram como um falso estímulo. Dizemos um falso estímulo, pois, a atenção dos alunos não estará vinculada à intenção deles em aprender realmente, e sim estará vinculada ao bom desempenho na prova. Ou seja, os alunos prestarão atenção às aulas para que possam decorar o conteúdo apresentado pelo professor e, até mesmo, a própria fala do professor com o intuito de responder as questões da prova exatamente de acordo como o professor espera para que, dessa forma, alcancem uma boa nota e sejam aprovados.

Além das ameaças, há também outros elementos que, segundo Luckesi (2011), acompanham a Pedagogia do Exame e se tornam evidentes na aplicação dos testes e provas. Alguns desses elementos estão relacionados com a elaboração de questões como, por exemplo, a não contemplação dos assuntos trabalhados em sala de aula<sup>21</sup>, um nível maior de complexidade em relação aos exercícios resolvidos em classe e a utilização de termos que os alunos não compreendem, o que dificulta a interpretação adequada da questão. Para Luckesi (2011), estes elementos apenas

---

<sup>20</sup> Luckesi (2011) e Hoffmann (1993) apontam uma série de ameaças feitas pelos professores como, por exemplo, caso os alunos não se comportem o assunto será considerado como dado e cairá na prova.

<sup>21</sup> Aqui podemos relacionar ao fato de muitos professores considerarem o assunto dado, devido ao mal comportamento dos alunos durante as aulas, como posto na nota de rodapé anterior.

reforçam a prova como uma motivação negativa, baseada no medo, com intenção de disciplinar os alunos.

Um outro estudioso da avaliação que, assim como Luckesi, também evidencia uma postura radical em relação à prova é Demo (2010). O autor defende que a prova é uma das alternativas possíveis para se avaliar a aprendizagem dos alunos, mas, também, a mais frágil. Segundo Demo (2010), a prova é equivalente a uma concepção de aprendizagem relacionada ao domínio de conteúdos, não permitido a verificação de uma aprendizagem que se pretenda reconstrutiva e política, e pode configurar uma avaliação forjada a partir do momento em que os alunos reproduzem mecanicamente o que decoraram ou fazem uso da “cola”. Além dos motivos já apresentados, o autor defende que a prova deve ser evitada, pois, não permite uma segunda chance ao aluno, tanto por não considerá-lo no momento da aplicação<sup>22</sup>, apresentando uma característica de pontualidade<sup>23</sup>, como por gerar uma nota definitiva. Como alternativa à prova, Demo (2005, 2010) sugere que sejam utilizados outros recursos avaliativos, como observação constante, sistematizada e registrada, e pesquisa, também constante, de forma que gere um acervo expressivo do caminhar acadêmico do aluno, mais expressivo que as informações que a prova poderia gerar. Porém, é preciso destacar que embora o autor defenda que a prova deve ser evitada, o mesmo também afirma que a prova pode ser utilizada, porém, como instrumento supletivo e não o único ou principal.

As mesmas críticas à prova são feitas, também, por Vasconcellos (1993, 2010), ao afirmar que a prova se configura num instrumento de avaliação que é utilizada em dias e horários específicos, evidenciando um rompimento da avaliação com o processo de ensino-aprendizagem e provocando uma ênfase exacerbada à nota. Para o autor, a prova colabora para a classificação do aluno e não favorece a dinâmica em sala de aula.

Queremos deixar claro que estamos nos referindo à **prova entre aspas** qual seja, àqueles “momentos especiais”, com rituais especiais, dificuldades especiais, etc. que representam uma verdadeira descontinuidade na prática pedagógica, e não às atividades – escritas, inclusive – que o professor utiliza no cotidiano

---

<sup>22</sup> Caso, no dia da prova, o aluno não esteja bem ou esqueça o que, provavelmente, decorou, estes fatos não serão levados em consideração e o aluno terá perdido sua chance, mesmo que tenha realmente aprendido o conteúdo.

<sup>23</sup> Assim como a Prova Brasil.

da sala de aula para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos. (VASCONCELLOS, 2010, p. 125, grifo do autor)

Percebemos que o autor explica o que ele chama de prova, justificando porque é contra. Não é a prova em si, instrumento de avaliação, mas as práticas, exigências e usos que são feitos. Quanto a isso, cremos que os autores supracitados também fundamentam suas críticas em relação nesses equívocos que cercam a prova de tal forma que parecem ser inerentes a ela.

Com o intuito de lutar contra a utilização da prova como um instrumento único e incontestável na avaliação, Vasconcellos (1993) defende que as provas, como costumeiramente são utilizadas, não deveriam existir nas séries iniciais de escolarização do aluno, pois, não colaboram com uma avaliação que se deseja processual. No lugar destas, segundo o autor, deveriam ser consideradas as diversas atividades e trabalhos realizados no cotidiano das salas de aula. Já nas séries mais avançadas, nas quais as provas já se cofiguram como uma rotina, o autor propõe que a ênfase na avaliação deve ser paulatinamente diminuída<sup>24</sup>.

Para tanto, Vasconcellos (1993) propõe algumas ações, como, por exemplo: eliminar a “semana de provas”, na qual, geralmente, não há aula, apenas a aplicação de provas das diversas matérias, cada prova com seu dia e horário específicos; avaliar os alunos em diversos momentos através de diversos instrumentos de avaliação; propor a prova como uma atividade qualquer, não colocando fiscais no lugar do professor e não exigindo do aluno uma postura especial; substituir o termo “prova” por “atividade”; realizar atividades e trabalhos em horário normal de aula, sendo que as atividades e trabalhos que tiverem data de entrega, esta data deverá ser negociada entre professor e turma; diversificar as questões (em tipos, por exemplo, abertas e fechadas), sendo que as questões discursivas devem receber maior peso, por exigirem mais do aluno; ter o devido cuidado na elaboração das questões, garantindo clareza na interpretação das mesmas e nível de exigência similar aos exercícios propostos em sala de aula (visto que alguns professores tendem a elaborar questões mais difíceis, evidenciando uma prática tradicional de ensino); dar ao aluno a oportunidade de escolher as questões que deseja responder, a partir da apresentação de questões a mais; dentre outras

---

<sup>24</sup> Diminuição da ênfase na avaliação não significa, na visão do autor, diminuir momentos de avaliação e sim não colocar a avaliação numa posição de juiz da aprendizagem do aluno, numa atitude coercitiva, punitiva e classificatória.

sugestões. Tais ações buscam colocar a prova, não mais entre aspas, mas como sinônimo de atividade diagnóstica constante, como um instrumento de avaliação que, mesmo sendo pontual, contribua para a avaliação do processo.

Hoffmann (1993), por sua vez, também apresenta alternativas para libertar a prova das algemas que a prendem à concepção tradicional de avaliação e educação, uma vez que consideramos que o modelo de avaliação adotado reflete a concepção de educação do educador ou sistema educacional. A autora defende que as provas devem ser interpretadas não a partir dos resultados numéricos (notas) que venham a gerar, mas sim a partir das respostas dadas com o intuito de promover uma maior investigação sobre o desenvolvimento do aluno, buscando sempre orientá-lo para a superação de possíveis problemas percebidos e para a percepção de sua capacidade de ir além.

As decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamentam-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. [...] Testes únicos, provas finais, notas irrecorríveis são situações que exemplificam a compreensão equivocada do uso do teste e da medida conivente a uma definição de avaliação como julgamento de resultados. (HOFFMANN, 1993, p. 60-61)

Vincular a nota aos testes, como costumeiramente é feito nas escolas brasileiras, evidencia uma visão reducionista da avaliação da aprendizagem, onde o processo dá lugar a um momento, ou seja, em vez do professor diagnosticar a aprendizagem do aluno, interpretando e analisando os resultados de instrumentos de avaliação aplicados para, em seguida, tomar decisões em prol da aprendizagem, o que acontece é a redução da avaliação a um momento de aplicação de um teste, sua correção e devolução para o aluno deste instrumento corrigido com uma nota equivalente aos acertos de questões.

Para que haja uma análise adequada dos testes aplicados, o professor deve, como já dito anteriormente, analisar as respostas atribuídas pelos alunos em cada questão, pois, a partir de um mesmo teste, alunos diferentes podem alcançar a mesma nota, sem, contudo, acertar as mesmas questões. Porém, antes de aplicar o teste, o professor deve ter a certeza de que as questões estão bem elaboradas, não permitindo aos alunos várias interpretações e, como consequência, respostas diversas. Não se quer aqui defender que as questões devam ter uma única resposta, e sim que as questões devem ser entendidas da mesma forma por todos os alunos.



Além disso, Hoffmann (1999) defende que um teste ou prova é devidamente interpretado quando se considera as respostas dadas tanto a partir dos conhecimentos trabalhados com os alunos, considerando coerência, precisão e profundidade, como a partir das suas possibilidades cognitivas, evidenciando uma postura mediadora do professor. Segundo a autora, deve-se superar a simples correção de questões, pois, configura-se como uma medida insuficiente tanto para o aluno como para o professor por não permitir a percepção do desenvolvimento do aluno.

O que quero alertar é sobre a finalidade essencial do teste em educação. O seu significado não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamento para nossa ação educativa. É um procedimento investigativo, como ponto de partida para o “*ir além*” no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. [...] O teste é fundamentalmente um instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, avanços ou incompreensões dos alunos. Exige do professor uma tarefa séria de interpretação. (HOFFMANN, 1993, p. 56-57, grifo da autora)

As sugestões propostas por Vasconcellos e Hoffmann visam, principalmente, colocar a prova, aliada a uma interpretação exaustiva e cuidadosa e à devida devolução ao aluno das análises feitas, como uma atividade pedagógica que permita o diagnóstico e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos de forma que forneça informações úteis tanto para o professor como para os alunos, permitindo a percepção de potencialidades e capacidade de superação de obstáculos que venham a surgir com o intuito de alcançar, cada vez mais, uma aprendizagem que se pretenda significativa.

### 3.3 O ERRO COMO FONTE DE APRENDIZAGEM: DINÂMICO, NÃO DECISÓRIO

Diretamente vinculado à nota e à prova, podemos afirmar que está o erro, pois, é ele que está na base da atribuição da nota. Como já foi colocado anteriormente, são os erros e acertos de questões em provas que determinam a nota obtida pelo aluno em nosso sistema de educação, fenômeno histórico e atual. Assim como a nota e a prova, o erro também pode ser analisado sob a ótica do ponto de partida e da superação com o intuito de potencializar a aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011), a ideia de erro está diretamente ligada à ideia de padrão, ou seja, o erro só se configura como tal se não corresponder a um padrão

previamente determinado, seja numa resposta dada, numa solução apresentada para um problema, passos para a realização de alguma atividade, etc.

Em relação à aprendizagem escolar, o autor afirma que já há um padrão definido para a manifestação do que foi aprendido (conhecimento, habilidades e soluções a problemas). Caso o aluno não expresse uma conduta condizente com o padrão existente, é atribuído a ele o erro que, por sua vez, significa que o aluno não adquiriu o conhecimento necessário, não aprendeu. Nessa perspectiva, entendemos que o “padrão esperado” corresponde a uma visão tradicional do erro, que considera o aluno um simples receptor de conteúdos, devendo devolvê-los ao professor no momento da avaliação exatamente como foi transmitido. Em relação a isto, percebemos correspondência com a aplicação de uma prova: a prova é elaborada pelo professor, geralmente em um nível de dificuldade maior do que os exercícios resolvidos em sala de aula, como posto anteriormente; é aplicada em uma data e horário específicos, devendo, os alunos, responderem-na com base nas aulas assistidas, nas anotações feitas e nos exercícios propostos (tanto em classe como no “dever de casa”); na correção, o professor conta quantas questões foram respondidas corretamente, ou seja, foram respondidas de acordo com o esperado, com o padrão, e o número de acertos corresponde à nota atribuída.

Porém, Luckesi (2011) e Hoffmann (1993) defendem que o erro pode e deve ser considerado numa perspectiva favorável à aprendizagem. Contudo, esse rompimento com a visão e utilização tradicional do erro não significa que os padrões estabelecidos sejam totalmente desconsiderados do processo de ensino-aprendizagem.

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido [...], servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que, o erro, como manifestação de uma conduta não aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. (LUCKESI, 2011, p. 197-198)

Mesmo havendo um padrão, este deve permitir que pontos de insucesso sejam identificados, contribuindo para a intervenção do professor com vistas à superação. Não se quer dizer aqui que o erro deve ser corrigido tendo como objetivo

averiguar a correspondência com a resposta esperada, mas que havendo uma expectativa, por parte do professor, e essa expectativa não é alcançada, ele poderá ter elementos de análise que permita intervir junto ao aluno de forma que este encontre o caminho para o sucesso. Ou seja, não se quer que o aluno forneça respostas padronizadas, mas que, a partir do conhecimento que tenha produzido, alcance um sucesso na resolução de problemas que venham a ser apresentados.

Luckesi (2011) defende que o erro seja considerado na perspectiva de insucesso no alcance de um determinado objetivo almejado e, dessa forma, sirva como base para uma nova busca, ponto de partida para o avanço. Nesta perspectiva, o erro passa a ser visto como fonte de crescimento, desde que o professor se comprometa a analisar de fato os erros apresentados pelos alunos na busca de entender porque e como o erro aconteceu e qual a relação do erro com a aprendizagem do aluno para, a partir desta análise, traçar estratégias para que seus alunos superem os erros a partir do entendimento destes, ou seja, tendo a consciência de que errou por determinados fatores, superar estes para que o erro dê lugar ao acerto. Assim como afirmamos anteriormente que os erros não devem ser corrigidos na perspectiva de padronizar as respostas dadas ao que o professor espera, o que evidencia uma postura tradicional na qual a criatividade não é bem vinda, afirmamos também que superar o erro com vistas a buscar o acerto não possui o intuito de seguir ou cumprir um padrão pura e simplesmente, mas sim o intuito de levar o aluno à interiorização de um conhecimento já produzido e estabelecido socialmente para que, a partir deste, possa construir o seu conhecimento próprio<sup>25</sup>.

Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subseqüentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço. (LUCKESI, 2011, p. 198)

---

<sup>25</sup> Segundo Moretto (2007), conhecimento é toda construção do sujeito, feita a partir das interações com o mundo que o cerca. Diante disso, o autor afirma que há uma diferença significativa entre interiorizar e se apropriar do conhecimento. Por interiorização do conhecimento, Moretto (2007) entende que corresponda à adoção de uma informação recebida sem, contudo atribuir significado a mesma, ou seja, pura repetição da informação sem entendê-la de fato. Por apropriação do conhecimento, o autor compreende a superação da interiorização, ou seja, a partir desta, estabelecer relações entre os novos conhecimentos apresentados aos já elaborados pelo sujeito de forma que o mesmo possa ampliar e estabelecer novas relações conceituais, tendo como base, também, suas experiências pessoais e seu contexto social.

Hoffmann (1993), por sua vez, também defende a superação da ideia de erro como fracasso do aluno. Segundo a autora, a avaliação da aprendizagem deve considerar o aluno como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento e, portanto, deve considerar tanto o erro como a dúvida, apresentados pelo aluno, “como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa.” (HOFFMANN, 1993, p. 20)

Aqui podemos estabelecer uma relação direta entre dúvida e erro; a partir do momento em que uma dúvida não é sanada, o erro aparece. No trabalho a partir da dúvida e do erro do aluno, o professor tem papel fundamental, pois, como sujeito mais experiente<sup>26</sup> deve estar atento às dúvidas dos alunos de forma que estas não avancem, provocando o erro, e, uma vez que o erro apareça, trabalhá-lo junto ao aluno, numa perspectiva de superação (como já foi colocado anteriormente), dinâmica e de crescimento.

Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. (LUCKESI, 2011, p. 198)

Nesta citação de Luckesi podemos perceber como a dúvida levou ao erro. Neste caso, a dúvida está relacionada ao não entendimento do que estava sendo proposto, mas ela também pode aparecer relacionada ao conhecimento trabalhado em sala de aula, ou seja, a dúvida não estaria na solicitação, mas na resposta a ser dada.

O erro oriundo da dúvida em relação à solicitação (questão de exercício ou prova) pode ser evitado a partir da elaboração de questões devidamente contextualizadas e claras. Segundo Moretto (2007), uma questão contextualizada possui um enunciado (anterior à solicitação em si – comando) que possa servir como apoio, ponto de partida, para o aluno. Elaborar um contexto, na perspectiva do autor, não significa colocar um texto que nada tenha a ver com a

---

<sup>26</sup> Optamos por utilizar este termo devido à crença de que o professor não se encontra em posição superior ao aluno quanto à apropriação de conhecimentos, e sim devido à crença de que o professor, com um caminho percorrido maior que o aluno, possui determinadas experiências a mais e, por isso, tem por obrigação auxiliar o aluno em sua jornada, mediando a relação do aluno com o conhecimento.

solicitação/comando, mesmo que se trate do mesmo assunto, e sim associar à solicitação um texto que forneça elementos ao aluno para que o mesmo possa responder a questão, ou seja, orientar-se.

Uma questão/pergunta/solicitação clara, por sua vez, tem relação com o pleno entendimento do aluno quanto ao que está sendo solicitado; ela deve possuir um comando preciso e contextualizado em relação ao assunto abordado. A contextualização aqui colocada não possui relação direta com um “texto contextualizado”, como posto anteriormente, e sim com o estabelecimento de parâmetros – ou padrão, nas palavras de Luckesi (2011) – que indiquem o que deve ser respondido. Para ficar mais claro, trazemos um exemplo: na questão “Defina natureza com suas palavras.”, alunos diferentes podem dar respostas totalmente diferentes que, necessariamente, estarão corretas, pois, na questão, a solicitação não está contextualizada. Dentre as possíveis respostas podemos encontrar: a diferenciação entre as naturezas humana e divina como base para a definição/resposta; a definição de natureza enquanto floresta; dentre outras respostas. Diante disso, segundo Moretto (2007), não cabe ao professor exigir que uma questão mal formulada seja respondida corretamente (de acordo com suas expectativas) pelo simples fato dos alunos terem assistido suas aulas, pois, isso evidencia uma postura tradicional que reflete a ideia de professor como único detentor do conhecimento e aluno como uma taboa rasa, estando na escola para aprender com o mestre, e não favorece a devida interpretação de leituras futuras (em revistas, livros, jornais, etc.), realizadas pelos alunos, pois os mesmos não terão contato direto com os autores, diferente do que acontece em sala de aula.

Este exemplo de questão mal elaborada, sem um comando contextualizado, pode muito bem ser substituída por “De acordo com o conhecimento trabalhado em sala de aula, o qual abordou a natureza como fenômeno do mundo físico, defina, com suas palavras, o que é natureza.”. Aqui fica claro qual o parâmetro que o aluno deve ter ao elaborar sua resposta. A inclusão, na questão, de um contexto (“texto-contexto”) reforçaria o comando no sentido de direcionamento na elaboração da resposta, além de fornecer dados para os alunos.

Assim como Moretto (2007), Hoffmann (1993) nos alerta para os devidos cuidados que devemos ter ao elaborar questões, pois, quando mal elaboradas, não permitem que o aluno entenda de fato o que está sendo solicitado a ele e, como consequência, não haverá uma resposta “correta”. O mesmo cuidado deve ser

tomado ao adotar alguns termos; a adoção de termos específicos de uma área do conhecimento deve vir acompanhada de uma explicação exaustiva sobre o significado daquele termo, principalmente nas séries/anos iniciais.

O erro oriundo da dúvida do assunto, por sua vez, necessita de uma postura mais reflexiva e ativa do professor no sentido de que o mesmo deve identificar quais as soluções apresentadas pelo aluno, o quanto estas diferem das respostas dos outros alunos, o que levou o aluno a propor determinada solução/resposta, quais questões não foram respondidas para, a partir destes elementos de análise, refletir sobre a aprendizagem do aluno. (HOFFMANN, 1993)

Considerar o erro como um fenômeno construtivo (HOFFMANN, 1993) e como fonte de virtude (LUCKESI, 2011), no sentido de que a compreensão do erro leva ao sucesso posterior<sup>27</sup>, corresponde a uma visão do conhecimento como algo dinâmico, ou seja, está em constante transformação, sendo aprimorado à medida que novas experiências vão sendo vividas, tanto escolares como extramuros da escola, sempre relacionadas umas com as outras. Sendo a aprendizagem um processo contínuo, não cabe a concepção de erro como algo estático, determinante em um processo somativo da avaliação, sem possibilidade de trabalho a partir dele.

#### 3.4 A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS A PARTIR DE SOLUÇÕES-PROBLEMA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Até o momento, buscamos sempre defender o direito à aprendizagem pelo aluno. Mas o que entendemos por aprendizagem? Apoiamo-nos em Moretto (2007) para defender a aprendizagem como um fenômeno interior ao sujeito no qual relações são estabelecidas entre experiências vividas e conhecimentos apresentados, de forma que o sujeito crie um conhecimento essencialmente seu. Dizemos “essencialmente seu” devido às experiências vividas, que são únicas a cada sujeito, ou seja, mesmo que vários sujeitos sejam expostos à mesma situação, a forma como cada um processa as informações percebidas e sentidas é única. Da mesma forma, os conhecimentos apresentados aos sujeitos – neste trabalho, os alunos – são processados também de forma única, pois, sofrem influência direta das experiências vividas, o que provoca a construção de um conhecimento seu. “A

---

<sup>27</sup> Nas palavras de Hoffmann (1993, p. 79), o “ainda não, mas pode ser”.

aprendizagem é produzida quando são estabelecidas **relações substanciais e não arbitrárias** entre o que já era parte da estrutura cognoscitiva do aluno e o novo conteúdo de aprendizagem.” (ZABALA, ARNAU, 2010, p. 96, grifo dos autores)

Sendo a aprendizagem um fenômeno interior ao aluno, segundo Moretto (2007), esta é visível, observada por nós a partir de manifestações externas, como fala, comportamento, elaboração de textos, etc. Estas manifestações, por sua vez, podem ser consideradas como indicadores da aprendizagem do aluno, devendo ser interpretados pelo professor. Porém, Moretto (2007) sinaliza que nem sempre a interpretação que o professor faz corresponde de fato à aprendizagem do aluno. Quanto a isso, consideramos de extrema importância o estabelecimento do diálogo entre professor e aluno para que, também, uma vez que o professor identifique elementos da aprendizagem do aluno, analisando-os, haja o devido retorno para o aluno de forma que este se perceba na construção do seu conhecimento, podendo intervir na análise do professor, quando necessário e de forma consciente.

Já Luckesi (2011) possui uma definição de aprendizagem de teor mais prático, ou seja, utilização do conhecimento nas diversas situações às quais os alunos venham a vivenciar. “Uma aprendizagem, verdadeiramente só é uma aprendizagem quando ela se transforma em prática de vida cotidiana” (LUCKESI, 2011, p. 30-31). Esta definição corresponde diretamente à noção de competência adotada por este trabalho, como pode ser verificado no Capítulo 2. Contudo, não queremos dizer que o entendimento de Moretto (2011) não corresponda com a ideia de competência. Considerando competência como a capacidade de agir eficazmente diante de uma determinada situação ou problema a partir da mobilização de atitudes, habilidades e conhecimentos (ZABALA; ARNAU, 2010), sendo percebida apenas em sua manifestação, podemos localizar a definição de Moretto (2007) como a construção do conhecimento e a capacidade de recorrer ao conhecimento necessário à realização de uma ação, e a definição de Luckesi (2011) como a aplicação do conhecimento na realização de uma ação.

As definições de Moretto (2007) e Luckesi (2011) correspondem à compreensão de que as práticas educacionais tradicionais não atendem mais às atuais necessidades, tanto educacionais como profissionais. O tradicionalismo na educação, segundo Moretto (2007), não valoriza a criatividade e a interpretação, além de ser pautado numa relação de autoritarismo, por parte do professor, e de submissão, por parte do aluno, o que, na visão do autor, configura-se como

prejudicial à formação do aluno para a cidadania, para a atuação consciente e responsável na sociedade a qual faz parte.

Na mesma linha de raciocínio de Luckesi (2011), Werneck (2004) afirma que o conhecimento só é importante a partir do momento em que este é compartilhado entre os sujeitos numa perspectiva de ação na realidade a qual fazem parte.

Saber é importante na medida em que o ser humano é capaz de comunicá-lo aos seus semelhantes e colaborar para a mudança do meio em que vive. Saber só para si, sem uma aplicação prática em favor da comunidade humana, ou é um egoísmo sem inteligência ou uma perda de tempo sem sentido. A formação para a cidadania é o ponto mais importante e supõe, evidentemente, uma formação pessoal. (WERNECK, 2004, p. 12-13)

Para que o conhecimento possa ser compartilhado com vista à ação/transformação, este deve ser construído significativamente, tornando-se estável e estruturado (MORETTO, 2007) o que, para nós, corresponde a uma aprendizagem significativa – associação do novo conhecimento ao já apropriado e às experiências de vida do aluno. Segundo Zabala e Arnau (2010), a aprendizagem significativa ultrapassa a aprendizagem mecânica, a qual consiste em memorização de uma informação, fazendo uso da mesma sem realmente compreender o seu significado, ou seja, repetição. Para os autores, a aprendizagem significativa parte da compreensão de que o conhecimento é internalizado e apreendido de forma diferente pelos alunos e permite que o conhecimento construído seja utilizado conscientemente para responder às diversas situações às quais os alunos sejam apresentados.

Mas como avaliar a aprendizagem com o intuito de perceber se a mesma se tornou significativa ou não? Segundo Macedo (2002), a resolução de situações-problemas permite tanto a avaliação da aprendizagem, que se pretende significativa, como a avaliação de competências<sup>28</sup>, pois, uma situação-problema se configura como um recorte de uma realidade complexa, sendo necessário, para resolvê-la, identificar e mobilizar os recursos disponíveis e necessários, tomar decisões específicas e propor ações (no caso de uma avaliação prática, realizar a ação). Nas palavras do autor, uma “situação-problema [deve ser encarada] como recurso para

---

<sup>28</sup> Defendemos que uma competência apenas é alcançada quando há a aprendizagem significativa, pois é esta que permite que os conhecimentos necessários sejam mobilizados conscientemente.



avaliação escolar, desenvolvimento de competências e, mais do que isso, como forma de aprendizagem.” (MACEDO, 2002, p. 114)

Ao mesmo tempo em que a situação-problema permite que o aluno manifeste sua aprendizagem e as competências que foram desenvolvidas, ela também permite que uma nova aprendizagem se dê, pois, para que o obstáculo apresentado seja vencido, o aluno deve traçar estratégias específicas para aquela situação apresentada, articulando o conhecimento produzido e, dessa forma, criativamente, propondo uma solução.

A situação-problema pede um posicionamento, pede um arriscar-se, coordenar fatores em um contexto delimitado, com limitações que nos desafiam a superar obstáculos, a pensar em outro plano ou nível. Trata-se, portanto, de uma alteração criadora de um contexto que problematiza, perturba, desequilibra. (MACEDO, 2002, p. 115)

O professor deve estar atento à solução proposta de forma que possa perceber quais as relações foram estabelecidas pelos alunos, quais as sugestões foram dadas, se o resultado esperado foi alcançado. Contudo, não significa que o aluno proponha uma solução exatamente igual à elaborada pelo professor. Ao elaborar uma situação-problema, o professor deve, claro, estabelecer parâmetros para a correção das respostas dos alunos, de maneira que todos os alunos sejam avaliados pelos mesmos critérios. Dentre estes critérios, por exemplo, podemos considerar qual o conhecimento foi articulado, qual o caminho proposto pelo aluno e qual o resultado alcançado, ou seja, se o aluno foi competente<sup>29</sup>.

Segundo Macedo (2002, p. 117), quando trabalhamos com situações-problemas na escola, estas “referem-se aos conteúdos das disciplinas ou às áreas de conhecimento.” Diante disso, podemos considerar que os conhecimentos articulados pelos alunos devem fazer parte do programa trabalhado em determinado período, ao qual a avaliação corresponde, ou seja, os conhecimentos a serem articulados devem ser os mesmos por todos os alunos. A criatividade entra no caminho proposto pelo aluno; a partir dos mesmos conhecimentos, alunos diferentes

---

<sup>29</sup> Sendo a competência percebida apenas em sua manifestação, não significa dizer que ela não possa ser percebida a partir da aplicação de uma atividade escrita, ou mesmo uma prova. A partir das respostas dos alunos às questões que se configurem como uma situação-problema a ser resolvida, o professor pode perceber a competência dos mesmos em resolver a situação a partir da análise do que foi registrado. Porém, percebendo a resposta não foi “escrita” de forma a apresentar a solução completa ou correta, o professor deve se comprometer a investigar quais os motivos, analisá-los e, numa devolutiva ao aluno, dar elementos para que o mesmo supere o insucesso (erro) ou o sucesso parcial.

podem fazer usos diferentes, estabelecer relações diferentes e, dessa forma, propor caminhos diferentes para que a situação-problema seja resolvida. Os resultados, por sua vez, podem ser iguais ou não. É possível que os alunos proponham uma solução nova, não imaginada pelo professor, mas que esteja correta e seja eficaz.

À medida que o professor observar o avanço do aluno, o mesmo pode propor situações-problema cada vez mais complexas, que exijam mais do aluno. Porém, é preciso deixar claro que as situações-problema devem ter relação direta com o ensino, com os conteúdos trabalhados, com o conhecimento produzido, sem, contudo, perder o vínculo com a realidade, com o dia-a-dia do aluno. A crescente dificuldade de situações-problema a serem apresentadas aos alunos tem como objetivo principal prepará-los. Dizemos isso, pois, segundo Bloom (1974), quando uma situação nova e complexa é apresentada ao aluno, esta requer um comportamento complexo, ao passo que, caso o aluno seja apresentado a situações crescentes em complexidades, ele possuirá experiências anteriores que permitirão um melhor desempenho.

Além do mais, a complexidade, que deve ser crescente, deve estar centrada na solução dos problemas e o professor, como mediador no processo de ensino-aprendizagem, deve estar atento às dificuldades apresentadas pelos alunos de maneira que possa contribuir para o desenvolvimento dos mesmos; no caso da situação-problema, deve auxiliar o aluno na busca por soluções, o que não significa dar respostas prontas, e sim despertar a consciência de que o mesmo é capaz, sanar possíveis dúvidas e permitir a criatividade ao propor uma saída.

Não havendo um resultado favorável, a situação-problema continua sendo uma situação-problema, continua necessitando de uma solução, o que, segundo Macedo (2002), evidencia o seu caráter construtivo. Na perspectiva de insucesso, a partir do momento em que o resultado esperado não for alcançado, o professor deve estar atento para perceber o motivo que, por exemplo, pode ser o não entendimento da situação-problema, aprendizagem insatisfatória ou mecânica, situação-problema não relacionada com os conhecimentos produzidos em aula ou com a realidade do aluno, dentre outras possibilidades. Qualquer que seja o motivo do insucesso, o professor deve partir dele para uma reorientação do aluno na busca de soluções. Dizemos reorientação, pois, defendemos que todo o processo avaliativo deve contar com a mediação do professor.

A discussão apresentada neste capítulo nos evidenciou que o problema da avaliação da aprendizagem não está na adoção da nota e da prova e no erro do aluno, e sim, na forma como estes elementos são utilizados, ou seja, ligados a uma perspectiva tradicional e classificatória. Sendo a avaliação da aprendizagem processual e sistemática que tem como maior objetivo favorecer a aprendizagem do aluno, cabe aos educadores ressignificar os elementos supracitados de forma que o aluno seja o maior beneficiado, não mais coagido e punido.

#### **4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A PROVA BRASIL**

Segundo Andrade et al. (2008), o Estado brasileiro, sendo o responsável pela garantia da oferta de serviços básicos à população – como moradia, educação e saúde, por exemplo – e, na maioria das vezes, não conseguindo garantir tais serviços, elabora políticas públicas que alcancem objetivos menores com o intuito de colaborar com o cumprimento das metas constitucionais estabelecidas. Porém, os autores afirmam que as políticas públicas desenvolvidas possuem um conhecimento superficial da realidade, não conseguindo realizar a modificação necessária de forma eficiente e eficaz e provocando gastos excessivos e desnecessários. Devido a este fato, começaram a surgir diversos sistemas de avaliação das políticas públicas até então implementadas.

A utilização de um sistema de avaliação de políticas públicas poderá fornecer os dados necessários para que elas sejam aplicadas da melhor forma, atingindo os melhores resultados para a população. Evitando gastos desnecessários para o contribuinte. (ANDRADE et al., 2008, p. 2)

No caso da educação, percebemos que o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 se configura como um período em que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), desenvolve e implanta sistemas de avaliação da educação. Dentre os sistemas criados destacaremos o SAEB, que abriga a Prova Brasil, objeto de estudo deste capítulo.

Segundo informações dispostas no site do INEP (BRASIL, [2013]), o SAEB se configura como uma avaliação externa (desenvolvida, aplicada e analisada por equipe externa às escolas) e em larga escala (aplicada em todo o território nacional) que tem como principal objetivo diagnosticar a educação brasileira, fornecendo um indicativo de qualidade do ensino ofertado, e subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em âmbitos federal, estadual e municipal com vistas ao alcance da qualidade do ensino.

Antes de discutir sobre o surgimento de políticas públicas de avaliação e sobre a própria Prova Brasil, faz-se importante, neste momento, apresentar uma breve discussão sobre o que se considera qualidade da educação. Segundo Oliveira e Araújo (2005), embora qualidade da educação se configure como uma noção de

difícil consenso entre os especialistas da área e estudiosos do tema, é possível perceber três perspectivas adotadas no Brasil: qualidade da educação relacionada à oferta; ao fluxo escolar regular; e às generalizações de sistemas de avaliação, estes baseados em testes padronizados.

Em relação à primeira perspectiva, podemos afirmar que uma educação de qualidade é aquela que é acessível a todos os sujeitos que dela queiram usufruir. Em relação à segunda perspectiva, entendemos que uma educação de qualidade possui relação direta com o acesso em idade adequada, progressão contínua e constante nas etapas escolares (séries/anos), alta frequência dos alunos às aulas, baixa evasão (de preferência nula) e alta taxa de conclusão dos níveis educacionais. E, por fim, a qualidade da educação percebida através dos resultados alcançados em sistemas de avaliação, por meio de testes padronizados, pode ser relacionada ao desempenho dos alunos na resolução destes testes.

Estas três perspectivas não podem ser entendidas, e muito menos utilizadas, isoladas umas das outras, desvinculadas. Não se pode negar que uma educação de qualidade deve garantir o acesso de todos e fornecer meios para que o fluxo escolar seja regular, embora seja possível, também, afirmar que apenas acesso e/ou fluxo regular, por si só, não garantem a qualidade da educação. Podemos perceber a garantia do acesso sem o compromisso com o real desenvolvimento do aluno, como podemos perceber um fluxo regular sem que haja desenvolvimento do mesmo. Da mesma forma, o desempenho em testes padronizados, aplicados por sistemas de avaliação, é também um ponto a ser discutido, pois, a partir do momento que não tenham relação com a realidade à qual sejam aplicados, não possuem validade. Ou seja, para que o desempenho em testes padronizados possa refletir, de fato, um dos aspectos da qualidade da educação (a aprendizagem), os testes devem possuir extrema correspondência com a realidade educacional dos sistemas educacionais e escolas aos quais sejam aplicados.

Perceber estas três perspectivas em conjunto e articuladas entre si nos parece ser o mais lógico, pois, a partir do momento em que sistemas de ensino e escolas garantam o acesso a todos os alunos, favoreçam a aprendizagem significativa e criem estratégias para a permanência dos alunos (de acordo com cada realidade), para o avanço nas etapas escolares e para a conclusão dos níveis educacionais, estaremos a caminho de uma real qualidade da educação. Uma prova da integração destas perspectivas de qualidade da educação é considerar a

aprendizagem como um dos elementos da qualidade, pois, permite que o fluxo seja regular (aprovação para a série seguinte, também, pela verificação da aprendizagem do aluno) e que os alunos alcancem um desempenho satisfatório nos testes aplicados por avaliações nacionais da educação.

Entender estas três perspectivas supracitadas é importante, pois, são utilizadas pelas avaliações da educação básica como principais indicadores de qualidade. Porém, há um outro entendimento sobre qualidade da educação que não possui relação direta com as perspectivas anteriores, pois, possui um caráter mais qualitativo em sua compreensão.

Esta perspectiva mais qualitativa sobre qualidade da educação está relacionada à compreensão de um grupo social (numa escala micro) ou de uma sociedade (em escala macro) acerca da educação dentro de seu contexto sociocultural local, sendo esta compreensão temporal, ou seja, variável de acordo com o passar do tempo (BRASIL, 2006). Ou seja, uma educação de qualidade é aquela que contribui para a formação do sujeito com aptidões próprias a sua realidade, seu contexto social; mudando a realidade e o contexto social, muda-se a formação do sujeito. Esta compreensão de qualidade educacional, dessa forma, possui como principal característica ser local e mutante, diferentemente das três compreensões apresentadas anteriormente.

Isto posto e entendendo que tanto as políticas públicas educacionais como as avaliações educacionais visam contribuir para a melhoria da qualidade da educação, discutiremos, neste capítulo, sobre o surgimento de políticas públicas de avaliação a partir das duas mais significativas crises do capitalismo no século de 1900, a criação do SAEB na década de 1990 como uma política pública nacional de avaliação e suas modificações, a criação da Prova Brasil em 2005, suas características, críticas e possibilidades de utilização de seus resultados em âmbito escolar.

#### 4.1 O SURGIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Segundo Oliveira (2011), os estudos acerca das políticas públicas surgiram a partir dos primeiros sinais de crise do capitalismo. Para reerguer o sistema capitalista e manter o poder estatal, a autora afirma que os Estados nacionais passaram a ressignificar suas ações e seu papel através, principalmente, de

políticas sociais, nas quais as políticas educacionais estão inseridas. Os processos de resignificação e redefinição aos quais os Estados foram submetidos após os períodos pós-crise, embora similares, possuíam ritmos próprios e contextos de intervenção específicos, o que gerou modelos diferentes de funcionamento da máquina estatal.

Dentre as crises do capitalismo, duas se destacam como desencadeadoras de reformas profundas: a Grande Depressão, entre 1929 e 1932, e a crise do petróleo, na década de 1970. A crise de 1929, na visão de Oliveira (2011), foi provocada pelo enfraquecimento do liberalismo, que defendia a livre ação do mercado na regulação dos aspectos sociais e a garantia do funcionamento econômico pelo Estado, e pela reivindicação dos trabalhadores por direitos que até então lhe eram negados. Embora a autora afirme que as estratégias traçadas para enfrentar os efeitos da Grande Depressão tenham sido interrompidas devido ao início da II Guerra Mundial, foi na década de 1930 que as bases do Estado de Bem Estar Social foram criadas, a partir do questionamento da Lei dos Mercados e do conceito de economia capitalista autorregulável por John Maynard Keynes e pela defesa das políticas sociais como meio para a redistribuição de renda e desenvolvimento econômico por Gunnar Myrdal.

O Estado de Bem Estar Social, pautado na política keynesiana, consistia numa intervenção direta dos Estados que adotaram tal modelo de governo nas políticas econômicas e sociais de forma que os direitos dos cidadãos, como moradia, educação, transporte e saúde, fossem considerados como tal e garantidos pelo Estado. Este modelo de governo foi diretamente beneficiado pelo período posterior à II Guerra, este considerado como a época de ouro do capitalismo.

Diante desse momento de opulência econômica, podemos dizer que o Estado passou, de certa maneira, a conjugar em suas ações os interesses capitalistas e democráticos. Essa combinação entre capitalismo e democracia se fazia necessária para atender às diversas necessidades em jogo, as: do mercado, do Estado e dos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2011, p. 32)

É nesse contexto que a educação passa a ser considerada como uma beneficiadora direta do desenvolvimento do capital e, conseqüentemente, as políticas educacionais passam a ter ênfase nas discussões e ações dos governos (ENGUIA, 2007 apud OLIVEIRA, 2011). Segundo Oliveira (2011), com a ampliação da obrigatoriedade de acesso à educação escolar o Estado passou a realizar

exames e seleções com o intuito de classificar os estudantes entre aqueles que receberiam formação técnica, voltada para as indústrias, e aqueles que receberiam formação acadêmica, assumindo as profissões de prestígio social e os cargos públicos. Tais seleções evoluíram para uma inspeção das instituições escolares e para a busca por uma padronização em escala nacional em relação ao que era ensinado nas escolas, mediante a realização de exames.

A manifestação desses exames nos possibilita inferir que a avaliação, como política pública, começa a se delinear a partir das mudanças ocorridas no papel do Estado após a “grande depressão” e, especialmente, com a conformação do *welfare state*. [...] Nesse período, as avaliações certificavam as capacidades individuais dos estudantes e, de certa forma, legitimavam o ingresso nas universidades e nas profissões clássicas [...]. (OLIVEIRA, 2011, p. 35)

Posteriormente, mais especificamente na década de 1960, surgiram os estudos em larga escala, financiados pelos governos, sobre a eficácia das escolas no desenvolvimento dos alunos. Estes estudos partiram do questionamento sobre a eficácia dos exames supracitados como meio para controlar e avaliar a educação e da necessidade de perceber particularidades educacionais que pudessem interferir no desenvolvimento dos alunos. Dois exemplos desses estudos foram os desenvolvidos nos Estados Unidos e na Inglaterra, culminando, respectivamente, no Relatório Coleman e no Relatório Plowden.

Na década de 1970, entretanto, o Estado de Bem Estar Social entra em declínio por dois motivos principais, segundo Oliveira (2011), que seriam as altas taxas de desemprego, provocadas pela substituição dos trabalhadores por máquinas, e a aceleração da inflação, provocada pela crise do petróleo. Para a referida autora, a crise do petróleo favoreceu o fortalecimento das ideias neoliberais.

Em geral, a ideologia propagada pelos neoliberais advoga que, para solucionar a crise econômica, os Estados nacionais deveriam ser reformados, redefinindo suas estratégias de ações e estruturas. Os ideólogos dessa doutrina apregoavam que era o Estado quem estava em crise devido a sua ineficiência e descontrole fiscal e não o capitalismo. Por esse motivo, para reerguer o capitalismo estimulavam a reforma dos Estados nacionais, por meio de ajustes fiscais, redução do aparato estatal (Estado “mínimo”), desregulação, descentralização de suas atividades e redução de políticas sociais. O papel do Estado deveria ser apenas o de controle e fiscalização, selecionando os serviços públicos que ofertaria diretamente a partir de seus interesses políticos e econômicos. (OLIVEIRA, 2011, p. 39-40)



Com o crescimento do ideal neoliberal, os organismos internacionais passaram a financiar os Estados mais pobres. Em contrapartida, estes se comprometeriam a adotar políticas públicas que trouxessem as exigências destes órgãos e a realizar reformas estatais. Dessa forma, o Estado deixou de se responsabilizar quanto à oferta de determinados serviços, transferindo-a para as esferas estaduais e municipais a partir da justificativa de que assim haveria uma maior economia em relação aos gastos públicos e ao tempo de ação, e para a iniciativa privada, direcionando os gastos públicos para setores considerados prioritários.

Embora o neoliberalismo tenha espalhado suas ideias em vários setores, foi na educação que houve a maior influência. O setor educacional foi tido como o responsável pela formação de trabalhadores aptos para o mercado competitivo e pela propagação das ideias vinculadas ao livre mercado e à livre iniciativa. Para que tais trabalhadores fossem formados, segundo Oliveira (2011), a escola, a partir das ideias neoliberais, deveria garantir o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e sociais de forma que os sujeitos se tornem flexíveis e ajustados aos constantes avanços tecnológicos.

É nesse contexto que a avaliação de sistemas tem seu melhor momento de desenvolvimento e expansão, sendo considerada como o principal instrumento regulatório das políticas públicas educacionais.

#### 4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CRIAÇÃO DO SAEB

Segundo Bonamino e Franco (1999), a década de 1980 se configurou como um período de maior atenção aos fatores intraescolares que pudessem interferir no desempenho dos alunos, desempenho este expressado pelas altas taxas de reprovação. Segundo os autores, é neste período que há um significativo crescimento tanto na realização de estudos e pesquisas, como no desenvolvimento de políticas públicas que enfrentassem os problemas verificados nos estudos e pesquisas realizados. Um exemplo das políticas implementadas foi a promoção automática de alunos como meio de combater os altos índices de repetência. Porém, segundo Bonamino e Franco (1999), esta política, em alguns estados brasileiros, não veio acompanhada de outras medidas complementares que

garantissem o desenvolvimento do aluno, acarretando em uma queda significativa da qualidade da educação.

Como já foi posto anteriormente, garantir acesso e fluxo regular, embora sejam indicadores de qualidade da educação, por si só, não significa que haja qualidade educacional. Diante desta conscientização, Bonamino e Franco (1999) afirmam que no final da década de 1980 surgiram as primeiras ações avaliativas que buscavam verificar o acesso à educação, o fluxo escolar e o desempenho dos alunos, este último sendo considerado o principal ponto de investigação.

É nesse contexto que o SAEB é criado. Segundo Bonamino e Franco (1999), as demandas do Banco Mundial em relação à educação e o interesse do MEC na criação de um amplo sistema de avaliação da educação corroboraram para a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Este sistema teve, em 1988, a realização de uma aplicação piloto nos estados Rio Grande do Norte e Paraná com o intuito de perceber e corrigir possíveis aspectos ligados aos instrumentos utilizados e procedimentos de aplicação e análise dos dados coletados. Porém, problemas financeiros impediram a continuação do sistema e somente em 1990 o projeto de implementação de um sistema nacional de avaliação da educação pôde se tornar realidade, após a alocação de recursos pela Secretaria Nacional de Avaliação do Ensino Básico e criação do SAEB.

Ainda na década de 1990, o SAEB passou por mudanças metodológicas significativas tanto na elaboração dos instrumentos de avaliação, como na análise dos resultados (BONAMINO; FRANCO, 1999). Tanto no primeiro ciclo de realização do SAEB, em 1990, como no segundo, em 1993, pôde-se perceber uma significativa e efetiva participação de equipes organizadas pelas secretarias estaduais de educação tanto na elaboração, aplicação e correção dos testes cognitivos, como na validação destes de acordo com a realidade local e currículos escolares das regiões onde fossem aplicadas; no segundo ciclo, especialistas acadêmicos também participaram da elaboração das provas. Esse período, segundo Bonamino e Franco (1999), foi considerado como o mais participativo em relação ao trabalho realizado pelas equipes estaduais e o mais próximo da realidade das salas de aula.

A partir da validação dos testes cognitivos em cada sistema educacional de aplicação – realizada pelas equipes estaduais, as quais sugeriram modificações nas questões de forma que cada área fosse contemplada em suas particularidades e realidades próprias – foi possível elaborar matrizes curriculares sintéticas que

contemplasse os conteúdos curriculares das séries e disciplinas avaliadas. Estas matrizes foram novamente validadas pelas equipes estaduais de forma que os itens constantes fossem analisados de acordo com cada realidade educacional, o que gerou a criação de matrizes com conteúdos comuns a todos os estados brasileiros participantes do SAEB.

O terceiro ciclo do SAEB, em 1995, trouxe mudanças significativas ao processo, colocando a ênfase na produção de resultados que pudessem subsidiar o monitoramento da educação e a formulação, ajuste e, quando necessário, cancelamento de políticas públicas no campo educacional.

No terceiro ciclo houve alterações substanciais na forma de execução do SAEB, que se colocam na perspectiva da terceirização, junto a instituições privadas, tanto da elaboração das provas aplicadas aos alunos, como da condução do processo de aplicação dos testes e de análise dos resultados. Nesse novo enquadramento institucional, o SAEB tem concorrido para a secundarização, quando não para o abandono, da perspectiva mais participativa e indutiva adotada nos ciclos anteriores. (BONAMINO, FRANCO, 1999, p. 118)

Além da terceirização da execução do SAEB (elaboração, aplicação e correção das provas e análise dos resultados), o que contribuiu significativamente para o enfraquecimento da perspectiva participativa que marcou a realização desta avaliação nos anos anteriores, em 1995 o SAEB passa a adotar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma nova metodologia de elaboração e correção de testes que permite a comparação de resultados alcançados em diversos ciclos a partir da elaboração de uma série histórica, o que antes não era possível devido à metodologia até então adotada (BRASIL, 2007).

Apesar de ser divulgado pelo MEC que as alterações no SAEB em 1995 tiveram relação com a adoção de uma metodologia mais eficaz na elaboração dos instrumentos avaliativos, na correção das respostas dadas e na análise dos resultados, Bonamino e Franco (1999) alertam sobre a interferência direta do Banco Mundial a partir de 1995, sendo este o primeiro ano que esta instituição financiou o SAEB, embora anteriormente tivesse influenciado a criação do SAEB a partir de suas ideias e interesses.

[...] a origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial. Embora os ciclos de avaliação de 95 e 97 tenham sido os primeiros financiados com verba oriunda de empréstimos do Banco Mundial, não é possível deixar de registrar o papel indutor da política de avaliação exercido pelo Banco Mundial desde o primeiro ciclo de

1990. Neste ponto, vale a pena ressaltar que o processo de implantação do SAEB esteve, desde o início, marcado pela existência de divergências entre os técnicos do MEC e do Banco Mundial e que tais divergências foram responsáveis, em parte, tanto pela falta de empréstimos financeiros durante os dois primeiros ciclos, como pelas mudanças acontecidas no desenho do SAEB a partir de 95. (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 120)

A partir desta citação, podemos concluir que a ausência de financiamento nos dois primeiros ciclos foi também colaborada pela participação expressiva de profissionais da educação dos estados brasileiros que, com suas análises, colaboraram para uma avaliação do sistema educacional pautada em aspectos ligados a cada realidade avaliada e não aos interesses imediatos e específicos do Banco Mundial. Podemos também concluir que a terceirização da execução do SAEB e a consequente diminuição da participação das equipes estaduais têm relação direta com as exigências do Banco Mundial.

Além da adoção do TRI e da terceirização dos processos avaliativos, outra mudança significativa aconteceu em 1997, quando o SAEB passou a adotar, nos testes cognitivos, não mais uma abordagem centrada nos conteúdos curriculares, como nos três primeiros ciclos, e sim uma abordagem que relacionava a aprendizagem dos conteúdos à aquisição de competências e habilidades que, segundo Bonamino e Franco (1999), também possui relação com as orientações do Banco Mundial.

Além de modificações metodológicas, o SAEB, ainda na década de 1990, passou por outras modificações, estas relacionadas às séries e disciplinas avaliadas. As duas primeiras edições do SAEB, diferentemente de como acontece hoje, avaliou as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e as 5ª e 7ª séries em Redação. Em 1995, além do TRI e da terceirização de serviços, o SAEB modificou também as séries e disciplinas avaliadas, avaliando apenas em Língua Portuguesa e Matemática as últimas séries de cada etapa da educação básica: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Neste mesmo ano se passou a avaliar também escolas da rede privada. Na edição de 1997 e 1999 novamente foram feitas modificações em relação às disciplinas avaliadas: as 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental foram avaliadas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e o 3º ano do Ensino Médio, por sua vez, foi avaliado em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Em relação às séries avaliadas, a última alteração se deu em 1995, definindo-se a 4ª e a 5ª séries como aquelas destinadas à participação do SAEB. Em relação às disciplinas, por sua vez, a última alteração feita se deu em 2001, passando-se a avaliar apenas Língua Portuguesa e Matemática.

#### 4.3 A CRIAÇÃO DA PROVA BRASIL E A POSSIBILIDADE DE UTILIZAÇÃO DE SEUS RESULTADOS PELAS ESCOLAS

Não mais situados na década de 1990, e sim nos anos 2000, o SAEB sofreu uma nova mudança. Em 2005, este sistema passa a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Em relação à ANEB, esta manteve as mesmas características do SAEB até a edição de 2003: avaliação das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio; participação de escolas públicas e privadas, em caráter amostral; foco na avaliação dos sistemas de educação, não identificando escolas participantes; utilização dos resultados nas políticas públicas (BRASIL, 2005a, 2005c). Por manter as mesmas características do SAEB, a ANEB passou a ser conhecida como Saeb.

A Prova Brasil, por sua vez, passou a avaliar todas as escolas públicas e todos os alunos das séries avaliadas (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, atuais 5º e 9º anos) e a oferecer resultados por instituição participante. Dessa forma, a principal diferença da Prova Brasil em relação ao Saeb passou a ser o caráter censitário na participação, a avaliação apenas das escolas públicas de Ensino Fundamental e a oferta de resultados para cada escola.

A justificativa oficial para a criação da Prova Brasil foi a necessidade de se possuir informações mais específicas sobre as escolas integrantes dos sistemas educacionais, pois, com a expansão do ensino, não houve a garantia de qualidade na mesma proporção que a garantia de acesso. Já Oliveira (2011) afirma que para o Governo ter um panorama mais específico sobre a qualidade dos sistemas de educação, não bastava considerar as avaliações ocorridas internamente às instituições, pois, cada uma guardaria suas particularidades na forma de avaliar. Além disso, a autora afirma também que a criação da Prova Brasil se configurou, também, como uma resposta às críticas feitas ao SAEB.

Embora os sistemas de avaliação, de modo geral, ao oferecerem resultados por instituição participante, colaborem para o estabelecimento de *ranking* entre as escolas, classificando as mesmas numa escala imaginária que vá de péssima (quando há resultado insatisfatório) a ótima (quando há resultados que superem as expectativas), Oliveira (2011) sinaliza que o fato de se ter resultados por escolas permitiu que os sujeitos da educação (equipe escolar e beneficiados pela educação, direta ou indiretamente) passassem a se preocupar mais com o desempenho de suas instituições e, com isso, promovessem ações que buscassem uma maior qualidade educacional. Para a autora,

O Saeb e os demais sistemas de avaliação deles decorrentes, geraram informações relevantes para gestores públicos, educadores e pesquisadores, estimulando inovações na gestão administrativa e pedagógica das escolas. No entanto, percebemos que ainda pouco é feito no sentido de analisar pedagógica e qualitativamente as informações geradas, no intuito de impulsionar a transformação de práticas e ações do cotidiano das instituições de ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 123)

Esta citação tem relação direta com a concepção adotada neste trabalho, de que as mudanças mais significativas na garantia da qualidade da educação devem partir da sala de aula, da realidade mais próxima dos alunos. Pautado nesta concepção, este trabalho vê na análise dos resultados da Prova Brasil, de suas matrizes de referências e de suas escalas de desempenho uma possibilidade de propor mudanças na educação escolar. Com isso, não se defende que o desempenho dos alunos em avaliações externas, por si só, seja expressão de qualidade; para que o desempenho represente qualidade da educação, este deve acontecer como manifestação de uma aprendizagem significativa.

Como já foi dito anteriormente, a oferta de resultados da Prova Brasil por unidade escolar permite que a própria escola possa realizar uma análise do desempenho de seus alunos. Esta análise, segundo orientações dispostas no site do INEP (BRASIL, [2013]), devem se basear na média da escola para as disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática) e na distribuição de alunos dentro da escala de desempenho de cada disciplina avaliada; as médias e a distribuição nas escalas devem, por sua vez, ser analisadas com base nas matrizes de referência e nas escalas de desempenho.

Antes de apresentarmos uma possível análise dos resultados em âmbito escolar, é preciso destacar que o modelo de relatório de resultados da Prova Brasil

sofreu alteração em 2009. Para que as mudanças realizadas fiquem mais claras para o leitor, a seguir, apresentaremos alguns elementos dos relatórios de 2007 e 2009<sup>30</sup>.

Os relatórios fornecidos até o ano de 2007 traziam as seguintes informações: número de alunos participantes; indicadores educacionais por etapa avaliada (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental); desempenho da escola; e comparação de médias (escola, município, estado e nação). Apresentaremos cada uma dessas informações.

Como pode ser visualizado na imagem a seguir, em relação ao número de alunos participantes da Prova Brasil, o relatório de 2007 trazia o total de alunos participantes da escola, das escolas municipais e estaduais do município, do estado e do Brasil. Esta informação nos mostra, principalmente, o total de alunos participantes da escola e o total de alunos participantes do município. Dessa forma, especificamente no caso deste município, percebemos que houve a aplicação da Prova Brasil em apenas uma escola, pois, o número total de participantes da escola é igual ao número total de participantes das escolas municipais.

**Figura 1** – Total de alunos participantes da Prova Brasil em uma escola X em 2007.

4.ª série do Ensino Fundamental		Quantos participaram	8.ª série do Ensino Fundamental	
Alunos participantes			Alunos participantes	
772.811		Escolas estaduais do Brasil	1.246.371	
1.535.355		Escolas municipais do Brasil	548.589	
16.590		Escolas estaduais de seu estado	46.864	
108.274		Escolas municipais de seu estado	48.118	
-		Escolas estaduais de seu município	24	
48		Escolas municipais de seu município	41	
48		Sua escola	41	



Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

A Figura 2, também oriunda do relatório de 2007, mostra-nos os indicadores educacionais, considerados na Prova Brasil, relacionados à escola, ao município, ao estado e ao Brasil. A apresentação dos indicadores da escola e das esferas governamentais nos faz perceber qual a situação de nossa escola em relação ao nosso município, estado e país. Com isso, não defendemos que deve haver uma

<sup>30</sup> Até o momento de defesa desta Dissertação, os resultados para o ano de 2011 não tinham sido divulgados.

comparação, pura e simplesmente, dos indicadores escolares com os indicadores municipais, estaduais e federais, no sentido de ter estes últimos como meta ou ideal. Acreditamos que perceber os indicadores escolares dentro das realidades municipal, estadual e federal deva se configurar num estímulo para conhecer cada uma dessas realidades e buscar meios para que os atuais indicadores escolares sejam superados, havendo a consciência de que garantindo bons resultados para nossas escolas estamos colaborando para que as demais esferas sejam beneficiadas em relação aos indicadores.

**Figura 2** – Indicadores educacionais de uma escola X em 2007.

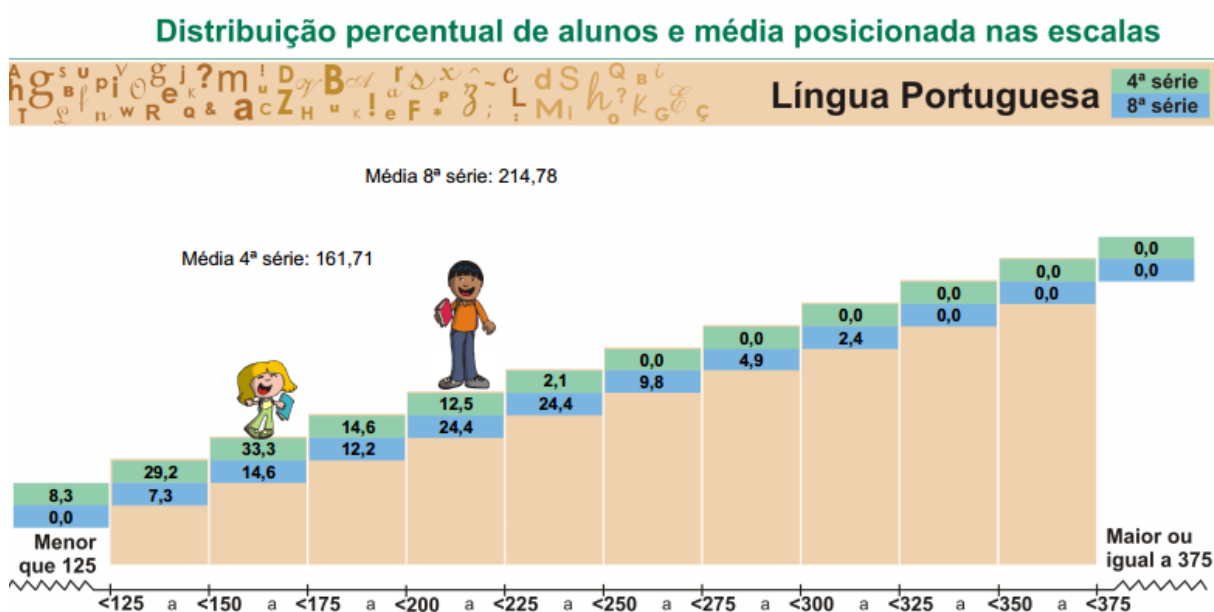
Anos iniciais do Ensino Fundamental				Indicadores Educacionais - Rede Pública				Anos finais do Ensino Fundamental							
Brasil	UF	Município	Escola	 <b>Aprovação</b>				Brasil	UF	Município	Escola				
84,6	73,7	87,7	83,6	<b>Prova Brasil*</b> Língua Portuguesa Matemática				78,2	67,8	85,9	87,3				
171,40	162,08	161,71	161,71					228,93	217,55	213,19	214,78				
189,14	177,23	185,60	185,60	<b>IDEB</b>				240,56	227,19	231,46	229,82				
4,0	3,2	3,9	3,7	 <b>Média de horas-aula diária</b>				3,5	2,8	3,5	3,5				
4,4	4,1	4,0	4,0					<b>Docentes com curso superior</b>				4,5	4,3	4,5	4,5
61,6	17,9	8,3	16,7					<b>Distorção idade-série</b>				83,3	43,8	22,2	7,1
24,6	41,5	36,2	34,0					36,9	54,4	31,8	33,8				

Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

Na figura anterior é apresentada a média da escola em relação ao desempenho na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas. Porém, na Figura 3, podemos perceber que além da média da escola, o relatório de 2007 também apresenta a distribuição percentual dos alunos numa escala de desempenho. Analisando a figura a seguir, podemos perceber algumas informações importantes relacionadas ao desempenho dos alunos.



**Figura 3** – Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil alcançado por uma escola X em 2007.



Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

Em relação ao resultado na 4ª série (atual 5º ano), podemos perceber que a média da escola foi 161,71. Percebendo esse resultado na escala, o mesmo se encontra no “andar” referente ao intervalo 150-175. Tendo em mãos a Escala de Desempenho de Língua Portuguesa<sup>31</sup>, é possível perceber quais habilidades fazem referência a este intervalo e, conseqüentemente, à média alcançada pela escola. É importante destacar que sendo a média da escola 161,71 e estando essa média no intervalo 150-175, não significa que foram percebidas apenas as habilidades relacionadas a este intervalo; significa que além destas, as habilidades relativas aos intervalos anteriores foram também percebidas.

Analisando a distribuição percentual de alunos na escala, representada na figura anterior como uma escada, percebemos que 8,3% dos alunos tiveram desempenho abaixo de 125 pontos e que 29,2% dos alunos tiveram desempenho entre 125 e 150 pontos. Ao total, 37,5% dos alunos possuíram desempenho inferior à média alcançada pela escola. Analisando esses desempenhos com base na Escala de Desempenho de Língua Portuguesa, significa que há alunos que não

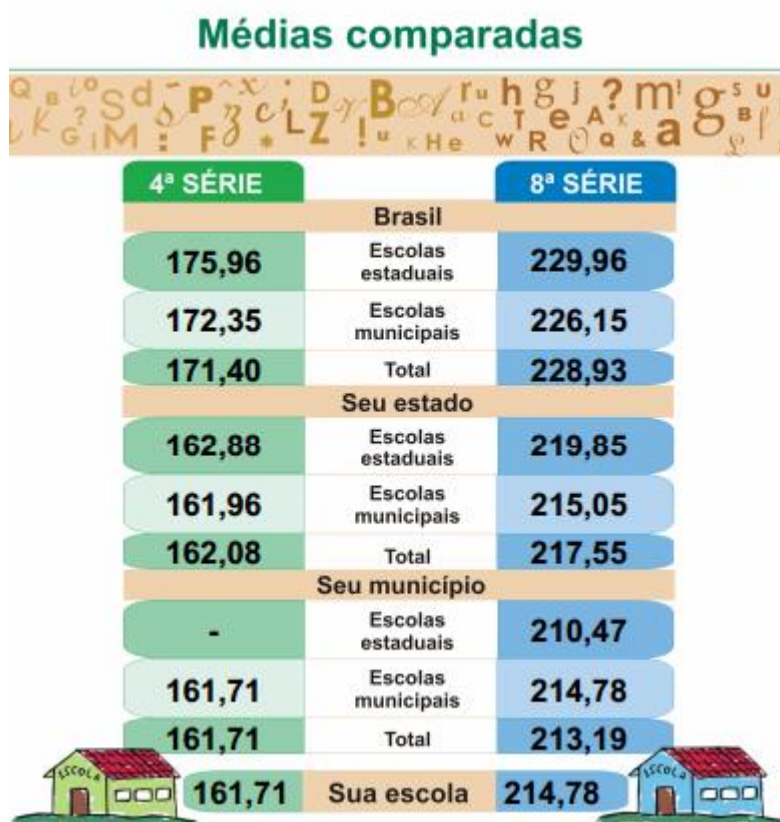
<sup>31</sup> A Escala de Desempenho de Língua Portuguesa é um documento fornecido pelo INEP, o qual pode ser feito *download* no site do referido órgão (BRASIL, [2013]). A cada intervalo de 25 pontos na escala estão relacionadas determinadas habilidades, o que significa que maiores médias de desempenho significa que mais habilidades foram verificadas. Assim como há uma escala de desempenho para Língua Portuguesa, há também uma escala para Matemática.

demonstraram habilidades (8,3%) e há alunos (29,2%) que demonstraram apenas habilidades elementares relacionadas à leitura, foco da avaliação em Língua Portuguesa.

Em relação ao desempenho esperado para os anos finais do Ensino Fundamental, a Escala de Desempenho de Língua Portuguesa relaciona habilidades para esta etapa de escolarização até a marca de 325 pontos. Ou seja, espera-se que o desempenho ideal de alunos de 5º ano (antiga 4ª série) alcance os 325 pontos. Sabendo disto, conhecendo o resultado de sua escola (161,71) e percebendo que há 37,5% dos alunos com desempenho abaixo da média da escola, professores e gestores devem fazer uso dessas informações para traçar estratégias que desenvolvam e potencializem habilidades de leitura em seus alunos.

Além da média de desempenho da escola e da distribuição percentual de alunos na escala de desempenho, o modelo de relatório de resultados da Prova Brasil trouxe também as médias da escola comparadas com as esferas municipal, estadual e nacional. Na figura a seguir temos as médias comparadas para Língua Portuguesa, sendo que Matemática também possuiu comparação de médias em figura específica contida no relatório.

**Figura 4** – Médias comparadas em Língua Portuguesa de uma escola X com as esferas municipal, estadual e nacional em 2007.



Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

É preciso destacar que utilizamos os resultados em Língua Portuguesa como exemplo. No relatório de resultados da Prova Brasil há informações específicas tanto para Língua Portuguesa como para Matemática.

Já o modelo de resultados da Prova Brasil em 2009, como já foi dito antes, apresentou algumas mudanças na apresentação das informações contidas no relatório e novas informações foram apresentadas, como veremos a seguir.

Em relação ao número de participantes, o modelo de 2009 não apresentou mudanças em relação ao modelo utilizado até 2007, como podemos ver na Figura 5.

**Figura 5** – Total de alunos participantes da Prova Brasil em uma escola X em 2009.

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Quantos participaram	Anos Finais - Ensino Fundamental	
Estudantes participantes			Estudantes participantes	
704.597		Escolas estaduais do Brasil	1.224.856	
1.591.646		Escolas municipais do Brasil	613.511	
13.481		Escolas estaduais de seu estado	54.593	
119.525		Escolas municipais de seu estado	53.996	
-		Escolas estaduais de seu município	38	
62		Escolas municipais de seu município	34	
62		Sua escola	34	

Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

Já em relação à apresentação dos indicadores educacionais considerados na Prova Brasil, podemos perceber, a partir da observação da figura a seguir e comparação desta com a Figura 2, que alguns indicadores deixaram de constar em tal relação, como os desempenhos em Língua Portuguesa e Matemática e as taxas de distorção série-idade.

**Figura 6** – Indicadores educacionais de uma escola em 2009.

Indicadores educacionais da rede pública								
Anos Iniciais - Ensino Fundamental					Anos Finais - Ensino Fundamental			
Brasil	UF	Município	Escola		Brasil	UF	Município	Escola
87,3	77,4	83,5	79,6	Taxas de Aprovação* (%)	79,7	69,0	88,1	89,9
4,4	4,0	4,0	4,0	Média de horas-aula diária*	4,5	4,3	4,5	4,5
62,9	20,4	61,5	64,3	Docentes com curso superior*	79,6	41,5	66,7	62,5
4,4	3,5	4,3	4,0	Ideb	3,7	2,9	4,2	4,4

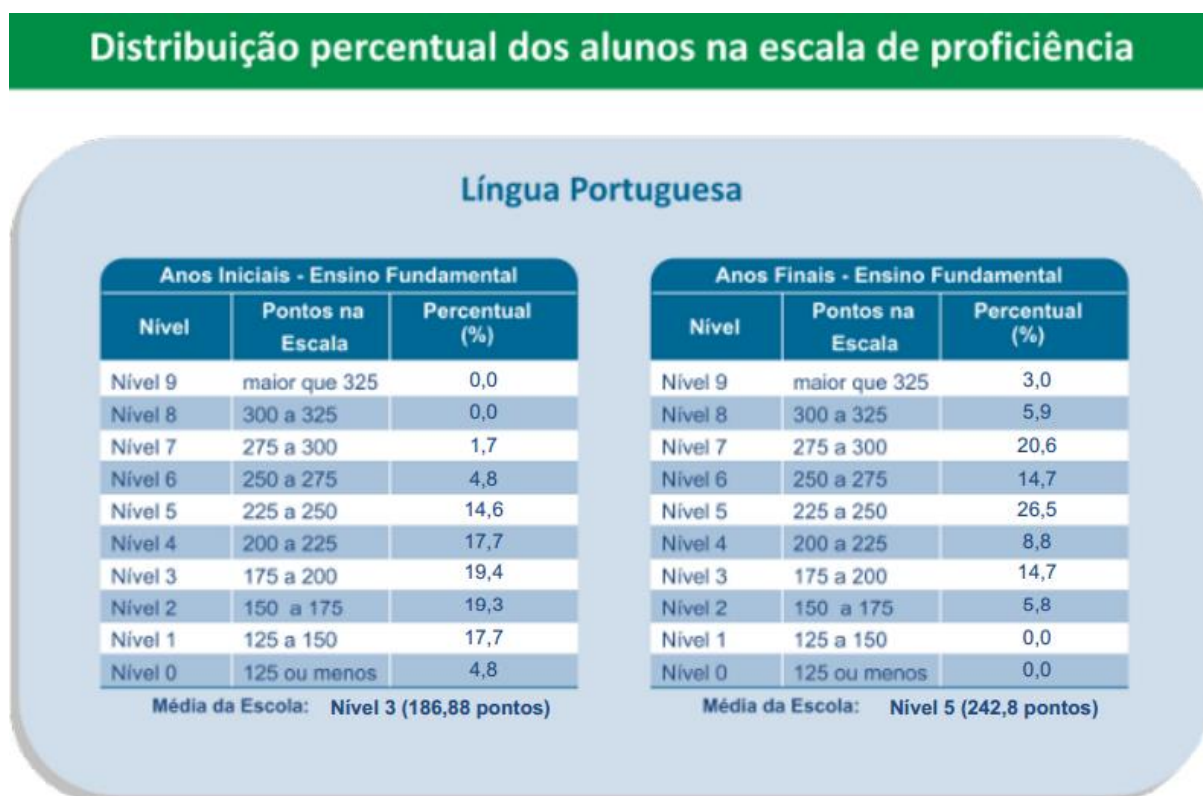
Fonte: Censo Escolar 2009

Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

A retirada dos desempenhos de Língua Portuguesa e Matemática da relação de indicadores educacionais da rede pública apresentada na Prova Brasil não significa que estes não sejam mais considerados como indicadores. Acreditamos que a retirada foi feita devido ao fato dos desempenhos nos testes cognitivos aparecerem em outras relações, mais específicas.

Quanto à apresentação dos desempenhos em Língua Portuguesa e Matemática, esta é considerada como a principal mudança percebida, como pode ser visualizada na figura a seguir.

**Figura 7** – Desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil alcançado por uma escola X em 2009.



Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

Enquanto em 2007 os desempenhos da escola (média da escola e distribuição percentual dos alunos) foram apresentados numa imagem de escada, na qual os desempenhos foram distribuídos em seus degraus, como pode ser visto na Figura 3, em 2009, tal imagem foi substituída por duas tabelas. Porém, as mesmas informações foram apresentadas – média da escola para os ciclos avaliados (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental) e distribuição do desempenho dos alunos na escala –, o que permite que tais informações em 2009 sejam analisadas da mesma forma que as informações em 2007 e anos anteriores, como exemplificamos na Figura 3. Para ficar mais claro, faremos, a seguir, a análise da Figura 7 como fizemos da Figura 3 anteriormente.

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Figura 7 nos mostra que em 2009 a referida escola obteve 186,88 pontos como média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa. Os 186,88 pontos estão localizados no nível 3 da escala de desempenho (o nível 3 representa o intervalo entre 175 e 200 pontos). Estar localizado no nível 3 significa dizer que as habilidades relacionadas neste nível foram percebidas e que as habilidades dos níveis anteriores também foram. Porém, numa análise mais aprofundada, considerando a distribuição percentual dos desempenhos dos alunos na escala, percebemos que embora a média da escola esteja localizada no nível 3, há um percentual significativo de alunos abaixo deste nível (41,8%) e também um percentual significativo de alunos acima deste nível (38,8%). O nível 3, no qual a média da escola está localizada, representa apenas o desempenho de 19,4% dos alunos.

Com essa observação não queremos afirmar que a média não represente de fato o desempenho dos alunos. Queremos sinalizar que é importante conhecer a distribuição de desempenhos na escala para que possamos perceber os resultados abaixo da média, que acreditamos ser a informação que merece maior atenção dos professores e gestores escolares no desenvolvimento de ações que busquem melhores desempenhos junto aos alunos.

Em relação à apresentação de médias comparadas (escola com as esferas municipal, estadual e nacional), como podemos perceber na Figura 8, a mudança não se refere às informações apresentadas, estas continuam as mesmas. No modelo de relatório utilizado até 2007, cada disciplina avaliada tinha suas médias comparadas separadamente (uma comparação para Língua Portuguesa, utilizada como exemplo na Figura 4, e outra comparação para Matemática). Já no modelo de relatório utilizado em 2009, as médias comparadas tanto de Língua Portuguesa como de Matemática foram apresentadas juntas, como pode ser percebido na figura a seguir.

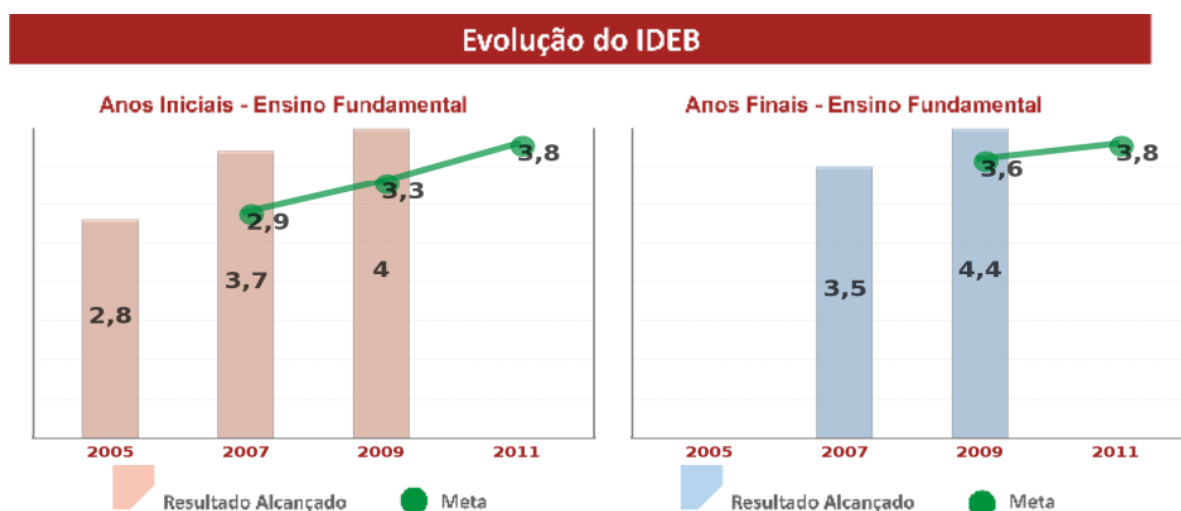
**Figura 8** – Médias comparadas de Língua Portuguesa e Matemática da escola X com as esferas municipal, estadual e nacional em 2009.

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Proficiências Médias		Anos Finais - Ensino Fundamental	
Língua Portuguesa	Matemática			Língua Portuguesa	Matemática
<b>Brasil</b>					
186,22	207,12	Escolas estaduais		239,74	242,87
181,38	201,39	Escolas municipais		236,30	239,19
179,58	199,52	Total		236,96	240,29
<b>Seu Estado</b>					
169,76	186,17	Escolas estaduais		225,75	228,05
166,29	182,95	Escolas municipais		223,63	226,60
166,63	183,26	Total		224,79	227,44
<b>Seu Município</b>					
-	-	Escolas estaduais		236,63	247,77
186,88	201,62	Escolas municipais		242,80	248,84
186,88	201,62	Total		239,54	248,28
186,88	201,62	Sua Escola		242,8	248,84

Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

Em 2009, no entanto, além das modificações na apresentação das informações, houve a inclusão de uma nova informação, focada no IDEB da escola. Mesmo o IDEB já constando na relação de indicadores educacionais (Figura 6), apresentando o IDEB da escola, do município, do estado e do Brasil, o IDEB da escola ganha destaque ao ser apresentado como pode ser visualizado na figura a seguir.

**Figura 9** – Evolução do IDEB da escola X em 2009.



Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

Na Figura 9 podemos visualizar os IDEBs de todos os anos correspondentes às edições da Prova Brasil até o ano de 2009. Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos perceber que desde 2007 o IDEB da escola vem superando a expectativa do Ministério da Educação e em 2009 a meta para 2011 já tinha sido alcançada. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, podemos perceber que não houve IDEB para o ano de 2005, provavelmente porque esta etapa escolar não participou da Prova Brasil. Podemos perceber também, conseqüentemente, que não houve meta para o ano de 2007, pois, por não haver IDEB para o ano de 2005 não houve base para o cálculo da meta para a edição seguinte da Prova Brasil. Já em 2009, a meta estipulada foi superada.

Até o momento apresentamos análises possíveis em relação às informações contidas nos relatórios de resultados da Prova Brasil para os anos aos quais estas informações se referem. Porém, como foi proposto pelo MEC ao adotar o TRI, é possível comparar os resultados de um ano com outros, de forma que a evolução dos indicadores seja percebida. Tendo como base os exemplos apresentados até aqui em relação à escola X, comparando os resultados de 2007 aos de 2009, podemos afirmar que houve uma melhora nos indicadores educacionais, no IDEB e nos desempenhos nos testes cognitivos da Prova Brasil, o que, possivelmente, significa que houve uma melhoria na qualidade da educação desta escola.

O modelo de relatório utilizado para apresentação dos resultados em 2011<sup>32</sup> não poderá ser apresentado neste capítulo devido ao fato do mesmo não estar disponível para *download* no site do INEP (BRASIL, [2013]), como os relatórios referentes aos resultados da Prova Brasil nos anos anteriores estão.

Em relação aos resultados para a edição de 2011 da Prova Brasil, o site disponibilizou para consulta, até o presente momento, apenas a média das escolas participantes, estando a média comparada com o município e com o estado, como pode ser verificado na figura a seguir.

---

<sup>32</sup> Segundo site do INEP (BRASIL, [2013]), os resultados são enviados para as escolas antes da divulgação pública na página da Prova Brasil para que as mesmas possam analisar tais resultados e contestar os mesmos, caso considerem que há alguma incoerência. Porém, na coleta de dados no município de São Domingos, foi relatado pelos coordenadores que o município ainda não tinha recebido os resultados da Prova Brasil para o ano de 2011.



**Figura 10** – Resultados da Prova Brasil de uma escola X em 2011.

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	171,9	190,2	*	*
Municipal Rural	192,0	215,0	221,2	230,8
Municipal Urbana	171,9	190,2	*	*
Municipal Total	178,0	197,8	221,2	230,8
Estadual Rural	158,6	181,2	211,7	220,0
Estadual Urbana	171,8	189,1	226,4	231,2
Estadual Total	171,7	189,0	226,0	230,9

Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

Apresentar algumas possibilidades de análise dos resultados da Prova Brasil não nos exime de apresentar também algumas críticas direcionadas a esta avaliação em larga escala nacional. Optamos, neste trabalho, por abordar as críticas direcionadas à adoção das competências como elemento de avaliação, ao treinamento dos alunos promovido por algumas escolas para a realização da Prova Brasil, à redução do currículo escolar para atender o que é avaliado na Prova Brasil, tendo como base as matrizes de referência, à utilização de testes cognitivos de múltipla escolha, e o tempo de apresentação dos resultados da Prova Brasil.

Como já foi dito anteriormente, a adoção da ideia de competência na avaliação dos sistemas educacionais se deu pela imposição do Banco Mundial que, ao financiar o SAEB em 1995, deu as diretrizes de como a avaliação deveria decorrer a partir daquele momento. Não queremos com isso afirmar que a ideia de competência não se adegue à realidade brasileira por ser imposição de um órgão internacional. Como pode ser conferido no Capítulo 3 deste trabalho, acreditamos que trazer a ideia de competência para o trabalho escolar pode colaborar para atribuir significados mais práticos e úteis aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Não cabe mais, em nossa atual realidade, a simples transmissão de conhecimentos já construídos sem a preocupação de perceber como esses conhecimentos podem contribuir de fato para a atuação dos educandos na resolução de problemas que se apresentam aos mesmos no dia-a-dia. Quem nunca ouviu um aluno da educação básica questionar a aprendizagem de um determinado conteúdo devido a sua crença de que aquele conteúdo é completamente dispensável em sua vida?

Partindo da compreensão de que a aprendizagem significativa é um fenômeno interno ao sujeito, no qual o mesmo ressignifica os novos conhecimentos que lhe são apresentados a partir dos conhecimentos já internalizados e

apreendidos e de suas experiências pessoais, conforme posto no Capítulo 2, acreditamos que pautar o trabalho escolar no desenvolvimento de competências permite que a aprendizagem se torne significativa, pois, competência é a ação eficaz diante de um problema ou situação complexa a partir, também, da mobilização consciente de conhecimentos, ou seja, da mobilização dos conhecimentos que atendam à realidade apresentada.

Creemos que um dos maiores problemas que cerca a adoção das competências na avaliação de sistemas educacionais, como a Prova Brasil, tenha referência com o trabalho que é feito de fato nas salas de aula. Por mais que critiquemos, a transmissão de conteúdos ainda é uma realidade e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem proposta pelo professor reflete seu trabalho, ou seja, acaba por verificar se houve a aprendizagem mecânica de determinados conhecimentos, deixando, conseqüentemente, de perceber se houve a aprendizagem significativa pelo aluno. Diante disso, a partir do momento em que a Prova Brasil tem seus testes cognitivos pautados em competência, que requerem uma aprendizagem significativa, muitos alunos podem sentir dificuldades em responder as questões propostas, pois, aprenderam os conteúdos escolares mecanicamente.

Diante da constatação de que os alunos, muitas vezes, não conseguem responder as questões dos testes da Prova Brasil, alguns sistemas educacionais e escolas acabam tomando algumas decisões equivocadas na busca por melhores resultados. Das decisões equivocadas, consideramos o treinamento dos alunos e a redução do currículo como as mais graves, ambas baseadas nas matrizes de referência da Prova Brasil.

Como já foi dito anteriormente, as primeiras matrizes de referência, ainda na década de 1990, porém, antes de 1995, foram elaboradas com base na identificação de conteúdos comuns a todos os sistemas avaliados e foram validadas pelos profissionais de educação dos estados brasileiros junto a suas realidades. Em 1995, com a terceirização dos processos do SAEB, a elaboração das matrizes de referência passou a ser responsabilidade das instituições terceirizadas, porém, como já existiam matrizes elaboradas, estas foram consideradas na elaboração das novas matrizes, o que nos permite considerar que se manteve pelo menos um mínimo de correspondência entre os conteúdos avaliados pelo SAEB e os conteúdos trabalhados nos sistemas avaliados. Já em 1997, as matrizes de referência

deixaram de apresentar conteúdos a serem avaliados para apresentar competências. Sabendo que o SAEB adotou a definição de competências apresentada por Perrenoud (1999), partimos do pressuposto de que as competências relacionadas nas matrizes de referência possuem relação direta com os conteúdos curriculares comuns aos sistemas educacionais avaliados.

Uma vez identificados quais os conteúdos que subsidiam as competências relacionadas nas matrizes de referência, alguns sistemas de educação e algumas escolas acabam por reduzir seus currículos ao que é exigido na Prova Brasil com o intuito de, ao optar por trabalhar apenas com o que é avaliado, alcançar melhores resultados nos testes cognitivos aplicados. Porém, é preciso levar em consideração que a partir do momento em que escolas e sistemas educacionais adotam as matrizes de referência como o próprio currículo, eles estão desconsiderando os conteúdos mais específicos a suas regiões. Não queremos com isso afirmar que as escolas devem centrar o trabalho escolar apenas nos conteúdos mais particulares a suas realidades; queremos chamar a atenção para a importância de se considerar sim um currículo mínimo, pois é este que mantém uma unidade educacional nacional, mas de dar também a devida importância aos conteúdos programáticos que permitam entender melhor a realidade de cada sistema, ou seja, não deixar de considerar a regionalidade.

O treinamento dos alunos, por sua vez, também é influenciado pela utilização inadequada das matrizes de desempenho, pois, da mesma forma que conhecer os conteúdos relacionados às competências avaliadas permite que o currículo escolar seja reduzido apenas ao que é avaliado, este conhecimento pode levar professores a aplicarem testes com questões de múltipla escolha, assim como a Prova Brasil, baseados nas matrizes de referência, tanto em substituição às avaliações da aprendizagem como em forma de simulado, como acontece no 3º ano do Ensino Médio de algumas escolas e cursinhos pré-vestibulares. Partimos do pressuposto que havendo treinamento dos alunos para a realização da Prova Brasil, os resultados alcançados não representarão a aprendizagem destes sujeitos.

O instrumento utilizado pela Prova Brasil para avaliar o desempenho dos alunos também é alvo de críticas pelos especialistas e estudiosos em avaliação, pois, a utilização de testes cognitivos contendo apenas questões de múltipla escolha não permite, em alguns casos, a certeza de que a resposta dada reflete, de fato, a aprendizagem do aluno. Ou seja, o desempenho em testes cognitivos de múltipla

escolha, ao invés de representar a aprendizagem do aluno, pode refletir a escolha aleatória de alguns dos itens apresentados como possíveis respostas.

Entendendo que a adoção deste instrumento avaliativo está relacionada à rapidez da correção dos mesmos e, conseqüentemente, da oferta de resultados, podemos perceber que, em relação à Prova Brasil, embora esta faça uso de testes cognitivos de múltipla escolha, não há a oferta de resultados com a rapidez necessária para que os sistemas educacionais e, principalmente, as escolas possam fazer uso dos resultados como subsídio para a tomada de decisões com vista ao enfrentamento daquela realidade percebida no momento da coleta de dados pela Prova Brasil. Basta acompanhar a divulgação dos resultados da Prova Brasil pelo INEP para perceber que não há um retorno rápido para os sistemas educacionais e escolas; a divulgação oficial dos resultados, geralmente, é feita quase 1 ano após a aplicação dos testes.

É preciso deixar claro que a Prova Brasil não é uma avaliação do aluno, é uma avaliação de sistemas educacionais que oferece resultados por escola participante. Porém, o fato desta avaliação em larga escala não ser uma avaliação especificamente da aprendizagem do aluno, não significa afirmar que os resultados não podem ser utilizados por profissionais da educação que têm sua atuação nas escolas. Defendemos que a escola tanto deve como pode fazer uso dos resultados da Prova Brasil; uma prova de que a análise em âmbito escolar é possível pode ser verificada nas páginas anteriores deste mesmo capítulo, quando apresentamos os resultados específicos dos testes cognitivos da Prova Brasil (média da escola e distribuição percentual de alunos na escala de desempenho) e realizamos algumas possíveis análises dos desempenhos verificados.

Todo processo avaliativo deve ter o compromisso com a rápida oferta de resultados para os responsáveis pelas tomadas de decisões de forma que estes resultados realmente se configurem como informações úteis e atuais de uma dada realidade. Ou seja, a demora da entrega dos resultados pode provocar uma tomada de decisão pautada em informações que não são mais fidedignas, que foram ultrapassadas.

Mesmo a Prova Brasil sendo alvo constante de críticas, não podemos negar que o fato de existir uma avaliação nacional, aplicada regularmente, tem despertado o interesse tanto de gestores como de professores em melhores resultados, o que, para nós, representa um primeiro passo na busca pela qualidade da educação. Daí

a importância em conhecer as críticas que são feitas, de forma que erros de análise e tomadas de decisões equivocadas sejam evitados, e em ter a consciência de que é possível utilizar os resultados da Prova Brasil em âmbito escolar.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

A importância do relato do caminho metodológico que se utilizou na realização desta pesquisa, assim como em todas as outras, possui sua importância por possibilitar que outros pesquisadores possam refazer o caminho e, conseqüentemente, corroborar ou não com as conclusões inicialmente alcançadas, visto que “nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar” (DUARTE, 2002, p. 140), assim como do reconhecimento dos dados como tal e a seleção dos mesmos como necessários e úteis. Diante disso, nesse capítulo expomos o caminho percorrido para a realização do estudo proposto neste trabalho.

Sendo o objetivo geral desta pesquisa *identificar e analisar a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula por professores do 5º ano do Ensino Fundamental e os testes aplicados pela Prova Brasil nesta mesma etapa escolar*, utilizamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa por considerá-lo o mais indicado quando se deseja investigar “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32), numa abordagem qualitativa que, segundo Laville e Dione (1999), permite conhecer as motivações, as representações e os valores dos participantes da pesquisa.

Neste capítulo descrevemos o contexto educacional público municipal de São Domingos-Ba, local onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como descrevemos o método utilizado a partir da apresentação das técnicas de pesquisa utilizadas e do processo de coleta e análise dos dados.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS-BA COM BASE EM INDICADORES NACIONAIS

A escolha pelo estudo da educação pública de São Domingos no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, quando comparada à Prova Brasil, deu-se devido a dois motivos principais: a disponibilidade do município em participar desta pesquisa e o crescente e constante crescimento do IDEB. Em relação à disponibilidade do município, o Secretário Municipal de Educação foi contatado e, após apresentação do projeto de pesquisa, concordou com a realização desta e se

comprometeu a colaborar com o que fosse necessário. É importante destacar que o referido profissional de educação integra o corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, o que facilitou enormemente o contato com o mesmo. Feito esse primeiro contato, o projeto foi também apresentado para os coordenadores e professores, os quais também se disponibilizaram a contribuir significativamente com o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo motivo para escolha do município tem relação com o seu crescente IDEB, sendo o mesmo superado a cada avaliação feita pelo Governo Federal, o que nos levou a crer, inicialmente, que há ações que busquem o aumento da taxa de aprovação e crescimento no desempenho da Prova Brasil, dois dos fatores que colaboram para o cálculo do IDEB<sup>33</sup>. Diante disso, São Domingos se configura como um caso representativo, o qual, segundo Yin (2005, p. 63), permite “capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia” partindo “do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou da instituição usual.”

São Domingos é um município baiano fundado em 1989 a partir da necessidade e desejo de seus moradores em se tornarem independentes do município de Valente-Ba, ao qual São Domingos integrava na condição de povoado. Neste município, em 2011, ano ao qual esta pesquisa se refere, a rede pública municipal contava com 1.439 alunos matriculados nos níveis e séries oferecidos, como pode ser observado na tabela a seguir.

**Tabela 1** – Número de alunos matriculados em 2011 na rede pública municipal de educação de São Domingos

	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Fundamental
<b>Zona Urbana</b>	53	79	301	268	102
<b>Zona Rural</b>	77	95	276	157	31
<b>Total de alunos por etapa escolar</b>	130	174	577	425	133
<b>Total Geral de Alunos</b>			1.439		

Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

<sup>33</sup> É importante destacar que tanto o IDEB quanto os resultados da Prova Brasil podem ser consultado no site do INEP. Em relação ao IDEB, o mesmo é apresentado contendo tanto o valor alcançado, de 2005, em sua primeira edição, à edição atual, quanto a meta estabelecida para os anos seguintes à primeira edição, o que permite perceber o desempenho do município quanto aos seus próprios resultados e quanto às metas estabelecida, como veremos mais adiante. Em relação à Prova Brasil, os resultados apresentados em relatório, sendo oferecido por escola participante, contém, também, a taxa de aprovação da escola e do município.

Uma observação importante a ser feita em relação ao quadro anterior é o atendimento significativo de alunos na zona rural do município, o que colaborou para a aplicação da Prova Brasil junto aos alunos desta área, sendo a primeira vez no ano de 2009. Nos anos de 2005 e 2007, a Prova Brasil foi aplicada apenas em uma única escola, a Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa, localizada na sede do município.

**Tabela 2** – Médias de proficiência das escolas públicas municipais de São Domingos que participaram da Prova Brasil

		Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa		Escola Santo Antônio	
		EF I	EF II	EF I	EF II
2005	Língua Portuguesa	172,61	---	---	---
	Matemática	181,18	---	---	---
2007	Língua Portuguesa	161,71	214,78	---	---
	Matemática	185,60	229,82	---	---
2009	Língua Portuguesa	186,88	242,80	---	232,34
	Matemática	201,62	248,84	---	241,04
2011	Língua Portuguesa	171,90	---	192,00	---
	Matemática	190,20	---	215,00	---

Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

Como pode ser observado na tabela acima, a cada nova edição da Prova Brasil as notas alcançadas vão sendo superadas, com exceção da nota para Língua Portuguesa em 2007, que houve um decréscimo, e das notas de Língua Portuguesa e Matemática para o ano de 2011, sendo verificado também um decréscimo nas duas. É importante destacar o desempenho da Escola Santo Antônio, localizada na zona rural, a qual, em 2011, superou as notas obtidas pela Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa em todas as edições da Prova Brasil à qual participou.

Em relação ao IDEB, São Domingos apresenta um histórico de superação das metas estabelecidas pelo Governo Federal, como pode ser observado na Tabela 3. Em relação ao Ensino Fundamental I, em 2009, a meta estabelecida para 2015 já havia sido alcançada e, em 2011, a meta para 2017 quase foi alcançada, faltando apenas 0,1 para tal. Em relação ao Ensino Fundamental II, embora seja percebida a superação do IDEB em relação à sondagem anterior e em relação à meta estabelecida para o ano de cálculo, houve anos em que tal índice não pôde ser calculado, devido ao número insuficiente de alunos nas escolas e classes para aplicação da Prova Brasil ou do Saeb.



**Tabela 3 – IDEB e metas projetadas para a educação pública municipal de São Domingos**

	2005		2007		2009		2011		2015		2017	
	EF I	EF II	EF I	EF II	EF I	EF II	EF I	EF II	EF I	EF II	EF I	EF II
<b>IDEB Observado</b>	2,9	---	3,9	3,4	4,3	4,4	4,5	---	---	---	---	---
<b>Metas Projetadas</b>	---	---	3,0	---	3,4	3,5	3,8	3,7	4,3	4,4	4,6	4,7

Fonte: INEP (BRASIL, [2013]).

É preciso destacar que em 2007 não houve meta estabelecida para o Ensino Fundamental II devido a não geração de IDEB no ano de 2005.

Em 2012 São Domingos participou do Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM), um estudo anual promovido pelo Sistema FIRJAN<sup>34</sup> que busca acompanhar o desenvolvimento de todos os municípios brasileiros, tendo como base apenas as estatísticas públicas oficiais relacionadas a emprego/renda, saúde e educação. Em relação à educação, segundo informações dispostas no site do Sistema FIRJAN, São Domingos foi considerado o segundo melhor município da Bahia, possuindo um indicador de 0.7514 (considerado moderado em relação à escala<sup>35</sup> desenvolvida pelo instituto organizador), ficando atrás apenas do município de Amélia Rodrigues.

Em relação a este índice, o IFDM, três pontos merecem ser destacados: mesmo o estudo sendo feito e divulgado em 2012, ele faz referência às informações relativas ao ano de 2010, o que os leva a crer que o ano de 2011, relativo a esta pesquisa, será analisado no estudo a ser desenvolvido em 2013; tendo o índice calculado desde 2000, São Domingos vem apresentando um crescimento constante e contínuo, como pode ver visto na Tabela 4; o indicador do IFDM relativo à educação é composto por dados relacionados à oferta e à qualidade da educação infantil e do ensino fundamental, porém, não há informações mais específicas sobre quais dados são realmente utilizados para o cálculo e como este é feito.

<sup>34</sup> Sistema formado pela união de cinco organizações pertencentes ao Estado do Rio de Janeiro: Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN); Centro Industrial do Rio de Janeiro (CIRJ); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Para maiores informações sobre o Sistema FIRJAN, acessar <http://www.firjan.org.br/data/pages/40288094212F790101213013CD7D651D.htm>. Para Maiores informações sobre o IFDM, acessar <http://www.firjan.org.br/ifdm/>.

<sup>35</sup> O índice varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 estiver um determinado município, este possuirá um maior desenvolvimento, de acordo com os critérios de análise do Sistema FIRJAN, e quanto mais próximo de 0, conseqüentemente, menos desenvolvido o município será.

**Tabela 4 – Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal  
do município de São Domingos**

<b>Ano de desenvolvimento do estudo</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>		
<b>Ano de referência no desenvolvimento do Estudo</b>	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Indicador do IFDM relacionado à educação</b>	0.4836	0.5125	0.5309	0.6707	0.6745	0.7540	0.7514
<b>IFDM</b>	0.4893	0.4571	0.4669	0.5261	0.5713	0.6042	0.6323

Fonte: Sistema FIRJAN ([2013]).

Em relação ao indicador referente à educação, é possível verificar no estudo realizado em 2012 que, em 2010, São Domingos apresentou uma leve queda de 0,0026 pontos.

São Domingos implantou, em julho de 2011, o Projeto “Mais Tempo de Aprender”. Tal projeto tem como objetivo a oferta de educação integral para os alunos dos 5º e 9º anos da Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa e alunos do 9º ano da Escola Santo Antônio (SÃO DOMINGOS, [2010]), ambas escolas participantes da Prova Brasil. O referido projeto propõe a realização de atividades (contação de histórias, oficinas de cinema e música, etc.) que favoreçam tanto a aprendizagem dos alunos como o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação como cidadão, além de propor a inclusão da família e da comunidade como parceiros.

O Projeto “Mais Tempo de Aprender” visa, também, contribuir com a diminuição de indicadores de insucesso escolar (taxas de reprovação, abandono e evasão, por exemplo), o que contribuiria para o cálculo do IDEB cada vez mais crescente e para a elevação da autoestima e da motivação da comunidade escolar, principalmente dos alunos. (SÃO DOMINGOS, [2010])

## 5.2 AS FONTES DA PESQUISA

Segundo Yin (2005), o estudo de caso deve contar com várias fontes de evidências de forma que seja evitado que, ao analisar uma única fonte, as informações advindas sejam consideradas como verdadeiras sem que haja o devido confronto com outras informações oriundas de outras fontes. Ou seja, basear o

estudo em uma única fonte acaba por fragilizar a pesquisa devido a não corroboração da veracidade das informações até então obtidas.

Considerando a posição do referido autor acerca da importância de haver diversas fontes para a realização de um estudo de caso, esta pesquisa conta, como fontes, com os professores e coordenadores e com uma significativa relação de documentos.

Dentre os documentos coletados podemos listar aqueles referentes à Prova Brasil, disponíveis para *download* no site do INEP (BRASIL, [2013]), e aqueles fornecidos pelos professores e coordenadores que participaram da pesquisa. Em relação aos documentos relacionados à Prova Brasil, coletamos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e a Matriz de Referência de Matemática, ambas para o 5º ano do Ensino Fundamental, e o Caderno PDE-Prova Brasil. Em relação aos documentos referentes ao ano de 2011, fornecidos pelos professores e coordenadores, encontram-se os instrumentos de avaliação da aprendizagem elaborados e utilizados pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental (provas e atividades pontuadas), o Diário de Classe de todas as turmas de 5º ano da Escola Municipal Rafael Rios da Costa que participaram da Prova Brasil (no qual estão registrados os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Matemática), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola, o Projeto “Mais Tempo de Aprender”, a ficha de acompanhamento de aluno Descritores da Aprendizagem (relação de competências a serem observadas durante as unidades do ano letivo) e os livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática utilizados pelos professores no 5º ano.

Como já foi dito anteriormente, os professores do 5º ano do Ensino Fundamental e os coordenadores pedagógicos também se constituíram como fontes de pesquisa. Inicialmente, pensamos em contar com a participação de todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática que lecionaram no 5º ano do Ensino Fundamental em 2011 nas duas escolas que realizaram a Prova Brasil neste mesmo ano. Porém, devido à impossibilidade de visita à Escola Santo Antônio, localizada na zona rural de São Domingos, apenas a Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa, seus professores e coordenadora pedagógica escolar, puderam ser pesquisados, juntamente com a coordenadora pedagógica geral, que atuava diretamente junto à Secretaria Municipal de Educação. Dentre os motivos que dificultaram a visita à Escola Santo Antônio estão o tempo de visita ao município

(cada visita durou cerca de três dias) e a atenção dedicada aos professores e coordenadores da sede (manhãs e tardes inteiras esperando um momento oportuno – que não prejudicasse a rotina destes profissionais – para a solicitação e recolhimento dos documentos e realização de entrevistas).

É importante destacar que a Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa possui professores específicos para cada disciplina no 5º ano do Ensino Fundamental (o que geralmente acontece a partir do 6º ano). Em 2011, a referida escola possuiu três professores de Matemática e dois professores de Língua Portuguesa, distribuídos em três turmas, todas participantes da Prova Brasil. Deste universo, apenas quatro professores participaram da pesquisa, pois, um deles não residia mais em São Domingos e, por este motivo, não fazia mais parte do corpo docente da educação pública municipal em 2012, ano no qual se deu a coleta dos dados. Dessa forma, participaram de fato desta pesquisa dois professores de Língua Portuguesa e dois professores de Matemática. Em relação à coordenação pedagógica, duas coordenadoras participaram da pesquisa: a coordenadora pedagógica (representando a Coordenação Escolar) que integrava o grupo de profissionais da escola pesquisada (única coordenadora da instituição); e a coordenadora pedagógica (representando a Secretaria Municipal de Educação através da Coordenação Geral) que integrava a equipe de profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação, responsável por todas as instituições escolares do município.

### 5.3 A COLETA DOS DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Yin (2005) nos chama a atenção sobre a escolha pelo trabalho baseado no estudo de caso por encarar esse método como mais fácil ou menos trabalhoso que outros no que diz respeito à coleta de dados. Ou seja, equivocadamente, o estudo de caso é escolhido devido à crença de que a coleta de dados pode se dar de forma rápida e que a ida ao campo pode se dar o mais cedo possível, em relação ao desenvolvimento da pesquisa. O referido autor, no entanto, afirma que uma coleta relevante de dados significativos somente acontece quando o pesquisador tem uma compreensão satisfatória do objeto de pesquisa.

Desta colocação do autor, três inferências podem ser feitas, ou associadas. A primeira tem a ver com afirmações do próprio Yin (2005), ao considerar que o

estudo de caso tem como compromisso a apresentação justa e rigorosa dos dados oriundos do campo empírico. A segunda, apresentada por Laville e Dionne (1999), tem a ver com a existência do dado e da configuração dele como tal. Ou seja, os dados existem por fazerem parte do fenômeno investigado, porém, apenas se configuram como tal quando são percebidos pelo pesquisador. Essa percepção do dado enquanto tal exige um conhecimento preliminar do pesquisador, tanto em relação à teoria como em relação ao fenômeno ou objeto estudado. A terceira, por sua vez, tem a ver com a coleta em si. Segundo Yin (2005), a coleta dos dados deve se dar em suas situações cotidianas, porém, estas não são controladas pelo pesquisador, o que exige deste a capacidade de adequação do plano de coleta traçado à disponibilidade das pessoas ou instituições que fornecerão os dados desejados. Além desta capacidade, é necessário também que o pesquisador conheça bem o campo no qual se dará sua pesquisa e as técnicas e instrumentos de coletas a serem utilizados.

Tratando-se especificamente desta pesquisa, a coleta de dados se dividiu em duas etapas: uma relacionada à coleta de documentos e outra relacionada à realização de entrevistas. Estas serão apresentadas a seguir.

### **5.3.1 A solicitação dos documentos escolares e educacionais**

Embora a coleta de documentos, nesta pesquisa, seja considerada a primeira etapa da coleta de dados, ela não se deu em um único momento. A primeira coleta se deu na segunda visita realizada ao município de São Domingos, pois, na primeira visita, deu-se a apresentação da pesquisadora e da pesquisa aos professores, coordenadores e demais profissionais da educação pública municipal que colaboraram, direta e indiretamente, para o desenvolvimento deste estudo.

Os documentos solicitados inicialmente foram os instrumentos de avaliação da aprendizagem aplicados juntos aos alunos do 5º ano em 2011 pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, o planejamento e planos de aula dos professores, também em relação ao ano de 2011, o PPP, os livros didáticos utilizados no trabalho das disciplinas supracitadas e o Projeto “Mais Tempo de Aprender”. Em relação à coleta dos instrumentos avaliativos, estes foram inicialmente solicitados à coordenadora pedagógica da Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa, pois, acreditávamos que haveria um arquivo na

instituição no qual todos os documentos produzidos e utilizados a cada ano/período escolar fossem arquivados.

A coordenadora informou que, infelizmente, a escola não dispunha de um arquivo físico, devido à estrutura da instituição, mas que alguns instrumentos estavam arquivados virtualmente no computador de uso coletivo da coordenação e dos professores. Foram localizados, pela coordenadora, 17 instrumentos avaliativos de Matemática e 22 de Língua Portuguesa, porém, estes não estavam discriminados nem por turma, nem por professor. É preciso ressaltar que os únicos instrumentos de avaliação da aprendizagem localizados foram provas e atividades pontuadas. A coordenadora escolar, então, consultou os professores de tais disciplinas que lecionaram no 5º ano do ensino fundamental em 2011 com o intuito de solicitar aos mesmos possíveis outros instrumentos de avaliação escrita que viessem a possuir e que não estivessem salvos no computador da escola, os planos de aula e o planejamento dos mesmos. Porém, os mesmos alegaram que, como se tratavam de documentos relativos ao ano anterior (a coleta foi feita em 2012, como foi dito anteriormente), eles não o possuíam mais.

Como não foi possível coletar os planos de aula e o planejamento dos professores, a coordenadora escolar sugeriu que fossem produzidas cópias do Diário de Classe, mais especificamente, das páginas referentes ao registro do conteúdo programático trabalhado no decorrer do ano letivo. A sugestão foi aceita de imediato, pois, os diários de classe foram apresentados e checados quanto ao preenchimento dos mesmos.

Em relação ao PPP e aos livros didáticos, os mesmos também foram solicitados à coordenação pedagógica da Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa, sendo os mesmos prontamente entregues. Em relação ao PPP, é preciso destacar que foi colocado pela coordenadora que o mesmo se encontrava em processo de revisão, esta sofrendo uma pausa devido ao fato de no ano de 2012 ocorrerem as eleições municipais. Outra informação importante em relação ao PPP é a ausência dos conteúdos programáticos (relação de conhecimentos escolares a serem trabalhados em sala de aula em cada ano/série) para o 5º ano do ensino Fundamental, tanto na versão impressa como na versão eletrônica, estando os conteúdos programáticos dos demais anos relacionados no documento. Quanto a esta ausência, tanto a coordenação pedagógica da escola como a coordenação geral foram consultadas, porém, não souberam dizer o motivo.

O Projeto “Mais Tempo de Aprender”, por sua vez, foi solicitado à coordenação geral devido ao fato deste ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (elaboração e acompanhamento das atividades propostas). O mesmo foi entregue à pesquisadora em sua versão eletrônica.

A segunda coleta dos documentos se deu após a realização das entrevistas, na terceira viagem ao município de São Domingos. Mais especificamente, após a entrevista com a coordenação geral, a qual sugeriu que a pesquisadora também analisasse um documento titulado Descritores de Aprendizagem, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e contendo as competências/habilidades – nomeadas descritores, devido à utilização do mesmo termo pela Prova Brasil em suas Matrizes de Referência, segundo a coordenadora geral – que deveriam ser observadas pelos professores no decorrer do ano letivo.

É importante destacar a enorme contribuição e dedicação das coordenadoras, pedagógica e geral, e dos professores em relação à disponibilidade e prontidão com a qual forneceram os documentos solicitados e, principalmente, com a sugestão de um novo documento para análise, Descritores de Aprendizagem, antes não conhecida sua existência pela pesquisadora. Dessa forma, podemos constatar que os mesmos se configuraram como verdadeiros informantes-chave que, segundo Yin (2005), superam a posição de meros respondentes ao fornecerem novas evidências para análise.

### **5.3.2 A elaboração e a realização das entrevistas**

A segunda fase da coleta de dados se configurou na realização das entrevistas junto aos professores que lecionaram Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano em 2011. Para a realização das mesmas, escolhemos o modelo de roteiro estruturado devido à necessidade de percebermos a posição dos entrevistados em relação aos mesmos pontos, às mesmas questões e na mesma sequência, o que, a nosso ver, permite uma maior fidedignidade em relação às informações coletadas, às respostas dadas.

Dois roteiros<sup>36</sup> foram elaborados: um para os professores e outro para os coordenadores. Em ambos os roteiros, as mesmas dimensões foram apresentadas,

---

<sup>36</sup> Os mesmos podem ser conferidos nos Apêndices deste trabalho.

a saber, competência, avaliação da aprendizagem e Prova Brasil. Porém, embora as dimensões fossem as mesmas, algumas questões se diferenciaram devido à atuação profissional dos mesmos, ou seja, professores e coordenadores responderam algumas questões diferentes devido às práticas profissionais específicas dos mesmos.

Após elaboração dos roteiros, os mesmos foram submetidos a análise dos pares, os quais sugeriram alguns ajustes na redação de algumas questões. Em seguida, foram realizadas aplicações-teste desses questionários com 1 professor e 1 coordenador de São Domingos durante a realização da segunda viagem ao referido município (correspondente à primeira fase da coleta de dados, dedicada principalmente à coleta dos documentos). Estas aplicações-teste tiveram como principal objetivo perceber possíveis dúvidas em relação às questões feitas, sendo algumas verificadas e, posteriormente, permitindo o ajuste de algumas questões e a reelaboração de outras, de forma que se tornassem mais claras para os entrevistados.

Feita a análise dos pares, realizadas as aplicações-teste e feitos ajustes necessários, realizamos as entrevistas. Durante a realização da primeira visita ao município, na qual a pesquisa foi apresentada, os professores e coordenadores já tinham sido comunicados sobre a necessidade da realização das entrevistas. Os mesmos também já tinham sido consultados sobre a possibilidade de participação, durante essa mesma visita, e haviam concordado. Diante disso, durante a realização da terceira visita de campo, ou seja, da segunda fase de coleta de dados, os coordenadores e professores foram procurados com o intuito de agendar a realização das entrevistas (horário e local), ficando definidos por todos que o melhor espaço seria o local de trabalhos dos mesmos, porém, o horário não foi determinado de início devido à agenda dos mesmos.

Como não foi definido o horário das entrevistas, apenas o dia, o local e o turno (manhã ou tarde), a pesquisadora se dispôs a aguardar o tempo que fosse necessário para que as entrevistas pudessem ser feitas. As mesmas foram realizadas em momentos de intervalo entre uma atividade e outra, desenvolvidas pelos entrevistados. Esta postura da pesquisadora está em consonância com as orientações de Yin (2005, p. 97) em relação ao agendamento das entrevistas, as quais devem acontecer “em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado”.



É preciso destacar que antes da realização das entrevistas o roteiro foi devidamente apresentado e foi solicitada permissão para gravação das entrevistas, o que foi autorizado pelos entrevistados desde que as gravações não fossem divulgadas, solicitação a qual a pesquisadora concordou prontamente.

#### 5.4 O TRATAMENTO E A ANÁLISE DOS DADOS

Diante de todos os dados coletados, foi necessária a realização de um tratamento minucioso de forma que fossem selecionados os dados que realmente contribuíssem para o andamento da pesquisa. Dizemos isso por considerar que tanto as entrevistas realizadas como os documentos coletados em uma pesquisa específica podem se configurar como fontes de dados para a realização de outros trabalhos, logo, outros dados podem ser selecionados, de acordo com os objetivos das demais pesquisas. No caso das entrevistas, mesmo sendo utilizados roteiros estruturados, as respostas dadas pelos professores e coordenadores, muitas vezes, trouxeram-nos informações a mais do que as necessárias para responder aos objetivos deste trabalho. Assim como, em alguns poucos momentos, não atenderam às nossas expectativas. Em relação aos documentos, estes, a depender de quem os analise e com quais objetivos, configuram-se como fonte quase que inesgotável de informações.

A seguir, descreveremos como se deu o tratamento e posterior análise.

##### 5.4.1 O tratamento dos dados

Como já foi dito anteriormente, os documentos escolares que foram coletados foram os instrumentos avaliativos utilizados no 5º ano em 2011, o Diário de Classe para o ano de 2011 das turmas que participaram da Prova Brasil no mesmo ano, o PPP da Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa, os livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática utilizados no 5º ano, o Projeto “Mais Tempo de Aprender” e a ficha de acompanhamento dos alunos Descritores da Aprendizagem.

Como os únicos instrumentos avaliativos que recebemos foram as provas e as atividades pontuadas que foram desenvolvidas e aplicadas pelos professores juntos aos alunos, buscamos identificar nestes instrumentos se, e em que medida,

os mesmos avaliavam competências e se avaliavam os descritores<sup>37</sup> da Prova Brasil. Tal identificação foi feita em relação aos itens que compunham os instrumentos avaliativos. Por itens, entendemos as subdivisões que algumas questões apresentaram, ou seja, “as questões dentro das questões”. Em seguida, os itens foram tabulados de acordo com as seguintes categorias: itens que avaliam competências; itens que avaliam descritores; itens que não avaliam competências.

Ainda sobre os instrumentos avaliativos, suas questões (não mais os itens) foram categorizados entre questões abertas e questões fechadas. A principal intenção em tal categorização foi perceber se as questões dos instrumentos avaliativos se apresentavam na mesma estrutura que as questões da Prova Brasil.

Em relação aos diários de classe, buscamos identificar quais os conteúdos programáticos foram trabalhados em sala de aula. Isso foi possível devido à existência de campos específicos para o registro de cada conteúdo programático trabalhado em cada aula. Optamos por identificar os conteúdos programáticos, que representam os conhecimentos escolares, devido à compreensão de que toda competência é baseada em conhecimentos; havendo competências avaliadas pelos professores, precisamos saber quais são os conhecimentos que lhe dão suporte.

No PPP da Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa buscamos identificar se o conceito de competência estava presente em tal documento e quais os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Matemática deveriam ser trabalhados no 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, como já foi dito antes, o PPP não possuía os conteúdos programáticos de todas as disciplinas do 5º ano, embora os outros anos tenham sido contemplados.

Em relação aos livros didáticos, buscamos identificar quais os conhecimentos escolares estão contidos nos mesmos, como estão organizados, quais as sugestões de exercícios oferecidas e se tais sugestões estão, e em que medida, pautadas em competências.

No Projeto “Mais Tempo de Aprender” buscamos identificar se o mesmo apresenta o conceito de competências, se as atividades a serem desenvolvidas trazem a ideia de competência, qual o público alvo atendido e qual o seu objetivo.

---

<sup>37</sup> Embora os descritores da Prova Brasil sejam representações das competências avaliadas por esta avaliação em larga escala, não significa que seriam as únicas competências passíveis de identificação.

Em relação à ficha de acompanhamento Descritores da Aprendizagem, por sua vez, buscamos perceber se as competências apresentadas correspondem aos descritores da Prova Brasil.

Os documentos referentes à Prova Brasil (as matrizes de referência e o Caderno PDE-Prova Brasil) também passaram por tratamento. Em relação às matrizes de referência, para cada descritor proposto buscamos identificar quais os conhecimentos escolares que lhes sustentam. Isto só foi possível devido ao fato do Caderno PDE-Prova Brasil possuir a explicação referente a cada descritor, exemplos de questões para cada descritor e as sugestões de trabalho para o desenvolvimento dos descritores junto aos alunos.

Descrito o tratamento ao qual cada documento foi submetido, é a vez de descrever como se deu o tratamento das informações obtidas a partir das entrevistas. Inicialmente, cada entrevista foi transcrita de acordo com as perguntas realizadas, ou seja, as entrevistas foram transcritas obedecendo ao padrão pergunta-resposta. Como as questões dos roteiros de entrevista já estão organizadas por eixo temático, a saber, Competências, Avaliação da Aprendizagem e Prova Brasil, estes foram mantidos. Em relação ao eixo temático “Competências”, categorizamos as respostas em: conceito de competências; trabalho por competências; orientações para o trabalho por competências. Em relação ao eixo temático “Avaliação da Aprendizagem”, as respostas foram categorizadas em: importância da avaliação da aprendizagem; realização da avaliação da aprendizagem; importância da nota no processo avaliativo; orientações para a avaliação da aprendizagem. Por fim, em relação ao eixo temático “Prova Brasil”, categorizamos as respostas em: importância da Prova Brasil; influência da Prova Brasil.

#### **5.4.2 A análise dos dados**

Após o tratamento dos dados, os mesmos foram analisados buscando responder aos objetivos específicos e, conseqüentemente, o objetivo geral deste trabalho. Sendo assim, apresentaremos a seguir como se deu a análise no contexto dos objetivos específicos.

Sendo o primeiro objetivo específico *identificar a percepção dos professores e coordenadores do 5º ano do Ensino Fundamental e coordenadores de São*

*Domingos acerca do tema competência*, seu atendimento se deu a partir do confronto dos dados oriundos das entrevistas com os dados presentes nos documentos. Embora o roteiro de entrevista possua uma questão específica sobre a compreensão dos entrevistados acerca do tema competências, não nos detemos apenas às respostas dadas.

As respostas dadas à questão sobre o entendimento acerca das competências foi confrontada com as orientações dadas e ações desenvolvidas em âmbitos escolar e municipal voltadas para o trabalho baseado em competências e com a identificação de questões e itens presentes nos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula que avaliem competências. Este confronto se fez necessário para perceber possíveis coerências ou incoerências entre o que é dito e o que é feito.

De forma que pudéssemos atender ao segundo objetivo específico, *analisar as competências avaliadas pela Prova Brasil no 5º ano do Ensino Fundamental*, uma vez que os conhecimentos escolares que dão suporte aos descritores das matrizes de referência já tinham sido identificados na fase do tratamento dos dados, relacionamos tais conhecimentos aos conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, buscamos perceber se os conhecimentos que dão suporte às competências avaliadas pela Prova Brasil são, e em que medida, contemplados em sala de aula.

O terceiro objetivo específico, *identificar e analisar as competências avaliadas pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática*, foi atendido a partir da análise das questões e seus respectivos itens presentes nos instrumentos avaliativos aplicados em sala de aula. Tal análise contou com a identificação de quais questões e itens avaliam competências, sendo tal identificação feita durante o tratamento dos dados, e de quais competências são avaliadas. Em seguida, buscamos identificar quais os conteúdos programáticos avaliados em cada item e quais conhecimentos escolares subsidiam as competências percebidas.

É importante destacar que as análises feitas para atender o primeiro objetivo específico contribuem significativamente para o alcance do terceiro objetivo específico, uma vez que, além de perceber se os professores avaliam competências desenvolvidas por seus alunos, foi importante perceber qual a compreensão dos mesmos acerca do tema competência, quais ações foram desenvolvidas e quais

orientações foram dadas para que o trabalho por competência acontecesse. Dessa forma, percebemos se a avaliação de competências em itens de provas e atividades escritas foi feita conscientemente ou mecanicamente.

Por fim, relacionamos as competências avaliadas pela Prova Brasil às competências avaliadas através da avaliação da aprendizagem, os conhecimentos escolares que dão suporte às competências avaliadas pela Prova Brasil aos conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula, e o tipo de questão adotada pela Prova Brasil em seus testes aos tipos de questão utilizados nos instrumentos de avaliação da aprendizagem elaborados pelos professores. Com isso, buscamos atender ao objetivo geral de deste trabalho, a saber, *identificar e analisar a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula por professores do 5º ano do Ensino Fundamental e os testes aplicados pela Prova Brasil nesta mesma etapa escolar.*

## **6 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS SOB UM OLHAR PAUTADO NA IDEIA DE COMPETÊNCIAS E NA PROVA BRASIL**

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos os resultados de nossa pesquisa: a concepção dos professores do 5º ano e coordenadores de São Domingos acerca do tema competências e como este tema é abordado na educação pública municipal; a compreensão dos participantes da pesquisa acerca da avaliação da aprendizagem, sua importância, práticas e interpretações; a importância atribuída à Prova Brasil pelos pesquisados e qual a influência que esta avaliação nacional em larga escala possui na realização do trabalho educacional dos mesmos; a análise das competências avaliadas pela Prova Brasil, tendo como base os livros didáticos e os conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula; e a análise das competências presentes nos instrumentos de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, elaborados pelos professores e aplicados junto aos alunos em 2011, ano em que se deu a última edição da Prova Brasil até o presente momento, tendo como base as matrizes de referência da Prova Brasil.

### **6.1 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DOS COORDENADORES DA REDE PÚBLICA DE SÃO DOMINGOS ACERCA DAS COMPETÊNCIAS**

O trabalho escolar pautado na ideia de competência está ganhando cada vez mais força dentro da educação, como foi colocado no Capítulo 2 deste trabalho, devido à necessidade atual de fazer com que os alunos não mais aprendam mecanicamente e sim que os mesmos consigam aplicar os conhecimentos escolares nas diversas situações e problemas que se apresentem no dia-a-dia. Ou seja, o ensino pautado em competências tem como objetivo promover nos alunos a consciência de que os conhecimentos escolares, uma vez apropriados, servem de base para que uma ação eficaz se dê.

Essa consciência, de certa forma, permite que os alunos não mais decorem os conhecimentos abordados em sala de aula para que, no momento de aplicação de algum instrumento avaliativo, como a prova, por exemplo, estes sejam devolvidos

aos professores de forma que a nota necessária para a aprovação seja alcançada. Permite também que a visão dos alunos acerca da aprendizagem de determinados conhecimentos seja modificada. Quem nunca ouviu um aluno questionar a necessidade de precisar estudar determinado assunto alegando que o mesmo não seria utilizado em seu dia-a-dia?

Porém, para que o trabalho em sala de aula pautado em competências seja realizado com qualidade<sup>38</sup>, é preciso que os professores entendam de fato o que é competência e para que ela serve. Em nossa pesquisa de campo, realizada no município de São Domingos, percebemos que entre os sujeitos entrevistados há três compreensões acerca do tema competência: uma relacionada ao desempenho no desenvolvimento de uma ação, ou seja, saber fazer algo e fazer bem; outra relacionada ao processo de aprendizagem; e outra relacionada ao alcance dos objetivos educacionais.

Em relação à compreensão de competências como sendo o desempenho no desenvolvimento de uma ação, percebemos que esta compreensão tem relação direta com a compreensão do senso comum. Segundo os entrevistados que evidenciaram tal compreensão, competência “eu entendo quando a pessoa é boa no que faz” (PROFESSOR 1), “quando a gente sabe realizar alguma coisa” (COORDENADOR 2). Ao mesmo tempo, esta compreensão possui relação também com a definição de Perrenoud (1999, 2002). Porém, é preciso destacar que, para o referido autor, não apenas a ação eficaz caracteriza uma competência adquirida, estabelecida, manifestada; para que uma ação seja considerada competente, ela deve abarcar diversos recursos cognitivos, nos quais o conhecimento está inserido.

É a concepção de que uma ação competente deve estar pautada em conhecimentos que, a nosso ver, leva à segunda compreensão de competência apresentada pelos entrevistados: competência como resultado do processo de ensino-aprendizagem. Para os professores que apresentaram esta compreensão, percebemos que os mesmos consideram o conhecimento como elemento importante para a competência, porém, percebemos também um equívoco quando os mesmos afirmam que competência “é aquilo que o aluno tem de aprender [...] são conteúdos,

---

<sup>38</sup> Qualidade aqui não deve ser entendida como acesso, fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, como apresentado no Capítulo 3 deste trabalho. A noção de qualidade apresentada no Capítulo 3 tem relação direta com os indicadores que são avaliados pelas avaliações de sistemas nacionais. Já a noção de qualidade apresentada aqui tem relação com a eficácia e eficiência das ações desenvolvidas pelo professor.

são grupos de saberes que o aluno tem que saber em determinada série” (COORDENADOR 1) e é o que “ele consegue adquirir no processo de aprendizagem” (PROFESSOR 2). Ou seja, para estes profissionais da educação, a competência se resume ao próprio conhecimento.

A terceira e última compreensão apresentada pelos participantes desta pesquisa tem relação com a aproximação entre competência e objetivo educacional. Como foi colocado com Capítulo 2, objetivo educacional pode ser entendido como mudanças que se deseja realizar no aluno ao final de um processo ou período escolar (BLOOM, 1974) e, sendo entendido como mudança no comportamento, passa a ser relacionado com a ideia de competência, esta evidenciada na ação, ou seja, no comportamento. Diante disso, considerar competência como “a meta onde se quer chegar” (PROFESSOR 3) também se configura como um equívoco. Trabalhar com competências em sala de aula não significa estabelecer metas que se espera que os alunos alcancem, embora esperemos que nossos alunos desenvolvam ou aprimorem competências. A nosso ver, essa compreensão se configura como buscar alcançar objetivos pré-determinados. Cremos que a confusão criada entre objetivo e competência se dá devido ao fato de uma competência ser encarada como um objetivo a ser alcançado, não sendo a recíproca verdadeira, ou seja, traçar objetivos não significa necessariamente propor competências.

Mesmo percebendo que não há uma compreensão uniforme, no sentido de todos os profissionais possuírem o mesmo entendimento, acerca do tema competência, percebemos que há um esforço da educação pública municipal de São Domingos em incorporar o conceito de competência. Concluímos isso com base no próprio depoimento dos pesquisados, quando os mesmos afirmam que o conceito de competência está inserido no contexto educacional do referido município, principalmente devido às avaliações nacionais às quais a educação municipal é submetida. Tantos os professores como os coordenadores afirmam que há ações desenvolvidas para promover o trabalho em sala de aula por competências tanto pela Secretaria Municipal de Educação, na figura da coordenação geral, como pela coordenação pedagógica, em âmbito escolar. Segundo a coordenação da escola, “Ainda anda meio solto, mas tá incorporado. A gente é orientado [pela coordenação geral] a trabalhar com competência, até porque a gente já tem a [...] Prova Brasil, que tem os descritores. [...] a gente não deve trabalhar separado disso” (COORDENADOR 1).



Dentre as ações desenvolvidas pela coordenação geral, identificamos três como as principais: duas relacionadas ao trabalho dos coordenadores escolares e professores e uma relacionada aos alunos. Junto aos professores e coordenadores escolares, a coordenação geral realiza durante a Semana Pedagógica, evento que acontece sempre ao início de cada ano letivo, palestras e oficinas que visam a conscientizar os professores sobre a importância de trabalhar as competências junto aos alunos, não apenas os conteúdos. Outra ação da coordenação geral foi a distribuição, no início do ano letivo, de uma ficha de observação dos alunos com base em competências de Língua Portuguesa e Matemática a serem observadas durante cada unidade do ano letivo. Porém, segundo a coordenação escolar, os professores ainda rejeitam tal proposta devido à dificuldade dos mesmos em trabalhar com competências e pelo fato das fichas só possuírem competências de Língua Portuguesa e Matemática,

então, os outros professores não tinham muito interesse, embora eu acho que deva ter essa preocupação porque a parte mesmo de Português serve para qualquer disciplina. Se você for analisar direitinho, [...] são competências que o aluno tendo lá em Língua Portuguesa, ele consegue também em outras, porque é mais questão de interpretação, leitura e escrita que é tão importante em qualquer disciplina. (COORDENADOR 1)

Junto aos alunos, tanto os professores como a coordenação escolar sinalizaram o Projeto “Mais Tempo de Aprender”, desenvolvido e implantado nas escolas pela Secretaria Municipal de Educação, mas desenvolvido em espaço escolar e, segundo o Coordenador 1, contando com o apoio da coordenação escolar.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor em sua sala de aula, pudemos perceber que professores de Língua Portuguesa e professores de Matemática possuem as mesmas estratégias para trabalhar as competências: a utilização do livro didático como principal elemento norteador. Segundo o depoimento do Professor 3 “O próprio livro didático já vem baseado nessa questão de competências e habilidades.”

Embora seja reconhecida a importância do desenvolvimento de competências, a aula expositiva tradicional, centrada nos conteúdos programáticos, ainda predomina no trabalho docente tanto dos professores de Língua Portuguesa

como dos professores de Matemática, mesmo havendo momentos em que as competências são trabalhadas.

Matemática é muito objetivo, mas a gente tentar contextualizar para que o aluno saiba quando usar o 2+2. (PROFESSOR 1)

A competência é trabalhada, mas o conteúdo é mais. (PROFESSOR 2)

A gente trabalhava mais essa questão do conhecimento, de conteúdo, mas a gente não voltava muito pra essa questão de competência. [...] Geralmente, tem período que a gente trabalha com a competência. Mas tem período que a gente realmente trabalha só a questão dos conteúdos. Entre conteúdo e competências, o conteúdo é mais trabalhado. Infelizmente, conteúdo ainda. (PROFESSOR 3)

Embora eu use um pouco de tudo, tem vez que é aquela aula expositiva mesmo, de explicar, de fazer atividade no caderno. (PROFESSOR 4)

Ambos os coordenadores pedagógicos (escolar e geral) entendem que a dificuldade da realização do trabalho em sala de aula baseado no desenvolvimento de competências pelos alunos se dá pelo fato dos professores não compreenderem satisfatoriamente o que é competência, para que ela serve e como deve ser abordada. Além disso, segundo o Coordenador 2, o trabalho pautado em competências “é um trabalho mais elaborado, [...] ele dá mais trabalho, ele requer mais pesquisa, mais estudo, mais organização, mais planejamento. E isso, de certa forma, acaba incomodando um pouco.” Com isso, percebemos que a compreensão de Machado (2010) acerca da resistência dos professores ao trabalho por competências, apresentada com Capítulo 2, é encontrada em realidades escolares.

Um outro motivo para a não realização efetiva do trabalho por competências em sala de aula, apresentado pelo Coordenador 1, é a ausência de um documento oficial que aborde as competências. Segundo o mesmo, “ainda não tem um documento que possa orientar a gente a trabalhar dessa forma. A gente precisa de um documento mais elaborado para que a gente possa seguir.” Quanto à existência de um documento que oriente o trabalho escolar, não podemos nos esquecer do PPP.

O PPP da Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa, local onde a pesquisa foi realizada, conforme consta no Capítulo 5, foi elaborado em 2007, não passando, até o ano de desenvolvimento desta pesquisa, por revisões. Mesmo assim, o referido documento nos foi apresentado pela coordenação escolar. Segundo o Coordenador 1 e o Coordenador 2, o PPP está em fase de revisão,

passando por mudanças significativas, entre elas, a inclusão da ideia de competência, não apresentada na versão atual.

Diante de tudo o que foi posto neste tópico, concluímos que os professores de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano e os coordenadores da educação pública municipal de São Domingos, embora ainda não possuam uma percepção única, ou mesmo uniforme, acerca do tema competências, eles possuem, de forma individual, uma concepção que está próxima dos conceitos apresentados e defendidos pelos autores estudados neste trabalho. Com isso, respondemos ao nosso primeiro objetivo específico, a saber, *identificar a percepção dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental e coordenadores acerca do tema competências*. Pudemos, também, perceber que há esforços direcionados para o trabalho a partir das competências, estando tais esforços, ainda, muito mais ligados às discussões sobre o tema do que percebido na prática diária em sala de aula.

## 6.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 5º ANO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS

Assim como é importante perceber a concepção dos professores e coordenadores acerca do tema competências, é importante, também, perceber tanto a concepção destes acerca do tema avaliação da aprendizagem como a prática avaliativa em sala de aula. Enquanto o entendimento das competências pelo professor favorece a modificação do trabalho escolar de forma que os alunos tenham a oportunidade de construir o conhecimento a partir de uma aprendizagem realmente significativa que permita a utilização dos conhecimentos escolares nas ações do dia-a-dia, que se esperam eficazes, tornando-se, dessa forma, competentes, o entendimento da avaliação da aprendizagem permite que tanto o professor perceba como o aluno está inserido no processo de ensino-aprendizagem, agindo de forma que a aprendizagem seja favorecida, como o aluno se perceba enquanto ser aprendiz e perceba a sua própria construção do conhecimento.

De modo geral, todos os entrevistados concordam que a avaliação da aprendizagem se configura como um processo de extrema importância educacional, proporcionando perceber o desenvolvimento do aluno, este compreendido como reflexo do trabalho realizado em sala de aula pelo professor. Porém, mesmo sendo reconhecida a importância da avaliação da aprendizagem, esta ainda é

compreendida de forma equivocada pelos professores quanto a seus objetivos, sendo considerada como “um processo que tem que haver [...] para se avaliar, para se saber até quando aquele aluno aprendeu o conteúdo” (PROFESSOR 1).

Com isso, percebemos que os conteúdos programáticos, relação de assuntos a serem trabalhados em sala de aula, ainda se configuram como o centro do processo de ensino-aprendizagem, o que, de certa forma, corrobora com o que foi posto no tópico anterior em relação ao trabalho pautado em conteúdos possuírem uma representatividade maior no trabalho docente do que o trabalho baseado no desenvolvimento de competências. Com isso, não queremos afirmar que os conhecimentos escolares devem ser deixados de lado e que os educadores passem a se preocupar apenas com o desenvolvimento de competências pelos alunos. Como foi posto no Capítulo 2, não há sentido no estabelecimento de uma oposição entre conhecimento e competência, pois, compreendemos que toda competência é pautada em conhecimentos (não há competência sem a mobilização de conhecimentos). Diante disso, os conteúdos escolares são considerados como um reflexo (ou recorte) dos conhecimentos científicos já produzidos e aceitos socialmente e, portanto, configuram-se como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de competências em âmbito escolar, principalmente das competências cognitivas<sup>39</sup>.

O que queremos dizer é que o centro do processo de ensino-aprendizagem deve ser a garantia da aprendizagem do aluno, que se pretende significativa e não mais mecânica. Segundo Moretto (2007), o processo avaliativo deve ser conduzido de forma que o mesmo se configure como mais um momento de aprendizagem para o aluno. Para tanto, Luckesi (2011) e Belloni e Belloni (2003) afirmam que é necessário que decisões sejam tomadas a partir da análise dos resultados das avaliações em prol de melhores desempenhos futuros, estes representando a aprendizagem. Corroborando com essa visão, percebemos que os coordenadores possuem uma compreensão mais próxima da defendida pelos autores estudados em relação à avaliação da aprendizagem.

Ela [a avaliação] tem que ser feita, porque, na medida em que a gente avalia, a gente percebe o que a gente precisa ainda ensinar, o que o aluno ainda precisa aprender. Assim, a gente pode traçar

---

<sup>39</sup> Especificamos as competências cognitivas por considerar que há também outras competências, como as sociais, por exemplo, que não necessariamente necessitam dos conhecimentos científicos já produzidos.

novas estratégias, fazer novos planejamentos para que a gente consiga alcançar a meta nossa e do aluno, principalmente. (COORDENADOR 1)

Esta compreensão da importância da avaliação da aprendizagem, que alia a mesma ao planejamento, corrobora diretamente com as ideias de Depresbiteris (1998, p. 163-164) quando a mesma afirma que “A avaliação e o planejamento são atividades insuperáveis; formam um processo único, no qual devem ser definidos os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, os critérios e as formas de avaliar.”.

O Coordenador 2, por sua vez, ao falar sobre a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, defende que “é importante sair um pouco do trivial. Tem a forma como avaliar, o que eu quero em avaliar, eu estou avaliando para quê”, compreensão que está em consonância com as ideias de Depresbiteris (2004) ao afirmar que a avaliação deve possuir intencionalidade bem definida e metodologia coerente.

A defesa que o Coordenador 2 faz em relação à importância de planejar a avaliação da aprendizagem e lhe dar uma intencionalidade se dá devido ao fato do mesmo perceber que “a avaliação [ainda é considerada] como ponto de chegada e, na verdade, a avaliação deveria ser [...] o ponto de partida.” Em relação a esta fala, é preciso destacar que a avaliação da aprendizagem não deve ser encarada apenas como ponto de partida; isso significaria considerá-la apenas em sua função diagnóstica, quando, na verdade, ela deve apresentar, também, as funções formativa e somativa. Porém, o que o Coordenador 2 quis nos sinalizar é o fato da avaliação ser considerada apenas em sua função somativa, relacionando-a ao final de um processo a partir da aplicação de uma prova para a obtenção de uma nota. Corroborando com essa sinalização feita, o Coordenador 1 afirma que

a avaliação é bem mais que isso. A gente não avalia simplesmente para o aluno tirar uma nota, a gente avalia para que a gente perceba o que o aluno aprendeu e o que ele ainda precisa aprender, se o nosso trabalho está dando certo e, se não está dando certo, o que é que a gente precisa fazer para melhorar.

Com isso, percebemos que os coordenadores entendem que a nota não é o objetivo último da avaliação da aprendizagem, como nos sinaliza Vasconcellos (1993) ao afirmar que a avaliação deve colaborar diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, garantindo que os alunos aprendam constante, intensiva e

significativamente. Analisando a fala dos professores em relação à nota, percebemos que os mesmos também concordam que esta acaba assumindo a centralidade no processo de ensino-aprendizagem e, de certa forma, evidenciam o desejo de mudança dessa concepção.

Segundo o Professor 4, a nota se torna um assunto polêmico nas reuniões dos professores com a coordenação, pois, há o entendimento de que tal instrumento avaliativo não indica, de fato, a aprendizagem do aluno. Para o referido professor, uma vez que a nota é obtida, na maioria das vezes, a partir de provas, no momento de sua aplicação o aluno pode não expressar o seu real aprendizado (percebido a partir da participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula) por algum problema externo ao processo de ensino-aprendizagem ou por tensão, provocada pela ideia de estar sendo avaliado e do resultado alcançado corroborar para sua aprovação ou reprovação.

Além do supracitado, outro ponto de polêmica nas reuniões ao se discutir a avaliação da aprendizagem é a compreensão de que a nota representa uma exigência do sistema educacional ao qual a escola faz parte, corroborando com a afirmação de Vasconcelos (1993, p. 45) sobre a nota ser “uma exigência formal do sistema educacional”, não representando, muitas vezes, a aprendizagem do aluno.

Porém, os professores assumiram que, em relação à própria prática avaliativa, a nota ainda possui foco, atuando, inclusive, como estímulo aos estudos. Segundo o Professor 4, “é importante que se faça isso [atribuir nota a partir da aplicação de uma prova] porque, senão, vai banalizar. Porque a cada dia o ensino está ficando mais desinteressado.” Segundo o referido docente, não havendo o momento formal e pontual de avaliação, representado pela aplicação de uma prova, os alunos não se interessam em permanecer na sala de aula e sim nas áreas de lazer da escola. “Embora tenha uma avaliação processual, é naquela avaliação com data marcada que eles se dedicam. Infelizmente, é assim.” (PROFESSOR 4)

Embora tenha sido usada anteriormente a palavra estímulo, por entendermos que é assim que a nota é também vista pelos professores, entendemos que a mesma, da forma como é obtida na realidade estudada, configura-se como um instrumento de coerção, quando há a preocupação em estudar para garantir a aprovação, e de punição, quando a nota necessária não é alcançada. Isso fica claro na fala do Professor 3 quando o mesmo coloca que “uma nota baixa, geralmente, significa que ele não teve um bom desempenho por algum

motivo... falta de interesse mesmo em voltar a rever o conteúdo. A maioria das vezes é porque eles não estudam.”.

Aqui percebemos um conflito de ideias. Ao mesmo tempo em que os professores compreendem que a nota não representa a aprendizagem do aluno, como posto anteriormente, eles afirmam que a nota baixa, na maioria das vezes, é reflexo da falta de interesse e da própria aprendizagem dos alunos, pois, “dá para perceber se o aluno aprendeu e, conseqüentemente, vem a nota” (PROFESSOR 1). Porém, a justificativa para tal conflito, segundo os professores, é o fato deles conhecerem cada aluno. “A gente observa e conhece os alunos... do ano passado, do dia-a-dia. A gente vai percebendo quem tem competência<sup>40</sup> e quem não tem.” (PROFESSOR 1)

Em relação à forma como a avaliação da aprendizagem é feita, os professores afirmam que tanto a participação como o comportamento são considerados, mas, o peso maior ainda está sobre a nota obtida a partir da prova. Participação e comportamento, na visão dos docentes, significa avaliação processual; a participação se configura como a realização das atividades propostas em sala de aula que, por sua vez, possuem o mesmo modelo de uma prova (agrupamento de questões a serem resolvidas). Segundo os professores, “a participação deles é colocada na realização das atividades” (PROFESSOR 1), “toda atividade [...] tem peso” (PROFESSOR 3) e “toda atividade que o aluno produz em sala de aula é contada ao final da unidade como uma avaliação” (PROFESSOR 2).

Para os alunos que não evidenciaram uma aprendizagem satisfatória, representada pela não obtenção da nota mínima para aprovação (PROFESSOR 1; PROFESSOR 2; PROFESSOR 3; PROFESSOR 4), há a recuperação paralela. Esta é entendida diferentemente por coordenadores e professores, o que se configura como um conflito de ideias. Enquanto os professores encaram a recuperação paralela como mais uma oportunidade do aluno tirar uma nota melhor, os coordenadores afirmam que ela é entendida equivocadamente pelos professores, deixando de ser um momento de aprendizagem para ser um momento de obter uma nota satisfatória. Segundo o Coordenador 2, “o professor ainda tem dificuldade, ainda não consegue entender o que é a recuperação paralela. [...] a gente tem uma recuperação de nota e não recuperação de aprendizagem.”.

---

<sup>40</sup> Competência aqui não é entendida de acordo com os conceitos apresentados no Capítulo 2 e sim como inteligência e esforço, o que evidencia uma compreensão limitada da ideia de competência.

A recuperação paralela é instituída por lei, porém, o próprio texto legal dá margem para que ela aconteça ao final de um processo, geralmente encarado como as unidades do ano letivo, e seja encarada como recuperação de nota. Segundo a LDB/96, em seu Título V, Artigo 24, inciso V, alínea e, os estudos de recuperação devem ser obrigatórios e devem acontecer, preferencialmente, paralelos ao período letivo para os alunos que não alcançarem um rendimento escolar necessário. Como não há maiores detalhes sobre como o processo deve acontecer, os períodos paralelos ao período letivo são considerados como as unidades e o rendimento escolar é considerado como a nota, o que, para nós, configura-se como um equívoco da LDB quanto à utilização de tais termos e um equívoco, também, quanto à interpretação destes termos.

Os professores também evidenciaram um equívoco na realização da recuperação paralela. Conforme colocado pelos coordenadores, os estudos de recuperação devem se configurar como mais um momento de aprendizagem dos alunos. Se considerarmos que a recuperação paralela acontece porque houve mais erros do que acertos na realização da avaliação da aprendizagem, o professor deve analisar os erros percebidos e buscar compreender porque e como eles aconteceram para que possam traçar estratégias de recuperação realmente significativas e imediatas, como posto no Capítulo 3 e defendido por Hoffmann (1993).

Diante do que foi posto neste tópico, percebemos que há uma mudança de concepção dos professores e coordenadores em relação à avaliação da aprendizagem, embora tal mudança, em relação ao trabalho docente, seja pouca e ainda não tenha atingido a prática avaliativa. Ao passo que os professores demonstram entender que a avaliação da aprendizagem ultrapassa a obtenção de uma nota e que esta se configura como uma exigência dos sistemas educacionais, quando realizam a avaliação da aprendizagem, continuam a utilizar as práticas e instrumentos tradicionais, que não mais atendem a atual realidade em sua totalidade.



### 6.3 IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA DA PROVA BRASIL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO DOMINGOS

As opiniões em relação à importância da Prova Brasil, entre os profissionais de educação da rede municipal pública de São Domingos, são variadas. Ao passo que há aqueles que a consideram importante por refletir a aprendizagem do aluno, percebida em seu desempenho na referida avaliação, e por gerar índices educacionais nacionais para o município e escolas, há também aqueles que afirmam que a Prova Brasil não é importante, pois, está totalmente desvinculada da realidade educacional do referido município, apresentando, inclusive, uma maior dificuldade em relação às atividades propostas pelos professores.

Em relação à opinião sobre a Prova Brasil expressar a aprendizagem do aluno, é preciso destacar que esta avaliação em larga escala não possui como objetivo avaliar o aluno, ou melhor, avaliar cada aluno, principalmente devido à metodologia adotada. Quando aplicada em uma turma, ou classe escolar, a Prova Brasil não fornece uma única prova. Cada turma recebe várias provas, com questões diferentes, de forma que todas as competências da Matriz de Referência, tanto de Língua Portuguesa como de Matemática, possam ser contempladas na avaliação sem que cada aluno responda a todas as questões referentes a todas as competências, sem que todos os alunos respondam às mesmas questões. Dessa forma, um grupo de alunos responde a um grupo de questões e o total de questões abarca todas as competências presentes nas matrizes, o que significa que o resultado da Prova Brasil não reflete o desempenho do aluno e sim o desempenho de um grupo de alunos que respondem a provas diferentes (BRASIL, [2013]).

Além disso, os resultados da Prova Brasil não são oferecidos por aluno, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na Provinha Brasil, e sim por escola participante. Porém, tanto os professores como os coordenadores acreditam a Prova Brasil acaba verificando a aprendizagem do aluno, pois, quando o professor faz um bom trabalho em sala de aula, de forma que a aprendizagem do aluno seja garantida, essa aprendizagem resulta em um bom desempenho nas avaliações.

A Prova Brasil, como dissemos no início deste tópico, também é considerada como importante por permitir que sejam gerados índices educacionais nacionais para a escola e, conseqüentemente, para o município, de forma que seja calculado o IDEB e, conseqüentemente, a participação do sistema educacional nos programas

educacionais nacionais de apoio técnico e financeiro. “A Prova Brasil traz resultados, que trazem índices, que trazem recursos para o município. Então, querendo ou não, os gestores querem ter bons resultados.” (COORDENADOR 2)

Para que esses bons resultados sejam alcançados, algumas medidas são tomadas. Nesta pesquisa, duas foram percebidas a partir do relato dos participantes: orientações direcionadas ao professor, de forma que este organize seu trabalho em sala de aula com base nas competências avaliadas pela Prova Brasil; elaboração e implantação de projetos educacionais.

Como já foi citado no tópico 6.1 deste capítulo, os professores são orientados a trabalharem a partir da ideia de competência junto aos alunos e essa orientação tem como principal influência a Prova Brasil. Segundo os professores, a coordenação geral distribuiu nas escolas material relacionado à Prova Brasil e solicitou à coordenação escolar que orientasse e acompanhasse os professores quanto à utilização do material distribuído.

A coordenação passa para a gente aquele livrinho que tem a matriz de referência e, em casa, a gente procura texto para aquelas competências, porque o livrinho só traz texto pequeno, e a gente tenta fazer um trabalho voltado para aquilo ali. De qualquer forma, isso ajuda a gente a fazer o que eles querem que a gente faça, que é trabalhar a Prova Brasil com os alunos. (PROFESSOR 4)

Esse “livrinho” ao qual o Professor 4 se referiu é o Caderno PDE-Prova Brasil, disponibilizado para *download* no site do INEP (BRASIL, [2013]). O mesmo contém a definição adotada pela Prova Brasil acerca do tema competências, as matrizes de referência para Língua Portuguesa e Matemática e para cada série/ano avaliado, a descrição de cada competência avaliada, assim como exemplos de questões para cada competência e sugestões de trabalho a ser desempenhado pelo professor em sala de aula para que os alunos desenvolvam ou aprimorem as competências. Havendo um interesse do município em atender as competências avaliadas pela Prova Brasil, cremos que o Caderno PDE-Prova Brasil se configura como um excelente aliado, pois, permite que o professor relacione sua prática com algumas sugestões dadas para o trabalho pautado em competências, contidas na obra, de forma que o mesmo perceba se sua prática contempla as competências ou se ainda está mais ligada às práticas tradicionais de ensino. Porém, queremos chamar a atenção para o fato das matrizes de referência não se configurarem num documento a ser adotado pelas escolas e sistemas como única proposta curricular.

Como já foi colocado no Capítulo 4, as matrizes de referência são elaboradas com base em um currículo mínimo nacional e apenas as competências passíveis de avaliação pela metodologia adotada pela Prova Brasil constituem as matrizes.

Quanto à organização curricular da educação pública municipal de São Domingos, tanto professores como coordenadores afirmaram que não há um currículo municipal que seja adotado por todas as escolas do sistema. “Quem decide os assuntos de cada série são os professores com orientação da coordenação pedagógica.” (PROFESSOR 4) Segundo o Coordenado 1, “a gente anda com as próprias pernas, a gente se reúne e decide o que vai seguir [...]. Até porque, os professores aqui têm muito tempo na escola e já sabem de cor e salteado o que dar em cada série.”

De modo geral, os professores acabam seguindo o que o livro didático lhes apresenta. Segundo o Professor 1, embora os professores sejam os responsáveis pela seleção dos conhecimentos escolares que serão trabalhados em sala de aula, esta seleção tem como fonte o livro didático. Concordando com o Professor 1, o Coordenador 1 ressaltou que nas reuniões para elaborar a proposta curricular de cada ano (série) da escola, o livro didático é analisado, sendo percebido quais os assuntos que estão contemplados no livro didático do ano em questão e do ano seguinte, de forma que seja percebida a relevância de cada assunto, tanto dos que só serão trabalhados em um ano como dos que servirão como pré-requisito para o ano seguinte.

Assim como o livro didático, as matrizes de referência da Prova Brasil também são utilizadas na organização curricular, “adequando a Prova Brasil com o livro didático [...] para não fugir do livro” (PROFESSOR 1). Esta adequação das competências avaliadas pela Prova Brasil ao livro didático, segundo o Coordenador 1, é feita a partir do estudo das competências relacionadas nas matrizes, buscando perceber quais são os conhecimentos que lhes dão suporte<sup>41</sup> e responder “às expectativas da direção pedagógica [coordenação geral] que quer que a gente trabalhe todos os descritores durante o ano [letivo]” (COORDENADOR 1).

Como o livro didático aparece com mais força em relação à organização da proposta curricular pelos professores e coordenadores, vale a pena ressaltar que os

---

<sup>41</sup> Como pode ser verificado no Capítulo 5, esta mesma estratégia foi utilizada para responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, o que, para nós, significa um ponto positivo, pois, evidencia que o nosso pensamento não está distante da realidade estudada.

pesquisados entendem que o próprio livro didático já traz as competências que são avaliadas pela Prova Brasil, porém, não se resumindo a elas. “Tanto a Prova Brasil como o livro didático vêm do Governo. Aí, querendo ou não, já atende a Prova Brasil. Mas os conhecimentos que extrapolam a Prova Brasil são trabalhados em sala de aula, até porque eles estão no livro.” (PROFESSOR 3)

Assim como há orientações para o trabalho por competências em sala de aula, há também a elaboração de projetos pela SME. Tanto os professores como a coordenação escolar sinalizaram a existência do Projeto “Mais Tempo de Aprender”. Embora o referido projeto tivesse a intenção em implantar a educação integral e desenvolver diversas atividades ligadas à leitura, música, contação de histórias, assim como à formação do cidadão e o desenvolvimento de competências em áreas consideradas essenciais “para um bom desempenho no futuro” (SÃO DOMINGOS, [2010], p. 3), tanto a coordenação escolar como os professores encaram o projeto como um reforço escolar direcionado para a Prova Brasil. Segundo o Professor 4, “o Projeto ‘Mais Tempo de Aprender’ é um curso de reforço com outro nome. Tira o nome ‘reforço’ para que não fique conhecido. Muda de nome, mas é a mesma coisa.”

Como foi posto no início deste tópico, alguns professores não consideram a Prova Brasil importante devido ao fato desta avaliação possuir uma maior complexidade em suas questões, quando comparadas aos exercícios e provas aplicados pelos professores em sala de aula. Quanto a isto, uma ressalva precisa ser feita. É unânime entre os professores que a Prova Brasil exige mais do que a educação pública municipal de São Domingos oferece. Porém, há aqueles que mesmo a considerando mais complexa, acreditam em sua importância por avaliar a aprendizagem do aluno e por permitir ao município índices educacionais nacionais, pontos já discutidos anteriormente, e há aqueles que não consideram tal avaliação importante por, justamente, possuírem esse nível de complexidade.

Segundo o Professor 2, a Prova Brasil “é uma prova objetiva e os alunos podem chutar e acertar. Se isso acontecer, e aí? O que a gente faz? Nada. Não tem aplicabilidade.” Esta posição, para nós, significa que o referido professor não

acredita que a Prova Brasil possa, de fato, avaliar o desempenho dos alunos. O que vai contra as conclusões de Soares (2005, p. 92)<sup>42</sup>, quando o mesmo coloca que

Em termos da medida de proficiência, o Saeb é particularmente competente e, do ponto de vista metodológico, não há dúvidas de que a proficiência medida pelo Saeb capta de forma adequada o nível de domínio das habilidades e competências cognitivas incluídas em sua matriz de especificação.

O Professor 3, por sua vez, afirma que “a Prova Brasil não tem nenhuma importância para mim. É totalmente fora da realidade.”

Para os docentes que não veem importância na Prova Brasil, a orientação dada pela coordenação geral e pela coordenação pedagógica em relação ao trabalho por competência só acontece por causa da Prova Brasil e do IDEB e só possui força em ano de avaliação. Quanto à afirmação sobre o trabalho pautado em competências só possuir força nos anos em que a Prova Brasil acontece, esta também é feita por aqueles profissionais da educação que consideram a Prova Brasil importante. Segundo o Coordenador 1, a Prova Brasil deveria acontecer anualmente, em vez de possuir um intervalo de 2 anos entre as edições, pois, possui um caráter mobilizador muito grande junto aos professores, devido às orientações e acompanhamento que recebem da coordenação geral. Ressaltamos que tanto os professores como os alunos devem ser acompanhados a todo o momento, sendo ano de avaliação ou não. O trabalho escolar sempre deve acontecer com o máximo de responsabilidade e comprometimento, de forma que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos sejam garantidos, pois, a finalidade maior da educação é formar cidadãos aptos a prosseguir nos estudos, inserir-se e manter-se no mercado de trabalho e atuarem com responsabilidade e competência na sociedade em que vivem.

#### 6.4 A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REALIZADA EM SALA DE AULA NO 5º ANO EM SÃO DOMINGOS E A PROVA BRASIL

Como foi posto no segundo tópico deste capítulo, a forma de avaliação da aprendizagem predominante no 5º ano da educação pública municipal de São

---

<sup>42</sup> Embora esta citação seja referente ao SAEB, podemos direcioná-la para a Prova Brasil, pois, esta avaliação foi criada em 2005, passando, junto com a ANEB, a compor o SAEB, possuindo a mesma metodologia.

Domingos ainda traz fortes marcas tradicionais, mesmo que seja percebido um início de mudança de percepção em relação a esta prática. Quando perguntamos aos professores como eles avaliavam seus alunos, as práticas adotadas que foram relatadas foram atribuição de nota à participação, que significava a realização de atividades (ou exercícios), atribuição de nota ao comportamento<sup>43</sup> do aluno e realização de provas, que também geram notas. Diante disso, ao solicitarmos os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos mesmos nos foram dadas apenas as atividades pontuadas e provas que foram aplicadas junto aos alunos.

Antes de falarmos sobre a relação dos instrumentos de avaliação adotados pelos professores com a Prova Brasil, é preciso antes tecer algumas considerações sobre as matrizes de referência desta avaliação em larga escala.

Cada matriz de referência da Prova Brasil possui competências, representadas por descritores, e cada competência possui, como base, conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula. Afirmamos que cada competência possui, como base, conhecimentos devido à Prova Brasil adotar a definição de Perrenoud (1999) sobre competência. Também afirmamos que tais conhecimentos devem ser trabalhados em sala de aula devido à Prova Brasil avaliar competências cognitivas e as matrizes de referência serem construídas com base em um currículo mínimo nacional.

Isto posto, ao analisarmos as matrizes de referência, elencamos os conhecimentos de cada competência, tendo como base o livro didático utilizado no 5º ano. Dessa forma, buscamos atender o segundo objetivo específico de nossa pesquisa, o qual é *analisar as competências avaliadas pela Prova Brasil no 5º ano do Ensino Fundamental*. Percebemos que todas as competências avaliadas pela Prova Brasil no 5º ano possuem seus respectivos conhecimentos descritos nos livros didáticos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Porém, nem todos os conhecimentos contidos no livro didático estão relacionados às competências avaliadas pela Prova Brasil. Acreditamos que esta não reciprocidade tem relação com o fato da Prova Brasil, na avaliação de Matemática, possuir foco em resolução de problemas e, neste caso, nem todos os assuntos do livro didático contribuem

---

<sup>43</sup> Segundo Hoffmann (1993), na maioria das vezes, a atribuição de nota ao comportamento do aluno é feita aleatoriamente, sem que haja, pelo professor, critérios estabelecidos e bem definidos, de forma que as avaliações de um mesmo aluno feitas por professores diferentes podem apresentar divergências significativas.

para tal como, por exemplo, o assunto *leitura de fração*. O mesmo acontece com Língua Portuguesa. Sua avaliação possui foco em interpretação de texto e os conteúdos gramaticais, como são abordados mecanicamente, não colaboram diretamente com as competências interpretativas. Para haver colaboração, os conteúdos gramaticais devem extrapolar seus aspectos puramente gramaticais e contribuir com a interpretação do texto de forma que seu sentido global seja identificado (BRASIL, 2008).


Sendo admitido pelos professores, como pode ser visto no tópico anterior, que o livro didático é utilizado como norte para a realização do trabalho docente no que diz respeito ao processo de ensino dos conhecimentos escolares, buscamos perceber se o registro de conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula no Diário de Classe contemplava os conhecimentos abordados no livro didático e em que medida. Percebemos que há uma correspondência direta entre os assuntos trabalhados em sala de aula e os assuntos contidos nos livros didáticos, sendo os mesmos trabalhados em totalidade, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.

Com isso, concluímos que, em relação aos conhecimentos escolares, todos aqueles que compõem as competências avaliadas pela Prova Brasil no 5º ano do Ensino Fundamental são trabalhados em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática deste mesmo ano.

Em relação aos instrumentos avaliativos, objeto de estudo de nosso trabalho, analisamos um total de 649 itens de Língua Portuguesa, distribuídos em 22 instrumentos de avaliação, e um total de 449 itens de Matemática, distribuídos em 17 instrumentos. Como foi dito no capítulo anterior, não estamos considerando itens como sinônimo de questões, pois, uma questão pode ter mais de um item. Um exemplo pode ser conferido na figura a seguir.

**Figura 11** – Exemplo de questão de Língua Portuguesa presente em um dos instrumentos de avaliação aplicados no 5º ano de São Domingos

4. Leia estes quadrinhos e responda o que se pede: (0,6)



O que você faz com esse guarda-chuva e essa roupa de super-homem, Tonico?

Estou tentando pegar um pernillongo que me perturbou a noite inteira.

Retire dos quadrinhos:

a) um substantivo simples e comum: \_\_\_\_\_

b) um substantivo próprio: \_\_\_\_\_

c) dois substantivos comuns, compostos, com hífen: \_\_\_\_\_

d) um substantivo comum, composto, sem hífen: \_\_\_\_\_

Fonte: Prova de Língua Portuguesa aplicada em 2011 no 5º ano da Escola Municipal de I e II Graus Rafael Rios da Costa.

Sendo a figura anterior referente a uma prova de Língua Portuguesa, aplicada junto aos alunos no ano de 2011, mesmo ano em que aconteceu a última edição da Prova Brasil, podemos perceber que, além da questão possuir quatro itens, é utilizado um quadrinho, ou tirinha, como elemento de análise. Porém, o quadrinho não é explorado em sua interpretação, sendo utilizado apenas para trabalhar conteúdos gramaticais de forma descontextualizada, mecânica. Ou seja, esta questão não nos permitiu verificar se a mesma possui algum descritor, ou competência, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano.

Esta situação foi percebida em 82 itens constantes nas provas e atividades pontuadas. Com esta observação não queremos afirmar que os textos não devem ser utilizados para trabalhar e avaliar conteúdos gramaticais, ou seja, não queremos afirmar que os textos devem ser utilizados exclusivamente para a avaliação de competências ligadas à interpretação de texto. Queremos chamar a atenção para o fato dos instrumentos avaliativos, muitas vezes, não explorarem os textos na interpretação dos mesmos.



**Tabela 5** – Número de itens constantes nos instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa aplicados no 5º ano da educação pública municipal de São Domingos que avaliavam ou não descritores da Prova Brasil

<b>ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM OU SEM DESCRITORES</b>		
	<b>Nº de Itens</b>	<b>%</b>
<b>Com descritor</b>	133	20,5
<b>Sem descritor</b>	516	79,5
<b>Total</b>	<b>649</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver na tabela anterior, em um total de 649 itens, apenas 133 avaliam descritores de Língua Portuguesa, presentes na respectiva matriz de referência da Prova Brasil, o que corresponde a cerca de 20% dos itens analisados por nós. Já em relação aos itens que não avaliam descritores, temos um total de 516 itens, que corresponde a cerca de 80% dos itens analisados. Em relação a estes itens, os mesmos avaliam conteúdos gramaticais de forma mecânica. Ou seja, não avaliam as competências propostas pela Prova Brasil, representadas pelos descritores, e não avaliam outras competências; os únicos itens que avaliam competências são os mesmos que avaliam descritores da Prova Brasil. Além da Figura 11, podemos trazer dois outros exemplos de avaliação mecânica e descontextualizada de conteúdos gramaticais, verificados nos instrumentos analisados: a apresentação de uma oração simples e, a partir dela, solicitar aos alunos que circulem os verbos, digam em que tempo verbal estão e passem os mesmos para outro tempo verbal; apresentar locuções adverbiais e solicitar aos alunos que transformem as mesmas em adjetivos.

Apresentar o número de itens que avaliam descritores da Prova Brasil e o número de itens que não avaliam tais descritores, não se configura, para nós, uma defesa da utilização da Matriz de Referência de Língua Portuguesa como única referência curricular. Pelo contrário. Entendemos que tal matriz é baseada em um currículo mínimo nacional, avaliando apenas competências ligadas à interpretação de texto e, dentre essas, apenas aquelas que são possíveis de avaliação a partir da metodologia utilizada pela Prova Brasil, o TRI. Além da Matriz de Referência de Língua Portuguesa ser menor que o currículo mínimo nacional, ela não avalia competências ligadas aos conhecimentos gramaticais, mesmo aqueles presentes no currículo mínimo.

Em relação à frequência dos descritores da Prova Brasil nos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do 5º ano de São Domingos, percebemos que todos os descritores foram identificados nos instrumentos avaliativos elaborados pelos professores e aplicados em sala de aula, como pode ser visualizado na tabela a seguir.

**Tabela 6** – Número de ocorrência e frequência dos descritores da Prova Brasil nos instrumentos avaliativos utilizados por professores de Língua Portuguesa no 5º ano

DESCRITOR	Nº DE OCORRÊNCIA	% EM RELAÇÃO AOS ITENS COM DESCRITORES	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ITENS
D1	68	51,1	10,5
D2	2	1,5	0,3
D3	24	18,0	3,7
D4	17	12,8	2,6
D5	14	10,5	2,2
D6	14	10,5	2,2
D7	3	2,3	0,5
D8	1	0,8	0,2
D9	5	3,8	0,8
D10	1	0,8	0,2
D11	3	2,3	0,5
D12	1	0,8	0,2
D13	2	1,5	0,3
D14	1	0,8	0,2
D15	3	2,3	0,5

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a Tabela 6, podemos perceber que, embora todos os descritores fossem contemplados nos instrumentos avaliativos elaborados pelos professores, nem todos foram abordados significativamente, estando a maior incidência centrada nos descritores D1 (Localizar informações explícitas em um texto), D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), D5 (Interpretar um texto com o auxílio de material gráfico diverso) e D6 (Identificar o tema de um texto), com destaque para o descritor D1, este com cerca de 51% em relação aos itens que apresentam descritores e 10,5% em relação ao total de itens analisados.

A partir das informações da tabela anterior, percebemos que os descritores mais simples da Matriz de Referência de Língua Portuguesa foram os mais

presentes nos instrumentos avaliativos elaborados pelos professores. Aliando esta observação ao fato de haver uma incidência de 516 itens, cerca de 80% em relação ao número total de itens analisados, que não avaliam competências da Prova Brasil e avaliam mecanicamente conteúdos gramaticais, percebemos que o 5º ano da rede pública municipal de São Domingos não se limita à Matriz de Referência de Língua Portuguesa no que diz respeito à avaliação da aprendizagem de conhecimentos escolares, mas, em relação à avaliação de competências, está aquém desta mesma matriz.

Em relação aos instrumentos avaliativos de Matemática, percebemos que dos 449 itens, mais da metade (57%) abordam os descritores presentes na Matriz de Referência de Matemática para o 5º ano, como pode ser conferido na Tabela 7.

**Tabela 7** – Número de itens constantes nos instrumentos avaliativos de Matemática aplicados no 5º ano da educação pública municipal de São Domingos que avaliavam ou não descritores da Prova Brasil

ITENS DE MATEMÁTICA COM OU SEM DESCRITORES		
	Nº de Itens	%
Com descritor	256	57,0
Sem descritor	193	43,0
<b>Total</b>	<b>449</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria.

Acreditamos que isto tenha acontecido devido ao fato do foco da avaliação matemática da Prova Brasil estar na resolução de problemas, estes bastante trabalhados pelos professores de Matemática em São Domingos. Além disso, quase todos os assuntos abordados no livro didático, utilizado como referência curricular pelo professor, podem ser utilizados para resolver problemas. Entendemos por resolução de problemas a apresentação de uma situação que necessita de uma intervenção do aluno, esta pautada nos conhecimentos, conteúdos ou assuntos estudados. Esta compreensão está de acordo com o entendimento de Macedo (2002) acerca as situações-problemas, como pode verificado no Capítulo 3.

Não podemos deixar de chamar a atenção para os 43% dos itens analisados que não possuem correspondência com os descritores da Prova Brasil. Tais itens, além de não avaliarem os descritores, avaliam mecanicamente tanto os

conhecimentos que compõem as competências avaliadas pela Prova Brasil como os demais conhecimentos.

Em relação aos itens que possuem descritores da Prova Brasil, percebemos que quase todos os descritores são contemplados nos instrumentos avaliativos desenvolvidos pelos professores, sendo, inclusive, percebido que alguns itens abarcam mais de um descritor.

**Tabela 8** – Número de ocorrência e frequência dos descritores da Prova Brasil nos instrumentos avaliativos utilizados por professores de Matemática no 5º ano

DESCRITOR	Nº DE OCORRÊNCIA	% EM RELAÇÃO AOS ITENS COM DESCRITORES	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE ITENS
D2	6	2,3	1,3
D3	6	2,3	1,3
D7	4	1,6	0,9
D8	19	7,4	4,2
D9	1	0,4	0,2
D11	7	2,7	1,6
D12	9	3,5	2,0
D13	31	12,1	6,9
D15	19	7,4	4,2
D17	68	26,6	15,1
D18	69	27,0	15,4
D19	32	12,5	7,1
D20	22	8,6	4,9
D21	27	10,5	6,0
D23	16	6,3	3,6
D24	21	8,2	4,7
D25	3	1,2	0,7
D26	5	2,0	1,1
D27	8	3,1	1,8
D28	11	4,3	2,4

Fonte: Elaboração própria.

Entre os descritores não contemplados nos instrumentos de avaliação estão os D1 (Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas), D4 (Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados), D5 (Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas), D6 (Estimar a medida de grandezas

utilizando unidades de medida convencionais ou não), D10 (Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores), D14 (Identificar a localização de números na reta numérica) e D16 (Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial).

Entre os descritores contemplados, por sua vez, percebemos que, assim como na análise de Língua Portuguesa, alguns descritores se destacam em relação à ocorrência, como é o caso do D17 (Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais), aparecendo nos instrumentos 68 vezes, e do D18 (Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais), verificado 69 vezes nos instrumentos. Juntos, eles representam cerca de 53% dos itens que avaliam descritores e cerca de 30% do total de itens, o que, para nós, significa que o trabalho pautado das quatro operações matemáticas recebem mais atenção, quando comparados aos demais conhecimentos matemáticos também trabalhados em sala de aula.

É preciso destacar que, em relação dos descritores de Matemática, alguns descritores podem ser percebidos em outros, como por exemplo, o D18 (Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais) pode ser percebido no D12 (Resolver problemas envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada), no D20 (Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão) e D26 (Resolver problema envolvendo noções de porcentagem).

Sabendo que a Prova Brasil utiliza testes com questões fechadas para a avaliação, buscamos perceber, também, se os instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula fazem uso do mesmo tipo de questão.

**Tabela 9** – Número e frequência de questões abertas e fechadas dos instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa e Matemática utilizados no 5º ano de São Domingos

	<b>Tipo de Questão</b>	<b>Nº de Questões</b>	<b>%</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	Aberta	420	64,7
	Fechada	229	35,3
<b>Matemática</b>	Aberta	418	93,1
	Fechada	31	6,9

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar na Tabela 9, há uma significativa diferença entre os instrumentos de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Enquanto os instrumentos avaliativos de Matemática possuem apenas 6,9% das questões fechadas, os instrumentos avaliativos de Língua Portuguesa possuem cerca de 35% de suas questões fechadas. Quanto a isso, percebemos que para os professores de Matemática é importante perceber se o aluno sabe efetuar o cálculo necessário para encontrar a resposta da questão, de forma que os “chutes” sejam evitados, conforme colocado pelo Professor 1. Já em relação aos professores de Língua Portuguesa, os mesmos afirmaram que as questões fechadas são “praticamente para a interpretação de texto” (PROFESSOR 4), pois, o que mais interessa para eles é perceber se o aluno entendeu o que está sendo solicitado na questão e encontrar a resposta analisando o texto. Segundo os mesmos, havendo escolha aleatória das alternativas, “dá para perceber quando a gente devolve as provas e faz a correção na sala, porque eles questionam porque a resposta deles não está certa” (PROFESSOR 3). Segundo o Professor 4, “Gramática tem que ser mesmo questão aberta. Não tem jeito! Como é que eu vou saber se meu aluno sabe conjugar um verbo direito dando alternativa para ele escolher?”.

Estas análises nos permitiram responder ao terceiro objetivo geral da pesquisa, *identificar e analisar as competências avaliadas pelos professores do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática*. Quanto à avaliação de competências, percebemos que tanto Língua Portuguesa como Matemática não abordam questões e itens em seus instrumentos avaliativos que avaliem significativamente o desenvolvimento de competências por seus alunos. Em relação à Língua Portuguesa, percebemos que apenas cerca de 20% dos itens avaliam competências e todas as competências avaliadas correspondem aos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o 5º ano, porém, os menos complexos são os mais avaliados. Em relação à Matemática, também percebemos que as únicas competências avaliadas correspondem aos descritores da Matriz de Referência de Matemática para o 5º ano e, assim como em Língua Portuguesa, há a concentração em alguns descritores, estes ligados às quatro operações numéricas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características historicamente marcantes da avaliação da aprendizagem é a utilização da mesma como forma de classificar, coagir, punir e rotular os alunos a partir da adoção equivocada de práticas avaliativas, muitas vezes realizadas de forma arbitrária, sem objetivos definidos e delimitados, e desvinculada do contexto educacional dos mesmos. Este modelo de avaliação da aprendizagem reflete uma concepção de educação tradicional, a qual evidencia um maior esforço direcionado à pura e simples transmissão do conhecimento escolar aos alunos, sem a preocupação com a construção de uma aprendizagem significativa pelo aluno, o qual passa a memorizar os conhecimentos de forma que, nos momentos de avaliação de sua aprendizagem, sejam devolvidos mecanicamente aos professores.

Porém, tais modelos de avaliação da aprendizagem e de educação não se sustentam mais nos dias de hoje. Atualmente, é necessário pensar num processo de ensino, e executá-lo, que realmente proporcione um processo de aprendizagem pelo aluno. Este novo modelo de ensino requer não mais a transmissão de conhecimentos escolares, mas a construção do conhecimento do e pelo aluno a partir da mediação do professor. Diante disso, acreditamos que trazer a ideia de competência para a sala de aula contribui para que o conhecimento seja construído a partir do momento em que o mesmo é ressignificado, ou seja, os alunos deixariam de memorizar os conhecimentos para construí-los significativamente, pois, perceberiam que os mesmos auxiliam na resolução de problemas diversos que se apresentem.

Especificamente em relação à educação básica, acreditamos que o ensino preocupado com o desenvolvimento de competências permite a construção de uma aprendizagem significativa pelo aluno e, conseqüentemente e em um movimento circular, a aprendizagem, quando significativa, favorece o desenvolvimento e aprimoramento de competências. O desenvolvimento de competências e a aprendizagem significativa, dessa forma, atuam junto às inquietações e dúvidas dos alunos em relação a determinados conhecimentos escolares que, segundo os próprios alunos, não possuem aplicabilidade em seu dia-a-dia. Porém, é preciso destacar que esta compreensão dos alunos é reflexo da oferta de um ensino tradicional e descontextualizado.

Com o desenvolvimento do nosso estudo, percebemos que há dois movimentos favoráveis ao trabalho escolar pautado em competências: entre os teóricos, as competências são encaradas como uma resposta às atuais necessidades educacionais; na prática, especificamente da escola pública, o interesse pelo desenvolvimento de competências é enormemente influenciado pelos sistemas nacionais de educação que, por sua vez, propõem a avaliação de competências.

Trazendo esta reflexão para a realidade pesquisada, a educação pública municipal de São Domingos, percebemos que o principal interesse, na perspectiva dos professores, pela realização de um trabalho em sala de aula voltado para o desenvolvimento de competências é o alcance de melhores índices educacionais nacionais. Segundo os mesmos, todas as ações desenvolvidas e todas as orientações dadas pela coordenação geral, que representa a Secretaria Municipal de Educação, têm como objetivo a busca por melhores resultados na Prova Brasil e, conseqüentemente, no IDEB. Já na perspectiva da coordenação, tanto geral como escolar, o principal interesse do trabalho escolar pautado na ideia de competência é proporcionar aos alunos um melhor desenvolvimento. Porém, em relação à coordenação, esta não desconsidera a importância de bons resultados em avaliações nacionais, pois, gera um maior apoio na educação, principalmente financeiro, por parte do Governo Federal.

Sendo de nosso conhecimento que a Prova Brasil se propõe a avaliar competências desenvolvidas pelos alunos e que alcançar bons resultados gera incentivos governamentais para os sistemas educacionais avaliados, propusemos analisar as matrizes de referência da Prova Brasil de forma que pudéssemos perceber quais os conhecimentos escolares que dão suporte às competências avaliadas e, posteriormente, relacionar tais conhecimentos àqueles trabalhados em sala de aula, além de relacionar as competências avaliadas pela Prova Brasil às competências avaliadas pelos professores através dos instrumentos avaliativos desenvolvidos e aplicados em sala de aula. Para tanto, foi também necessário identificar os conhecimentos escolares que são trabalhados em sala de aula e analisar os instrumentos de avaliação aplicados junto aos alunos de forma que percebêssemos se os mesmos avaliam competências ou não e, uma vez avaliando, quais competências.



Considerando o objetivo geral desta pesquisa, *identificar e analisar a relação entre a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula por professores do 5º ano do Ensino Fundamental e a Prova Brasil*, percebemos que é pouca a correspondência das competências avaliadas em sala de aula e as competências avaliadas pela Prova Brasil. Concluímos isso devido ao fato dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores não trazerem em todos os seus itens e questões a avaliação de competências, realizando, em maior medida, uma avaliação mecânica. Nos instrumentos analisados, as únicas competências percebidas correspondem às competências avaliadas pela Prova Brasil, porém, havendo uma maior concentração 1) na avaliação de competências de interpretação de texto mais elementares para Língua Portuguesa e 2) na avaliação de competências de Matemática ligadas ao cálculo utilizando as quatro operações.

Ainda respondendo ao objetivo supracitado, considerando que toda competência mobiliza um ou vários conhecimentos, percebemos que há uma maior relação entre a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos professores e a Prova Brasil considerando os conhecimentos avaliados em sala de aula e os conhecimentos que subsidiam as competências avaliadas por esta avaliação em larga escala. Acreditamos que esta relação se dê pelo fato de todos os conhecimentos mobilizados pelas competências avaliadas pela Prova Brasil estarem contidos nos livros didáticos trabalhados em sala de aula, estes sendo utilizados em sua totalidade.

Finalizando a resposta ao nosso objetivo geral, em relação ao modelo de instrumento utilizado tanto na avaliação da aprendizagem como pela Prova Brasil, percebemos que não há uma correspondência direta, pois, sendo a Prova Brasil uma avaliação que faz uso de testes cognitivos de múltipla escolha, este modelo não foi totalmente observado na avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula. Embora a avaliação desenvolvida pelo professor utilize em maior medida os instrumentos de avaliação escrita, o número de questões fechadas não se configurou como significativo.

Acreditamos que esta relação parcial entre a avaliação da aprendizagem e a Prova Brasil se dê por dois motivos: um entendimento equivocado e preliminar acerca das competências; a compreensão de que a Prova Brasil não atende à realidade educacional de São Domingos, sendo colocada, pelos professores, além das possibilidades dos alunos. O não ou pouco entendimento acerca das

competências não permite que seja desenvolvido um trabalho significativo junto aos alunos de forma que estes desenvolvam e aprimorem competências. Conseqüentemente, não há como propor uma avaliação da aprendizagem que busque perceber se o aluno desenvolveu ou não competências e em que medida desenvolveu e criar estratégias de superação.

Em relação ao fato da Prova Brasil ser considerada como mais complexa do que o trabalho desenvolvido junto aos alunos, acreditamos que esta compreensão por parte dos professores faz com que os mesmos não se interessem pela Prova Brasil, por seus resultados e, principalmente, pelas análises dos resultados, deixando de perceber as possibilidades que o trabalho por competência junto aos alunos pode gerar. Com isso, não queremos afirmar que esta avaliação deve ser o norte; defendemos que ela deve ser superada, mas, para que isso aconteça, ela precisa ser bem entendida.

Para que haja, entre os professores e coordenadores, um entendimento significativo acerca do tema competências, acreditamos que o trabalho da Secretaria de Educação junto aos professores pode ser melhorado, de forma que sejam desenvolvidas ações (palestras, cursos, oficinas) durante todo o ano letivo, não apenas no início, que proporcionem aos professores um melhor entendimento acerca da noção de competências, de suas possibilidades e de como realizar, de fato, um trabalho em sala de aula que permita aos alunos desenvolver e aprimorar competências.

Além disso, acreditamos que se faz necessário a formalização em nível municipal, através da elaboração de um currículo para a educação pública de São Domingos, das competências desejadas que os alunos desenvolvam. A partir daí, dar-se-ia a seleção e organização dos conhecimentos necessários para que tais competências sejam alcançadas. Porém, é preciso que este processo não aconteça por imposição e sim construído por todos os profissionais da educação, pais, alunos e comunidade, de forma que o produto, a proposta curricular, reflita os interesses e as necessidades daqueles que se beneficiam da educação.

Em relação à avaliação da aprendizagem, defendemos que a realização equivocada desta prática pedagógica pelos professores deve ceder lugar a um processo avaliativo que lhes traga informações significativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos de forma que sejam desenvolvidas estratégias para a superação de dificuldades percebidas. Para tanto, é necessário

que a Secretaria de Educação desenvolva projetos que tenham como público alvo os professores e coordenadores escolares e que tenham como objetivo favorecer uma mudança de concepção e de práticas.

Concluimos nosso trabalho tendo a consciência de que o estudo desenvolvido não esgota as possibilidades de realização de novas pesquisas tanto sobre os temas abordados como sobre a realidade pesquisada. São Domingos se configurou, para nós, como um rico campo, necessitando, principalmente, de mais estudos sobre a necessidade e importância de possuir um currículo próprio, sobre a necessidade de desenvolver uma avaliação da aprendizagem que promova a superação dos limites e dificuldades dos alunos e sobre a importância de garantir que os alunos desenvolvam competências além das avaliadas pela Prova Brasil, competências que permitam a atuação consciente e responsável na sociedade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 10, p. 81-101, 1994.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe (et al). **As competências para ensinar e aprender no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, cap. 7, p. 157-176.

ANDRADE, Magali Alves de et al. Sistema de avaliação de políticas públicas: Instrumento de eficiência na busca do desenvolvimento e no combate à pobreza. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA A POBREZA E A DESIGUALDADE, 2010, Natal. **Anais...**, Natal, 2010, p. 1-20.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. p. 1-18.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, mar./ago. 2010.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003, cap. 1, p. 9-57.

BLOOM, Benjamin S. (et al). **Taxionomia de objetivos educacionais: Domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1974.

BONAMINO, Alícia; BESSA, Nícia. O “estado da avaliação” nos estados. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; FRANCO, Creso (Orgs.) **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2004, cap 3, p. 65-78.

\_\_\_\_\_. FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: O processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a, p. 39-64.

\_\_\_\_\_. Violência Simbólica e Lutas Políticas. In: \_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b, p. 199-233.

\_\_\_\_\_. O racismo da inteligência. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003, p. 277-281.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 20)

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores (PDE-Prova Brasil)**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília [2013]. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **SAEB 2005 Primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informações estatísticas**. Brasília. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 mar. 2005a. Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005. Estabelece sistemática para realização da Prova Brasil em 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 de mai. 2005b. Seção 1, p. 13.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005. Estabelece sistemática para realização do Saeb em 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 mai. 2005c, p. 29.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007. Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil e do Saeb em 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 mai. 2007, p. 11.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, Jacqueline Magalhães Alves. Sobre a avaliação escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 2, n. 1, p. 11-17, 1995.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação formativa: Uma prática possível? In: ALMEIDA, Fernando José (org.). **Avaliação educacional em debate**: Experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2005, p. 117-137.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 63-85, mai./jun./jul./ago. 2011.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: O que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago./2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-62, mai./jun./jul./ago. 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Polêmicas do Nosso Tempo, 25)

\_\_\_\_\_. **Avaliação qualitativa**: um ensaio introdutório. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/107.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

\_\_\_\_\_. **Mitologia da Avaliação**: De como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DEPRESBITERIS, Léa. A Avaliação da Educação Básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 24, p. 137-146, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional em três atos**. 3. ed. São Paulo: Seac, 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 161-172, 1998.

\_\_\_\_\_. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

\_\_\_\_\_; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: Instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências**: Um conceito recontextualizado no currículo para formação de professores no Brasil. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DUARTE, Regina. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de; FIGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUE, Eduardo (orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, cap. 11, p. 327-367.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: Avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.) **Educação básica no Brasil**: Construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, cap. 10, p. 213-238.

FRANCO, Creso. Quais as cotribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, Alícia; BESSA, Nícia; \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2004, cap 2, p. 45-63.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. p. 1-18.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional**: Caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. **Competências e habilidades**: Você sabe lidar com isso? Brasília, [200-?]. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0023a.html>> . Acesso em: 12 dez. 2012.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional o Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, p. 67-80, Jul./Dez. 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Suzana dos Santos. Tessituras de avaliação formativa: um estudo de práticas docentes em construção. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 89-102, jul./dez. 2003.

GOMES NETO, João Batista; ROSENBERG, Lia. Indicadores de Qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 66, p. 13-28, abr./jun. 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**; Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

IANNONE, Leila Rentroia. Construção do Projeto-Político-Pedagógico; Avaliação de processo. In: ALMEIDA, Fernando José (org.). **Avaliação educacional em debate: Experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 139-153.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jen. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, cap. 7, p. 165-196.

LEE, Valerie E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, Alícia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Orgs.) **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2004, cap 1, p. 13-43.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe (et al). **As competências para ensinar e aprender no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, cap. 5, p. 113-135.

MACHADO, Nilson José. Disciplinas e competências na escola: os meios e os fins. In: \_\_\_\_\_. **Educação: Competência e qualidade**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2010. cap. 1, p. 13-93. (Ensaio Transversais, 37)

\_\_\_\_\_. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe (et al). **As competências para ensinar e aprender no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, cap. 6, p. 137-155.



MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAUÉS, Olgaídes Cabral; WONDJE, Calixte; GAUTHIER, Clermont. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: Os casos do Brasil e do Quebec. In: 25ª REUNIÃO DA ANPED, 2002, Caxambu. **Anais...**, Natal, 2010, p. 1-20. CD-ROM.

MEDIANO, Zélia. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 11-20, 1987.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Glayds. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental.** In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, p. 1-12.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23.

OTTE, Michael. Dificuldades de aprendizagem resultantes da natureza da Matemática Moderna: o problema da explicação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 51-72, set./dez. 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática.** 3.ed. Campinas: Papyrus, 1996, cap. 2, p. 29-89.

PAULITO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: \_\_\_\_\_ (et al). **As competências para ensinar e aprender no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002a, cap. 1, p. 11-33.

\_\_\_\_\_. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: \_\_\_\_\_ (et al). **As competências para ensinar e aprender no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002b, cap. 2, p. 35-59.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997, p. 15-24.

SÃO DOMINGOS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Mais Tempo de Aprender**: a conhecer, a fazer, a ser, a conviver. São Domingos, [2010], 6 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, João Carlos da. Educação e sociedade: o público e o privado na Constituição de 1891. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 145-153, set./dez. 2007.

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.

SISTEMA FIRJAN. Pesquisas e Estudos Econômicos. **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal**. Rio de Janeiro, [2013]. Disponível em: <<http://www.firjan.org.br/ifdm/>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 87-114.

SOUSA, Clarilza Prado de; PESTANA, Maria Inês. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-151, jan./abr. 2009.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; \_\_\_\_\_. **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997, cap. 1, p. 25-67.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1993. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 3)

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: Práticas de mudança: Por uma aprendizagem transformadora. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2010. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 6)

VEIGA, Cynthia Greive. A institucionalização da educação pública no Brasil (meados do século XVIII e século XIX). In: \_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Ártica, 2007. cap. 4, p. 131-199.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, Jul./Dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. \_\_\_\_\_, São Paulo, n. 28, p. 23-37, jul./dez. 2003.

VINHAES, Lys. A experiência da avaliação em larga escala do ensino público fundamental no estado da Bahia. In: VIII CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 2003, Panamá. **Anais...** Panamá, 2003, p. 1-18.

WERNECK, Hamilton. **Prova, provão, camisa de força da educação**: Uma crítica mordaz aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.b

ZABALA, Antoni; ARAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista dos professores****COMPETÊNCIA**

- 1) O que o(a) senhor(a) entende por competências?
- 2) O conceito de competências está incorporado ao sistema educacional do município?
- 3) Houve ou há algum evento com o intuito de promover a socialização e a sensibilização da noção de competência na educação? Se sim, foi promovido por quem?
- 4) Em sala de aula, o(a) senhor(a) realiza algum trabalho baseado no desenvolvimento de competências nos alunos? Se sim, quais?
- 5) Como os conhecimentos são abordados em sala de aula?
- 6) Para o(a) senhor(a), qual a importância da abordagem por competências em relação aos conhecimentos escolares?
- 7) Qual a parcela de seu trabalho em sala de aula cada uma dessas abordagens ocupa (abordagem por competências e abordagem por conteúdos)?

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- 8) Para o(a) senhor(a), qual a importância da avaliação da aprendizagem?
- 9) Houve ou há algum evento promovido com o intuito de melhorar o processo avaliativo da aprendizagem? Se sim, foi promovido por quem?
- 10) Como o(a) senhor(a) realiza a avaliação da aprendizagem em sala de aula?
- 11) Como a nota obtida pelos alunos nas avaliações é interpretada?
- 12) Qual a importância da nota obtida pelos alunos nas avaliações para a realização de seu trabalho docente?
- 13) Há algum trabalho pautado nas notas obtidas pelos alunos com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem?
- 14) O(A) senhor(a) desenvolve algum trabalho voltado para a melhoria da aprendizagem dos alunos (além da interpretação dos resultados das avaliações)?

**PROVA BRASIL**

- 15) Qual a importância da Prova Brasil para sua atuação docente?
- 16) Para o(a) senhor(a), a Prova Brasil avalia conhecimentos escolares?
- 17) Para o(a) senhor(a), a Prova Brasil realmente avalia competências adquiridas pelos alunos?
- 18) São desenvolvidas ações pela Secretaria de Educação para alcançar um desempenho satisfatório na Prova Brasil? Se sim, quais?
- 19) São desenvolvidas ações pela coordenação pedagógica para alcançar um desempenho satisfatório na Prova Brasil? Se sim, quais?
- 20) Os resultados da Prova Brasil são divulgados para os professores? Se sim, quais as estratégias utilizadas e quem as desenvolve?
- 21) Os resultados da Prova Brasil subsidiam a tomada de decisão em sala de aula? Se sim, quais decisões foram tomadas?
- 22) Em relação ao currículo, o município possui uma matriz curricular própria?
- 23) Quais documentos orientam a organização curricular do município?
- 24) Os professores são orientados em relação ao trabalho em sala de aula pautado nos itens avaliados pela Prova Brasil? Se sim, quais as orientações? Que os orienta?

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista da coordenação****COMPETÊNCIA**

- 1) O que o(a) senhor(a) entende por competência?
- 2) O conceito de competência está incorporado ao sistema educacional do município?
- 3) Houve ou há algum evento promovido pela Secretaria de Educação para socialização e sensibilização da noção de competência na educação?
- 4) Nas escolas, há algum trabalho baseado no desenvolvimento de competências nos alunos, promovido pela Secretaria de Educação? Se sim, quais?
- 5) Nas escolas, há algum trabalho baseado no desenvolvimento de competências nos alunos, promovido pela coordenação pedagógica? Se sim, quais?
- 6) Como os professores encaram o trabalho em sala de aula pautado em competências?

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- 7) Para o(a) senhor(a), qual a importância da avaliação da aprendizagem?
- 8) Houve ou há algum evento, promovido pela Secretaria de Educação, voltado para a avaliação da aprendizagem?
- 9) A coordenação pedagógica desenvolve estratégias para melhorar a avaliação da aprendizagem?

**PROVA BRASIL**

- 10) Qual a importância da Prova Brasil para o município?
- 11) Para o(a) senhor(a), a Prova Brasil avalia conhecimentos escolares?
- 12) Para o(a) senhor(a), a Prova Brasil realmente avalia competências adquiridas pelos alunos?
- 13) São desenvolvidas ações pela coordenação para alcançar um desempenho satisfatório nesta avaliação? Se sim, quais?
- 14) Os resultados da Prova Brasil são divulgados pela coordenação para os professores? Se sim, quais as estratégias utilizadas?

- 15) Os resultados da Prova Brasil subsidiam a tomada de decisão da coordenação? Se sim, quais decisões foram tomadas (exemplo de algumas)?
- 16) Em relação ao currículo, o município possui uma matriz curricular própria?
- 17) Quais documentos orientam a organização curricular do município?
- 18) A coordenação orienta os professores em relação ao trabalho em sala de aula pautado nos itens avaliados pela Prova Brasil? Se sim, quais as orientações?