

**A Prova Brasil como instrumento de avaliação e planejamento
de práticas escolares relativas à proficiência leitora¹**
**The Brazilian Basic Education Exam as a tool to assess and plan school practices
related to reading proficiency**

Denise Queiroz Santos^{*}
Élida Ferreira^{**}

RESUMO: Neste artigo, refletimos o efeito retroativo da Prova Brasil, considerando-a como instrumento de política de gerenciamento e planejamento de práticas escolares relativas à proficiência leitora, em três escolas municipais da rede pública de ensino na cidade de Ipiaú/BA. Buscamos apresentar os impactos ou consequências sociais que a Prova Brasil pode exercer sobre o cotidiano das práticas escolares no tocante aos planejamentos em leitura das três escolas. O estudo, caracterizado como pesquisa qualitativa e quantitativa, voltou-se para a análise das práticas escolares em cotejo com os índices da Prova Brasil dessas escolas, referentes às duas últimas aplicações da Prova Brasil anos 2011/2013, sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo. Os resultados revelaram que a Prova Brasil, no contexto estudado, não exerce efeito retroativo – nem positivo nem negativo – no ensino-aprendizagem, tendo em vista que não há relação entre esse instrumento avaliativo e as práticas de ensino desenvolvidas pelas respectivas escolas. Comprovou-se também que o alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica não significa necessariamente o aumento da proficiência em leitura, pois verificou-se que os índices alcançados pelas escolas pesquisadas estão abaixo do ponto de corte da escala de proficiência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Prova Brasil. Práticas Escolares. Proficiência. Consequências sociais.

ABSTRACT: In this article, we reflect upon the washback effect of the Brazilian Basic Education Exam (Prova Brasil). Starting from the assumption that it is a policy tool for management and planning of school practices related to the reading proficiency, we investigate three municipal schools in the municipality of Ipiaú, State of Bahia. We analyze the impacts and social consequences that the exam may have on the daily planning practices related to reading at the three schools. Drawing on the Washback Effect Theory, we carried out a qualitative and quantitative study focused on the analysis of the schools' practices vis-à-vis the results their students had in the exams in years 2011 and 2013. The results revealed that the Brazilian Exam had not had any washback effect, neither positive nor negative, on the teaching and learning practices, given that the Exam was by no means related to the teaching practices developed by the schools. The results also showed that meeting targets in the Basic Education Development Index does not necessarily mean increased proficiency in reading, as the rates achieved by the three schools are below the proficiency cutoff point in Portuguese language established by the Brazilian System of Basic Education Assessment.

KEYWORDS: Prova Brasil. School practices. Proficiency. Social consequences.

¹ Artigo produzido a partir da dissertação apresentada à linha de Pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do curso de Mestrado Profissional em Letras, oferecido em Rede Nacional com sede na UFRN e ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

^{*} Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e professora na Prefeitura Municipal de Ipiaú/Bahia.

^{**} Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e professora titular – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (UESC).

1 Introdução

A avaliação é um instrumento indispensável em todo processo de aprendizagem, propiciando, além da observância das etapas de desenvolvimento dos alunos, o estímulo à formulação de práticas adequadas necessárias a cada trajetória (LUCKESI, 2002). Nesse sentido, o planejamento das ações dentro de um sistema de ensino deve contemplar objetivas metas possíveis e, a avaliação precisa ser considerada como o mecanismo que sinaliza os resultados do objeto avaliado, ao passo em que aponta para o que pode ser melhorado ou para o que se deseja alcançar (GOMES NETO, 2014). Os dados colhidos através de um sistema avaliativo podem nortear a formulação de políticas educacionais para a organização dos sistemas de ensino, direcionando as responsabilidades de sua efetivação para os atores responsáveis pelo gerenciamento da educação.

Com base nesses argumentos, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre a Prova Brasil como uma avaliação externa e a relevância que esse instrumento representa na elaboração de políticas públicas que visem melhorias na educação. Diversos autores (ANTUNES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2012; MARCUSCHI, 2008) vem destacando os baixos índices que a educação brasileira tem atingido em avaliações externas de desempenho, ao mesmo tempo em que apontam as deficiências no desenvolvimento da proficiência, por exemplo, de Língua Portuguesa nas escolas. Por essa razão, e corroborando a imperiosa necessidade de compreensão de políticas de avaliação no Brasil, este trabalho buscou responder à seguinte problemática: de que forma os resultados da Prova Brasil interferem no planejamento das atividades escolares relativas à proficiência de Língua Portuguesa?

Utilizando dados da escola, IDEB e Proficiência de Língua Portuguesa, entrevistas com professores e dados dos planos de curso investigamos os impactos da Prova Brasil em práticas escolares relativas à proficiência em leitura em três escolas da rede pública municipal na cidade de Ipiaú. Assim, (i) verificamos as relações entre os procedimentos de leitura desenvolvidos na disciplina Língua Portuguesa nas escolas pesquisadas, evidenciados no Plano de Curso e na Matriz de Referência da Prova Brasil; (ii) analisamos, a partir da aplicação do questionário, os impactos da aplicação da Prova Brasil nas três escolas; e (iii) comparamos os resultados do IDEB alcançados pelas escolas pesquisadas com a tabela de proficiência de Língua Portuguesa.

O estudo voltou-se para a análise das práticas escolares em cotejo com os índices da Prova Brasil dessas escolas e teve como arcabouço metodológico os fundamentos da pesquisa

qualitativa e quantitativa. O confronto entre os dados coletados deu-se sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo (SCARAMUCCI, 1998, 2011; ALDERSON; WAL apud RETORTA, 2003). De acordo com esses autores, o efeito retroativo de um exame de alta relevância, a exemplo da Prova Brasil, pode desencadear impactos positivos ou negativos nos contextos em que são aplicados. Assim, um exame pode, positivamente, por meio de seus resultados, contribuir para a ressignificação da prática e para o fortalecimento do planejamento escolar, bem como auxiliar a tomada de decisões em relação ao ensino e aprendizagem e promover mudança de postura de professores e alunos. Pode, por outro lado, desencadear efeito negativo, trazendo julgamentos de valor autoritários, excludentes e sem um cunho funcional além de colaborar para o ranqueamento entre as escolas, como afirma (HORTA NETO, 2010).

As investigações acadêmicas sobre a Prova Brasil apontam a relevância de se considerar as consequências sociais desse instrumento avaliativo no debate público sobre as conquistas e desafios da educação básica. A Prova Brasil se constitui como uma prestação de contas para a sociedade, evidenciando que tipo de educação está sendo ofertada aos alunos e como é realizada a política de gestão das escolas avaliadas (CASTRO, 2009; HORTA NETO, 2010; SCARAMUCCI, 2011; TENÓRIO, 2010).

Nesse contexto, cabe ampliar os estudos de forma a que os gestores das escolas compreendam os indicadores e de que forma podem agir para melhorar os seus resultados. Este estudo vem responder a essa necessidade, ao buscar entender como o planejamento das escolas se relaciona com os diagnósticos de proficiência leitora, apontados pela Prova Brasil, e quais efeitos são produzidos na condução da prática pedagógica, a partir dos resultados revelados nessas aferições.

2 Avaliações externas em diferentes épocas

As discussões acerca da qualidade da educação têm sido pauta recorrente nos mais diversificados contextos sociais. Intrínseca a esse debate está a análise sobre o potencial efeito positivo das políticas educacionais adotadas pelos sistemas de ensino na ampliação da qualidade da educação. No cerne dessa discussão, encontram-se as avaliações externas, direcionadas a aferir a qualidade do ensino ofertado por esses sistemas, especificamente na garantia da universalização do acesso e da sua qualidade (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995; CASTRO, 1999; BONAMINO; FRANCO, 1999; BRASIL, 2008; SOUZA, 2014).

No Brasil, as discussões sobre a gestão de aprendizagem dos educandos se deram a partir da década de 1980, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino (SAEP), cujo objetivo era verificar e avaliar instrumentos avaliativos, contudo, a falta de recursos necessários à sua manutenção fez com que esse mecanismo se extinguisse, antes mesmo que fosse comprovada a sua eficiência (BONAMINO; FRANCO, 1999). Conforme os autores, o fortalecimento do sistema avaliativo só se efetivou com o lançamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na década de 1990², quando houve um impulso no desenvolvimento das políticas de avaliação externa, que passaram a acontecer com maior frequência, atendendo a demandas específicas. O SAEB é um programa coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e se destaca por ser um importante mecanismo de coleta, sistematização e análise de dados do Ensino Fundamental e Médio (BONAMINO; FRANCO, 1999).

O SAEB tem como principal objetivo avaliar a educação brasileira visando colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e universalização do acesso à escola. Composto por três avaliações externas, a saber, ANEB, ANRESC e ANA, esse sistema visa oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas de melhorias na educação do país e, através dos resultados obtidos nas aplicações de suas avaliações, fornece dados e indicadores que evidenciam de forma clara o panorama da educação do país, na medida em que apresenta fatores responsáveis pelo desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

A padronização é um dos elementos característicos dessas avaliações. Para isso, foram criados mecanismos de medida que apontam gradativamente os avanços alcançados pelos alunos nos anos cursados e, ao mesmo tempo, definem os recursos financeiros necessários para garantir a continuidade desse processo, e instrumento importante para os gestores. Assim, a Prova Brasil foi desenvolvida com o intuito de divulgar informações acerca do ensino público oferecido em escolas espalhadas pelo país à população de gestores, educadores, pesquisadores e à sociedade em geral.

2.1 A teoria de resposta ao item e a matriz de referência

No ano de 1995, foi agregada ao SAEB uma nova metodologia estatística conhecida como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação entre os resultados dos

² O SAEB foi instituído em 1988, mas a sua primeira aplicação só aconteceu em 1990.

diversos ciclos em que ocorre a avaliação. Os testes que utilizam essa teoria conseguem avaliar um grande número de conhecimentos com um número reduzido de questões. Oportuniza também a aferição do cálculo da proficiência, ou seja, a medida que representa a aptidão do aluno sobre determinado conteúdo, através de parâmetros matemáticos, assim, a questão é estimada em função do conhecimento que esse aluno possui.

Esse avanço nos interessa, embora não seja o objeto do estudo, pois permite que os resultados obtidos a partir dessa metodologia sejam comparados entre diferentes avaliações ou ainda, em períodos diferentes, sem prejuízos aos seus resultados, além de permitir a comparabilidade dos testes já aplicados ao longo dos anos, mesmo que estes sejam diferentes. É com base nesse método que são construídos os indicadores de desempenho das escolas apresentados pelo IDEB.

Ainda em 1995, foi avaliada uma amostra representativa de exames realizados entre os alunos da 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano e 3º ano do Ensino Médio, entretanto, esses resultados abrangiam as esferas nacional, regional e estadual, não permitindo os resultados por aluno e município. Frente a essa generalização, em 1997 foram construídas as Matrizes de Referência, com intuito de descrever as competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada (BRASIL, 2008).

A Matriz de Referência foi construída coletivamente, com a colaboração de professores, pesquisadores e especialistas das áreas de Língua Portuguesa e Matemática e a análise de currículos praticados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de todo o país. Essa estratégia confere um caráter democrático à Matriz, à medida que esse instrumento contempla a realidade dos contextos que serão atendidos. Após a sua divulgação e propagação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 2001 a Matriz foi atualizada com base nos mesmos critérios de Consulta Nacional, no intuito de compará-la com os currículos praticados pelos sistemas de ensino do país e também com o que está proposto nos PCNs (INEP 2014).

2.2 As avaliações externas e a relação com qualidade em educação: embasamento para políticas públicas

Enquanto mecanismo de medida, as avaliações externas estão intimamente relacionadas com a qualidade do ensino. Sob esse aspecto, pensou-se em um instrumento como a Prova Brasil, que define a qualidade do ensino através de itens ajustados para estabelecer a escala de medida de competência leitora dos alunos avaliados. A relevância desse instrumento está principalmente em evidenciar, através da padronização das questões, a realidade da

situação observada e o desempenho individual do aluno e do perfil da escola como um todo, além de, ao mesmo tempo, aferir a qualidade do planejamento de suas ações, conforme apontam Gomes Neto e Rosenberg (1995, p. 13):

Além da universalização do acesso e da equidade, um sistema nacional de avaliação deverá preocupar-se em medir a qualidade do ensino, através de indicadores de qualidade. Como os padrões mínimos são resultados de estratégias que visam atingir os objetivos do sistema, podem ser considerados como indicadores indiretos de qualidade. Já o desempenho, medido através de testes padronizados, é um indicador da qualidade do produto. A hipótese subjacente é de que a presença de padrões mínimos de qualidade no processo de ensino possibilita a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Autores como (MARCUSCHI, 2008; HORTA NETO, 2010) apontam algumas falhas na estrutura dessas avaliações, como a exclusiva dedicação à compreensão leitora deixando a produção textual em segundo plano; o “estreitamento do currículo”, ou seja, quando as escolas passam a organizar suas ações em função das avaliações; e o reducionismo ao modelo de competição entre as escolas. Entretanto, apesar dessas ressalvas, as avaliações externas podem constituir-se em ferramentas poderosas se forem utilizadas em benefício do ensino/aprendizagem. É sob essa perspectiva que as avaliações precisam ser concebidas na escola: os padrões de qualidade evidenciados através das metas a serem alcançadas devem ser considerados como elemento motivador para o desenvolvimento de ações que promovam a qualidade do ensino.

Davok (2006, p. 506) afirma que “Um entendimento mais preciso do que seja ‘qualidade em educação’ é absolutamente necessário como base para orientar estudos sobre processos de avaliação da qualidade de objetos educacionais”. Horta Neto (2010) enfatiza a variabilidade desse termo e a dificuldade em defini-lo: na Grécia antiga os filósofos definiam qualidade como ápice da moralidade a ser seguida por toda sociedade, no início do século XX era relacionada ao processo de revolução industrial associado ao talento do artesão e, mais tarde, na década de 1950, ao controle do processo “adequado ao uso” (HORTA NETO, 2014, p. 17). Sander (1995 apud DAVOK, 2006) enfatiza que esse termo pode vincular-se à ideia de eficiência, eficácia, efetividade e relevância, características que contemplam uma devolutiva daquilo que é esperado pela sociedade.

Não obstante essa multiplicidade de sentidos, a expressão qualidade na educação pode ser interpretada como adequação e eficiência para alcançar objetivos propostos e/ou mudanças

em um currículo, estando intimamente ligada a fatores internos e externos à escola (GADOTTI, 2009).

Face ao exposto, e contemplando o objetivo do nosso estudo, que é analisar o impacto da Prova Brasil como política de gerenciamento na elaboração de projetos que visem melhorias na educação, o termo qualidade assume uma característica social, uma vez que representa os anseios da sociedade, refletindo o que se espera do ensino como um todo, com impacto decisivo na vida das pessoas e sua inclusão.

Pensando em melhor aferir a situação dos sistemas de ensino, foram desenvolvidos os Indicadores de qualidade com o objetivo de medir o que se deseja de forma objetiva. Nesse sentido, Tenório (2010) destaca como os atuais debates acerca da educação no cenário mundial comprovam que o desenvolvimento de políticas significantes que contemplem um projeto educacional de qualidade está no contexto da aprendizagem e da escola:

Um sistema nacional de avaliação deverá acompanhar os resultados alcançados, tanto no que se refere às metas como aos padrões. Através de indicadores que afirmam essas quantidades, o sistema de avaliação permitirá comparar o planejado com o observado e daí constatar ou não a eficiência e a eficácia da política educacional adotada. (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995, p. 13)

Desse modo, a Prova Brasil é um teste de validade essencial para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade. Compreender a avaliação sob esse ângulo é considerar não apenas o que está na superfície dos dados, mas, principalmente, os efeitos retroativos/consequências sociais desse instrumento, conforme alerta Scaramucci (2011, p. 108-109):

Muito popular em educação e mais especificamente em Linguística Aplicada há anos, o conceito de efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) tem sido usado para referir ao impacto que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares, e alguns testes de proficiência –, assim como avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos.

Contudo, o desafio atual é entender o que esses resultados revelam, ou seja, quais são as consequências reais da Prova, os efeitos retroativos que esse exame exerce no contexto em que se insere e como proceder diante deles, para não correr o risco de atribuir à avaliação a melhoria do desempenho dos alunos, porque esse efeito não está na prova em si, mas nas ações da escola como um todo.

2.3 A função dos indicadores de qualidade

A palavra “indicador”, frequentemente utilizada quando se pretende revelar ou informar acerca do avanço ou não na direção de uma meta previamente estabelecida, deriva do latim e significa anunciar, descobrir, apontar. Dessa maneira, esse mecanismo pode ser concebido como um instrumento de percepção revelador de fenômenos que não sejam imediatamente observáveis. Dentre as suas funções, a principal é fazer uma leitura mais próxima possível da realidade, se caracterizando pela objetividade e clareza (TENÓRIO; LOPES, 2010). Tendo em vista esses aspectos, os indicadores são utilizados pelos sistemas avaliativos para acompanhar a evolução dos sistemas educacionais e, nesse sentido, se firmam como importante instrumento para tomada de decisões no campo educacional:

Os indicadores usualmente utilizados para acompanhar o desempenho de um sistema educacional estão relacionados com: a) o acesso; b) a progressão; c) as características das escolas, como a formação dos professores, a situação do prédio escolar, os materiais didáticos disponíveis; e d) os investimentos financeiros com educação. Essas são variáveis mais fáceis de serem definidas e quantificadas. Para medir esses aspectos são analisados, entre outros, indicadores como: a) taxa de ingresso e cobertura; b) taxa de aprovação, progressão entre as séries, porcentagem de concluintes de um grau de ensino em relação aos que nele têm acesso; c) porcentagem de professores com determinada formação acadêmica, volume de livros didáticos distribuídos e de investimento em educação em relação ao PIB, despesa por aluno... (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995, p. 16)

Os indicadores permitem monitorar se as ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino estão contemplando os objetivos e os anseios da comunidade, sendo inegável sua relevância para a aferição da qualidade educacional, visto que apontam as condições e tendências apresentadas e permitem a comparação entre os resultados encontrados e os que são projetados. Um indicador de qualidade da educação como o IDEB, por exemplo, revela para a sociedade, a partir de dados coletados pelo Censo Escolar e dos resultados da Prova Brasil, se as metas estão sendo alcançadas, ou seja, se um ensino de qualidade está sendo ofertado.

3 Trajetória metodológica da pesquisa

Para atender ao desenho desse estudo, foi realizada, como indicado anteriormente, uma coleta de dados em três escolas municipais na cidade de Ipiaú/BA, especialmente selecionadas em razão de que duas dessas escolas vêm superando as metas do IDEB nos últimos anos, e uma delas, não contemplou suas metas nas últimas aferições. Outro fato determinante nessa escolha, é que essas três escolas estão situadas no mesmo bairro de um colégio municipal que atende a

alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, local onde a pesquisadora ministra aulas na disciplina Língua Portuguesa e atende à maioria dos alunos oriundos das respectivas instituições. Essa situação permitiu que fosse identificado nesses alunos um nível de proficiência leitora abaixo da expectativa esperada para o 6º ano, fato que motivou esse estudo.

Importa enfatizar, que duas das escolas atendem alunos que moram na parte periférica do bairro, local de difícil acesso e condições precárias. Apesar disso, as escolas são equipadas com aparelhos tecnológicos (computadores, acesso à internet, *data-show*, televisão, máquina copiadora e antena parabólica). As escolas não possuem biblioteca, mas todas tem acervo literário oriundos dos programas de incentivo à leitura do Governo Federal, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)³ e o Programa Nacional Livro e Leitura (PNLL)⁴; contudo, esse material fica na sala da direção, pois não existem nessas escolas locais específicos para esse fim.

Para condução deste estudo foi escolhido o método de pesquisa qualitativa, que permite o estudo do fenômeno através do contato direto entre pesquisador e realidade pesquisada. Segundo Minayo (1995, p. 21-22), a pesquisa qualitativa aborda questões de cunho particular. Esse tipo de investigação se volta, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, relacionado ao o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. De acordo com Oliveira (1997), pesquisa qualitativa está ligada à intenção de traduzir e evidenciar o sentido dos fenômenos do mundo social, tratando-se de estreitar a distância entre pesquisador e o objeto da pesquisa, entre teoria e dados, entre realidade e ação. Entretanto, não se excluiu a análise quantitativa, visto que na análise de dados trabalhou-se também com números, ou seja, com os resultados do IDEB e da proficiência em Língua Portuguesa de cada escola.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, elegeu-se um questionário com perguntas abertas abordando sobre a utilização dos resultados da Prova Brasil, sua divulgação à comunidade e a relação que essa avaliação estabelece com o planejamento da escola.

Para a construção da base teórica, foi adotada a análise bibliográfica, com objetivo de aprofundar os estudos e pesquisas sobre temas que tratassem da avaliação em larga escala, sua

³ Programa do Governo Federal que tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

⁴ Programa do Governo Federal de incentivo à leitura através do qual o governo tem enviado ao longo dos anos, para as escolas públicas de todo país, inúmeras coleções literárias infantis e infanto-juvenis.

relação com qualidade em educação e a proficiência em Língua Portuguesa na escola. Para tanto, foram utilizados autores como Scaramucci (2011); Horta Neto (2010; 2014); Gomes Neto e Rosenberg (2005); Bonamino e Franco (1999); Tenório (2010); Antunes (2003); Bortoni-Ricardo, (2012) e Marcuschi (2008). Para entender como ocorreram as primeiras aplicações da Prova Brasil e a sua trajetória de evolução, foram consultados textos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A título de procedimento metodológico também foram adotadas a análise documental e a aplicação de questionários. Em termos de documento, foram analisados os resultados das últimas amostragens da Prova Brasil disponibilizados pelo INEP, das escolas estudadas. Em termos de questionário, este instrumento foi aplicado aos professores, coordenadores, diretores, a fim de melhor compreender o percurso de aplicação da Prova Brasil (2011-2013) nas escolas selecionadas.

Com o uso conjunto dos métodos qualitativo e quantitativo – a partir das respostas concedidas ao questionário pelos professores, coordenadores e diretores, além dos resultados do IDEB alcançados por essas escolas, – buscou-se elucidar como determinados fenômenos ocorrem, contribuindo para o esclarecimento do objetivo desse trabalho. Por questões de delimitação metodológica, os questionários aplicados não serão apresentados neste artigo. Dados esses que podem ser consultados em (SANTOS, 2015).

A análise de dados, sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo permitiu problematizar como a avaliação é concebida, bem como, a aplicabilidade do diagnóstico por ela apresentado, no contexto pesquisado. Desse modo, a busca pela identificação da concepção da Prova Brasil na rotina pedagógica e organizacional da escola propiciou elucidar os possíveis fenômenos colaboradores para os resultados analisados, bem como as ações praticadas pelos seus principais usuários que possam ter contribuído para a realidade observada.

4 Discussão dos dados da pesquisa: uso da Prova Brasil no contexto pesquisado

A partir da análise dos dados colhidos no desenrolar da pesquisa, buscou-se elucidar como determinados fenômenos ocorrem. Foram confrontados sob a luz da Teoria do Efeito Retroativo (SCARAMUCCI, 1998, 2011; ALDERSON; WAL apud RETORTA, 2003) os resultados da Prova Brasil alcançados pelas escolas nas edições 2011/2013. Para Scaramucci (2004, p. 203), a concepção dos “impactos sociais, políticos e éticos”, ou seja, o efeito

retroativo, exercido pelas avaliações nos participantes e na sociedade de modo geral, vem se consolidando em pesquisas recentes em relação ao ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Alderson e Wal (1992 apud RETORTA, 2003), a Teoria do Efeito Retroativo é um mecanismo que traz para a superfície as causas e efeitos positivos ou negativos, ou seja, os impactos que exames de alta relevância e avaliações de um modo geral exercem no contexto onde são inseridos. O termo impacto, para esses autores, está relacionado aos efeitos que esses exames exercem potencialmente nos alunos, professores, no desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorias na educação dentro e fora da escola. Os autores supracitados ainda trazem outra definição para o termo em questão: “influência”, que associam às atitudes, percepções, opiniões dos alunos e professores a respeito de determinado exame” (*Ibidem*, p. 205). Para Avelar (2001, p. 81), “o efeito retroativo pode ser definido como a influência ou impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e de aprendizagem”, o que configura efeito retroativo positivo. Entretanto, os mecanismos avaliativos ainda podem trazer efeitos ou impactos negativos, isso ocorre, segundo Shohamy (1992, p. 514 apud RETORTA, 2003, p. 27), “[q]uando testes são introduzidos como um instrumento autoritário, são feitos somente para julgar, prescrever e ditado de cima para baixo; quando a escrita do teste não envolve aqueles que são responsáveis para fazerem mudanças – os professores”. O teste concebido dessa maneira relaciona-se como efeito retroativo negativo, seus resultados não agregam subsídios que influenciam políticas de melhoria no ensino/aprendizagem, como também não fortalece práticas efetivas de planejamento no contexto onde se inserem. Entretanto, vários pesquisadores da área do Efeito Retroativo, concordam que “exames de alta relevância podem e devem auxiliar em inovações educacionais, influenciar o ensino, o aprendizado, atitudes tanto do professor como do aluno, autor de material didático entre outras influências” (ALDERSON; WAL, 1992 apud RETORTA, 2003 p. 27).

Importa enfatizar que essa discussão sobre efeito retroativo não se encerra nos conceitos acima abordados, considerando o campo complexo que o termo carrega, visto que, não há, na literatura que aborda o referido termo, um consenso sobre seus conceitos. Para esse estudo, adotou-se o conceito utilizado por Alderson e Wal (1992 apud RETORTA, 2003) e Scaramucci (2011), segundo o qual a Teoria do Efeito Retroativo é aquela que aborda as causas e efeitos positivos ou negativos, ou seja, os impactos que exames de alta relevância, a exemplo da Prova Brasil, exercem no contexto escolar.

Entretanto, (SCARAMUCCI, 2011) alerta para o fato de que as consequências de usos só podem ser atribuídas às avaliações de desempenho, se de fato, forem confirmadas enquanto parâmetros que norteiam a melhoria do ensino praticado. Isso porque há uma construção de ações e atitudes que independem desse instrumento; o ideal seria a concepção dessa avaliação enquanto mecanismo dialógico entre as ações praticadas pela escola, como ferramenta articuladora entre teoria e prática, ao passo que aponta ajustes para a melhoria dessas e revela o potencial desse mecanismo avaliativo.

A seguir, analisam-se os níveis de proficiência leitora alcançados pelas escolas nas últimas aferições do IDEB 2011/2013, fazendo uma interpretação do diagnóstico observado. A competência em leitura dos alunos é verificada através de uma Escala de Desempenho de Língua Portuguesa. Nesse instrumento, os alunos são agrupados pelas competências já construídas (por ano/série de ensino), assim é possível constatar a competência em leitura a partir de um grupo de habilidades que o aluno já possui, como por exemplo, a habilidade em ler textos organizados em gêneros específicos. O foco da análise recai sobre as competências que eles são capazes de dominar ao responder as questões propostas com determinados graus de complexidade. Esse parâmetro é o que vai distinguir um grupo de alunos dos outros e, por conseguinte, determinar o seu nível de proficiência (INEP, 2015). Tomou-se como base para averiguação da proficiência, os índices alcançados pelos alunos que responderam a Prova Brasil em tabelas enviadas para as escolas.

Nesse estudo, foi utilizada como referência para análise, o índice do IDEB referente aos anos 2011 e 2013. Os dados são apresentados em formato de tabela, conforme a seguinte ordem: metas projetadas e IDEB observado; distribuição dos alunos por níveis de proficiência: distribuição dos alunos do 5º ano por níveis de proficiência em Língua Portuguesa-2013; correspondência dos resultados com os níveis alcançados-2013; distribuição dos alunos do 5º ano por nível de proficiência em Língua Portuguesa-2011. Considerando que foram três as escolas pesquisadas, adotou-se a nomenclatura E-1, E-2 e E-3, para designar os índices de cada escola. Desse modo, seguem os dados coletados de cada uma das escolas.

4.1 A proficiência leitora alcançada pela E-1

A Tabela 1 se refere ao IDEB observado e metas projetadas para a E-1, nas aferições de 2011/2013.

Tabela 1 – Metas projetadas e IDEB observado na E-1

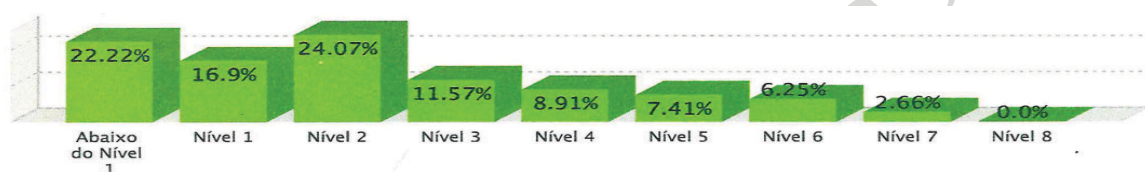
4ª série / 5º ano

Escola †	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
ESCOLA MUNICIPAL ADELIA MATTA	3.1	3.4	3.2	4.0	4.6	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Observa-se que a referida escola conseguiu alcançar as metas projetadas para esses anos.

Tabela 2 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa, E-1, 2013



Fonte: INEP/material fornecido pela escola.

Os níveis acima evidenciados correspondem à proficiência alcançada pela E-1 em 2013. A Tabela 3 relaciona esses índices aos pontos da escala de proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano.

Ao analisar as tabelas de alcance da proficiência da E-1 da Prova Brasil, constata-se que, em 2013, 25,23% de seus alunos foram identificados com índice acima de 200 pontos⁵ considerando o nível 4 na escala de proficiência em Língua Portuguesa do MEC, sendo que desse percentual, 8,91% dos alunos encontravam-se no nível 4. Já abaixo de 200 pontos, considerando a partir do nível 3, encontravam-se 74,76% de seus alunos, destes, 22,22% foram identificados abaixo do nível 01 da escala de proficiência. Para o MEC, levando em consideração a escala de referência, os alunos localizados abaixo desse nível ainda não conseguiram dominar as habilidades mais simples, como por exemplo: localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; identificar o tema de um texto; dentre outras habilidades apresentadas nesse patamar da escala.

⁵ Rigorosamente a escala de pontos define dois níveis cujos limites são 200 pontos, o que é problemático e pode gerar uma distorção na análise de dados.

Tabela 3 – Correspondência dos resultados com os níveis alcançados conforme pontos da escala de proficiência 2013 do MEC

NÍVEL	PONTOS NA ESCALA	PERCENTUAL
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	–
7	275 a 300	2,66
6	250 a 275	6,25
5	225 a 250	7,41
4	200 a 225	8,91
3	175 a 200	11,57
2	150 a 175	24,07
1	125 a 150	16,9
Abaixo do nível01	125 ou menos	22,22

Fonte: elaboração própria a partir de consulta em dados fornecidos pela Escola e pelo INEP.

Relembremos queo MEC adotou uma média de corte para cada ano de aferição da Prova, que estabelecia que, pelo menos 70% dos alunos da Escola, deveriam atingir mais de 200 pontos da referida escala. Nesse nível, espera-se que o aluno já tenha conseguido dominar habilidades para essa etapa cursada, conforme exemplos: identificar, dentre outros elementos da narrativa que contém o discurso direto, o narrador observador; selecionar entre informações explícitas e implícitas, as correspondentes a uma personagem; localizar informação em texto informativo, com estrutura e vocabulários complexos; além de já ter dominado as habilidades mais simples localizadas nos níveis anteriores. Levando em consideração o contingente de alunos com mais de 200 pontos, no resultado de 2013, observa-se que o resultado está muito aquém da nota de corte prevista.

A Tabela 4 apresenta os níveis de proficiência comparados aos pontos da escala de proficiência do MEC, alcançados pela E-1 em 2011.

Tabela 4 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa, E-1, 2011

Escola 01/2011		
NÍVEL	PONTOS DA ESCOLA	PERCENTUAL (%)
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	–
7	275 a 300	–
6	250 a 275	1,6
5	225 a 250	2,9
4	200 a 225	7,5
3	175 a 200	22,4
2	150 a 175	32,8
1	125 a 150	25,5
0	125 ou menos	7,4

Fonte: elaboração própria a partir de consulta em dados fornecidos pela Escola e pelo INEP.

Com relação aos indicadores de 2011, observa-se que, neste ano, 12% dos alunos encontravam-se com pontuação acima de 200 pontos, incluindo o nível 4. Por sua vez, abaixo de 200 pontos, incluindo o nível 3, contabiliza-se 88,1% dos educandos, sendo que desse índice, 7,4% foram identificados abaixo do nível 1.

Comparando os dois anos de aferição, verifica-se que, em 2011, a E-1 apresentou proficiência média acima de 200 pontos (considerando o nível 4 e desprezando o nível 3) inferior ao de 2013, sinalizando um avanço, quando se confrontam essas informações. Entretanto, quando se comparam os alunos abaixo do nível 1, observa-se um recuo da escola, visto que em 2011 foram identificados 7,4% de alunos nesse nível e em 2013 observou-se 22,22%.

Apesar dessas evidências, a E-1 vem conseguindo alcançar as metas do IDEB projetadas para aqueles anos, fato bastante relevante para essa instituição, o que comprova que está empreendendo esforços para alcançar as metas intermediárias e ajudar o Brasil a atingir a média 6,0 em 2022, nota que se aproxima do padrão de qualidade dos países membros da OCDE. Entretanto, faz-se necessário a discussão dos índices de proficiência dessa instituição. É importante enfatizar, por outro lado, que o alcance das metas não significa necessariamente o alcance da proficiência desejada, o que sugere um debate sobre o planejamento do ensino praticado, sobretudo, da disciplina de Língua Portuguesa.

4.2 A proficiência leitora alcançada pela E-2

A Tabela 5 apresenta as metas projetadas e o IDEB observado da E-2 alcançados nas aferições de 2011/2013. Esses dados informam que a E-2 não conseguiu alcançar as metas projetadas para 2011 e 2013.

Tabela 5 – Metas projetadas e IDEB observado na E-2

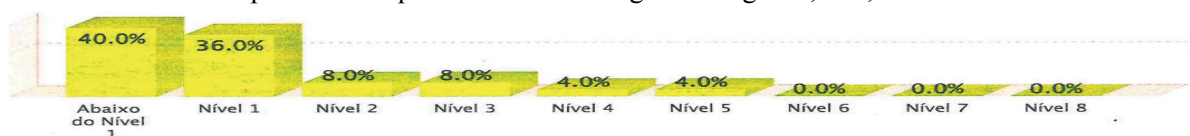
Escola †	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
ESCOLA 02	2.4	3.3	3.3	3.3	3.7	2.6	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Na Tabela 6, observa-se a distribuição de alunos por nível de proficiência da E-2 em 2013. Esta é a informação que é disponibilizada às escolas em conjunto com a distribuição em níveis de proficiência para o município, para o estado e para o Brasil. Esses dados são

importantes para a escola porque permitem que ela se situe em termos dos resultados de proficiência, em comparação com os níveis observados pelo Município, Estado e País.

Tabela 6 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa, E-2, 2013



Fonte: INEP/ Material disponibilizado pela escola.

Tabela 7 – Correspondência dos resultados com os níveis alcançados conforme pontos da escala de proficiência 2013 do MEC

NÍVEL	PONTOS NA ESCALA	PERCENTUAL
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	–
7	275 a 300	–
6	250 a 275	–
5	225 a 250	4,0%
4	200 a 225	4,0%
3	175 a 200	8%
2	150 a 175	8%
1	125 a 150	36%
Abaixo do nível 1	125 ou menos	40%

Fonte: INEP/material fornecido pela Escola.

Ao analisar as tabelas de alcance da proficiência da E-2 da Prova Brasil, constata-se que, em 2013, 8% de seus alunos foram identificados com índice acima de 200 pontos, considerando o nível 4 na escala de proficiência em Língua Portuguesa do MEC, sendo que, desse percentual, 4% dos alunos encontravam-se no nível 4. Já abaixo de 200 pontos, considerando a partir do nível 03, encontravam-se 92% de seus alunos, destes, 40% foram identificados abaixo do nível 01 da escala de proficiência. Relembrando que, abaixo desse nível, os alunos, provavelmente não conseguiram dominar as habilidades mais simples localizadas no nível 1 da referida proficiência.

A Tabela 8 apresenta os níveis de proficiência comparados aos pontos da escala de proficiência do MEC, alcançados pela E-2 em 2011. Comparando os dois anos de aferição, verifica-se que, em 2011, a E-2 apresentou o índice de proficiência de 8,6% acima de 200 pontos (considerando o nível 04 e desprezando o nível 3). Esse índice foi superior a 2013 que apresentou naquela época 8% de alunos nesse nível, sinalizando um ligeiro recuo da escola,

quando se confrontam essas informações. Entretanto, quando se compara os alunos abaixo dos 200 pontos, considerando a partir do nível 3, observou-se que de um total de 91,5% dos educandos, destes, 14,3% foram localizados abaixo do nível 1 na aferição de 2011. Nesse aspecto, observa-se um recuo muito maior da escola, visto que, em 2013, observou-se 40% dos alunos com proficiência abaixo do nível 1 da escala.

Tabela 8 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa, E-2, 2011

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL – Escola 2		
NÍVEL	PONTOS DA ESCOLA	PERCENTUAL (%)
9	Maior que 325	-
8	300 a 325	-
7	275 a 300	-
6	250 a 275	-
5	225 a 250	-
4	200 a 225	8,6
3	175 a 200	8,6
2	150 a 175	40
1	125 a 150	28,6
0	125 ou menos	14,3

Fonte: INEP/material fornecido pela Escola

Diante do exposto, a análise dos resultados evidencia que as metas projetadas para a escola não foram atingidas, conforme pode ser observado nas tabelas acima. Além desses resultados, a E-2 apresenta ainda a elevação do índice de alunos abaixo do nível 01 da escala de proficiência evidenciando um recuo na aprendizagem.

Essas metas são constituídas a partir dos parâmetros adotados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, plano lançado em conjunto com o Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094. Nesse sentido, a aplicação de instrumentos de aferição dos resultados alcançados pelas escolas torna-se fundamental para a avaliação da qualidade da Educação.

Diante desse contexto, a Prova Brasil se constituiu como um relevante instrumento de aferição, no que se refere ao alcance da meta projetada pelo Movimento Todos pela Educação. A prova em si é um teste padronizado composto apenas por itens (questões) pertencentes a uma escala e, pela quantidade de acertos ou erros desses itens, é possível aferir em que nível o aluno se encontra, sendo que o Ministério da Educação (MEC) definiu como meta que, na aplicação da Prova Brasil, pelo menos 70% dos alunos esteja acima do nível 04, que funciona como média

de corte como se verifica na matriz de referência enviada para as escolas públicas de todo país com o intuito de ajudar na compreensão da Prova:

Diferentes organizações, estados e municípios tem escolhido diferentes pontos de corte. Por exemplo, a opção tomada pelo movimento Todos pela Educação. Esta organização não governamental, livres de quaisquer pressões e com consultoria técnica, definiu que os alunos da 4ª série/5º ano devam ter nota acima de 200 pontos. Esses parâmetros foram adotados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Na realidade, para considerar a variação natural entre os alunos, estabeleceu que, em cada momento em que se olhar a escola, pelo menos 70% dos alunos deve estar acima desses níveis. (BRASIL, 2008)

Importa lembrar que, para o Brasil alcançar a meta projetada pelo IDEB, que é a nota 6,0 em qualidade educacional, Estados e Municípios devem empreender esforços para que em 2021 o país conquiste essa meta.

4.3 A proficiência leitora alcançada pela E-3

A Tabela 9 informa os resultados do IDEB projetado e das metas alcançadas pela E-3 alcançou nas aferições de 2011/2013.

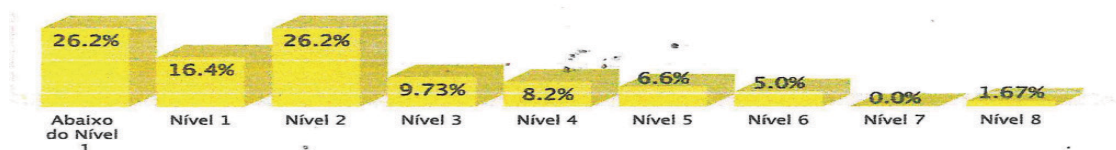
Tabela 9 – Metas projetadas e IDEB observado na E-3

4ª série / 5º ano													
Escola ↓	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
ESCOLA 03	3.0	3.1	2.6	4.0	4.3	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Os dados acima informam que a E-3 vem conseguindo alcançar as metas projetadas para 2011 e 2013. Esses dados são importantes para a escola, porque permitem que ela se situe em termos dos resultados de proficiência, em comparação com os níveis observados pelo Município, Estado e País.

Tabela 10 – Distribuição dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência – Língua Portuguesa, E-3, 2013



Fonte: INEP/ Material disponibilizado pela escola.

Tabela 11 – Correspondência dos resultados com os níveis alcançados conforme pontos da escala de proficiência 2013 do MEC

NÍVEL	PONTOS NA ESCALA	PERCENTUAL
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	1,67%
7	275 a 300	–
6	250 a 275	5%
5	225 a 250	6,6%
4	200 a 225	8,2%
3	175 a 200	9,73
2	150 a 175	26,2%
1	125 a 150	16,4%
Abaixo do nível 1	125 ou menos	26,2%

Fonte: INEP/material fornecido pela Escola.

Ao analisar as tabelas de alcance da proficiência da E-3 na Prova Brasil, constata-se que, em 2013, 21,47% de seus alunos foram identificados com índice acima de 200 pontos⁶ considerando o nível 4 na escala de proficiência em Língua Portuguesa do MEC, desse percentual, 8,2% dos alunos encontravam-se no nível 4. Já abaixo de 200 pontos, considerando a partir do nível 3, encontravam-se 78,53% de seus alunos, destes, 26,2% foram identificados abaixo do nível 1 da escala de proficiência, ou seja, esses alunos ainda não conseguiram dominar as habilidades mais simples localizadas nesse nível.

A Tabela 12 apresenta os níveis de proficiência comparados aos pontos da escala de proficiência do MEC, alcançados pela E-3 em 2011.

Tabela 12 – Distribuição dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência – Língua Portuguesa, E-3, 2011

ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL – Escola3		
NÍVEL	PONTOS DA ESCOLA	PERCENTUAL (%)
9	Maior que 325	–
8	300 a 325	–
7	275 a 300	1,5
6	250 a 275	–
5	225 a 250	16
4	200 a 225	16,2
3	175 a 200	20,4
2	150 a 175	17,8
1	125 a 150	19,3
0	125 ou menos	8,7

Fonte: INEP/material fornecido pela Escola

⁶Rigorosamente a escala de níveis (ou intervalos) define dois níveis cujos limites são 200 pontos, o que é problemático e pode gerar uma distorção em relação ao ponto exato de corte informado pelo MEC.

Com relação aos índices de 2011, observa-se que, neste ano, 33,7% dos alunos encontravam-se com pontuação acima de 200 pontos, incluindo o nível 4. Por sua vez, abaixo de 200 pontos, incluindo o nível 3, contabilizam-se 66,2%, sendo que desse índice, 8,7% foram localizados abaixo do nível 1.

Comparando os dois anos de aferição, verifica-se que, em 2011, a E-3 apresentou o índice de proficiência acima de 200 pontos (considerando o nível 4 e desprezando o nível 3) superior ao de 2013, sinalizando um recuo da escola, quando se confrontam essas informações. Outro indicativo de recuo no aprendizado foi observado, quando se comparam os alunos abaixo do nível 1 da escala de proficiência, visto que em 2011 a escola apresentou 8,7% de alunos e em 2013 evidenciou-se 26,2% de educandos nesse nível. Apesar dessas evidências, a E-3 vem conseguindo alcançar as metas projetadas conforme se confirma na tabela de metas projetadas e IDEB observado, fato bastante relevante para essa instituição, o que comprova que vem melhorando seus índices gerais. Entretanto, faz-se necessário a discussão a respeito dos níveis de proficiência alcançados, visto que, na última aferição, elevou o número de alunos considerados abaixo do nível 1 da escala de proficiência.

Com base na análise desses dados, comprova-se que o alcance das metas não significa necessariamente o alcance da proficiência desejada, como já foi mencionado anteriormente, fato que sugere um debate sobre o planejamento, sobre o ensino praticado, sobretudo, da disciplina Língua Portuguesa. Embora parte das escolas analisadas tenha superado as metas projetadas pelo IDEB, deve-se evitar tomar como padrão de melhoria apenas esse indicador, para não correr o risco de se afastar de um dos maiores objetivos da educação, que é garantir o aprendizado.

Quando triangulamos esses dados com questionários e entrevistas (SANTOS, 2015), verificamos que os indicadores não tem influenciado nem positiva, nem negativamente a ação de gestores e professores no sentido de direcionar o planejamento escolar para lidar com os baixos índices de proficiência em Língua Portuguesa. A prova Brasil para estas escolas é mais uma tarefa a ser cumprida e não afeta o planejamento escolar.

5 Considerações finais

Nesse estudo, a teoria do efeito retroativo foi importante na medida em que elucidou como as escolas concebem a Prova Brasil e seus diagnósticos, e quais efeitos estão atrelados diretamente a esse exame avaliativo.

A pesquisa apontou que o alcance das metas não significa necessariamente a melhoria da proficiência leitora, visto que os índices de proficiências estão abaixo dos níveis considerados para a etapa cursada em questão. Observou-se a ausência de um planejamento estratégico, com objetivos e metas bem definidas, para lidar com a Prova Brasil. Sob esses aspectos, não foi evidenciado efeito retroativo da Prova Brasil no contexto pesquisado, nem positivo nem negativo, pois não há relação entre os diagnósticos apresentados pela Prova e o planejamento das escolas.

O confronto dos dados revelou que as escolas não utilizam em seus planejamentos os resultados observados nas aferições da referida avaliação, foi identificado também que todos os professores pesquisados esperam por um planejamento mais eficaz, coerente com a realidade das escolas, que reflita sobre os níveis de proficiência, sobre os dados apontados, tanto pela avaliação externa, como por outros mecanismos de avaliação. Apesar da intenção dos professores, coordenadores e gestores escolares, em empreenderem esforços para a melhoria do ensino aprendizagem, como se confirma através das análises dos Planos e respostas dos questionários (SANTOS, 2015), os resultados observados evidenciam que não há uma retomada acerca do nível de proficiência que os alunos já dominam como também não há observância nos índices aferidos pela Prova Brasil.

Consoante a essa perspectiva, a coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas afirma:

Coordenadora 03: A prova Brasil e o acompanhamento de seus resultados são indicadores para gerenciar a prática pedagógica cotidiana. Portanto a construção de uma proposta de Planejamento que leve em consideração os resultados da Prova Brasil é muito importante, uma vez que os dados coletados devem servir de base para um planejamento coerente com o estabelecimento de metas pedagógicas de acordo com as necessidades dos educandos. (SANTOS, 2015)

Sob essa perspectiva observa-se a relevância da pesquisa que ora se apresenta, pois suscita um debate social, convidando a comunidade escolar, a família e a sociedade como um todo a tomar partido acerca dos fatores internos e externos, de cunho social, político e cultural, presentes em todo o processo educacional.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

AVELAR, S. L. T. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de Ensino Médio e técnico.** 2001. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, 2001.

BRASIL. LDB. Lei nº. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional De Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/resultados>>. Acesso em : 08 abr. 2014.

BRASIL. **Relatório INEP 2003.** Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/>>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL. **Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 13 maio 2016.

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

BONAMINO, A DE C; SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr.-jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BORTONI-RICARDO, S.M. Introdução. In: BORTONI RICARDO, S M.; MACHADO, V. R.; RODRIGUES, C.; SILVA, C. H. S.; LOPES, I. A.; COBUCCI, P. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan.-jun. 2009.

DAVOK, D. F. **Qualidade em educação.** 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GOMES NETO, J.B.; ROSENBERG, L. **Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação.** Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/Emaberto/article/view/994/898>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação Externa**: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público do Ensino Fundamental no Distrito Federal.

HORTA NETO, J. L. O aumento das notas não significa melhoria na aprendizagem. In: REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/aumento-notas-avaliacoes-nao-significa-melhora-aprendizagem-diz-joao-horta-neto-736330.shtml>>. Acesso em: 20 maio 2015.

INEP. **História da Prova Brasil e do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 21 maio 2014.

INEP. **Língua Portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, Ensino Fundamental. Brasília: INEP, 2009.

INEP. **Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar 2011**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Lingvarvm Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M. WIEDEMAN, L. (Org.). **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas**. Relatório final de pesquisa, FAPESP 95/06551-9, 1998a.

SANTOS, D. Q. **A Prova Brasil como instrumento de avaliação e planejamento de práticas escolares relativas à proficiência leitora**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2015.

TENÓRIO, R. A avaliação como pesquisa, gestão e ação social. In: TENÓRIO, R.; MACHADO, C. B.; LOPES, U. M. (Org.). **Indicadores da Educação Básica**: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: EDUFBA, 2010.

Artigo recebido em: 28.07.2016

Artigo aprovado em: 20.12.2016