

# VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática



**ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil**  
**16, 17 e 18 de outubro de 2013**

**Conferência**



## **SAEB E PROVA BRASIL: O QUE AS PROVAS (NÃO) NOS DIZEM SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA?**

**Elisabete Zardo Búrigo<sup>1</sup>**

Os sistemas de avaliação educacional em larga escala, implementados no Brasil desde o início dos anos 1990, expressam uma tendência internacional na direção daquilo que tem sido chamado de *accountability* ou responsabilização: pretende-se avaliar a eficácia dos investimentos em educação, e orientar sua destinação, através da avaliação dos resultados do ensino em termos das aprendizagens dos alunos. A Matemática compõe, junto com a Língua Portuguesa, o temário da Prova Brasil e da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Ambas integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos resultados, combinados com índices de aprovação medidos pelo Censo Escolar, dão origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Considerando-se a pressão que as avaliações externas exercem sobre as práticas dos professores e dos administradores (GOODSON, 1988; SACRISTÁN, 1998), podemos concluir que o SAEB configura-se como uma política curricular que, dentre outros efeitos, busca induzir a valorização da Matemática como componente curricular no ensino fundamental e médio.

Entre os pesquisadores da área da educação matemática, muita atenção tem sido dada aos resultados parciais das provas aplicadas, e ao que eles revelam sobre a (in)compreensão, pelos estudantes, dos números e das operações, entre outros conceitos e temas. A pesquisa sobre esses resultados tem sido incentivada pelos governos, notadamente através do Programa Observatório da Educação, criado em 2006 e que vem se expandindo e buscando envolver um número expressivo de instituições de ensino superior.

---

<sup>1</sup> [elisabete.burigo@ufrgs.br](mailto:elisabete.burigo@ufrgs.br)

Os efeitos do SAEB sobre o ensino, por outro lado, têm sido pouco debatidos. O discurso governamental é o de que as comparações entre os desempenhos de alunos de diferentes escolas possibilitam a avaliação dessas instituições e subsidiam ações voltadas à melhoria do ensino. Entretanto, análises realizadas em países que implementaram essas políticas há mais tempo têm revelado que seus impactos, no âmbito das escolas, não correspondem à anunciada melhoria, mas envolvem a ampliação das desigualdades, competição entre estabelecimentos e treinamentos dos estudantes para os exames (BARRIGA, 2009; CASASSUS, 2009; RAVITCH, 2013).

A ideia de uma avaliação do ensino concebida e organizada como atividade externa à do professor não é nova. No Rio Grande do Sul, nos anos 1920 e 1930, os exames finais do ensino primário eram realizados por uma banca, designada pelo diretor da escola ou superintendente; a partir de 1943, foram instituídas as “provas objetivas” elaboradas pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), órgão da Secretaria de Educação e Cultura, com os objetivos enunciados de “garantir o equânime tratamento dos alunos, exigindo-lhes os mesmo padrões mínimos de aproveitamento”, e de “tornar comparáveis os resultados das diferentes classes” (CPOE, apud PERES, 2000, p. 260). As provas chegavam lacradas às escolas e eram chamadas pelas professoras de “provas prontas”. Segundo Moreira (1955, p. 142), determinavam largamente a ação das professoras que, no último bimestre, era inteiramente voltada aos alunos que consideravam terem chance de aprovação.

Entre os efeitos nefastos daquele sistema, podemos mencionar a naturalização da repetência, perpetuada na cultura escolar. Hoje, as avaliações externas não mais decidem sobre o prosseguimento de estudos por parte dos alunos; as políticas educacionais em que estão inseridas buscam evitar as reprovações, reduzindo custos e ampliando os índices de escolaridade. Mas recupera-se a ideia de que o ensino praticado nas escolas pode ser comparado através de um padrão, estabelecido externamente.

Essa padronização, pressuposta ou induzida, contradiz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9394/96), que confere às escolas autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas. “Matrizes de referência” têm sido criadas para contornar a incoerência normativa e embasar a elaboração das provas. O foco na resolução de problemas, um tema valorizado pelos educadores, e a redação das matrizes em termos de “competências” e “habilidades”, ajudam a eludir a seleção de conteúdos embutida nas matrizes de referência, bem como a incorporação de determinados padrões culturais na formulação dos itens. Reproduz-se, no âmbito nacional, as incongruências já apontadas por Keitel e Kilpatrick

(1999) em relação às comparações internacionais, que pretendem comparar a implementação de currículos necessariamente diversos.

A proposta da palestra é a de examinar itens de matemática das provas do SAEB e sua resolução por estudantes do ensino médio, discutindo o que erros e acertos podem (ou não) nos dizer acerca dos conhecimentos e da aprendizagem dos estudantes. Pretende-se, deste modo, contribuir para uma reflexão crítica acerca dessas provas e dos índices que são produzidos através delas.

## Referências

BARRIGA, A. D. A avaliação na educação mexicana. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 19-30, mai./ago. 2009.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 71-78, mai./ago. 2009.

GOODSON, I. F. Studying curriculum. In: GOODSON, I. F. *The making of curriculum: collected essays*. London; New York; Philadelphia: Falmer Press, 1988.

KEITEL, C.; KILPATRICK, J. Racionalidade e irracionalidade dos estudos comparativos internacionais. *Educação & Matemática*, Revista da Associação dos Professores de Matemática, Portugal, n. 55, p. 71-80, nov./dez. 1999.

MOREIRA, J. R. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: MEC-INEP, 1955.

PERES, E. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. Entrevista concedida ao jornal Estado de São Paulo. *Estado de São Paulo*, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>. Acesso em: 7 ago. 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.