

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Giovanna Velloso dos Santos

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA
DESENVOLVIDO PELO SISTEMA DE ENSINO
MUNICIPAL (SEM)**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Giovanna Velloso dos Santos

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA
DESENVOLVIDO PELO SISTEMA DE ENSINO
MUNICIPAL (SEM)**

Dissertação apresentada à banca de defesa da Universidade de Taubaté como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano. Orientador: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S237p Santos, Giovanna Velloso dos
Programa de avaliação externa desenvolvido pelo sistema
de Ensino Municipal. /Giovanna Velloso dos Santos. – 2019.
162. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco,
Departamento de Pedagogia.

1. Programa de avaliação. 2. Sistema de Ensino Municipal.
3. Gestão escolar. I. Título.

CDD – 370

GIOVANNA VELLOSO DOS SANTOS

**PROGRAMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DESENVOLVIDO PELO SISTEMA DE
ENSINO MUNICIPAL (SEM)**

Dissertação apresentada à banca de defesa da Universidade de Taubaté como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano. Orientador: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Ao meu filho, João Lucas, meu menino de luz, minha maior fonte de inspiração, motivação e desejo de vencer novos desafios e superar qualquer obstáculo. Nossas experiências, ainda que recentes, me impulsionam a almejar voos distantes, conquistar novos horizontes e buscar na dificuldade a realização para os meus sonhos.

AGREDECIMENTOS

A Deus, pela vida, oportunidade, direcionamento e sabedoria em meio aos caos para seguir e trilhar minha jornada.

Aos meus pais, pela educação, amor e apoio que me ofereceram para que eu concluísse meus estudos na graduação e continuasse perseguindo meu sonho acadêmico. A vocês, e por todas as nossas dificuldades, mais uma etapa foi concluída com sucesso e nada seria possível sem tê-los ao meu lado.

À minha irmã, pelo companheirismo, apoio, amizade, convívio, minha rede de apoio e de amor.

Ao meu marido, por compreender minhas constantes ausências e dividir comigo angústias, alegrias, me oferecendo apoio, colo e carinho para que eu concluísse mais um sonho.

Ao meu filho, meu sonho, meu acalanto, meu riso, meu coração fora do peito. Por você, meu pequeno, eu voou tão longe e aspiro grandes conquistas. Você, ainda tão imaturo, não faz ideia do quanto me impulsiona a sonhar alto e almejar grandes feitos. Obrigada por me permitir dividir esta jornada ao seu lado.

A minha querida orientadora, pelo apoio, incentivo, diretrizes, acompanhamento, conselhos e partilha de conhecimentos e histórias de vida. Foi um grande prazer viver essa aventura ao seu lado.

Aos docentes do programa, pela troca de experiências nos orientando e direcionando para a construção de conhecimentos.

A todos os colegas da turma MDH 2017, em especial aos amigos Camila e Tiago que conquistei nesse percurso. Gratidão pelas experiências inesquecíveis, longas conversas, risadas, companheirismo, energia e apoio partilhados. As noites de terças e quintas-feiras foram mais leves com a amizade de vocês.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Taubaté por investir em minha carreira profissional e conceder-me a bolsa auxílio, sem a qual eu não poderia ter frequentado este curso.

Aos participantes da pesquisa que me atenderam sempre com disposição. Vocês fizeram e fazem toda a diferença na educação.

Aos professores Dr. Cristovam da Silva Alves e Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, pela atenção e contribuições nas bancas de Qualificação e Defesa.

A todos que direta e indiretamente cruzaram meu caminho e fizeram parte de minha história, ajudando-me a construir minha própria identidade e a chegar onde estou.

[...] It matters not how strait the gate
How charged with punishments the scroll
I am the master of my fate:
I am the captain of my soul

(WILLIAM ERNEST HENLEY)

RESUMO

A presente pesquisa discutiu sobre a temática qualidade na educação. Embora não seja uma recente discussão no país, a questão ganhou maior relevância nas últimas décadas com a expansão das políticas de avaliação dos sistemas, à medida que as avaliações externas foram crescendo e se estruturando de modo a atender e avaliar um maior número de alunos e escolas, as tensões e os questionamentos acerca de seus resultados e eficácia para a qualidade na educação também foram se acentuando nas discussões das políticas educacionais e nos interiores dos sistemas de ensino. Diante desse contexto, e atrelado ao perfil profissional da pesquisadora preocupada com processo ensino e aprendizagem, é que esta pesquisa se inseriu e objetivou analisar a implantação do Programa de Avaliação Externa de um Sistema de Ensino Municipal (SEM), situado no Vale do Paraíba Paulista, refletir sobre as estratégias utilizadas para melhorar os índices de desempenho dos alunos, bem como compreender os aspectos que influenciaram e geraram impactos no aproveitamento escolar e, conseqüentemente, na qualidade de ensino. A metodologia da pesquisa utilizou protocolos para analisar os dados coletados nos documentos oficiais do SEM e nas entrevistas realizadas com duas gestoras que coordenaram o Programa Avaliação Externa nos anos de 2016 e 2017 à luz da Análise de Conteúdo de Bardin. Organizado em cinco seções que contemplam a fundamentação teórica e apresentação da pesquisa, este trabalho é caracterizado por um estudo qualitativo de caráter exploratório, que realizou levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de práticas que estimularam a compreensão e a interpretação da realidade. Os resultados deste estudo apontaram que o Programa Avaliação Externa gerou resultados positivos refletidos no IDEB do SEM, no aprendizado dos alunos e no fluxo escolar das Unidades de Ensino em ambos os segmentos do Ensino Fundamental ao longo dos dois anos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de avaliação. Sistema de Ensino Municipal. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The present research discussed the thematic quality in education. Although this is not a recent discussion in the country, the issue has gained more relevance in the last decades with the expansion of systems evaluation policies, as external evaluations have been growing and structuring in order to attend and evaluate a greater number of students and schools, tensions and questions about their results and effectiveness for quality in education have also been accentuated in discussions of educational policies and in the interiors of education systems. In view of this context, and linked to the professional profile of the researcher concerned with teaching and learning process, this research was inserted and aimed at analyzing the implementation of the External Evaluation Program of a Municipal Teaching System (SEM), located in the Vale do Paraíba Paulista , to reflect on the strategies used to improve student performance indices, as well as to understand the aspects that influenced and generated impacts on school achievement and, consequently, on the quality of teaching. The research methodology used protocols to analyze the data collected in the official documents of the SEM and the interviews conducted with two managers who coordinated the External Evaluation Program in the years 2016 and 2017 in light of the Bardin Content Analysis. Organized in five sections that contemplate the theoretical foundation and presentation of the research, this work is characterized by a qualitative study of exploratory character, which carried out a bibliographical survey, interviews and analysis of practices that stimulated the understanding and interpretation of reality. The results of this study indicate that the External Evaluation Program generated positive results reflected in the IDEB of the SEM, in the students' learning and in the school flow of the Units of Education in both segments of Elementary School throughout the two years analyzed.

KEY-WORDS: Evaluation program. Municipal Education System.School management.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SciELO - Scientific Eletronic Library Online
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação e Cultura
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEED – Secretaria de Educação
SEM – Sistema de Ensino Municipal
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
SE – Sistema de Ensino
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
TRI – Teoria Resposta ao Item
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
PISA – *Programme for International Student Assessment*
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
EAG - *Education at a Glance*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritor: Educação Básica	24
Tabela 2 – Descritor: Avaliação em larga escala	24
Tabela 3 – Descritor: Avaliação Educacional	25
Tabela 4 – Descritor: Avaliação externa + gestão	25
Tabela 5 – Histórico do SAEB	36
Tabela 6 – Distribuição dos pontos da escala SAEB	46
Tabela 7 – Matrículas do Ensino Fundamental	65
Tabela 8 - Localização do total de matrículas	66
Tabela 9 - Evolução da aprendizagem dos alunos de 5º e 9º ano	73
Tabela 10 - Evolução da taxa de aprovação e reprovação escolar	74
Tabela 11 – Capacitação e Formação Continuada – 2016	99
Tabela 12 - Capacitação e Formação Continuada - 2017	101
Tabela 13 – Rendimento final	121
Tabela 14 - Percentual (%) de aprovações nos anos de 2015 a 2017	121
Tabela 15 - Índice de aprovação por segmento escolar	121
Tabela 16 – Taxa de aprovação escolar do Ensino Fundamental	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação dos descritores nos estados brasileiros encontrados na plataforma SciELO	26
Figura 2 – Apresentação dos descritores nos estados brasileiros encontrados na plataforma CAPES	26
Figura 3 – Percentual de matrículas no Ensino Fundamental (%)	67
Figura 4 – Percentual de matrículas em cada segmento do Ensino Fundamental (%)	68
Figura 5 – Percentual de matrículas com distorção idade-série no Ensino Fundamental	69
Figura 6 – Evolução do IDEB	72
Figura 7 – Evolução da taxa de distorção idade-série dos anos iniciais (%)	74
Figura 8 – Evolução da taxa de distorção idade-série dos anos finais (%)	75
Figura 9 – Capacitação/Formação continuada de 2016 e 2017	102
Figura 10 – Rendimento das turmas de 5º ano entre os meses de abril e setembro (2017)	109
Figura 11 – Rendimento das turmas de 9º ano entre os meses de abril e setembro/2017	111
Figura 12 – IDEB das escolas públicas do Brasil	111
Figura 13- Taxa de aprovação escolar nos anos de 2016 e 2017	112
Figura 14 – Comparação do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental	114
Figura 15 – IDEB dos anos iniciais X Quantidade de municípios do Estado de São Paulo	115
Figura 16 – Cruzamento dos indicadores educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2017)	116
Figura 17 – Comparação do IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental	117
Figura 18 – IDEB dos anos finais X Quantidade de municípios do Estado de São Paulo	118
Figura 19 – Cruzamento dos indicadores educacionais dos anos finais do Ensino Fundamental	119
Figura 20 – Histórico do fluxo escolar do SEM	120
Figura 21 - Porcentagem de alunos de 5º ano com aprendizado adequado	124

Figura 22 - Porcentagem de alunos de 9º ano com aprendizado adequado	125
Figura 23 – Media da porcentagem de alunos com aprendizado adequado das três esferas	126
Figura 24 – Aprendizado dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	127
Figura 25 – Porcentagem de participação dos alunos na Aprova Brasil em 2017	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa	45
Quadro 2 - Níveis de proficiência em Matemática	45
Quadro 3 – Faixa etária dos participantes da pesquisa	60
Quadro 4 - Formação dos participantes da pesquisa	60
Quadro 5 - Experiência profissional dos participantes da pesquisa	60
Quadro 6 – Resultados das avaliações externas nas turmas de 5º ano (2017)	108
Quadro 7 – Resultados das avaliações externas nas turmas de 9º ano (2017)	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitação do Estudo	19
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.5 Organização da Pesquisa	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 Panorama das pesquisas sobre avaliação	23
2.2 SAEB	32
2.3 IDEB	38
2.3.1 Fluxo	43
2.3.2 Aprendizado	44
2.4 Avaliação X Qualidade na educação	47
2.5 Políticas Públicas Educacionais e as Avaliações Externas	53
3 METODOLOGIA	56
3.1 Tipo de Pesquisa	57
3.2 Campo da pesquisa	57
3.3 Participantes da Pesquisa	58
3.3.1 Características dos Participantes da Pesquisa	59
3.4 Instrumentos de coleta de dados	60
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados	61
3.6 Procedimentos para Análise de Dados	62
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1 Causas indutoras	70
4.2 Metas institucionais	79
4.3 Processo de Implantação	83
4.4 Entraves	103
4.5 Aprendizagem	107
4.5.1 Fluxo Escolar	119

4.5.2 Aprendizado	122
4.6 Resultados	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	142
ANEXOS	147

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de um interesse da pesquisadora a respeito de estratégias direcionadas para a melhoria do desempenho escolar dos alunos direcionada para a avaliação da aprendizagem. Atualmente, supervisora de ensino, percorri um caminho de 17 (dezesete) anos na educação, em todos os segmentos do Ensino Fundamental, sempre preocupada com as relações que se estabelecem nas escolas e refletem positivamente na qualidade da educação.

Nessa longa experiência, vivenciei a função de professora coordenadora e pude acompanhar práticas de sucesso de docentes comprometidos, criando, assim, uma parceria de identidade profissional. Hoje, no exercício de minha função profissional, participo e fomento diversas discussões e reflexões acerca da qualidade no processo ensino e aprendizagem que, atualmente, está associada ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, além de contemplar aspectos gerais de todo esse processo.

As relações entre avaliação externa e qualidade na educação vêm crescendo pontualmente no âmbito educacional e em inúmeras instâncias desses sistemas, promovidas por todos os setores governamentais responsáveis pela organização educacional do país. Entende-se por avaliação externa aquela organizada e elaborada por profissionais externos às escolas, órgãos superiores da estrutura educacional, como o governo federal, estadual, ou municipal; representado pelas diretorias de ensino e secretarias de educação, aplicadas diretamente ou pela contratação de uma empresa terceirizada.

Na presente pesquisa, os termos avaliação externa e avaliação em larga escala foram utilizados como sinônimos por aparecem com os mesmos conceitos pelos autores levantados durante o estudo. Desta forma, de acordo com Alavarse, Machado e Bravo (2013), este sistema avaliativo busca monitorar o funcionamento dos SE para disponibilizar aos responsáveis pelo gerenciamento escolar indícios que norteiem as formulações de políticas públicas educacionais.

Machado e Alavarse (2014) pontuam que, embora a temática qualidade na educação não seja uma recente discussão no país, a questão ganhou maior

relevância nas últimas décadas com a expansão das políticas de avaliação dos sistemas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9394/96, apontava-se a necessidade de controle e monitoramento dos diferentes níveis de ensino, pelo Estado brasileiro e centralizado na União, por meio de avaliações, como consta no inciso VI do artigo 9º, que preconiza um “[...] processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, à medida que as avaliações externas foram crescendo e se estruturando de modo a atender e avaliar um maior número de alunos e escolas, as tensões e os questionamentos acerca de seus resultados e eficácia para a qualidade na educação também foram se acentuando nas discussões das políticas educacionais e nos interiores dos sistemas de ensino.

Chirinéia e Brandão (2015) pontuam que, diante das reformas educativas que emergiram em todos os países da América Latina, inclusive o Brasil, as avaliações externas ganharam força e se tornaram referência para mensurar a qualidade na educação brasileira, medida esta que se propõe como mecanismo de controle e regulação do Estado. Os autores apontam que as avaliações além de mensurar as habilidades cognitivas dos alunos mediante seus aproveitamentos e proficiência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, oferecem indicativos que permitem a interpretação sobre a qualidade do ensino ofertado nas instituições de ensino, auxiliando gestores e atores escolares a tomarem importantes decisões e direcionamentos para as políticas educacionais.

Diante desse contexto, bem como consequência direta desse processo avaliativo, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que contempla dados sobre as taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar e os combinam com os resultados dos alunos na Prova Brasil, objetivando a geração de um parâmetro balizador de metas a serem atingidas a fim de acompanhar e avaliar o sistema educacional do país (CHIRINÉIA, BRANDÃO, 2015).

As avaliações externas, inicialmente, partiram das ações do Governo Federal, nos anos de 1990, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), organizado em dois segmentos, sendo a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Ao longo dos anos, as Redes Estaduais e a Rede Privada de Ensino também começaram a participar desses sistemas de avaliação, como é o caso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que, desde o ano de 1996, vem aplicando o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, buscando traçar um diagnóstico da Educação Básica paulista e direcionar o trabalho dos gestores de ensino a partir desses resultados, visando à melhoria da qualidade educacional.

Recentemente, observa-se uma tendência de Sistemas de Ensino Municipal em elaborar sistemas próprios de avaliação com os mesmos objetivos, organização e estruturação das questões para monitorar o rendimento dos alunos e, conseqüentemente, o trabalho desenvolvido no interior das escolas, como apontam Machado e Alavarse (2014), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) e Alavarse, Machado e Bravo (2013) em seus artigos contemplados no panorama das pesquisas sobre avaliação.

Entende-se, portanto, que várias são as iniciativas, seja do governo federal e estadual, seja dos municípios, em acompanhar o trabalho desenvolvido no interior das escolas de modo a garantir com eficiência e qualidade a aprendizagem dos alunos. De acordo com Alavarse, Machado e Bravo (2013), todos esses modelos de avaliação e aqueles organizados pelo próprio sistema municipal de ensino têm sido analisados pelos gestores envolvidos no processo como recursos capazes de mobilizar profissionais da área para o (re)planejamento de um trabalho mais sistemático a partir dos resultados levantados.

Considerando o contexto apresentado, atrelado ao perfil profissional da pesquisadora, preocupada com o processo ensino e aprendizagem, é que esta pesquisa se inseriu e teve por objetivo analisar a implantação do Programa Avaliação Externa de um Sistema de Ensino Municipal (SEM), situado no Vale do Paraíba, e refletir sobre essas estratégias que visavam melhorar os índices de desempenho dos alunos, bem como compreender os aspectos que influenciaram e

geraram impacto no aproveitamento escolar e, conseqüentemente, na qualidade de ensino por iniciativa da Secretaria de Educação (SEED) deste Sistema de Ensino.

O Programa Avaliação Externa foi identificado em seu desdobramento avaliativo como externo, no corpo textual desta pesquisa, por apresentar as mesmas características das provas externas elaboradas pelo governo federal, sendo censitárias padronizadas, contar com instrumentos específicos de análise, e utilizar os resultados dessas avaliações para indicar a consolidação de competências e habilidades ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Embora no registro das falas das gestoras entrevistadas, um dos instrumentos de coleta e análise dos dados, as avaliações tenham sido identificadas como externas, refere-se às mesmas avaliações que são interpretadas pelas gestoras como internas, pois elas compreenderam que, pela sua elaboração ter ocorrido dentro do próprio SEM, tratavam-se de testes internos às escolas, entretanto, não foram elaborados pelos professores que ministraram as aulas e acompanharam os alunos.

Pretendeu-se, pois, conhecer e analisar a organização desse Programa Avaliação Externa e os reflexos desse trabalho sobre o rendimento dos alunos, visando colaborar para o debate acerca de sistemas próprios de avaliação com reflexões, discussões e apresentação de ações pedagógicas direcionadas para este processo, bem como ampliar a divulgação dos resultados colhidos nesta pesquisa por meio da produção e publicação de artigos científicos a todo público de interesse e sociedade acadêmica.

1.1 Problema

Esse estudo tem como foco central responder ao seguinte problema de pesquisa: de que forma é constituído e organizado o Programa Avaliação Externa de um SEM e quais os impactos desse processo no rendimento dos alunos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a implantação do Programa Avaliação Externa de um Sistema de Ensino Municipal (SEM).

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar o histórico de rendimento escolar dos alunos deste SEM no período de 2015 a 2017;
- Investigar os índices de aprovação escolar dos alunos no período de 2016 e 2017;
- Analisar os resultados dos alunos nas avaliações externas nos anos de 2016 e 2017;
- Identificar e analisar as ações dos profissionais envolvidos no Programa Avaliação Externa;
- Compreender e analisar a justificativa, os objetivos e as metas da implantação do Programa Avaliação Externa;
- Analisar as ações desenvolvidas ao longo do Programa Avaliação Externa e os impactos desse Programa sobre os resultados e rendimento dos alunos tanto nas avaliações externas quanto no índice de aprovação escolar nos anos de 2016 e 2017;
- Analisar os resultados e a efetividade do Programa desenvolvido para o processo ensino e aprendizagem dos alunos.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa estudou o tema em questão dentro das linhas de um município do Vale do Paraíba Paulista. A fim de reduzir o campo de busca dos dados para composição do estudo, optou-se por analisar o Programa Avaliação Externa de um SEM.

Neste município, a Rede Municipal de Ensino, no ano de 2019, atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo cerca de 41 (quarenta e um) mil alunos em toda Rede, atendidos em 119 Unidades de Educação Infantil e berçário, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, além de projetos como Educação para Jovens e Adultos (EJA), Atendimento Múltiplo na Educação e no

Trabalho (AMETRA), 4 (quatro) Programas Esporte e Juventude (PEJ), Escola de Artes , Escola Municipal de Ciências Aeronáuticas e Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado (CEMTE).

Esta pesquisa foi realizada a partir dos documentos oficiais deste SEM e entrevista com dois profissionais da educação que trabalharam na coordenação e direcionamento das ações do Programa Avaliação Externa nos anos de 2016 e 2017.

A presente pesquisa delimitou os anos de 2016 e 2017 para estudo do Programa Avaliação Externa devido período no qual o Programa foi introduzido neste SEM.

Além da análise feita por meio dos documentos oficiais deste SEM, a pesquisa foi balizada por referenciais teóricos que discorrem sobre a temática avaliação, rendimento escolar, estratégias de ensino, qualidade de ensino, dos quais se levantam os conceitos basilares que dão suporte às análises feitas para o atendimento dos objetivos deste estudo.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Este estudo justifica-se pela importância da temática Avaliação e a constante presença nas discussões das políticas educacionais do país nas últimas décadas, devido às reformas educativas implantadas que traçam como uma das medidas a centralização dos sistemas de avaliação como recurso e instrumento de gestão.

Embora os sistemas de avaliação externa e de elaboração de avaliações próprias de cada município sejam ainda de abordagem bastante convergente pelos atores envolvidos no processo educativo, muitos autores discorrem sobre as avaliações em larga escala como norteadoras de políticas e programas educacionais, bem como condição necessária para o estabelecimento e acompanhamento dos SE, visando melhorias nos IDEB do país (ALAVARSE; MACHADO, 2013; BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015; CHIRINEA; BRANDÃO, 2015; BAUER; GATTI, 2013; GIMENES *et al.*, 2013).

O levantamento de pesquisas acerca da temática avaliação externa foi delimitado em 6 (seis) anos. Durante os anos de 2012 a 2017, pode-se verificar nos artigos e teses encontrados nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) constantes publicações de trabalhos, de modo que se pode considerar uma questão de permanente interesse e discussão nesse período.

Observaram-se, também, poucas publicações sobre sistemas próprios de avaliação em larga escala nos diferentes municípios, de modo que, o número reduzido de publicações encontradas serviu de reflexão e base teórica para o enriquecimento desta pesquisa. Outro importante aspecto a se considerar é que, durante as pesquisas sobre o tema, os poucos artigos e teses encontrados que abordavam sobre a organização de sistemas próprios de avaliação em larga escala em diferentes municípios não analisaram o desempenho dos alunos ao longo desse período, apresentando somente as contribuições teóricas desse processo para a melhoria nos índices de desenvolvimento da educação.

Desta forma, esta pesquisa pretende ampliar os estudos científicos e acadêmicos apresentados, oferecendo contribuições teóricas e práticas a partir da análise de documentos existentes na secretaria de educação do SEM escolhido e por meio de entrevistas realizadas com profissionais que atuaram no direcionamento e coordenação do Programa.

1.5 Organização da Pesquisa

A presente pesquisa está organizada em cinco seções. Na primeira seção é apresentada a Introdução a este estudo, composta por seu problema, pressupostos e objetivos. Nesta seção é delimitado o estudo, bem como descrita a sua relevância. Na segunda seção, Revisão de Literatura, é apresentado um panorama das pesquisas sobre avaliação encontrado nas plataformas do CAPES e *SciELO* a fim de enriquecer e contribuir teoricamente aos conhecimentos sobre a temática. Essa seção também contemplou as revisões de literatura realizadas nos artigos e teses encontrados. Foram definidos como assuntos pertinentes para discussão as questões referentes à avaliação e à qualidade na educação, considerando a relação estabelecida entre elas para a melhoria no IDEB. Na sequência, aprofundou-se o conceito sobre as políticas educacionais do país, bem como sua organização pautada em sistemas de avaliação em larga escala. A fim de melhor compreender

sobre esses sistemas, no decorrer do texto são conceituadas as avaliações externas, bem como sua estrutura e organização.

Na terceira seção descreve-se o método, o *lócus* da pesquisa, a definição dos participantes, os instrumentos e plano de coleta de dados e a forma utilizada para o tratamento desses dados, contemplando os aspectos organizacionais e estruturais da pesquisa.

Na quarta seção, apresentam-se os Resultados e Discussão dos dados coletados nos documentos oficiais do SEM e nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa e na plataforma QEd¹ e no site do INEP.

Na quinta seção encontram-se as Considerações Preliminares sobre os resultados do estudo, seguida dos Anexos e Apêndices.

¹QEdu – Portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann cujo objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Trata-se de um portal gratuito que obtém as informações por meio de fonte do governo brasileiro, como a Prova Brasil, o Censo Escolar e indicadores especiais do Inep.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das pesquisas sobre avaliação

A temática avaliação vem sendo alvo de discussão devido ao peso que o governo federal tem atribuído a este instrumento para acompanhar a qualidade do ensino no país e promover políticas públicas direcionadas aos sistemas a fim de sanar as dificuldades encontradas ao longo do processo ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de verificar quais as publicações que já haviam sido feitas a partir das pesquisas na área, buscou-se nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) teses, dissertações e artigos que viessem contribuir e enriquecer os conhecimentos da pesquisadora diante do assunto em questão.

A consulta para levantamento bibliográfico, em ambas as bases de dados, foi realizada a partir da inserção de descritores relacionados ao tema. Devido à diversidade de materiais encontrados, foram inseridos filtros para especificação do assunto entre o período de 2012 a 2018. Pontua-se que os critérios de inclusão selecionaram apenas trabalhos completos que tratassem de sistemas de avaliação externa em Sistemas Públicos de Educação Básica. Quanto às áreas temáticas selecionadas, foram consideradas para os critérios de inclusão as áreas de Educação e Pesquisa educacional, Educação e Disciplinas científicas, Linguística, Psicologia Educacional, Educação Especial.

Nos campos de busca foram inseridos os descritores “educação básica”, “avaliação em larga escala”, “avaliação educacional”, “avaliação externa+gestão”. De modo geral, em ambas as bases de dados que contemplavam artigos, dissertações e teses, o descritor “educação básica” foi o qual apresentou a maior quantidade de estudos, num total de quinhentos e setenta e três (573) publicações contra noventa (90) para o descritor “avaliação em larga escala”, duzentas e oitenta e dois (282)

publicações para o descritor “avaliação educacional”, e quarenta (40) para a união dos descritores “avaliação externa e gestão”.

Analisando os anos das publicações levantadas, observou-se a prevalência de pesquisas na área entre o período de 2014 a 2015, entretanto, em todos os anos perceberam-se estudos sobre a temática em questão, de modo que se pode considerar o interesse linear e constante pelo assunto. Alavarse *et. al.* (2013) pontuam que a educação básica passou a participar de avaliações externas com o objetivo de monitorar o desempenho dos alunos em instrumentos avaliativos padronizados a partir do final dos anos 1980, entretanto, esse movimento ganhou força com a inserção do SAEB, no início dos anos 1990, por meio de iniciativas do MEC.

Na Tabela 1, a partir da introdução do descritor ‘Educação Básica’, observou-se a maior quantidade de trabalhos publicados a respeito, sendo os anos de 2014 e 2015 os períodos com maior prevalência. Entretanto, pode-se considerar uma preocupação constante com o referido segmento escolar pelos pesquisadores da área.

Tabela 1 – Descritor: Educação Básica

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Tese e Dissertação	27	31	58	49	27	5	16	213
Artigo	54	66	78	74	57	27	4	360
Total	81	97	136	123	84	32	20	573

Elaboração: própria autora – jan/2019.

Fonte: Teses e Dissertações CAPES, Artigos SciELO.

Avaliando os registros apontados nas Tabelas 2 e 3, com os descritores ‘Avaliação em larga escala’ e ‘Avaliação Educacional’, pode-se observar que embora ambas pesquisas busquem publicações relacionadas à temática avaliação, os descritores direcionam as buscas para conceitos específicos, de modo que as avaliações em larga escala apresentam menos trabalhos em relação à avaliação educacional. Observa-se, também, que ambos descritores concentram a maior quantidade de publicações nos anos de 2014 e 2015, como já notado no primeiro descritor analisado.

Tabela 2 – Descritor: Avaliação em larga escala

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Tese e Dissertação	3	7	14	10	9	1	21	65
Artigo	6	6	8	5	4	1	5	35
Total	9	13	22	15	13	2	26	90

Elaboração: própria autora – jan/2019.

Fonte: Teses e Dissertações CAPES, Artigos SciELO.

Tabela 3 – Descritor: Avaliação educacional

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Tese e Dissertação	23	21	48	35	19	2	5	153
Artigo	23	15	21	30	20	12	8	129
Total	46	36	69	65	39	14	13	282

Elaboração: própria autora – jan/2019.

Fonte: Teses e Dissertações CAPES, Artigos SciELO.

Na Tabela 4, observa-se a menor quantidade de trabalhos publicados relacionando os descritores ‘avaliação externa’ e ‘gestão’. Pode-se considerar, portanto, o pouco interesse de pesquisadores em analisar as relações estabelecidas entre as avaliações externas e o trabalho dos gestores escolares, embora seja uma discussão constante pelos profissionais da área, como pontuam Alavarse, Machado e Bravo (2013) em um artigo encontrado nesta busca, em que ressaltam sobre a existência de SE que adotaram políticas de remuneração diferenciada aos profissionais da educação a partir dos resultados apresentados nas avaliações externas.

Tabela 4 – Descritor: Avaliação externa+gestão

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Tese e Dissertação	2	0	3	0	3	2	0	10
Artigo	4	0	9	9	8	0	1	30
Total	6	0	12	9	11	2	1	40

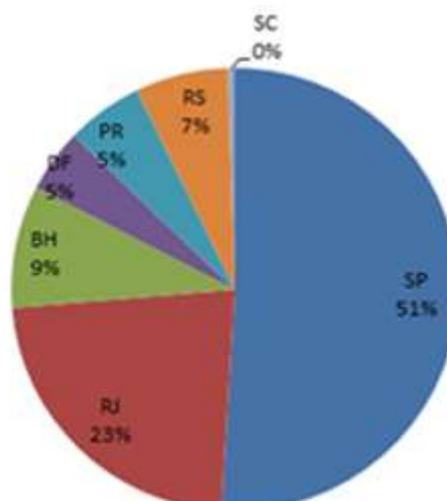
Elaboração: própria autora – jan/2019.

Fonte: Teses e Dissertações CAPES, Artigos SciELO.

Após o levantamento dos estudos publicados, investigou-se os estados nos quais essas pesquisas foram realizadas, em que se pode constatar a prevalência nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Rio Grande do Sul,

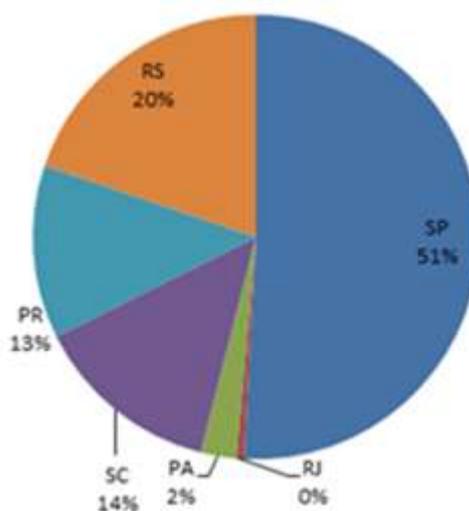
Distrito Federal, Pará, Santa Catarina e São Paulo, sendo este último, o que apresentou a maior quantidade de publicações em todos os descritores pesquisados. Dessa forma, para melhor identificação dessa prevalência de pesquisas nos estados, os dados foram organizados em forma de gráfico, conforme Figura 1 e Figura 2.

Figura 1 – Apresentação dos descritores nos estados brasileiros encontrados na plataforma SciELO



Elaboração: própria autora – maio, 2017.
Fonte: Artigos SciELO.

Figura 2 – Apresentação dos descritores nos estados brasileiros encontrados na plataforma CAPES



Elaboração: própria autora – maio, 2017.
Fonte: Teses e Dissertações CAPES.

Para seleção dos artigos a serem analisados, realizou-se, primeiramente, a leitura dos resumos das publicações, visando identificar os aspectos relevantes que se repetiam ou se destacavam e aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídas pesquisas publicadas entre os anos de 2012 a 2018, oriundas de estudos nacionais. Por meio desse processo, a amostra final foi constituída por 26 (vinte e seis) pesquisas. A sistematização e a organização dos dados extraídos dos artigos partiram do proposto por Galvão e Pereira (2014), que pontuam sobre a importância da avaliação dos artigos a partir da elaboração de quadros com dados coletados de cada produção selecionada, sendo: referência, objetivo da pesquisa e síntese da produção, conforme segue no anexo 1.

Observou-se nessas revisões que os artigos propõem discussões acerca da temática avaliação em larga escala e as relações dos resultados destes testes padronizados sobre a qualidade da educação. Ponderam, também, sobre questões atreladas às políticas públicas em educação, a partir do IDEB apresentado pelo município, desdobrando-se em ações e novos modelos de avaliações padronizadas para acompanhamento do rendimento escolar local, promovendo o direcionamento de estratégias para a garantia e oferta da qualidade no processo ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, é possível afirmar que a temática avaliação é alvo de discussão em muitos estados brasileiros que desenvolvem dentro de suas políticas educacionais sistemas próprios de avaliação para monitoramento do rendimento dos alunos para o direcionamento de metas e ações pedagógicas, embora a discussão entre a relação da qualidade de ensino atrelada a sistemas de avaliação ainda seja bastante presente.

A partir das publicações levantadas, deu-se sequência à segunda parte desse estudo partindo para o levantamento bibliográfico de pesquisas, publicadas no estado de São Paulo, estado que apresentou a maior quantidade de publicações sobre a temática. Para isso, foram consideradas algumas palavras-chave para estreitar o assunto dos artigos ao tema em questão, sendo: política educacional, avaliação educacional, avaliação externa, avaliação e escola.

O material utilizado refere-se a pesquisas científicas que vêm somar aos estudos para a área de interesse que enfocam sobre as temáticas referentes a sistemas próprios de avaliação, qualidade na educação, políticas públicas

educacionais. Por meio das leituras dos resumos do levantamento bibliográfico observou-se a prevalência de pesquisas que abordam questões reflexivas sobre o sistema de avaliação em larga escala no país.

Em algumas pesquisas, assuntos pertinentes a sistemas de avaliação externa em diferentes secretarias de educação foram contemplados, entretanto, não apresentavam resultados dessas avaliações atreladas ao desempenho dos alunos antes e depois da implantação dessa política educacional no município, foco da presente pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa em questão, motivada pelas leituras realizadas durante o levantamento bibliográfico, teve como foco de discussão o Programa Avaliação Externa implantado no período de 2015 a 2017, na SEED de um município do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo – estado que apresentou maior prevalência de pesquisas sobre avaliação na Educação Básica. Durante o estudo, além dos resultados apresentados por todo o SEM antes e depois da realização dessas avaliações externas, foi realizada uma análise do Programa implantado pela SEED.

A partir da leitura dos resumos, identificou-se que as leituras trouxeram contribuições reflexivas sobre a importância das avaliações externas, bem como seus impactos positivos e negativos em todo o processo educacional, tratando-se de discussões que enriqueceram o embasamento teórico da presente pesquisa.

A pesquisa “Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa” de Gimenes *et al.* (2013) apresentam o delineamento organizacional e os objetivos de uma proposta avaliativa de quatro secretarias de educação que tomaram como medida a utilização de um sistema próprio para avaliar os alunos sem considerar e utilizar os instrumentos de mensuração do rendimento dos alunos disponíveis pelo governo federal. A proposta da pesquisa buscou indicar tendências de política educacional e dar destaque aos sentidos específicos das experiências relatadas nas diferentes secretarias de educação. No início do texto, são apresentadas reflexões acerca do trabalho realizado pela equipe gestora, coordenadora e docente da escola a partir dos resultados das avaliações externas provenientes de iniciativas dos governos estadual e municipal, mais especificamente, secretarias de educação, que adotaram a avaliação externa em

larga escala nos mesmos modelos das avaliações externas nacionais, em especial a Prova Brasil.

O campo de pesquisa centrou-se em quatro escolas que variaram de pequeno a médio porte, pertencentes a sistemas tanto estaduais quanto municipais nos estados de SP, ES, e PR, investigados nos moldes de uma pesquisa exploratória. Quanto à organização do sistema de avaliação externa utilizada pelas Secretarias, objetos de pesquisa de Gimenes *et al.* (2013), os autores pontuaram a existência de 3 (três) Secretarias Municipais de Educação que adotaram sistemas próprios de avaliação em larga escala, de certa forma, resultado das preocupações das instituições em aferir, apontar e acompanhar o rendimento escolar dos alunos; e uma secretaria estadual que não apresentava um exame próprio em larga escala, entretanto, utilizava-se dos resultados dos alunos nas avaliações externas organizadas e promovidas pela iniciativa do governo estadual, como o SARESP e a Prova Brasil - elaborada pelo governo federal. A coleta de dados utilizada para análise da pesquisa partiu das entrevistas com os profissionais envolvidos nos processos educacionais e do levantamento de dados em documentos oficiais dos sistemas, resultando na apresentação de diferentes sentidos e significados adotados às avaliações nos estados pesquisados. A partir da apresentação desses relatos, foram apontadas características específicas das avaliações em larga escala – Prova Brasil, SAEB e SARESP – do ponto de vista dos entrevistados, considerando que esses instrumentos são capazes de fornecer um diagnóstico do desempenho dos alunos, entretanto, a divulgação desses resultados dá-se num tempo longo, dificultando o acesso imediato desses dados pelas escolas, contexto no qual motivou as secretarias pesquisadas a elaborarem avaliações externas em larga escala, priorizando tanto o acompanhamento do rendimento dos alunos, quanto à apropriação efetiva em curto prazo dos agentes escolares para elaboração de planos de ação para a superação das dificuldades apontadas. Outra importante questão apresentada pelas secretarias deveu-se às propostas de avaliações externas oportunizarem a geração dos resultados tanto por escola quanto por turma, de modo a favorecer o planejamento, de maneira mais imediata, do trabalho docente.

A partir dos resultados da pesquisa, Gimenes *et al.* (2013) concluíram que as avaliações externas apresentam os mesmos objetivos enquanto política educacional,

abrangendo questões relacionadas à obtenção de um diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, bem como se verificou que o estabelecimento de um sistema de avaliação do desempenho obtido pelos alunos se converte em um instrumento adicional à equipe escolar no que tange à elaboração do trabalho pedagógico. Os autores também concluíram, ao final da pesquisa, que um modelo de avaliação externa representa-se como um instrumento de mensuração mais justo por considerar as especificidades de cada SE e amenizar a classificação excludente dos *rankings* regionais e nacionais de educação.

Alavarse, Machado e Bravo (2013), no artigo “Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências” abordam sobre a implantação de sistemas municipais de avaliação em quatro municípios no estado de São Paulo, de modo que valorizam este sistema como um possível incremento para a qualidade do ensino, bem como um importante instrumento para o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem.

No início da pesquisa, Alavarse, Machado e Bravo (2013) apresentam o eixo que norteia a construção desses sistemas de avaliação externa: o IDEB. Criado juntamente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6074, de 24 de abril de 2007, o IDEB reúne os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações do SAEB às taxas de aprovação de cada Unidade, processo no qual sua realização é de responsabilidade do INEP.

Durante a pesquisa, os autores acima observaram a estreita relação entre as avaliações externas e o crescimento no IDEB, uma vez que os municípios selecionados para mostra da pesquisa apresentaram expressivo crescimento nesse índice e nos indicadores que o compõem: fluxo e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Desta forma, justificam-se as avaliações externas como necessárias para o monitoramento e funcionamento dos Sistemas de Ensino, bem como para fornecer aos gestores importantes indicadores para a formulação de políticas educacionais refletindo em melhores resultados para o desempenho dos alunos.

As avaliações externas permitiram o aprofundamento de discussões a respeito da importância do direcionamento e apontamento de matrizes de avaliação por meio da padronização de provas e interpretação dos resultados dos alunos com esses instrumentos. Considerando este contexto, alguns Sistemas de Ensino Público vêm adotando premiação remunerada para profissionais que apresentam índices

crescentes nos resultados dos alunos nessas avaliações como forma de motivação ao trabalho e consolidando uma política chamada de responsabilização (ALAVARSE *et. al.*, 2013).

A polêmica questão referente à qualidade do ensino atrelada ao IDEB é apresentada neste artigo como ponto bastante reflexivo constituído num complexo problema político-pedagógico por não considerarem a sociedade, a instituição de ensino e as relações que se estabelecem entre elas para a geração desse índice. Desta forma, Alavarse, Machado e Bravo (2013) ressaltam que os resultados das avaliações externas não devem ser utilizados como os únicos instrumentos capazes de gerar resultados escolares. Neste artigo, a partir da pesquisa nacional “Bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: estudo exploratório de fatores explicativos” foi considerado o potencial que as avaliações externas oferecem às políticas educacionais e ao processo ensino-aprendizagem como um todo, apresentando elementos positivos capazes de contribuir para o potencial referido.

Assim, ao final da pesquisa, Alavarse, Machado e Bravo (2013) pontuaram que a avaliação trata-se de um importante recurso capaz de apontar e acompanhar metas quantitativas e qualitativas por meio de uma interpretação sistemática a respeito das práticas pedagógicas que ocorrem no espaço escolar. Entretanto, sinalizam que se deva considerar também as competências, as habilidades, o currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos. Reforçam, ainda, sobre a possibilidade de se aferir a qualidade do ensino, o desempenho dos alunos, dos professores e de demais profissionais da educação por meio dos resultados apresentados nas avaliações externas realizadas pelos alunos, mesmo a partir dos inúmeros fatores que extrapolam o alcance da escola e de seus professores, temática abordada em outros estudos e salientada por outros autores. Acreditam, pois, que o desenvolvimento de avaliações em âmbito municipal é capaz de mensurar as proficiências dos alunos e oferecer subsídios para o direcionamento de ações político-educacionais.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), no artigo “Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate”, discutem sobre as principais críticas e ponderações que dizem respeito às avaliações externas a fim de sistematizar o debate em torno das

suas possibilidades para a qualidade na educação. No decorrer do texto, as avaliações são consideradas como importantes papéis nas reformas educacionais e para o gerenciamento dos sistemas escolares. Os autores reconhecem a utilidade e os benefícios das avaliações em larga escala e, a fim de elucidar sobre o assunto em questão, organizaram o artigo em torno de duas questões: o papel e a validade das avaliações; e o uso dos resultados dessas avaliações pela gestão escolar.

Desta forma, considerando a crescente valorização em torno da dimensão positiva que as avaliações externas oferecem ao processo ensino-aprendizagem, esse processo configura-se hoje como um dos principais elementos das políticas educacionais para a elevação da qualidade na educação, bem como um instrumento que possibilita iniciativas de (re)planejamento de ações pedagógicas.

A fim de melhor compreender a organização das avaliações externas, na sequência são apresentadas as definições, a organização e o desenvolvimento ao longo dos anos de alguns modelos de avaliação externa brasileira para estudo, reflexão e posterior discussão sobre suas adaptações e reestruturações ao longo dos anos.

2.2 SAEB

Criado em 1990 pelo governo federal, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), primeira iniciativa de avaliação de sistemas de ensino, aplicava provas amostras a cada dois anos para obter informações sobre o desempenho das instituições de ensino para os gestores escolares (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

O SAEB, cuja primeira edição ocorreu em 1990, tinha, segundo os dirigentes do MEC, dentre outros, os objetivos de: regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas (PILATI, 1994 *apud* MACHADO; ALAVARSE, 2014, p.418).

De acordo com o INEP (2018), esse sistema de avaliação permite a realização de um diagnóstico da educação básica no Brasil oferecendo dados sobre a qualidade do ensino ofertado e o desempenho dos estudantes. Com o passar dos

anos, questões referentes à inclusão/exclusão dos alunos, matriz curricular, precisão de instrumentos avaliativos fomentaram discussões que levaram a reformulações desse sistema avaliativo a partir de diversas revisões nas metodologias e estrutura do SAEB.

No ano de 1995, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi adotada como nova metodologia na construção do teste e análise dos resultados apresentados pelos alunos, possibilitando, dessa forma, a comparação entre os resultados das avaliações ao longo de um período. Nesse mesmo ano, a apresentação e oferta de dos questionários foi realizada para o levantamento de dados contextuais que também seriam considerados durante a análise dos resultados gerais.

A metodologia dessa avaliação passou a ser feita considerando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para mensurar o desempenho dos alunos ao longo de um período e acompanhar a trajetória história desses resultados, possibilitando comparações que permitiam a elaboração de políticas públicas a longo prazo (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Soares e Xavier (2013) explicam que com a introdução do SAEB reforçou-se ainda mais o conceito de que além dos indicadores de rendimento era necessária uma medida de aprendizado aos alunos para monitoramento do sistema pelos órgãos governamentais. Essa reflexão, portanto, culminou na elaboração da Prova Brasil, em 2005 e, após dois anos, na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) .

Nesse ano, houve uma alteração em relação aos seus objetivos, ampliando as avaliações para o Ensino médio e os Sistemas de Ensino Privado. Nesse período, foram definidos os anos escolares que seriam considerados para amostragem, sendo a antiga 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, e 3ª série do Ensino Médio, hoje, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos, e 3º ano do Ensino Médio (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Outra importante alteração que houve no SAEB, nesse período, a partir da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, foi o desdobramento desse sistema em duas avaliações complementares: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) (INEP, 2019). Nessas duas avaliações foram contempladas as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, considerando o domínio da leitura e da resolução de problemas, por meio de questões de múltipla

escolha a alunos que se encontram no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio (ALAVARSE; MACHADO; BRAVO, 2013).

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB para auxiliar na mensuração do rendimento dos alunos nos níveis de alfabetização e letramento a partir de avaliações em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação desse período foi a inclusão da avaliação de Ciências aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, em caráter experimental. Essa avaliação tratava-se de um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia que não apresentaram os resultados dos alunos nessa edição (INEP, 2019).

A partir do ano de 2015, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou a Plataforma de Devolutivas Pedagógicas que aproximava as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar possibilitando a coleta dos dados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. Nessa plataforma, especialistas comentavam e descreviam os itens utilizados na Prova Brasil somados a outras funcionalidades do sistema para auxiliar os profissionais da educação no planejamento de ações voltadas ao aprendizado dos alunos.

A partir de 2015, os resultados do SAEB contemplaram não somente a escolas de Ensino Fundamental, como também as escolas de Ensino Médio, que já eram aferidas por amostragem, tanto públicas quanto privadas e, conseqüentemente, apresentaram resultados quanto ao IDEB.

Considerando os resultados e apontamentos gerados pela Prova Brasil, foi criado o IDEB, oficialmente por meio do Decreto nº 6074, de 24 de abril de 2007, caracterizado como o aspecto mais relevante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como critério para indicar a qualidade da educação de determinada instituição, município e país. “As médias de desempenho do SAEB, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (INEP, 2019).

Esse indicador é divulgado pelo MEC (Ministério da Educação) a cada dois anos ao Ensino Fundamental do Sistema de Ensino Público, calculado a partir das taxas de aprovação e aproveitamento dos alunos na Prova Brasil. Em 2007,

considerando os índices apresentados por cada segmento, foram fixadas metas a serem alcançadas (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

De acordo com Reynaldo Fernandes (2007, p.6), presidente do INEP na época da criação do IDEB, citado por Machado e Alavarse (2014, p.420), o estabelecimento de metas foi criado como “[...] um indicador de qualidade educacional” para servir de “[...] monitoramento permanente e medição do regresso dos programas em relação às metas e resultados esperados”.

Completando as discussões, Saviani (2007) explica que:

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos (SAVIANI, 2007, p.1242-1243).

Os cálculos apresentados pelo IDEB, de responsabilização do INEP, de acordo com o Artigo 3 do Decreto nº 6094 de 2007, são obtidos a partir “dos dados sobre rendimento escolar, combinados com desempenho dos alunos, que constam no censo escolar e no SAEB”.

É válido destacar que, embora o IDEB não contemple todos os aspectos relevantes ao processo pedagógico, caracterizando, assim, como uma concepção reducionista, oferece uma apreensão, embora parcial, da realidade da educação brasileira contemplando os aspectos relacionados aos índices de aprovação e aumento de desempenho dos alunos (MACHADO, ALAVARSE, 2014).

Até 2019, o SAEB e a Prova Brasil, avaliações da Educação Básica, tratavam-se de exames complementares aplicados a diferentes segmentos, sendo a Prova Brasil oferecida aos alunos dos 5º e 9º anos, de escolas públicas e urbanas, de caráter universal; enquanto que o SAEB era ofertado também aos alunos do 3º ano do Ensino Médio e abrangia as escolas do Sistema de Ensino Privado, áreas rurais e é amostral, ou seja, apenas uma amostragem de alunos é avaliada. Embora o Sistema de Avaliação tenha sido desdobrado em dois Sistemas Avaliativos, o ANAEB e a Prova Brasil, os alunos não eram obrigados a realizar ambas as avaliações.

Entretanto, a partir desse período, o ano de 2019, o sistema de avaliação passou por reestruturações. Dessa forma, as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas por SAEB,

organizadas por áreas do conhecimento, etapas e tipos de instrumentos avaliativos. Quanto aos anos destinados à aplicação das provas, os anos ímpares serão responsáveis pela realização das avaliações pelos alunos e os anos pares pela divulgação dos resultados. De acordo com o INEP (2019), um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. Outra inovação é a participação das instituições de Educação Infantil nesse processo, no qual terão suas condições de acesso e oferta avaliadas pelo sistema. Dessa maneira, os alunos desse segmento não serão submetidos a nenhum tipo de exame. A avaliação será realizada a partir de um questionário respondido pelos docentes da Educação Infantil. Considerando a antecipação do fim do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os alunos avaliados estarão cursando o 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Tratando-se das áreas do conhecimento avaliadas, a partir de 2019, os alunos do 9º ano farão testes também de Ciências da Natureza e Ciências Humanas com o objetivo de aproximar os exames brasileiros da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entretanto, os resultados dos alunos nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas serão desconsiderados na composição do IDEB (INEP, 2019).

Levando em consideração a organização da BNCC, os conteúdos que organizavam as questões do exame, as matrizes de referência (ANEXO I e II), serão revistas para contemplar os novos conhecimentos previstos.

A seguir, apresenta-se a Tabela 5 comparativa sobre o histórico desse sistema de avaliação a partir de seu primeiro ano de criação e aplicação considerando o público-alvo a ser avaliado, a abrangência das avaliações, o embasamento teórico para formulação dos itens das questões, bem como as áreas do conhecimento e disciplinas a serem avaliadas.

Tabela 5 – Histórico do SAEB

Ano	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento / Disciplinas Avaliadas
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (Amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação.
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (Amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências

				Naturais, Redação. Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação.
1995	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (Amostral)	Currículos de sistemas estaduais	
1997	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral)	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia
1999	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral)	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia.
2001	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral)	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática.
2003	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral)	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2005	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2007	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2009	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2011	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2013	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2015	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2017	5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostral) + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares +	Língua Portuguesa e Matemática

operações mentais)				
2019	2º no, 5º ano, 9º ano do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares (Amostrais) + Estratos Censitários IDEB	Previsão para contemplar os conhecimentos previstos na BNCC.	Língua Portuguesa, Matemática (2º e 5º ano do EF e 3º ano do EM), Ciências da Natureza e Ciências humanas (9º ano do EF).

Elaboração: própria autora – jan, 2019.

Fonte: INEP, 2019.

Observa-se, portanto, que desde a década de 1990, o país vem buscando medidas e estratégias no campo educacional a fim de melhor acompanhar as metas educacionais traçadas para cada Unidade de Ensino. Portanto, compreende-se a avaliação nesse processo como mediação do desempenho dos alunos e das instituições escolares, como destaca BRASIL (2007) ao pontuar que o SAEB possibilita aos gestores educacionais “[...] saber se seus esforços para melhorar as condições de aprendizagem no seu estabelecimento de ensino produziram ou não os resultados esperados”.

2.3 IDEB

De acordo com o INEP (2018), o IDEB é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil, embora alguns autores pontuem sobre a relação da qualidade da educação atrelada aos índices de rendimento e avaliação escolar. Alavarse (2014) pontuou que é necessária cautela diante da interpretação dos dados do IDEB, pois embora seja um importante indicador, ele não pode ser tomado como único indicador de qualidade da escola.

O registro desse índice é realizado por meio de uma escala que vai de 0 (zero) a 10 (dez), no qual o Brasil traça como meta para o ano de 2021 a média 6,0 (seis), para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, equivalente ao patamar educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O cálculo do IDEB é realizado a partir da seguinte fórmula:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji} \quad 0 \leq N_{ji} \leq 100 \leq P_{ji} \leq 10 \leq IDEB_{ji} \leq 10$$

Em que:

- j = unidade escolar
- i = ano do exame e do Censo Escolar;

- N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10
- P_{ji} = taxa de aprovação na etapa de ensino
- $P_{ji} = 1/t$, onde t = tempo médio de conclusão da série.

Esse índice foi criado pelo INEP no ano de 2007 para aferir em um único indicador dois conceitos que estão atrelados à qualidade do ensino no país: fluxo e aprendizado. Dessa maneira, se um sistema de ensino apresentar alto índice de retenção para obter melhores resultados no SAEB, o fator fluxo sofrera alterações apontando para a necessidade de melhoria do sistema. Ao contrário, se o mesmo sistema de ensino aprovar seus alunos sem qualidade, o resultado das avaliações apontará para a necessidade de melhoria no processo ensino e aprendizagem.

É válido pontuar que a proposta do INEP é propor a condução de políticas públicas educacionais a partir dos resultados apresentados em prol da qualidade no processo ensino e aprendizagem, de modo que o IDEB possa ser mais uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica.

O Brasil possui metas claras para indicar se a educação básica do país está melhorando e avançando com qualidade, que fora instituídas no ano de 2005 e são avaliadas a cada dois anos pelo IDEB. Para verificar se o Brasil vai atingir até 2021 a nota 6.0, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) -, foram instituídas metas bienais, que por sua vez devem ser atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação (MESQUITA, 2012).

Dessa maneira, observa-se que a evolução de cada instância contribui significativamente para que, em conjunto, o país alcance a meta final. As metas criadas pelo INEP também aparecem no período de dois em dois anos, conhecida como meta intermediária. O cálculo dessas metas foi criado a partir de três premissas:

P1: As trajetórias do IDEB, para o Brasil e para todas as redes, têm o comportamento de uma função Logística. Para um dado 'esforço' obtêm-se uma melhora cada vez menor do indicador.

P2: As trajetórias do IDEB por rede de ensino devem contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. Isso significa que no esforço empregado por cada rede (municipal ou estadual)

estarão implícitos os objetivos de atingir as metas intermediárias de curto prazo e alcançar a convergência dos IDEBs atingidos pelas redes no médio ou longo prazo.

P3: Para que o Brasil alcance a meta estipulada no tempo adequado, o esforço de cada rede de ensino, estadual ou municipal, deve contribuir, a partir de metas individuais diferenciadas (INEP, 2017).

A proposta do governo federal ao instituir metas e índices de desenvolvimento educacional é reduzir e zerar a desigualdade observada na oferta do ensino nos diferentes estados e municípios brasileiros. A meta nacional definida para o ano de 2021, média 6,0, atrelada à 96% na taxa de aprovação, comparada à posição dos países com os melhores sistemas de ensino do mundo, foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB (FERNANDES, 2007).

O cálculo do IDEB é realizado a partir dos dados de aprovação escolar registrado anualmente pelo Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações do INEP, a Prova Brasil, aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Muitas são as críticas apresentadas por autores sobre a utilização desse índice educacional para o direcionamento do trabalho pedagógico nos interiores das escolas e nas políticas públicas devido sua crescente expansão no cenário educacional e sua compreensão como medida mais visível da nota da escola por toda comunidade escolar (BOAS; ALMEIDA, 2017). Soares e Xavier (2013) explicam que o IDEB considera que as escolas sejam avaliadas não somente pelo seu processo de ensino e gestão, ou mesmo pelos recursos disponíveis, mas que considere a trajetória escolar e aprendizado do aluno a partir de suas capacidades básicas. Soares e Xavier (2013) discorrem que um dos motivos da grande respeitabilidade e aceitação desse índice deve-se ao fato dele agregar, em um único indicador, uma medida de desempenho e outra de rendimento. Dessa forma, o desempenho de uma escola é aferido a partir das médias de proficiência em Leitura e Matemática obtidas pelos alunos na Prova Brasil; em contrapartida, o rendimento é calculado a partir da experiência de aprovação dos alunos de um determinado SE. Portanto, o IDEB sintetiza ambos indicadores em um único número por meio do produto dos dois índices.

Considerando o cálculo adotado por este indicador, sendo o rendimento um número igual ou menor que 1, percebe-se que o IDEB será sempre um valor menor

que o indicador de desempenho, ou seja, este sistema penaliza as escolas que utilizam do processo de retenção como estratégia pedagógica.

Soares e Xavier (2013) no artigo “Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB” apresentam diferentes combinações numéricas para a obtenção do IDEB 6, avaliado como aprendizado adequado pela OCDE. A partir dessas combinações algorítmicas, compreende-se que um resultado pode compensar o outro, ou seja, um aluno com baixo rendimento pode ser compensado por outro aluno com bons rendimentos, assim como um melhor desempenho em Leitura compensa um aprendizado insuficiente em matemática, bem como um bom aproveitamento de um compensa o baixo aproveitamento de outro. Dessa forma, o índice em si não considera todas essas nuances e o seu uso no direcionamento do trabalho pedagógico pode levar a um sistema educacional disfuncional.

Em relação a essa questão, Belo e Cardoso (2013) esclarece sobre alguns fatores que podem estar por trás dos números que ilustram os melhores e piores desempenhos dos alunos nas avaliações em larga escala.

É importante que se tenha um olhar atento e crítico sobre esse índice, pois ao mesmo tempo que pode auxiliar a escola a compreender sua realidade a partir de alguns aspectos, também pode influenciá-la a adotar um trabalho focado em ações apenas para melhorar aquele índice, especialmente as taxas de aprovação, direcionamento, bem como, esforços para trabalhos pedagógicos que treinem os alunos para os testes externos e apenas para as habilidades e competências avaliadas, distanciando-se do retrato fiel da realidade escolar.

Esse distanciamento do contexto escolar é também definido por Boas e Almeida (2017) como um processo de estreitamento curricular, no qual os docentes passam a restringir o conteúdo à matriz da avaliação externa direcionando as aulas para o desenvolvimento de habilidade e competências exigidas para o bom aproveitamento nos testes.

O IDEB, embora oficialmente anunciado como medida da qualidade da educação brasileira e comumente tomado pela Educação Básica a partir da utilização de seus dados por docentes e gestores educacionais, esse índice não deve ser considerado como única ferramenta para aferir a qualidade do ensino ofertado e produzido nas escolas (BOAS; ALMEIDA, 2017). Há de se considerar,

portanto, que como qualquer indicador, o IDEB faz um recorte e uma redução do foco de análise.

A partir da popularização do IDEB como meio para aferir a qualidade da educação brasileira, é importante retomar as reflexões de autores que versam e questionam sobre essa qualidade de ensino avaliada. Boas e Almeida (2017) explicam que a qualidade educacional está vinculada à participação dos sujeitos sociais em todas as suas dimensões que derivam da organização do trabalho pedagógico, dos projetos escolares, da participação democrática e inclusiva pautada no respeito às diferenças. Dessa maneira, considerando os aspectos acima pontuados, os autores esclarecem que se tratam de questões essenciais para a efetivação da qualidade do ensino e, portanto, não podem ser medidos por provas externas padronizadas.

Boas e Almeida (2017) refletindo sobre os parâmetros para aferição da qualidade da educação, pontuam que as provas externas padronizadas não tratam-se dos únicos recursos destinados a esse fim:

[...] ao ser interpretado como reflexo do trabalho desenvolvido pelas escolas, o IDEB possui limitações postas pelo próprio delineamento que não viabilizam como tal, podendo ser, por isso mesmo, apenas um dos indicadores da avaliação das escolas, mas de forma alguma o único (BOAS; ALMEIDA, 2017, p.1162).

Após apresentação de discussões acerca dos outros aspectos que implicam no uso e apropriação dos resultados do IDEB para o direcionamento de políticas públicas educacionais, Boas e Almeida (2017) reforçam que esse índice não é capaz de retratar toda a realidade escolar, tampouco mensurar a qualidade da educação, por ignorar questões relacionadas ao contexto escolar de cada Unidade, bem como sobre suas especificidades e características do público atendido. É importante pontuar, bem como, tratando-se da responsabilização dos envolvidos no processo educativo sobre a qualidade ofertada que as escolas são responsáveis pela construção da qualidade, mas não somente elas, pois é preciso que seja ofertado a esses estabelecimentos condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na sequência, é apresentada a definição e o cálculo realizado para se registrar o fluxo e o aprendizado dos alunos, conceitos que aferem a qualidade do ensino resultando no IDEB de cada escola, município, estado e país.

2.3.1 Fluxo

No Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC) e responsável pelos Censos Escolares realizados anualmente, o fluxo escolar indica a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido. Dessa maneira, essa condição é informada por cada escola brasileira até a data delimitada pelo Censo a cada aluno matriculado, considerando sua vinculação ao processo de escolarização do ano anterior (ALAVARSE; MAINARDES, *apud* OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010).

De acordo com o dicionário Michaelis (2019), a palavra fluxo é empregada em diversas áreas do conhecimento e significa “movimento contínuo de algo que segue um curso”. Tratando-se da educação escolar, o conceito de fluxo escolar está, igualmente, relacionado ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. Existindo para esses indicadores taxas específicas - taxas de matrículas, brutas e líquidas, taxas de concluintes, além da mencionada taxa de evasão.

Apreender essas taxas permite a identificação dos anos escolares em que são apresentados altos e baixos níveis, bem como apontar os anos em que ocorre congestionamento do sistema educacional resultante de ingressos tardios, reprovações, evasões e reingresso dos alunos no sistema.

De acordo com Alavarse e Mainardes (2010), são várias as principais razões para os baixos índices de fluxo escolar, dentre elas se encontram a repetência, a reprovação, o abandono, o ingresso tardio e dificuldades de aprendizagem.

O fluxo escolar indica a progressão a sua condição de promovido, repetente ou evadido. Essa condição é informada por cada escola brasileira até o dia do Censo – a última quarta-feira do mês de março de cada ano -, para cada um de seus alunos, levando-se em conta sua vinculação ao processo de escolarização, no ano anterior, independente da escola que tenha frequentado (ALAVARSE, MAINARDES, 2010).

As taxas do fluxo escolar - as taxas de promoção, repetência e evasão - dessa forma, compõem as taxas de transição que indicam como os alunos transitam ou progridem em cada etapa do ensino regular. Embora as taxas de transição

tenham relação com as taxas de rendimento, estas não podem ser confundidas, pois a segunda indica o resultado de cada período letivo e se expressa nas taxas de aprovação, reprovação e abandono (ALAVARSE, MAINARDES, 2010).

O acesso, a permanência e a conclusão do processo de escolarização estão relacionados ao conceito de fluxo escolar, como pontuam Alavarse e Mainardes (2010), destacando, ainda, a existência de taxas específicas para esses indicadores, como as taxas de matrículas, brutas e líquidas, taxa de concluintes, e taxas de evasão.

A fim de equilibrar e aumentar as altas taxas do fluxo escolar, Mainardes (2009) destaca sobre medidas que têm sido implementadas em alguns sistemas de ensino como a implantação de políticas de organização da escolaridade em ciclos com adoção da progressão continuada, a implantação de políticas que visam corrigir a distorção idade-série e a redefinição dos parâmetros de avaliação da aprendizagem.

De acordo com a média apresentada no IDEB, quanto maior o fluxo, mais perto de 1 (um), juntamente a um alto índice de aprendizagem, maior será o IDEB, pois o fluxo escolar é calculado a partir da divisão do número de alunos aprovados pelo número de alunos matriculados. O indicador do fluxo varia de 0 (zero) a 1 (um), sendo fator preponderante para o resultado do IDEB.

Segundo Cruz (2017), a correção do fluxo escolar é um dos maiores desafios do nosso sistema educacional e, devido a atual realidade brasileira, é necessária a devida atenção às desigualdades específicas de cada estudante para a obtenção de melhores resultados. Entretanto, considerar apenas as taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar como estratégia para aumentar o índice das Instituições não oportuniza e garante o direito de aprendizagem de todos os alunos por meio de um planejamento escolar mais produtivo e diversificado. Dessa maneira, é importante o direcionamento de um olhar atento sobre esse índice, considerando a trajetória escolar do sistema brasileiro voltada para a “pedagogia da repetência”, termo utilizado por muitos autores devido o profundo impacto que esse contexto teve nas políticas públicas educacionais (SOARES; XAVIER, 2013).

2.3.2 Aprendizado

De acordo com a plataforma QEdU (2019), o indicador de aprendizado varia numa escala de 0 à 10 pontos, de modo que quanto maior esse índice, melhor será o aprendizado da turma. Essa média é calculada a partir da média de proficiência em Português e Matemática. Essas médias de proficiência também pertencem a uma escala dividida por níveis que varia numa pontuação entre 325 a 350 no 5º ano, 375 a 400 no 9º ano e 400 a 425 no 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa; e em Matemática as pontuações variam entre 325 a 350 no 5º ano, 400 a 425 no 9º ano e 450 a 475 no 3º ano do Ensino Médio, conforme apresentam os quadros na sequência.

Quadro 1 – Níveis de proficiência em Língua Portuguesa

Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Até o nível 1	0 – 149 pontos	—————	—————
Nível 1	—————	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 400 pontos	400 – 425 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	—————	—————

Fonte: QEdU, 2019.

Quadro 2 – Níveis de proficiência em Matemática

Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Nível 1	125 – 149 pontos	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos

Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 399 pontos	400 – 424 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	400 – 425 pontos	425 – 449 pontos
Nível 10	—————	—————	450 – 475 pontos

Fonte: INEP, 2017.

A partir dos níveis de proficiência da turma é possível identificar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e as competências para cada ano escolar, bem como aqueles que ainda estão se desenvolvendo ou abaixo do nível esperado.

A pontuação indicada como necessária para o pertencimento a determinado nível de proficiência foi construída a partir das discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, no qual diversos especialistas em educação participaram. Dessa forma, esse grupo acordou o número de pontos obtidos na Prova Brasil distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado. A Tabela 6 a seguir apresenta a pontuação indicada para cada nível considerando cada componente curricular e o ano escolar avaliado.

Tabela 6 – Distribuição dos pontos da escala SAEB

Disciplina	Língua Portuguesa		Matemática	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Insuficiente	0 a 149 pontos	0 a 199 pontos	0 a 174 pontos	0 a 224 pontos
Básico	150 a 199 pontos	200 a 274 pontos	175 a 224 pontos	225 a 299 pontos
Proficiente	200 a 249 pontos	275 a 324 pontos	225 a 274 pontos	300 a 349 pontos
Avançado	Igual ou maior que 250 pontos	Igual ou maior que 325 pontos	Igual ou maior que 275 pontos	Igual ou maior que 350

Elaboração: própria autora, 2019

Fonte: INEP, 2017.

A escolha pelas competências e habilidades avaliadas em Língua Portuguesa e Matemática são selecionadas pelo INEP a partir dos Parâmetros Curriculares

Nacionais, até então, nos currículos adotados pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, além de consultar os livros didático mais utilizados pelos professores das redes de ensino pública e privada. Dessa maneira, todo esse levantamento foi organizado nas Matrizes de Referência, documentos que apresentam as referências para a construção dos itens da Prova Brasil (INEP, 2017).

Entretanto, pontuando-se sobre a complexidade do processo avaliativo, é importante destacar que o aprendizado avaliado nas provas externas padronizadas considera apenas o desempenho dos alunos em duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática. Dessa maneira, apropriar-se dos resultados das avaliações externas para mensuração a evolução e desenvolvimento da construção do aprendizado dos alunos, tema central de muitos estudos, implica em acentuar as fragilidades desse processo para o direcionamento de políticas públicas educacionais. Assim, considerar os resultados dos alunos nas avaliações externas como evidência da qualidade de um SEM se expressa numa noção restrita de qualidade por desconsiderar os contextos de produção dos saberes escolares.

Considerando o desenvolvimento do aspecto cognitivo do aluno aferido nas avaliações externas, Boas e Almeida (2017) explicam que a qualidade da educação deve contribuir para a formação dos alunos em seus diferentes aspectos, e não apenas o intelectual, sendo o físico, o estético, afetivo, emocional, social e estético não tão menos importante.

Outro importante ponto que deve ser levado em conta nas discussões sobre o aprendizado dos alunos apresentados em índices numéricos é que embora a meta de aprendizagem estabelecida pelo governo a todo o território tenha sido ultrapassada, muitos estudantes ainda encontram dificuldade acentuada de aprendizagem e são mascarados pelos resultados reducionistas do sistema que acabam por restringir o currículo e impor uma cultura escolar que reforça que nota acima da média em provas padronizadas seja referência de boa educação (BOAS; ALMEIDA, 2017). Dessa forma, a presente pesquisa analisará o impacto das avaliações externas na aprendizagem dos alunos refletindo sobre a utilização desses dados para auxiliar a prática pedagógica do professor e auxiliar o desenvolvimento do aluno ao longo de um processo.

2.4 Avaliação e Qualidade na educação

O tema qualidade na educação tem sido alvo de intensas discussões nos mais variados grupos e segmentos sociais atrelados às reflexões acerca das políticas educacionais e os seus impactos na qualidade do ensino no país.

Sousa (2014) destaca que qualidade não é algo dado, não existe em si, ao remeter à questão axiológica, referente aos valores atribuídos àqueles que a avaliam. Assim, qualidade não é um atributo neutro, nem é desprovida das significações que lhe reservam os agentes que dela estão tratando, de acordo com seus interesses e valores específicos.

De acordo com o Decreto nº 6094 do ano de 2007, o IDEB é apontado como um decisivo fator capaz de mensurar a qualidade na educação, conforme aponta o artigo que segue:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes no censo escolar e do Sistema de Avaliação na Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (BRASIL, 2007).

Partir dessa constatação, é possível que cada SE evolua a partir de diferentes pontos de partida, considerando o esforço maior daqueles que se encontram em pior situação, porém, todos com o mesmo objetivo implícito: a redução da desigualdade educacional. Dessa maneira, considera-se o nível de qualidade da educação em questões de proficiência, de rendimento (taxa de aprovação) e da média 6, que é o índice dos países desenvolvidos pontuado no quesito desenvolvimento educacional em âmbito mundial (média dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE) (BARBOSA; MELLO, 2015).

Quanto à análise dos dados apresentados pelo IDEB, Schneider e Nardi (2014) explicam a necessidade da devida atenção na hora da interpretação e compreensão dessas informações para introduzi-las nas redes públicas de ensino, considerando que eles pontuam apenas o desempenho dos alunos e das escolas, desprezando outros fatores que intervêm nas condições de qualidade.

Embora ainda muito questionada essa relação do IDEB atrelado à qualidade na educação por desconsiderar alguns aspectos relevantes no processo pedagógico, como a sociedade, a escola e as relações que se estabelecem entre

eles, Alavarse, Machado e Bravo (2013) pontuam os aspectos positivos dessa relação por meio de duas características que norteiam o IDEB: a apreensão da realidade e contexto escolar brasileira e por articular a aprovação e o desempenho dos alunos a esses resultados.

Gusmão (2013) ressalta duas dimensões para esse critério, sendo: alto índice de desempenho dos alunos nas avaliações externas e garantia de variadas condições de ensino que lhes permitam formação ampla envolvendo tanto conteúdos curriculares quanto formação cidadã e capacidade étnica.

Retomando a qualidade na educação a partir dos bons resultados na avaliação, Soares (2012, p.83) discorre que:

[...] a escola de qualidade é aquela quem tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem dos seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava (SOARES, 2012, p.83).

Desta forma, considerar os resultados dos alunos nas avaliações externas e utilizá-los para o direcionamento de ações pedagógicas capazes de elevar esses índices trata-se de estratégias satisfatórias que obtiveram êxito em municípios no Estado de São Paulo, conforme pesquisa apresentada por Alavarse, Machado e Bravo (2013), embora outros autores apresentem reflexões críticas sobre as relações estabelecidas entre políticas públicas de avaliação externa e qualidade na educação.

Quanto à importância das avaliações externas como um instrumento para o incremento na qualidade da educação, Machado e Alavarse (2014), no artigo “Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas”, consideram que, embora concebido como um amplo processo envolvendo escolhas técnicas, políticas e ideológicas, o definem como ponto de apoio para o acompanhamento do desenvolvimento de alunos e escola, bem como para a tomada de decisões e direcionamento de ações pedagógicas contando com a participação de todos os segmentos que compõem os SE. Nesse artigo, buscou-se, por meio da reflexão dos resultados das avaliações externas, ressaltar as tensões e potencialidades dessa política no cotidiano escolar de cada Unidade de Ensino, visando à amplificação da qualidade do ensino ofertado.

Machado e Alavarse (2014) pontuaram, nesta pesquisa, que os sistemas de ensino selecionados para análise assumiram os resultados das avaliações e os relacionaram à qualidade do ensino, considerando tanto os aspectos ligados à proficiência dos alunos, quanto o trabalho docente desenvolvido nas escolas, ou seja, puderam representar e contemplar toda a riqueza do processo educacional. Os autores ressaltam que os municípios, num movimento de valorização das avaliações externas, articulam os resultados desse processo para o aprimoramento de iniciativas para repensar e (re)planejar as ações pedagógicas.

Desta forma, os resultados provenientes das avaliações externas serviram, nessa pesquisa, como indícios do processo ensino e aprendizagem, apresentando as trajetórias dos alunos, das escolas e dos próprios SE, possibilitando o direcionamento de importantes decisões e reconfigurações pedagógicas (MACHADO; ALAVARSE, 2014). É importante pontuar, a partir das convergências e intensas discussões acerca do conceito de qualidade na educação, a necessidade da tomada de consciência para que essas influências pautadas em avaliações externas não reproduzam um distanciamento do objetivo fundamental da educação, que é o pleno desenvolvimento do indivíduo, a construção de conhecimento e de um saber que o leve a compreender o seu papel na sociedade e no exercício da cidadania.

A partir dessa premissa, Oliveira, Souza e Alavarse (2012) versam sobre qualidade na educação e pontuam sobre o cuidado que se deve tomar com os resultados das avaliações externas para não estabelecer determinismo nas relações entre eles e ao desempenho dos professores, uma vez que é necessário considerar todas as dimensões escolares para a geração dos resultados. A partir desse contexto, destacam-se as divergências nas discussões acerca da qualidade na educação, favorecendo a reflexão sobre outros aspectos não considerados no debate que favorece os altos desempenhos nas avaliações externas como resultados da oferta de uma educação de qualidade.

Oliveira (2011) pontua sobre os déficits que esse sistema pautado em avaliação externa traz para todo o processo de ensino por considerá-las como instrumentos de associação mecânica entre desempenho em provas e trabalho docente, refletindo num falso modelo de gerenciamento de recursos humanos e retirando-lhes todo o potencial pedagógico. Dessa maneira, a concepção de

qualidade é reduzida à questão da obtenção de bons resultados nos exames nacionais, como pontua Cappelletti (2015).

Considerando as inúmeras críticas direcionadas às políticas públicas voltadas para as avaliações externas atreladas à qualidade da educação, algumas questões devem ser levadas em conta nessa discussão. Dessa forma, pontua-se sobre a possibilidade dessa avaliação permitir que sejam manipulados os resultados considerando que somente os alunos presentes no dia do teste padronizado serão avaliados, podendo, ainda, as unidades de ensino selecionar o público que fará a avaliação. Em relação às proficiências avaliadas, observa-se que a proficiência em Matemática tem mais peso do que a proficiência em Leitura, dessa maneira, essa idiosincrasia estatística apontada por Soares e Xavier (2013) pode levar muitas escolas a enfatizar o ensino desse campo como estratégia para melhorar o índice. Ainda em relação ao rendimento, os autores ressaltam sobre a possibilidade de neutralização dos baixos índices de aproveitamento dos alunos nessas avaliações com o uso isolado do IDEB devido a possibilidade de se obter a média 6 esperada como adequada ao índice com baixo desempenho na avaliação. Dessa forma, as dificuldades desses alunos não têm relevância e a devida atenção para desdobramento em trabalho pedagógico.

Em relação ao nível socioeconômico da escola e os resultados dos alunos, Soares e Xavier (2013) discorrem que as escolas que apresentam altos índices não necessariamente desenvolvem excelentes trabalhos, mas os resultados podem estar atrelados ao capital cultural de suas famílias que interfere diretamente no desempenho escolar dos alunos.

Portanto, deve-se ter claro que a apresentação desse índice educacional oferece algumas informações para serem refletidas nos interiores das escolas para o direcionamento de ações, entretanto, é preciso pontuar que esse indicador não sinaliza claramente o que precisa ser melhorado e cabe, portanto, às escolas desenvolver uma gestão de aprendizagem capaz de acompanhar o processo educacional de maneira individualizada e diferenciada para cada público. A partir dessa premissa, o IDEB deveria ser divulgado de forma contextualizada, como ressaltam Soares e Xavier (2013), apresentando o nível socioeconômico das escolas e sua infraestrutura, considerando que para atingir os aprendizados necessários, alguns cenários sociais são mais adversos do que outros. Considerando esse

contexto, os números apresentados pelo IDEB não expressam os locais de onde os mesmos foram gerados, as condições sociais e econômicas dos alunos, informações acerca da gestão escolar e a organização desses sistemas de ensino (BELO; CARDOSO, 2013). Para a efetividade da apresentação dos resultados, os autores ainda pontuam sobre a importância de esse indicador levantar a quantidade de alunos que apresentam baixo desempenho, bem como sinalizá-los às escolas para o direcionamento do trabalho pedagógico.

Observa-se, pois, a presença de um debate que vai da extrema contraposição até àqueles que reconhecem as contribuições que as avaliações externas oferecem para o direcionamento de medidas e ações norteadoras de políticas e programas educacionais.

A aceitação das avaliações externas nas discussões das políticas educacionais, desta forma, está longe de ser consensual, de modo que grupos acadêmicos e estudiosos da área ainda desconsideram as eventuais contribuições dessas medidas. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) pontuam que alguns autores não questionam a validade e a contribuição das avaliações em larga escala como norteadoras de políticas e programas educacionais, mas, sim, a maneira como estas vêm se difundindo no universo escolar, bem como sobre a utilização feita com estes resultados, apontando estudos em Sousa e Oliveira (2010).

É importante, portanto, partir das reflexões apresentadas que a qualidade da educação permeie ações voltadas para uma gestão escolar eficiente, desdobrando-se na igualdade de acesso e permanência, no rendimento e, principalmente, na qualidade da aprendizagem dos alunos, considerando que o foco do trabalho esteja voltado para as altas taxas de repetência e evasão escolar (BARBOSA; MELLO, 2015).

Cappelletti (2015) ainda reforça que a qualidade da educação deve estar direcionada a serviço da formação por meio de um processo avaliativo, e não investigativo e classificatório. Considerando esse contexto, o avaliador deve ter claro que o conjunto de informações que abstrai após um processo avaliativo não trata-se de um quadro pronto, mas é fruto das relações sociais que se estabelece durante o processo e das relações que os participantes estabelecem com a situação observada.

2.5 Políticas Públicas Educacionais e as Avaliações Externas

Nas últimas décadas, foram implantadas reformas educativas caracterizadas entre outros pontos pela utilização de avaliações em larga escala como recurso para gerenciamento dos Sistemas de Ensino e política de responsabilização dos profissionais da educação. Dessa maneira, as redes públicas de ensino no Brasil, preocupadas com a qualidade da educação, norteiam suas políticas para atingir, ou até mesmo, superar as metas estabelecidas pelo governo federal à educação básica, meta definida pelo IDEB (BELO; CARDOSO, 2013).

Alavarse, Machado e Bravo (2013) pontuam que as avaliações externas vêm se configurando, cada vez mais, como um dos principais elementos das políticas educacionais como recurso capaz para melhorar a qualidade na educação e oferecer subsídios para o direcionamento de ações e (re)planejamento de estratégias atreladas ao processo ensino e aprendizagem.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) explicam que, no âmbito nacional, é nítida a difusão e ampliação das avaliações organizadas em provas padronizadas aplicadas em larga escala e uma crescente importância nas definições das políticas educacionais de todos os ente federados.

Machado e Alavarse (2014) ressaltam que essa preocupação com a educação escolar é recorrente na imensa maioria dos países, podendo ser observadas evidências após a Conferência de Jomtien, em 1990. Os autores explicam que dois traços estão presentes nas políticas educacionais desses países, sendo a relação da educação escolar com o desenvolvimento econômico como fator indispensável, e a associação da qualidade na educação com o desempenho dos alunos em provas padronizadas.

Com a mudança nas organizações das políticas públicas direcionadas à qualidade na educação, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) denominam esse contexto de “administração por controle remoto” dos sistemas de ensino, oferecendo, desta forma, melhor gerenciamento também dos recursos disponíveis.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) realçam que, com a adoção das avaliações em larga escala nas políticas públicas, os professores e as escolas se sentiriam responsáveis por todo o processo e se comprometeriam em melhorar as suas práticas e garantir resultados favoráveis quanto ao rendimento dos alunos. Afirmam,

contudo, que este fator de responsabilização seria o maior benefício das políticas avaliativas.

Os autores também apresentam no decorrer do texto outros fatores positivos atrelados a esse processo avaliativo, como a instauração de uma cultura de avaliação, bem como a transparência desses resultados; o acompanhamento dos pais dos alunos envolvidos e ao estreitamento entre a parceria família-escola; dados capazes de fomentar comparações graças a uma matriz de referência e/ou um currículo comum; a elaboração informatizada dessas avaliações com a utilização de programas que garantem a preservação da identidade dos alunos e dos docentes envolvidos, embora possa responsabilizar aos próprios estudantes sobre sua aprendizagem e desafiá-los a melhorar os resultados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA 2015).

Embora autores como Machado (2016), Alavarse, Machado e Bravo (2013), Chirinea e Brandão (2015) discorram sobre os benefícios das políticas públicas educacionais voltadas para a implantação de avaliação externa, outros pontuam sobre a importância de se refletir sobre esse processo e os efeitos das avaliações externas à qualidade do ensino, como destaca Sousa (2014). Dessa maneira, os autores ressaltam sobre o cuidado ao se direcionar políticas baseadas nesse sistema de avaliação devido ao excesso de provas aos quais os alunos são submetidos regularmente, bem como à fragilidade técnica empreendida pelos municípios durante a sua formulação, podendo gerar falsos índices e/ou induzir resultados.

Os Entes Federados - União, Estados e Municípios – utilizam com frequência o desempenho dos alunos nas avaliações externas da aprendizagem para direcionar políticas públicas educacionais. Entretanto, a maior preocupação frente a esse contexto é a sintetização desses resultados em indicadores globais de qualidade da educação, no caso o IDEB.

Sousa (2014) explica que embora as avaliações externas oportunizem a apresentação de informações para o direcionamento e formulação de políticas públicas, elas não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar, de modo que correm risco de intensificar ainda mais o processo de desigualdade educacional.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) pontuam que, apesar da existência de divergências quanto à eficácia e a contribuição das avaliações em escala para a qualidade do ensino, a maioria dessas questões incide sobre o uso inadequado dos resultados dessas avaliações, mas não discordam, majoritariamente, sobre a importância deste recurso para o direcionamento de ações e delineamento das políticas educacionais.

Pesquisar como os Sistemas de Ensino direcionam o trabalho pedagógico a partir dos resultados das avaliações externas e seus desdobramentos em índices educacionais é de fundamental importância para se compreender os limites e as possibilidades de suas ações visando a qualidade do ensino ofertado e a garantia do direito de aprendizagem do aluno, considerando, portanto, a existência da superficialidade dos resultados das avaliações como única fonte para se conhecer a realidade escolar. Há de se considerar, desta forma, importantes dimensões da rotina escolar que passam despercebidas e não são retratadas nos resultados apontados pelo IDEB. Portanto, se iniciativas de políticas públicas educacionais são voltadas para a elaboração e aplicação de avaliações externas, é necessário que essas ações reflitam sobre o uso que se tem feito desses resultados para o direcionamento de práticas pedagógicas na rotina escolar.

Na sequência, é apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa e suas especificidades, utilizando como embasamento teórico para análise dos dados levantados as discussões e os conceitos contemplados no decorrer dessa revisão de literatura.

3 METODOLOGIA

Autores como Gil (2007), Demo (2008) e Marconi e Lakatos (2010) versam sobre um consenso em comum ao definirem pesquisa como processo formal e sistemático de desenvolvimento de um método científico. Rodrigues (2006, p.17) complementa ressaltando que “muitos e diferentes são os caminhos ou métodos de pesquisa, uma vez que diferentes racionalidades podem ser acionadas no campo de investigações e das intervenções profissionais”.

Neste estudo em questão busca-se realizar uma pesquisa caracterizada por um estudo qualitativo de caráter exploratório. Neves (1996) explica sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa como aquela obtida por meio de dados descritivos a partir do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto ou situação de estudo.

A opção pela escolha de uma pesquisa de natureza qualitativa justifica-se pela análise de um sistema próprio de avaliação em larga escala, de um SEM, no qual os dados numéricos levantados sobre o rendimento dos alunos definidos pelo IDEB das escolas, pelos resultados dos alunos nas avaliações e pelos índices de desempenho escolar permitirão uma análise mais ampla sobre a organização, estrutura e aspectos impactantes desse processo no aproveitamento escolar dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade na educação ofertada.

Neves (1996), quanto ao levantamento de dados estatísticos para uma análise qualitativa, bem como para explicar sobre as relações que se estabelecem entre ambos os tipos de pesquisa, pontua que

[...] embora possamos contrastar os métodos quantitativos e qualitativos enquanto associados a diferentes visões da realidade, não podemos afirmar que se oponham ou que se excluam mutuamente como instrumentos de análise. Uma pesquisa pode revelar a preocupação em diagnosticar um fenômeno, a partir de seus determinantes, isto é, as relações de nexos causal. Tais pontos de vista não se contrapõem; na verdade, complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado (NEVES, 1996, p.2).

Goldenberg (1997, p.34) ressalta que “[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento de um grupo social, de uma organização”. Minayo (2001) contribui asseverando que este tipo de pesquisa está relacionado a um universo de significados, motivos, crenças,

valores e atitudes de um determinado espaço nas relações, nos processos e fenômenos, de modo que não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis.

Assim, justifica-se o aporte da natureza qualitativa por considerar a necessidade de aprofundamento da pesquisa quanto ao levantamento de dados que se referem ao desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pela equipe gestora junto à equipe docente, portanto, sob uma ótica mais pessoal e subjetiva, embora norteadas por propostas da Secretaria de Educação.

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo classifica-se como uma pesquisa exploratória e descritiva que, segundo Trivinos (1987), exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Em relação aos seus objetivos, apresenta caráter exploratório, definidas por Gil (2007) como pesquisas exploratórias aquelas que objetivam, principalmente, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Este tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema em questão, a fim de torná-lo mais explícito e permitir o levantamento de hipóteses. O autor ainda ressalta que a grande maioria dessas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas envolvidas com o objeto de estudo e análise de práticas que estimulam à compreensão e interpretação da realidade.

3.2 Campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um SEM situado num município do Vale do Paraíba. Este município foi fundado em 5 de dezembro de 1645 e está localizado a 130km da capital. Numa área de 625,000Km², apresenta uma estimativa de 307.953 habitantes, de acordo com o último levantamento do IBGE/2017, caracterizado como o 24^o município mais populoso do Estado.

A responsabilidade pela educação do município está direcionada ao Estado e Município. O Sistema de Ensino Estadual atende o Ensino Médio, e o Sistema de Ensino Municipal atende as Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental,

algumas Unidades de Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e Projetos de Esporte, Cultura e Lazer, num total de 131 (cento e trinta e um) unidades.

A pesquisa em questão selecionou este SEM por situar-se no Estado de São Paulo – região que apresentou maior prevalência de sistemas próprios de avaliação em larga escala na Educação Básica -, e devido possibilidade de comparação dos resultados dos alunos nas avaliações externas antes e depois na implantação do Programa de Avaliação Externa do Sistema de Ensino em questão. É importante pontuar que essa comparação não se restringe apenas à apresentação de dados numéricos e escalas, mas visa à reflexão sobre os resultados apresentados atrelados ao rendimento dos alunos e coordenação de ações desenvolvidas ao longo do processo.

Desta forma, participaram da pesquisa 48 (quarenta e oito) escolas que atendem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 1º o 5º ano, e 39 (trinta e nove) escolas que atendem o segundo ciclo do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano. Para identificação e análise, as escolas foram numeradas garantindo, assim, a preservação da sua identidade.

3.3 Participantes da Pesquisa

O SEM foco da pesquisa trata-se de uma Rede Municipal de Ensino que está a cargo da Secretaria de Educação do município que atende cerca de 41 mil alunos em todos os segmentos escolares. O Sistema conta com 131 (cento e trinta e um) Unidades que atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Programas Esporte e Juventude, Escola de Artes, Escola de Ciências Aeronáuticas e Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado. Este SEM é responsável pelo desenvolvimento de projetos voltados às áreas de meio ambiente, educação, turismo, cultura, saúde, trânsito, cidadania, entre outros.

O estudo do Programa Avaliação Externa desenvolvido neste SEM foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa foi utilizada a pesquisa documental a partir de materiais oficiais utilizados e elaborados pelo próprio SE que apresentava dados referentes ao Programa.

Na segunda etapa, realizou-se uma entrevista com duas profissionais deste SEM que, nos anos de 2016 e 2017, coordenavam e direcionavam as ações do

Programa Avaliação Externa. A escolha pelas entrevistadas na pesquisa está vinculada aos seguintes objetivos:

1. Investigar a organização do Programa Avaliação Externa nos anos de 2016 e 2017 no SEM;
2. Compreender as características do Programa Avaliação Externa e compará-las aos diferentes períodos;
3. Identificar semelhanças e diferenças organizacionais e estruturais referentes ao Programa Avaliação Externa, nos anos de 2016 e 2017.

3.3.1 Características dos Participantes da Pesquisa

A faixa etária das gestoras varia de 32 a 52 anos. Tratando-se da formação acadêmica, ambas apresentam formação base na graduação em Educação, sendo uma no campo da Educação Física e a outra em Pedagogia. Observou-se o interesse das gestoras entrevistadas pela busca em se especializarem nas áreas de interesse, voltadas para a Educação, prosseguindo os estudos tanto em pós-graduação, quanto em curso de mestrado. A primeira entrevistada é Pedagoga em sua formação-base, especialista em Psicopedagogia e Mestre em Desenvolvimento Humano. No ano de 2016, era responsável pela coordenação de ações pedagógicas no SEM e formações de professores e professores coordenadores. A segunda entrevistada, graduada em Educação Física conclui duas pós-graduações, sendo uma em Administração Escolar, supervisão e orientação; e a outra em Pedagogia do Esporte Escolar. Mestre em Educação Física, atualmente é coordenadora do Ensino Fundamental no SEM foco da pesquisa também é doutora em Educação Física. No ano de 2017, era Coordenadora de projetos vinculados ao período integral nas escolas e assumiu, temporariamente, o cargo de diretora da educação.

Quanto à experiência profissional, ambas apresentam experiências de longo período na Educação, tanto como educadoras, quanto gerentes e diretoras de ensino em Sistemas de Ensino Municipais. Frente ao trabalho docente, a diretora da educação do ano de 2016 atuou como professora na Educação Infantil, enquanto que a Coordenadora do ano de 2017 atuou como professora nos cursos de ensino superior, pós-graduação e mestrado. Referente ao SEM foco da pesquisa, ambas entrevistadas atuaram como diretoras da Educação e coordenadoras de atividades

direcionadas para elevar a qualidade do ensino e melhorar o rendimento dos alunos de todo o SE.

Quadro 3– Faixa etária dos participantes da pesquisa

Participantes	G2016	G2017
Idade	52	35

Elaboração: própria autora, 2018.

Na sequência, seguem os Quadros 4 e 5 consolidados da formação acadêmica e experiência profissional das gestoras participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Formação dos participantes da pesquisa

Formação dos Participantes da Pesquisa	
G2016	G2017
<p>Graduação Pedagogia</p> <p>Pós-graduação Psicopedagogia</p> <p>Mestrado Desenvolvimento Humano</p>	<p>Graduação Educação Física</p> <p>Pós-graduação 1. Administração escolar, supervisão e orientação 2. Pedagogia do Esporte Escolar</p> <p>Mestrado Educação Física</p> <p>Doutorado Educação Física</p>

Elaboração: própria autora, 2018.

Quadro 5 – Experiência profissional dos participantes da Pesquisa

Experiência profissional dos Sujeitos da Pesquisa	
Sujeito 1	Sujeito 2
<p>Professora de Educação Infantil Gerente da Educação Diretora de Educação Coordenadora de equipe multidisciplinar Diretora multidisciplinar</p>	<p>Professora no Ensino Superior Professora na pós-graduação Professora no curso de mestrado Coordenadora esportiva Pesquisadora Coordenadora do Ensino Fundamental Diretora da Educação</p>

Elaboração: própria autora, 2018.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para a pesquisa foram a pesquisa documental e a entrevista com as gestoras participantes da pesquisa que participaram da organização e direcionamento das ações no Programa Avaliação Externa nos anos de 2016 e 2017.

Foram coletados como importantes fontes de dados documentais os Planos de Ação planejados para cada ano de desenvolvimento do Programa, planilhas de formações e capacitações realizadas neste SEM nos dois últimos anos, dados censitários do SEM nos anos de 2016 e 2017, os resultados dos alunos nas avaliações externas elaboradas e aplicadas pelo próprio Sistema, os índices de aprovação e retenção escolar de ambos os anos analisados, o IDEB do SEM no ano de 2015 e o detalhamento do aproveitamento dos alunos na avaliação externa.

Os dados contidos nos documentos representaram importantes fontes de informação sobre os aspectos gerais do Programa Avaliação Externa e as ações atreladas a ele direcionadas para a melhoria da qualidade do ensino, permitindo identificar sobre os objetivos do Programa e ações planejadas para o atendimento desses objetivos.

No segundo momento, foram utilizadas como fonte de dados secundários as entrevistas realizadas com duas profissionais que atuavam no desenvolvimento do Programa.

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados

A coleta de dados dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do SEM foco da pesquisa ocorreu, primeiramente, a partir da autorização da Secretária de Educação mediante ofício encaminhado ao setor. Em seguida, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e aprovado sob o nº 3.201.630.

Os dados documentais coletados eram referentes aos planos de ação, ao rendimento dos alunos nas avaliações elaboradas pelo próprio Sistema de Ensino Municipal, aos índices de aprovação e retenção escolar, às planilhas de formações e capacitações em serviço oferecidas pela Secretaria de Educação.

A coleta de dados referente às entrevistas partiu da aceitação de ambas as profissionais que atuavam no SEM nos anos de interesse da pesquisa em participar desse instrumento de pesquisa, bem como ter sido esclarecido sobre os objetivos do estudo, do direito de não responder qualquer pergunta que lhe causasse algum tipo de constrangimento, sobre a única finalidade acadêmica em coletar essas informações para estudo, bem como a garantia de seu anonimato. Ambas as

entrevistas foram gravadas em mídias digitais e transcritas as narrativas para análise que, após 5 anos, serão destruídas. Ambas as gestoras entrevistadas mostraram-se motivadas com a pesquisa e interessadas em contribuir com as informações solicitadas. Foram reservados espaços confortáveis para o encontro sem a presença de ruído ou pessoas que pudessem comprometer a seriedade, a concentração dos participantes e coleta dos áudios.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Mediante o procedimento de coleta dos dados documentais foi dado o tratamento das informações levantadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), objetivando extrair o maior número de dados relevantes para convertê-los em registros condizentes com o propósito da pesquisa. De acordo com Dellagnelo e Silva (2005), a análise de conteúdo vem se mostrando como uma das técnicas de análise de dados mais utilizada no campo da administração no Brasil, especialmente nas pesquisas qualitativas.

Bardin (2011, p. 38) define a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas para análise da comunicação”, com o objetivo de compreender criticamente o sentido das comunicações e enriquecer a leitura dos dados coletados.

Desta forma, a análise foi desenvolvida por meio da pré-análise, da exploração do material, do tratamento dos resultados incluindo a inferência e a interpretação da pesquisadora, de modo que estas informações foram organizadas em 6 (seis) categorias para melhor análise do material e identificação das tendências e padrões de respostas associadas com o tema de estudo.

Inicialmente, na fase da pré-análise, o estudo preliminar do material foi realizado em quatro etapas, conforme descrição de Bardin (2011), sendo: (1) leitura flutuante dos dados para primeiro contato com as informações; (2) escolha dos documentos, demarcando aqueles que serão de fato analisados; (3) formulação das hipóteses e dos objetivos; (4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores que ocorrerá por meio de recortes realizados durante a leitura dos textos.

A segunda fase, que constitui a exploração do material, foi realizada mediante a definição das categorias, da identificação das unidades de registro e das unidades de contexto, momento que permitiu à pesquisadora a interpretação e inferência das

informações levantadas (BARDIN, 2011). Quanto à categorização, Bardin (2011, p.117) explica que

[...] consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A terceira fase, destinada ao tratamento dos dados, interpretação e inferência da pesquisadora, foi realizada mediante a condensação e evidência das informações mais relevantes para análise, momento em que ocorreu a análise reflexiva e crítica dos dados (BARDIN, 2011).

Por se tratar apenas de dois participantes, optou-se por identificá-las utilizando siglas conforme suas funções administrativas na implantação do programa, sendo representadas, respectivamente referentes aos anos de 2016 e 2017, como G2016 e G2017. No que tange à elaboração dos instrumentos de coleta de dados das entrevistas, primeiramente, foi estudado sobre os objetivos que pretendiam ser alcançados por meio desse instrumento para que pudesse ser elaborado o roteiro estruturado de questões. O roteiro, direcionado aos responsáveis pela organização e direcionamento do Programa Avaliação Externa, nos anos de 2016 e 2017, foi elaborado a partir de seis (6) blocos de interesse que pretendiam analisar a justificativa, os objetivos, as metas, os atores envolvidos, a organização das ações e a avaliação do Programa. A partir desses blocos, as respostas foram organizadas e analisadas a partir de uma planilha para comparação e reflexão dos dados apresentados, bem como para levantamento das evidências e características diferentes de cada período letivo a partir das categorias definidas juntamente aos dados coletados nos documentos oficiais do SEM. De acordo com Ludke e André (1986, p.33), a entrevista “[...] é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”.

Esta técnica permitiu a captação imediata e corrente das informações sobre qualquer tópico desejado, permitindo o aprofundamento dos pontos levantados (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Antes do início das entrevistas, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e o sigilo das informações apresentadas por seus informantes, garantindo-lhes a preservação da imagem e identidade.

Para a elaboração do roteiro da entrevista, as questões foram estruturadas de modo que as primeiras indagações fossem mais fáceis de responder, considerando o aspecto geral da questão. Gradativamente, foram inseridos tópicos mais específicos e passíveis de discussões e reflexões. Foram evitadas perguntas que se iniciassem com o pronome interrogativo “por que”, considerando que alguns participantes podem se sentir inseguros ao terem que admitir algum lado politicamente correto da questão (GOMES; BARBOSA, 1999).

Por se tratar apenas de dois participantes, optou-se por designá-las conforme suas funções administrativas na implantação do Programa, sendo denominados como Diretora, a participante que explicou sobre o Programa no ano de 2016; e Coordenadora, a participante que descreveu as ações realizadas no Programa referente ao ano de 2017.

Os documentos referentes aos planos de ação dos anos de 2016 e 2017 para direcionamento das ações no Programa Avaliação Externa foram analisados juntamente às informações levantadas nas entrevistas e organizadas em 6 (seis) categorias, sendo: causas indutoras, metas institucionais, processo de implantação, entraves, aprendizagem e resultados. Para análise das planilhas de encontros de formação e capacitação em serviço realizadas pelo SEM, nos anos de 2016 e 2017, criou-se um protocolo categorizando as informações relevantes em 2 (dois) grupos, sendo: temática abordada e público-alvo.

Os resultados dos alunos nas avaliações elaboradas pelo SEM e os índices de aprovação foram analisados considerando os avanços observados em cada período, a quantidade de escolas participantes, a porcentagem de aproveitamento de cada segmento escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de se iniciar uma discussão reflexiva sobre os índices do SEM e suas especificidades relacionadas às categorias de análise, optou-se por contextualizar esses dados considerando o Censo do SEM foco da pesquisa. Dessa maneira, foram destacados o histórico das matrículas do Ensino Fundamental entre o período de 2015 a 2017 e a concentração regional dessas matrículas.

De acordo com os dados colhidos no INEP (2018) e documentos oficiais do SEM, observou-se que o SEM, no ano de 2015, atendia 114 (cento e quatorze) escolas, urbanas e rurais, da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Inclusiva e Educação de Jovens Adultos. Considerando o Ensino Fundamental, foco de estudo e análise da pesquisa, no ano de 2015 foram atendidas 29.910 (vinte e nove mil, novecentos e dez) matrículas, sendo 53% correspondente aos anos iniciais e 44% aos anos finais, como apresenta a Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Matrículas do Ensino Fundamental

Ano escolar Ano letivo	Total Anos iniciais	Total Anos finais	Total matrículas
2015	16.553	13.357	29.910
	53,34%	44,65%	100,00%
2016	16.616	13.462	30.078
	55,24%	44,75%	100,00%
2017	16.575	13.399	29.974
	55,29%	44,70%	100,00%

Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: INEP, 2018.

De acordo com o Censo Escolar registrado pelo INEP (2017), as matrículas em nível nacional no ensino fundamental apresentaram uma média de 0,7% de acréscimo no período de 2015 a 2017, uma média próxima à taxa de matrículas deste SEM que, no mesmo período, obteve um acréscimo de menos de 0,5%. Em relação ao segmento atendido, verifica-se que houve um acréscimo de 1,95% no total de matrículas nos anos iniciais contra 0,05% nos anos finais.

Nesse período de dois anos, os alunos do Ensino Fundamental, deste SEM, passaram a ser atendidos em 119 escolas com um acréscimo de menos que 1% do total de matrículas, ou seja, diminuiu a quantidade de alunos por sala a partir da

redistribuição de matrículas na região. De acordo com pesquisa realizada pelo estudo *Education at a Glance (EAG) 2010*, divulgado pela OCDE que analisa outros fatores, como investimentos em educação e escolaridade da população, foram reunidas informações dos 31 países da OCDE. O tamanho das turmas brasileiras, segundo o estudo, é superior às de todos os países da OCDE. Neles, a média é de 21 alunos por classe nos anos iniciais e de 24 nos anos finais.

Essa diminuição de alunos atendidos em cada turma contribui positivamente para a melhoria da qualidade no processo ensino e aprendizagem, como pontua Maria de Fátima Guerra, professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), reforçando também sobre a importância do ensino atender as necessidades específicas de cada aluno, seja de maneira individualizada, seja na intervenção dos grupos.

Considerando a quantidade de alunos por turma, Duso e Sudbrack (2009) explicam que em uma turma que possui um número elevado de alunos ficam prejudicados o atendimento individualizado, a aprendizagem, a avaliação e a interação professor-aluno e aluno-aluno.

A partir de uma pesquisa realizada por Camargo e Junior (2014), analisando a quantidade de alunos por turma e o rendimento desses alunos na Prova Brasil, foi possível identificar que a maior concentração dos altos rendimentos encontra-se nas turmas que contêm entre 20 e 30 alunos.

Analisando a concentração regional das matrículas, levantou-se a quantidade de alunos matriculados atendidos na área urbana e rural e município, conforme apresentam-se os dados na Tabela 8.

Tabela 8 - Localização do total de matrículas

Localização Ano letivo	Urbana	Quantidade escolas	Rural	Quantidade escolas	Total matrículas	Total escolas
2015	28.108 93,97%	103 90,35%	1802 6,02%	11 9,64%	29.910 100%	114 100%
2016	28.310 94,12%	103 90,35%	1.768 5,87%	11 9,64%	30.078 100%	114 100%
2017	28.208 94,10%	108 90,75%	1.766 5,89%	11 9,24%	29.974 100%	119 100%

Elaboração: própria autora, 2019.

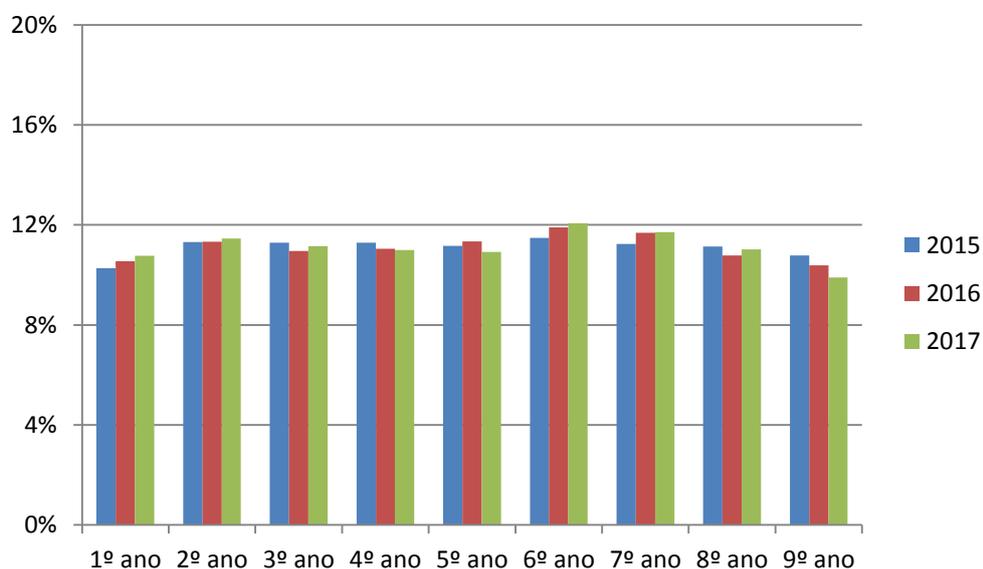
Fonte: INEP, 2018.

A partir da análise dos dados, pontua-se que 94% das matrículas estão concentradas na área urbana, podendo ser considerada uma porcentagem acima da

média nacional comparada aos resultados do Censo 2017 (INEP, 2017) que apresentam 88,7% das matrículas nessa mesma localização geográfica.

É possível pontuar também que em anos específicos do Ensino Fundamental, houve uma crescente significativa da taxa de matrículas no período de 2015 a 2017, como ocorreu nos 1º, 2º, 6º e 7º anos. Entretanto, nos 4º e 9º anos a diminuição é notória. Considerando o período de 2016 a 2017, observa-se uma pequena queda no número de matrículas na educação básica, numa média de 0,34% e, mais acentuadamente, nos anos finais do Ensino Fundamental, com 0,46% de redução contra 0,24% de redução nos anos iniciais. Esses dados revelam a realidade educacional do país divulgada pelo MEC (INEP, 2017) no Censo Escolar da Educação Básica, que apresentou uma taxa de 0,40% a menos de matrículas (INEP, 2017). No ano de 2016, 48,8 milhões de alunos estavam matriculados em Instituições de Ensino, quantidade ligeiramente maior que as 48,6 milhões registradas em 2017, como seguem os dados das Figuras 3 e 4 na análise seguinte (INEP, 2017).

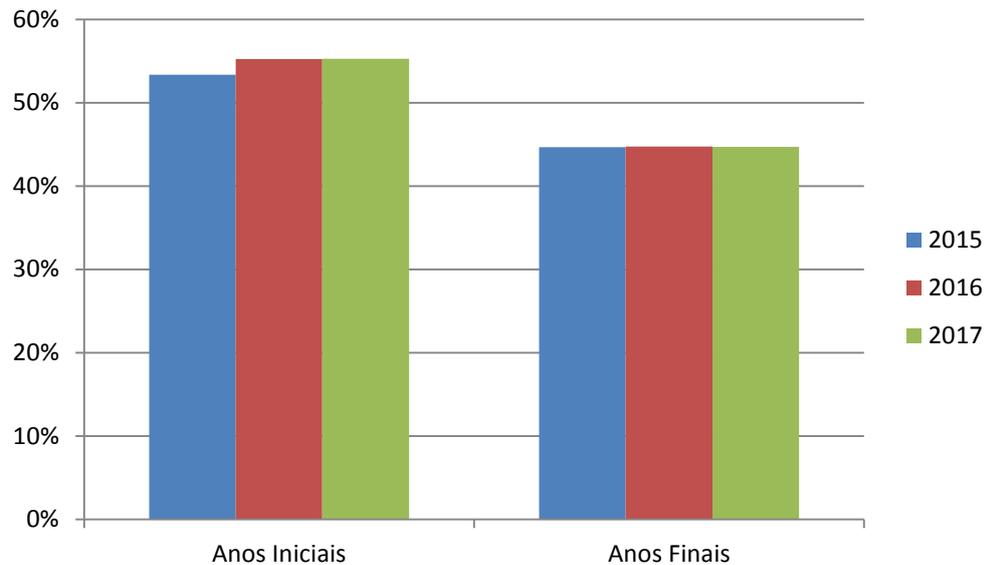
Figura 3 – Percentual de matrículas no Ensino Fundamental (%)



Elaborado: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

Figura 4 – Percentual de matrículas em cada segmento do Ensino Fundamental (%)

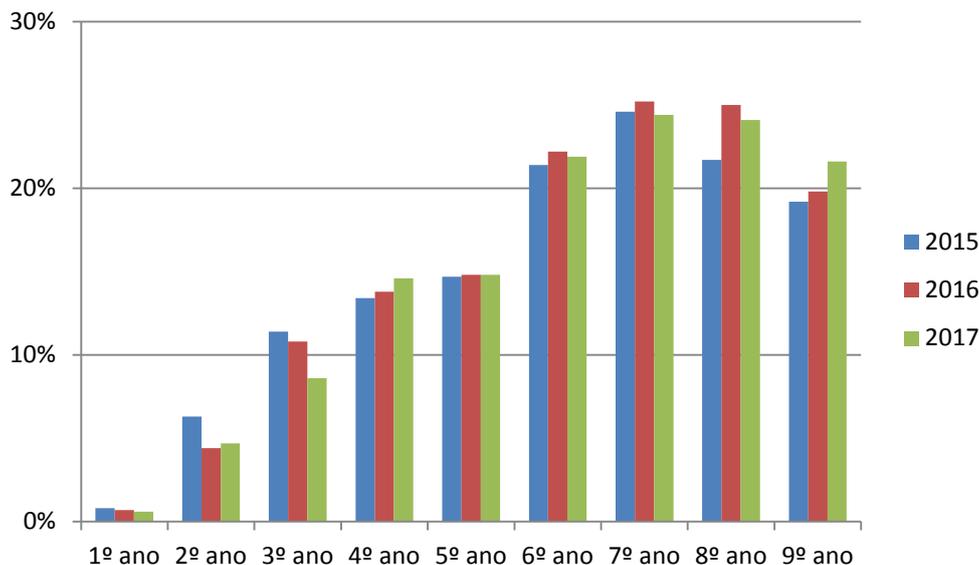


Elaborado: própria autora, 2019.
Fonte: INEP, 2017.

Considerando a distorção idade-série compreendida como a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar, pode-se pontuar a acentuada distorção nos anos finais do Ensino Fundamental do SEM foco da pesquisa. No Brasil, toda criança deve iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade e permanecer nesse segmento até o 9º ano, com a expectativa que conclua esse período de escolaridade sem interrupções e lacunas findando-o aos 14 (quatorze) anos. De acordo com o INEP (2017), o cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade deles.

Dessa forma, para estudo e análise, a Figura 5 a seguir apresenta a taxa de distorção idade-série do SEM no período de 2015 a 2017, em ambos os segmentos do Ensino Fundamental.

Figura 5 – Percentual de matrículas com distorção idade-série no Ensino Fundamental



Elaborado: própria autora, 2019.

Fonte: INEP (2019)

É possível pontuar que a maior concentração de alunos com defasagem idade-série se encontra nos anos finais do Ensino Fundamental, mais significativamente nos 7º e 8º anos. Nos anos iniciais, as turmas de 5º ano apresentam a maior quantidade de alunos com necessidade de correção do fluxo. A diferença de 13,5% a mais no índice encontrado nos anos finais do Ensino Fundamental enquadra-se na média nacional de 14% a mais de distorção idade-série nos anos finais em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando os anos escolares, observa-se que a distorção idade-série se torna mais intensa a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental e se acentua também no sexto ano do Ensino Fundamental, conforme dados registrados e analisados também em nível nacional (INEP, 2019).

De acordo com o INEP (2018), as causas mais evidentes para o crescente aumento da distorção idade/série são a reprovação e o abandono escolar, como a retenção escolar de alunos ao final de cada etapa do Ensino Fundamental. Desta forma, para tentar minimizar os problemas nesse contexto, o MEC instituiu no cálculo do IDEB uma medida de fluxo para avaliar as escolas visando à melhoria dos índices educacionais.

Preocupado com esse contexto e com a gestão de aprendizagem dos alunos, o SEM, nos anos de 2016 e 2017, elaborou um plano de ação para melhorar esses

índices, dados que serão apresentados e analisados na sequência da pesquisa destinada ao estudo do rendimento escolar dos alunos nesse período de dois anos.

Alavarse e Machado (2014) pontuaram em suas pesquisas a associação existente entre a realização de sistemas próprios de avaliação externa, o crescimento nos indicadores do IDEB e o rendimento dos alunos, com vistas ao incremento da qualidade. Ressaltam os autores, ainda, sobre a política educacional de quatro municípios no Estado de São Paulo que também possuíam sistemas próprios de avaliação externas e apresentaram resultados expressivos no rendimento dos alunos.

É importante considerar, entretanto, como pontuam Alavarse e Machado (2014) que os resultados não devem apenas apontar dados, mas devem servir como informações relevantes para o acompanhamento do desempenho das escolas e análise de suas necessidades educacionais e aprendizagem dos alunos.

Na sequência dessa análise, serão apresentadas reflexões teóricas que apontam os impactos tanto positivos quanto negativos de um Sistema de Avaliação Externa para a aprendizagem dos alunos, para que a qualidade da educação e os resultados dos alunos no decorrer desse processo não sejam reduzidos pelo desempenho nas provas aplicadas pelos diferentes modelos padronizados. Para melhor compreensão e análise dos dados coletados, portanto, as informações levantadas nos documentos oficiais do SEM e nas entrevistas semiestruturadas com as gestoras que coordenaram o Programa nos anos de 2016 e 2017 foram organizadas em 6 (seis) categorias que seguem: causas indutoras, metas institucionais, processo de implantação, entraves, aprendizagem e resultados.

4.1 Causas indutoras

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) pontuam que, no Brasil, todas as avaliações têm como traço comum a utilização de provas padronizadas realizadas em larga escala, e que vêm ganhando cada vez mais importância e espaço nas políticas educacionais de todos os entes federados. Dessa maneira, verificou-se que, de modo geral, esse SEM possui em seu programa de avaliação as mesmas características e o mesmo desenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica, seguindo a organização do SAEB como referência para sua estruturação, conforme

análise realizada a partir dos documentos oficiais do SEM e dos dados coletados nas entrevistas.

Quanto a essa atual tendência, Gatti (2007) faz uma reflexão sobre a eficácia das avaliações externas melhorarem a qualidade da educação considerando que, desde os anos de 1970, com o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL), o Brasil já avaliava os níveis de escolaridade e rendimento escolar do aluno com diferentes características pessoais e socioeconômicas. Considerando essa análise, pode-se inferir sobre os 29 (vinte e nove anos) de existência do SAEB e da adoção de variados estados e municípios desenvolverem seus modelos avaliativos e, no Brasil, segundo Gatti (2007) o desempenho não alcançou os índices esperados.

Dessa maneira, a presente análise como parte de uma das seis categorias já apresentadas e definidas anteriormente no corpo do texto – causas indutoras - refletirá sobre as ações adotadas pelo SEM, sua coerência com os objetivos por ele propostos e a possibilidade dos dados “subsidiarem políticas de melhoria da educação escolar e balizar as atividades de ensino nas escolas” (GATTI, 2007).

Sequenciando essa análise, verificou-se que, em ambos os períodos, 2016 e 2017, o SEM justificava a elaboração e desenvolvimento do Programa Avaliação Externa considerando sempre uma melhor aprendizagem do aluno e a busca pela qualidade do ensino. Desta forma, preocuparam-se em identificar os pontos necessários para o avanço dos alunos e a obtenção de melhores resultados no IDEB, considerando as pequenas evoluções observadas ao longo dos anos no próprio SEM.

A justificativa é sempre a aprendizagem do aluno, a preocupação com a aprendizagem do aluno, da avaliação quanto o processo diagnóstico para intervenções, instrumentalização dos professores [...] (G2016).

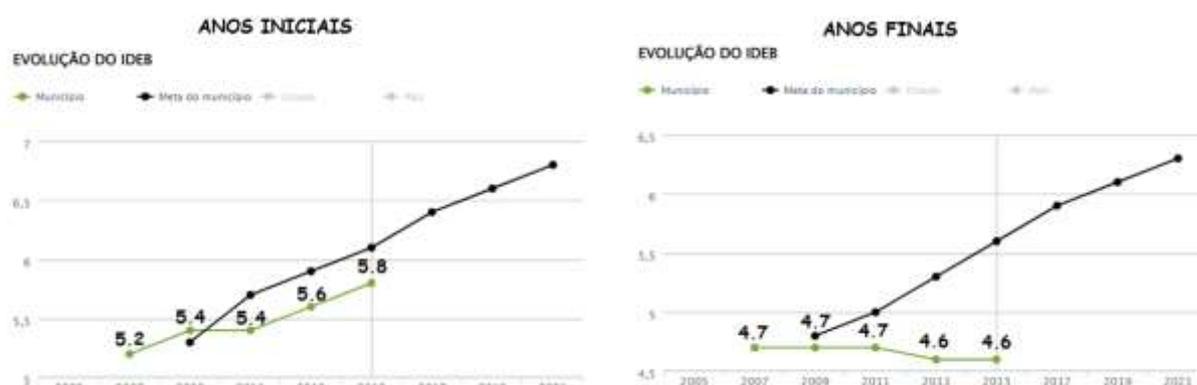
[...] fomos discutir quais eram os pontos importantes pra gente avançar com a proposta de aprendizagem dos nossos alunos da rede [...] melhorar esses índices e pra que esses índices refletissem de forma direta na aprendizagem do aluno e no desempenho escolar (G2017).

A fim de contextualizar as falas das gestoras em relação à importância de melhorar a aprendizagem dos alunos e avançar os índices educacionais, analisaram-se o IDEB do SEM, de 2007 a 2015, as médias dos estudantes de 5º e 9º ano no SAEB, o fluxo escolar no período de 2011 a 2015, as taxas de aprovação e reprovação escolar, bem como as taxas de distorção idade-série no mesmo

período. Destaca-se que o período analisado para acompanhamento dos índices educacionais do SEM, 2011 a 2015, foi selecionado considerando a data inicial de registro dessas informações na base de dados do INEP (2017), e a data final considerando o último ano que antecedeu a implantação do Programa Avaliação Externa no SEM foco da pesquisa.

Considerando os apontamentos das gestoras preocupadas em melhorar aprendizagem dos alunos, os documentos oficiais deste SEM e informações a respeito do quadro escolar foram analisados e pode-se identificar, de fato, poucos avanços do município nesta Rede de Ensino Municipal considerando o IDEB apresentado no período de 2007 a 2015, como aponta a Figura 6.

Figura 6 – Evolução do IDEB



Fonte: QEdu.org.br . Dados do IDEB/INEP (2015)

Identifica-se, a partir dos dados, que os anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2009 a 2011, apresentaram os mesmos índices, e encontrava-se abaixo da meta do município estabelecida pelo governo federal, e avançou 0,2 (dois décimos) nos dois anos seguintes avaliados, 2013 e 2015, ainda abaixo da meta. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, os índices são mais baixos, apresentando os mesmos resultados no período de quatro anos, 2007 a 2011, e abaixando 0,1 nos anos de 2013 e 2015.

Portanto, a busca por propostas para melhorar a aprendizagem dos alunos definidas pelas gestoras entrevistadas vêm ao encontro da realidade do SEM, apontados pela G2017 como “pequenas evoluções” e refletidas na fala da representante da Secretaria de Educação reproduzida pela G2016 a respeito estrutura de prova do SAEB:

[...] não é possível que chegue uma avaliação externa e uma criança simplesmente recebe uma coisa que ela nunca recebeu, pois ela nunca recebeu uma avaliação de múltipla escolha (G2016).

Analisando as médias de desempenho nas avaliações do INEP, apontadas como item aprendido no cálculo do IDEB, nos anos iniciais e finais, 5º e 9º anos, no período de 2007 a 2015, observa-se que os avanços nos 5º anos foram discretos, com acentuado crescimento no ano de 2015, de 0,23 (vinte e três centésimos) como aponta a Tabela 9.

Tabela 9 – Evolução da aprendizagem dos alunos de 5º e 9º ano

Ano avaliado	5º ano	9º ano
2007	5,53	4,7
2009	5,71	4,7
2011	5,79	4,7
2013	5,95	4,6
2015	6,18	4,6

Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: INEP, 2017.

Entretanto, o aprendizado dos alunos dos 9º anos, considerando as médias de desempenho nas avaliações do IDEB, no período de 2007 a 2015, diminui 0,1 (quatro décimos). Diante desse contexto, atrelado à preocupação das gestoras em melhorar os índices da Rede de Ensino Municipal, as avaliações do INEP não são capazes de aferir a real aprendizagem dos alunos, muito menos definir-se em conjunto com o fluxo como a nota da escola, pois, como aponta Machado e Alavarse (2014), trata-se de um dado reducionista ao oferecer uma apreensão parcial da realidade ao contemplar apenas os índices de aprovação e resultados dos alunos, apenas do 5º e 9º anos, na avaliação do INEP. Dessa forma, para avaliar o aprendizado de um SEM, num dado período, deve-se considerar as reais aprendizagens de cada aluno a partir de seu conhecimento prévio comparado aos avanços adquiridos num dado período, bem como considerar aspectos relacionados às características das escolas, condições de infraestrutura, o capital cultural da comunidade e formação do corpo docente.

Considerando o fluxo escolar apresentado pelo SEM, no período de 2011 a 2015, relacionado aos apontamentos das gestoras entrevistadas em “melhorar esses índices e pra que esses índices refletissem de forma direta na aprendizagem do aluno e no desempenho escolar” (G2017), é o que se evidencia nos seguintes dados

apontados na Tabela 10 em relação às taxas de aprovação e retenção escolar como aponta acentuadamente nos índices referentes aos anos finais do Ensino Fundamental aumento da taxa de reprovação escolar.

Tabela 10 – Evolução da taxa de aprovação e reprovação escolar

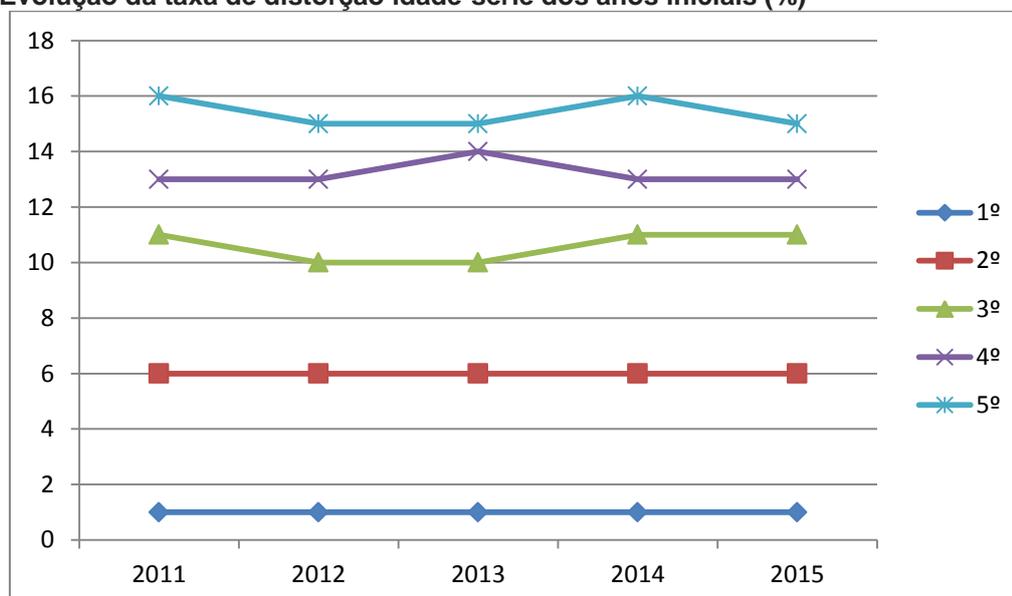
Anos	Anos iniciais		Anos finais	
	Aprovação	Reprovação	Aprovação	Reprovação
2011	93,9%	6,1%	90,6%	9,4%
2012	93,2%	6,8%	89,6%	10,4%
2013	93,8%	6,2%	89,7%	10,3%
2014	93,6%	6,4%	89,6%	10,4%
2015	94,5%	5,5%	89,4%	10,6%

Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: INEP, 2015.

Outro importante dado relacionado ao fluxo e aprendizagem dos alunos deve-se à taxa de distorção idade-série que, no período de 2011 a 2015, manteve-se o mesmo índice em quase todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, como aponta a Figura 7. Dessa maneira, compreende-se a mobilização do SEM em criar estratégias para sanar esse índice e corrigir o fluxo escolar.

Figura 7 – Evolução da taxa de distorção idade-série dos anos iniciais (%)



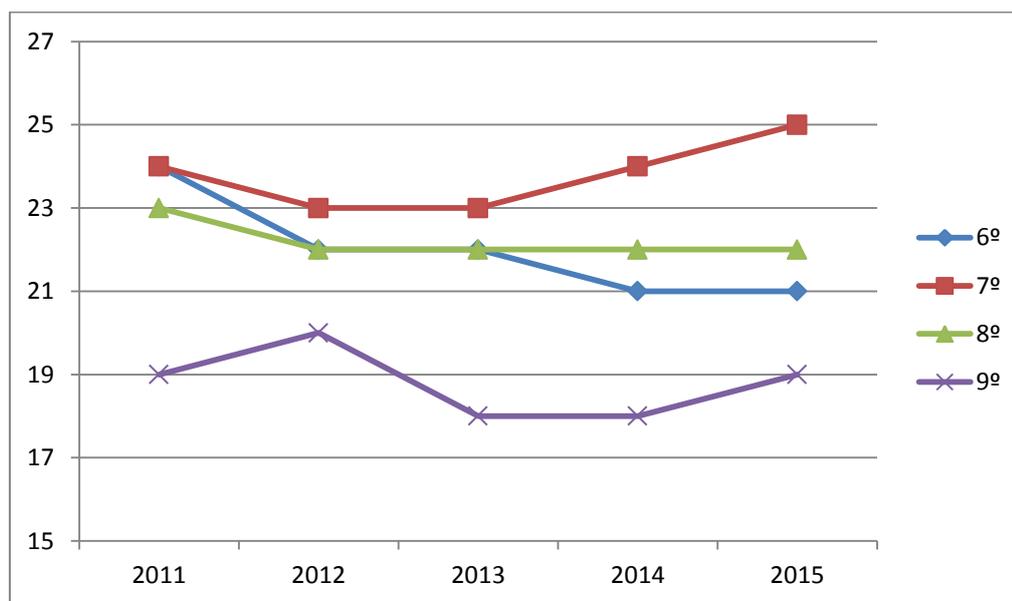
Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: INEP, 2017.

A partir da análise dos dados da Figura 7 evidencia-se que a maior concentração de alunos com defasagem idade-série encontra-se no 5º ano, última

etapa dos anos iniciais. Em relação à mesma taxa nos anos finais do Ensino Fundamental, identifica-se, no mesmo período, que na maioria dos anos ela se manteve ou, ainda, aumentou, como apresentado na Figura 8.

Figura 8 – Evolução da taxa de distorção idade-série dos anos finais (%)



Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: INEP, 2017.

Comparando os anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que na segunda etapa há a maior incidência de alunos com distorção idade-série, dado que também é refletido analisando as taxas de aprovação e reprovação escolar do SEM.

Em relação ao ano que apresenta a maior quantidade de alunos com defasem idade-série, evidencia-se o 7º ano, também apontado como o ano escolar com maior índice de retenção ao longo dos anos a partir da análise do quadro de aprovação e retenção escolar deste SEM.

Almeida (2015), ao debater sobre a temática fluxo escolar e aprovação, pontua que o processo de reprovação escolar causa problema de adaptação e provoca desinteresse por parte dos estudantes. O autor ainda reitera assemelhando criticamente essa ação a uma indústria automobilística que devolve à fundição as engrenagens que não estão dentro das normas técnicas. Entretanto, Almeida (2015) faz uma alerta sobre as consequências desse processo na vida escolar do aluno, resultando, muitas vezes, em abandono escolar e marginalidade.

Gatti (2007) reforça que mais do que gerar e levantar dados sobre o fluxo escolar deve-se discutir sobre a questão das condições de permanência dos alunos nos sistemas de ensino, pois o percurso das crianças e jovens nos vários anos de escolarização é indicador de qualidade. Dessa maneira, levanta-se a reflexão sobre as iniciativas delineadas e direcionadas pelo SEM para que suas escolas pudessem apresentar condições de superar tanto as taxas de reprovação escolar quanto a oferta de um ensino com qualidade, oferecido os recursos e atendendo as reais necessidades de aprendizagem dos alunos independente do referencial adotado nas avaliações externas, de modo que as instituições de ensino fossem capazes de prover com eficácia conhecimentos aos alunos e motivação aos estudos.

Observou-se que, em ambos os períodos, 2015 e 2017, a partir das falas das gestoras entrevistadas, que o SEM sentiu a necessidade de reconfigurar as avaliações de modo que elas pudessem ocorrer periodicamente e de forma padronizada. As gestoras pontuaram sobre a importância desse processo estar em conformidade aos modelos de avaliações externas elaboradas pelo governo para que os alunos se sentissem preparados para a realização dessas avaliações.

[...] nós pudemos perceber que as avaliações que eram feitas na rede precisavam ser alinhadas com as avaliações externas e as crianças, elas também precisam se sentir preparadas [...] (G2016).

Uma delas foi reconfigurar ou ajustar essa questão da avaliação sistematizada na rede, pensando não só nas sondagens que já tinham desde 2016, mas como um acompanhamento e monitoramento um pouco mais específico das turmas que iam passar pelas avaliações externas do ano de 2017 (G2017).

Quando as gestoras entrevistadas foram indagadas se basearam suas ações a partir de algum modelo já implantado em outro município, observaram-se divergentes respostas, considerando que no primeiro ano analisado buscava-se por novas experiências de modelos de sistemas próprios de avaliação e práticas de sucesso de outras secretarias de educação para enriquecimento do Programa ao longo de um ano, enquanto que, no segundo ano, fortaleceram suas ações a partir da apresentação de outras realidades escolares. É importante pontuar, ao discutir-se sobre as ações indutoras que, no primeiro ano de implantação do Programa, a idealização partiu da Secretária de Educação, justificando a importância de se levantar os resultados dos alunos mediante avaliações padronizadas do SEM, mapeá-los e o direcionar alternativas e estratégias para o avanço do desempenho dos alunos.

Modelo específico não. A gente sabia que algumas redes municipais faziam, mas não foi feita com nenhum modelo não. Nós buscamos o caminho da secretaria, sempre buscando um caminho democrático, caminho de participação de todos nesse trabalho (G2016).

[...] eles trouxeram algumas experiências de outros municípios. Sobral foi uma das experiências que eles trouxeram, inclusive o gestor de Sobral veio pra Rede, fez uma formação com os diretores, contou o que ele fez na escola dele (G2017).

Esse interesse em monitorar o funcionamento de Sistemas de Ensino e fornecer aos gestores subsídios para o planejamento e formulação de políticas educacionais voltados para a aprendizagem dos alunos é uma justificativa reforçada por Alavarse, Machado e Bravo (2013) como incidente em muitos países e experiências iniciais em avaliações externas. Entretanto, nesses dois anos de análise de implantação do Programa, as ações estavam voltadas para a elaboração e aplicação de provas padronizadas, em diferentes períodos, a todos os anos do Ensino Fundamental, partindo dos resultados dos alunos para o planejamento de estratégias de ensino que os fizessem avançar. Quanto a esse movimento ocasionado pela gestão de políticas públicas em avaliação externa, Oliveira, Souza e Alavarse (2012) asseveram sobre os cuidados que se deve tomar para não se estabelecer determinismo na relação entre o resultado dos alunos e a qualidade do ensino ofertado ao se desconsiderar a formação e desempenho dos docentes, bem como todas as dimensões escolares que influenciam sobre os resultados.

Alavarse, Machado e Bravo (2013), quanto à necessidade de monitoramento do rendimento dos alunos a partir de avaliações padronizadas, explicam que muitos municípios aprofundaram suas reflexões sobre a importância da inserção de procedimentos estatísticos e educométricos durante a elaboração de matrizes de avaliação para a comparação de resultados ao longo de um determinado período, bem como a comparação de séries diferentes mensuradas em escalas. Observou—se nas análises das entrevistas e documentos oficiais do SEM as estratégias mencionadas por Alavarse, Machado e Bravo (2013), de modo que utilizavam os resultados dos alunos em cada avaliação para o direcionamento das práticas pedagógicas.

[...] acho que a justificativa é basicamente buscar qualidade do ensino e a melhor aprendizagem dos alunos, consequência é os resultados das avaliações, tanto as internas quanto as externas (G2016).

[...] o que a gente poderia fazer pra melhorar esses índices e pra que esses índices refletissem de forma direta na aprendizagem do aluno e no desempenho escolar (G2017).

Dessa maneira, se faz necessário reforçar que a avaliação precisa estar a serviço de um processo reflexivo tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado e não esgotar-se num caráter investigativo e classificatório. Assim, como pontua Barbosa e Mello (2015), as ações devem estar voltadas para um processo de gestão eficiente que garante o acesso e a permanência numa escola de qualidade que direcione seus esforços para o atendimento ao direito de aprender de todos os alunos.

Analisando os documentos oficiais, foi possível observar que as causas indutoras pela iniciativa e implantação do Programa Avaliação Externa vem ao encontro dos objetivos traçados para ambos os períodos letivos, 2016 e 2017, pelo SEM, como se apresenta a seguir:

Instrumentalizar os professores coordenadores para levantar os conhecimentos prévios dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; Planejar as ações pedagógicas a partir dos resultados obtidos; Desenvolver ações de prática de leitura; Desenvolver ações práticas na produção de textos; Desenvolver ações da prática na Matemática [...] (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Contribuir para a melhora da aprendizagem dos alunos; Melhorar o resultado da Rede no IDEB [...] (PLANO DE AÇÃO, 2017).

Desta forma, independente das motivações das políticas de avaliação, Gimenes *et al.* (2013) explicam que as expectativas atreladas às avaliações externas sempre se configuram em melhorar progressivamente os resultados dos alunos nas avaliações externas elaboradas pelo governo e, conseqüentemente, o IDEB do município, bem como tentar modificar e/ou aperfeiçoar práticas de ensino e modos de organização escolares.

Entretanto, é necessário pontuar que a proposta do INEP ao direcionar as políticas públicas a partir dos resultados apresentados nas avaliações externas visando à qualidade na educação, espera-se que o IDEB seja mais uma, e não a única, ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica e não deve ser utilizado como meio e referência absoluta para o planejamento de propostas e estratégias de trabalho educacionais.

Sendo assim, as avaliações externas configuram-se também como um dos instrumentos de gestão das políticas educacionais e melhoria da educação se

considerar a necessidade de se levantar um diagnóstico mais pontual sobre a aprendizagem e desempenho dos alunos para, a partir desses dados, elaborar instrumentos, estratégias e direcionar planos de trabalho pedagógico mais eficazes atendendo às especificidades de cada aluno, em cada turma, bem como levar em conta as características de cada escola. Soares e Xavier (2013), quanto a importância de se considerar outros elementos durante o processo avaliativo das escolas, ressaltam que o processo de ensino e gestão docente não são os únicos recursos disponíveis, mas são informações que devem ser somadas à trajetória escolar e ao aprendizado do aluno a partir de suas capacidades básicas.

Na sequência dessa análise, discute-se sobre as metas traçadas pelo SEM, próxima categoria de análise, ao implantar o Programa de Avaliação Externa na Rede de Ensino Municipal e suas relações com as ações desenvolvidas.

4.2 Metas institucionais

Analisando as metas estabelecidas pelas gestoras e pelo SEM em cada ano avaliado, identifica-se uma carência de conceituação e clareza sobre o que de fato os resultados das avaliações externas oferecem às escolas, sobre o distanciamento entre qualidade de ensino e resultados em avaliações, bem como sobre a superficialidade do planejamento de estratégias e ações a partir de números oriundos de uma parcela de alunos avaliados.

Dessa maneira, considerando a relação estabelecida pelo SEM entre os resultados dos alunos nas avaliações externas e a qualidade da educação resultando em avanços na aprendizagem pontuam-se os seguintes fragmentos:

As nossas metas eram baseadas nas avaliações externas. Como estavam as avaliações externas, os índices das unidades e tal [...] então cada escola está em tanto por cento e tem o objetivo de chegar a tantos por cento, e aquilo ali está no radar o tempo todo, aqueles números (G2016).

A rede percebia que havia pequenos avanços dos alunos nas avaliações externas [...] a aprendizagem mesmo dos alunos nós percebíamos que precisava ser melhorados e precisava avançar [...] E para o fundamental I a média para o 5º ano foi 7.5, e pro Fundamental II, pros alunos do 9º ano a média foi 7.0. Então a gente foi trabalhando em cima dessas metas e aí essa era a meta da rede [...] Então, se uma escola, por exemplo, teve um desempenho 3.8, aonde esse gestor acredita que a escola deveria chegar e em cima dessa meta estabelecida, quais seriam os passos e as estratégias pra que a escola, de fato, chegasse lá. (G2017).

Gimenes *et al.* (2013) explicam que as expectativas atreladas às avaliações externas sempre se configuram em melhorar progressivamente os resultados dos alunos e tentar modificar e/ou aperfeiçoar práticas de ensino e modos de organização escolares.

Em conformidade às falas das gestoras entrevistadas estavam os documentos oficiais do SEM, pontuando sobre o planejamento de ações para o atendimento às metas estabelecidas a partir dos resultados dos alunos nas avaliações externas.

Planejar as ações pedagógicas a partir dos resultados obtidos;
Analisar os resultados das sondagens articulando os descritores a serem trabalhados [...] (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Acompanhar o desempenho escolar dos alunos [...] (PLANO DE AÇÃO, 2017).

Machado e Alavarse (2014) discorrem, frente a esse contexto, sobre a importância das avaliações padronizadas para o acompanhamento do desempenho dos alunos, entretanto, é necessário refletir se, de fato, os números apontados nos resultados são capazes de direcionar ações e políticas de melhoria da educação escolar. Gatti (2007) pontua que os números, assim como as escalas utilizadas pelo SAEB, não possibilitam às escolas a compreensão imediata das reais dificuldades dos alunos, pois seus resultados não contribuem para o planejamento pedagógico escolar tratando-se de dados vagos, amplos, sem referencial pedagógico que auxilie os gestores e docentes a dar sentido aos números e traduzi-los em eficientes estratégias didáticas.

Em relação aos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas como parâmetro para o direcionamento de metas, Gatti (2007) explica sobre a dificuldade dos gestores e docentes em, até mesmo, interpretar os resultados e traduzi-los em práticas pedagógicas que, de fato, auxiliem no processo ensino-aprendizagem. Assim, a autora pontua sobre a tradução dos resultados de maneira obscura à equipe escolar, evidenciando tratar-se de um dos problemas causados pela metodologia adotada de resposta ao item, que se tem feito presente e satisfeito em aspectos estatísticos, mas pouco tem contribuído para o ensino nas escolas.

Portanto, compreende-se que é necessária a busca por alternativas por parte de gestores educacionais para a enunciação dos resultados de forma mais clara e

detalhada as suas escolas, de modo que faça sentido aos seus diretores e professores para que possam se apropriar desses dados, discuti-los e criar condições de utilização dessas informações para a melhoria do ensino. Em relação a esse contexto, o sujeito G2017 pontua sobre a oferta de formação aos gestores, num laboratório de informática, para que se familiarizassem com esses dados e, posteriormente, direcionassem um trabalho de metas, como segue:

Então, eu lembro que a gente fez uma formação num laboratório de uma escola abrindo o site do QEdú, que apresenta um pouco, que esmiúça esses resultados que cada escola apresenta, quais são as principais dificuldades em cada escola. Então, em cima desse trabalho, que cada gestor foi se familiarizar com essa ferramenta e com esse site e entender um pouquinho da realidade da escola dele que, posteriormente, foi feito um trabalho de metas para cada Unidade Escolar (G2017).

Entretanto, é importante destacar que tanto o SAEB quanto as informações contidas na plataforma QEdú tratam-se apenas de dados numéricos, um recorte e uma redução do foco de análise, como ressalta Boas e Almeida (2017), portanto, esses dados sozinhos não são capazes de retratar toda a realidade escolar a ponto de auxiliar os gestores para direcionar políticas públicas educacionais. É importante ainda ressaltar sobre o apontamento da fala do sujeito G2017 ao oferecer a cada gestor escolar a familiarização com esses dados e ferramenta, tratando-se da plataforma QEdú, para conhecimento da realidade escolar. De acordo com esse enunciado, Boas e Almeida (2017) discorrem sobre a superficialidade desses dados por ignorarem questões relacionadas ao contexto escolar de cada Unidade, bem como sobre suas especificidades e características do público-alvo.

Seguindo essa análise, Cappelletti (2015) destaca sobre os déficits que um sistema direcionado pelos resultados em avaliação externa traz ao processo de ensino ao discorrer sobre a associação mecânica entre desempenho em provas padronizadas e a prática docente, reverberando em um falso modelo de gerenciamento de recursos humanos e afastando-lhe todo seu potencial pedagógico.

Por fim, observa-se a partir da fala do sujeito G2016 a falta de compreensão do conceito e estabelecimento da meta para as ações da própria Rede, como segue:

[...] mas as metas na verdade não ficaram assim tão claras para nós, não era algo que a gente perseguia, era um indicador, mas não era algo que a gente estava perseguindo [...] Então, hoje, a meta é algo que está ali, mas naquela época era fazer acontecer. (G2016)

De acordo com o dicionário Michaelis (2019), a palavra meta é definida como “ponto que se procura atingir com algo, mira. Fim a que se dirigem as ações ou os pensamentos de alguém”. Portanto, identifica-se distorção no sentido de meta estabelecido pela gestora G2016 refletida na sua própria meta que, considerando todas as dificuldades encontradas no processo de implantação do Programa Avaliação Externa, a meta era apenas “fazer acontecer”, a possibilidade de desenvolvimento e conclusão das ações pré-definidas. Essa preocupação em tentar manter o desenvolvimento das ações planejadas sem reflexão sobre seus resultados e consequências, é um risco que os sistemas de ensino correm se utilizarem de maneira equivocada os resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas e seus desdobramentos em índices educacionais.

Nos planos de ação de ambos os anos, a elaboração de avaliações padronizadas para o SEM contemplava em um dos objetivos propostos impactar na gestão escolar e no rendimento escolar dos alunos, uma tendência cada vez mais presente na trajetória da implantação de políticas avaliativas no país, como reforça Machado (2016).

Analisar os resultados das sondagens articulando os descritores a serem trabalhados; Socializar e disponibilizar critérios de elaboração de avaliação [...] (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Preparar os alunos para as avaliações externas. (PLANO DE AÇÃO, 2017).

Considerando que, a meta de ambos os períodos analisados a partir da colocação das gestoras entrevistadas e o registro nos documentos oficiais do SEM, era superar os resultados já apresentados pela Rede de Ensino e pelas escolas nas avaliações externas e demais índices. Portanto, diante desse contexto, Soares e Xavier (2013) destacam que esses dados não sinalizam claramente o que precisa ser melhorado no interior das escolas e no direcionamento das políticas públicas educacionais e, dessa maneira, cabem a esses sistemas desenvolverem uma gestão que seja capaz de acompanhar o processo educacional de maneira individualizada e específica para cada público atendido.

Dessa maneira, melhorar a aprendizagem dos alunos a partir do rendimento apresentado é um importante fator a ser levantado como meta para um SEM, entretanto, é necessário complementar a visão de qualidade desses sistemas educacionais a partir de novos conjuntos de fatores que ampliem a perspectiva sobre sua dinâmica, possibilitando oferecer contribuições possíveis e efetivas para

cada escola. Portanto, atreladas à melhoria da qualidade do ensino encontram-se as avaliações que vêm trazendo importantes dados para os sistemas de ensino, porém não devem ser utilizadas descontextualizadas dos demais fatores da realidade escolar (GATTI, 2007).

Na sequência, discute-se sobre o processo de implantação do Programa Avaliação Externa para a obtenção das metas estabelecidas pelo SEM.

4.3 Processo de Implantação

Para a análise do processo de implantação, contou-se com os documentos oficiais do SEM e as informações apresentadas pelas gestoras na entrevista semiestruturada. Dessa forma, foi possível observar que as informações gerais do plano de ação do ano de 2016 estavam mais detalhadas em relação ao de 2017. As ações que seriam direcionadas a partir dos objetivos propostos foram organizadas e divididas entre os meses, bem como organizadas nas semanas correspondentes. Nesse ano letivo, as ações foram organizadas por 11 (onze) professores coordenadores com o apoio de 2 (duas) supervisoras, duas 2 (duas) professoras coordenadoras colaboradoras e a diretora da educação, que justifica a organização do material e lançamento das informações. Nesse período, as avaliações seguiram os modelos do SAEB, mas foram elaboradas e impressas pelos próprios colaboradores, como ressalta a gestora:

Por que se, de repente, a gente tivesse um modelo e a gente transcreveu desde a prova, ou até tem empresa que vem e fazem, imprime, leva, volta, confere. Mas não, nosso caminho foi de construção da própria rede (G2016).

No ano de 2017, o Programa Avaliação Externa apresentava uma estrutura textual mais objetiva, menos detalhada. As ações apontadas estavam seguidas de procedimentos e períodos de execução menos definidos que o plano do ano anterior, como se pode observar na ação 2.2.4 “avaliar e acompanhar o desempenho dos alunos” que apresentava como data para período de execução “a partir de 31/03” (PLANO DE AÇÃO, 2017). Nesse plano de ação foi mais notada a participação dos profissionais que compõe o grupo dos supervisores e coordenação de ensino do que dos professores coordenadores observados no plano de ação do ano de 2016.

Então, a gente não pode deixar de considerar diretores, professor coordenador, e os professores de outras escolas que abraçaram a proposta e fizeram isso acontecer com os alunos (G2017).

Embora as avaliações externas tenham se difundido de modo muito peculiar em cada país, estado e município, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) pontuam que, no Brasil, todas as avaliações têm como traço comum a utilização de provas padronizadas realizadas em larga escala, e que vêm ganhando cada vez mais importância e espaço nas políticas educacionais de todos os entes federados. Seguindo os padrões de organização das avaliações externas, o SEM também avaliou apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Diante desse contexto, Lemos e Machado (2017) destacam os aspectos avaliados nesses tipos de testes focados apenas em aprendizados e habilidades referentes à leitura, escrita e matemática, reforçando a desvalorização quanto à bagagem cultural dos alunos, suas aprendizagens significativas, aspectos fundamentais como a ética, representação social, preservação ambiental e diversas habilidades não cognitivas que seriam importantes para a formação dos estudantes (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

A expansão das avaliações padronizadas e elaboradas pelos próprios sistemas de ensino justificam-se pela garantia da constituição de bases de dados e informações que possibilitam o acompanhamento da evolução do rendimento dos alunos e da educação, de modo geral, bem como a tomada de decisões no âmbito educacional das políticas públicas (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Desta forma, ambos os períodos, conforme pontua o autor acima, sentiram a necessidade de reconfigurar as avaliações do SEM de modo que elas pudessem ocorrer periodicamente e de forma padronizada. Refletiram, também, sobre a importância desse processo estar em conformidade aos modelos de avaliações externas elaboradas pelo governo para que os alunos se sentissem preparados para a realização dessas avaliações.

[...] nós pudemos perceber que as avaliações que eram feitas na rede precisavam ser alinhadas com as avaliações externas e as crianças, elas também precisam se sentir preparadas [...] (G2016).

Uma delas foi reconfigurar ou ajustar essa questão da avaliação sistematizada na rede, pensando não só nas sondagens que já tinham desde 2016, mas como um acompanhamento e monitoramento um pouco mais específico das turmas que iam passar pelas avaliações externas do ano de 2017 (G2017).

Em relação à necessidade de alinhamento das avaliações do próprio SEM com a proposta de avaliação externa elaborada pelo governo federal, bem como a preocupação em preparar os alunos para a realização dessas avaliações, Belo e Cardoso (2013) esclarece sobre os cuidados que a escola deve tomar para não adotar um trabalho pedagógico focado em ações para apenas avançar os índices, desprezando todo o processo percorrido pelos alunos ao longo de um período. Nesse contexto, corre-se o risco de desenvolverem-se propostas que treinem os alunos para os testes externos e para as habilidades e competências esperadas nessas avaliações, distanciando-se de uma educação integrada e do retrato fiel do contexto escolar.

Outro importante ponto a se considerar no apontamento feito pela gestora G2017 é sobre a periodicidade das avaliações. De acordo com a G2017, no ano de 2017, os alunos dos 5º e 9º anos realizavam tanto as avaliações de sondagem quanto outras avaliações para monitoramento e acompanhamento desses alunos que fariam a avaliação do SAEB naquele ano.

Enfim, então, pensando nessas questões pro lado da aprendizagem do aluno e do quanto a rede entendia que precisava avançar, é que foi pensada essa proposta de sistematizar a avaliação no ano de 2017. Ela aconteceu em dois formatos: mantendo as sondagens que já existiam no ano de 2016 [...] e de forma diferenciada, essa avaliação do 5º e 9º ano, de forma monitorada entre os meses de março e setembro (G2017).

No ano de 2016, a gestora pontua como mensal a periodicidade das avaliações, entretanto, não deixa de mencionar as problemáticas existentes ao longo desse percurso pela escassez de mão-de-obra e falhas no processo de planejamento e implantação das ações que interferiram na organização de todo o processo- entraves que serão melhor descritos no decorrer da análise do processo de implantação.

[...] mas o que a gente viu que era importante para fazer (no município) era uma avaliação mensal com base nos descritores [...] Mas isso não foi tão bem organizado quanto à periodicidade das avaliações.

A gente não tinha estrutura para isso, grampear essas provas, separar tudo isso, a elaboração desse material todo, dessas questões. A dificuldade que a gente tinha de trazer aquelas quantidades, eram muitas unidades na rede (G2016).

A partir dos relatos e registros nos documentos oficiais do SEM pode-se observar a quantidade de avaliações aplicada dentro de um curto período de tempo capaz de possibilitar a reflexão dos alunos sobre os novos conhecimentos

construídos, bem como possibilidade de revisar as avaliações já realizadas para um processo de amadurecimento e compreensão dos erros obtidos.

A gente não conseguiu até o começo do semestre ter todos os dados compilados para poder iniciar uma devolutiva [...] (G2016).

Então seriam 4 semanas. Uma semana para o aluno de fato fazer a avaliação, na outra semana seguinte era feita a correção e já era enviado os dados para a secretaria, na terceira semana voltava os resultados para a escola (G2017).

A partir desse contexto, Gatti (2007) levanta alguns questionamentos reflexivos sobre essas avaliações: “Que contribuições trazem de fato, por quê, para quê e para quem? É um processo que impulsiona escolas, professores, alunos, gestores, ou será um processo que compara humilhantes ou descabidas? É um processo que alimenta a cooperação e a busca de soluções coletivas ou serve para alimentar competição e concorrência exacerbada?

Quanto à frequência muito alta de avaliações aplicadas nos alunos, Machado (2016) pontuam sobre a inviabilidade de tempo necessário pra que os resultados sejam absorvidos, analisados e transformados em ações eficazes que auxiliem os alunos nesse processo, como pode-se observar no apontamento da gestora frente a esse contexto.

Apesar de, às vezes, não ter um tempo específico para dar conta das dificuldades do aluno naquele período, ainda assim, discutia-se sobre o que tinha acontecido, como esse trabalho poderia ser feito em sala de aula, outros desdobramentos até com os familiares (G2017).

Considerando a periodicidade mensal das avaliações e a impossibilidade de se traçar uma meta atingível ao final do processo, a G2016 menciona sua preocupação em apenas desenvolver as ações propostas sem refletir sobre o percurso e aprendizagem dos alunos: “[...] a meta é algo que está ali, mas naquela época era fazer acontecer” (G2016).

Gimenes *et al.* (2013) explicam que muitos sistemas de ensino desenvolvem práticas de avaliação externa em suas políticas educacionais para possibilitar aos gestores das secretarias de educação vislumbrarem um panorama dinâmico e direto de seus Sistemas de Ensino, pois consideram um tempo relativamente longo entre a aplicação das avaliações externas elaboradas pelo governo e a divulgação dos resultados. Dessa maneira, compreende-se a elaboração de avaliações pelo SEM considerando a demora no processo de correção e devolutiva dos resultados às secretarias de educação e demais escolas, mas é importante que a periodicidade entre uma prova e outra esteja à serviço do tratamento dos dados a favor da

formação do aluno e reflexão sobre o processo, sem prejuízo pedagógico que se sobreponha em ações que se iniciam, se desenvolvem e se findam meramente pelos resultados. Frente a esse contexto, evidencia-se a compreensão da gestora e suas ações voltadas a partir e para os resultados, entendendo a avaliação apenas como processo capaz de gerar resultados, desconsiderando a importância do trabalho docente ao longo de um período para o tratamento dos dados, reflexão sobre as questões realizadas, reflexão sobre o erro num caráter construtivo e compreensão da proposta da avaliação aliada à proposta curricular da Rede de Ensino.

Eu estou aqui. Onde quero chegar? Como? Avaliando. Ficar olhando, por que senão as coisas ficam em círculos e a gente não consegue resultados. E esse resultado sempre pensando nos alunos aprendendo (G2016).

Compreende-se que a preocupação das gestoras durante o processo de implantação do Programa era assegurar padrões mínimos de aprendizagem a partir dos resultados dos alunos nas avaliações. É importante destacar que essas ações só fazem sentido e geram resultados satisfatórios se for utilizada com a qualidade e saberes dos alunos, como forma de colher elementos para que educação escolar aconteça de forma próxima à realidade e dentro de um contexto dinâmico e sujeito a constituir mudanças (BARBOSA; MELLO, 2015).

Dessa maneira, o início do processo de implantação do Programa é marcado por um momento de estudo e planejamento das ações que, em ambos os anos, ocorreu no mês de fevereiro.

As atividades planejadas para o Programa, no ano de 2016, contavam com a aplicação das provas mensalmente, de modo que as reuniões para sistematização das ações ocorriam em dois dias a cada mês, nos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

O Programa Avaliação Externa deste ano foi estruturado em 9 (nove) blocos, segundo análise dos documentos oficiais do SEM, sendo: Tema, Justificativa, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Etapas e Prazos (meses, semana, temática), Recursos Básicos, Parcerias e Grupos Interativos, Avaliação e Referências Teóricas. Destaca-se no documento que as ações planejadas foram organizadas em material digital e entregues a todos os professores coordenadores para ciência do Programa e enriquecimento profissional, de modo que também constavam no material os vídeos relacionados aos temas e atividades práticas pedagógicas para estudo e discussão com os docentes nas Unidades de Ensino em reuniões de HTPC.

As ações planejadas no Programa Avaliação Externa, no ano letivo de 2017, foram organizadas em períodos respeitando o tempo necessário e previsto para a realização de cada atividade planejada.

Todas as ações do Programa, segundo os documentos oficiais do SEM, previam a efetividade dos resultados e a oferta de melhores condições de aprendizagem aos alunos, buscando qualidade de ensino. Entretanto, é preciso atentar-se quanto ao esclarecimento de Soares (2012) ao pontuar que uma escola de qualidade dispõe da garantia de aprendizagem, mas também de estrutura necessária para o melhor atendimento aos alunos e desenvolvimento do trabalho docente, e que selecione o que de fato é relevante e pertinente ao ensino dos alunos através de processos eficazes e recursos disponíveis para que professores, alunos, funcionários e pais se sintam satisfeitos e felizes com todo o processo.

As ações antes de serem executadas em ambos os anos analisados do Programa Avaliação Externa registraram momentos de estudo, reflexão e discussão, bem como versavam sobre a organização e a estruturação do material de acordo com a análise dos documentos oficiais do SEM. No ano de 2016, no mês de fevereiro, na semana de 15 a 19/02, o Programa registrou como temática no desenvolvimento da ação “atividades de estudo sobre a importância das avaliações diagnósticas para o planejamento pedagógico docente”. Foram levantados assuntos pertinentes às práticas pedagógicas diferenciadas que contemplassem os diferentes estilos de aprendizagem, que também foram discutidos e analisados. As reuniões semanais que aconteciam dentro das Unidades de Ensino foram momentos destinados para estudo, discussão, troca de experiências e aprimoramento das práticas, como constava nos registros dos documentos oficiais do SEM.

De acordo com Alavarse, Machado e Bravo (2013), o movimento de valorização da avaliação externa vem se tornando, atualmente, como um dos principais elementos das políticas educacionais visando à melhoria na qualidade do ensino. Considerando este contexto, o SEM foco da pesquisa, utilizando como referencial as avaliações externas elaboradas pelo governo federal, buscou estudar o assunto em questão, bem como a organização e estruturação do material para mapear o rendimento dos alunos a partir de avaliações padronizadas e poder planejar ações direcionadas para atender às dificuldades apresentadas ao longo desse processo.

Reflexão sobre a importância da avaliação diagnóstica e as intervenções para a efetiva aprendizagem em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); Orientação e socialização de boas práticas, sequências didáticas e atividades que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem. (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Analisar os tópicos e descritores de cada área – Português e Matemática do 5º e 9º ano. (PLANO DE AÇÃO, 2017).

Destaca-se nesse contexto a preocupação com o fazer docente, de acordo com o registro no documento oficial do SEM referente ao plano de ação, e o processo ensino-aprendizagem por meio de discussões e estudo da temática nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Na sequência das ações planejadas, foram destacados outros momentos de estudo que oportunizaram a elaboração das avaliações, como segue:

Março. 29/02 a 04/03. Análise das avaliações diagnósticas, resultados obtidos e sondagens baseado no documento referente aos direitos de aprendizagem;

Março. 07 a 11. Análise das avaliações diagnósticas e articulação com os descritores da Provinha Brasil, ANA e Avaliações Externas (SEED);

Março. 14 a 18. Orientações e socialização de boas práticas, sequências didáticas e atividades que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem [...];

Março. 21 a 24. Estudo de instrumentos avaliativos contemplando os diferentes níveis de aprendizagem;

Abril. 18 a 22. Planejamento da Formação de Língua Portuguesa com os temas: Nível de Escrita, Agrupamentos Produtivos, Jogos, Leitura, Ambiente Alfabetizador;

Mai. 2 a 6. Planejamento da Formação de Língua Portuguesa e Formação dos Professores Coordenadores abordando os temas: Nível de Escrita, Agrupamentos Produtivos, Jogos, Leitura, Ambiente Alfabetizador;

Mai. 9 a 13. Formação de Língua Portuguesa para os Professores Coordenadores com os temas: Produção Textual e Revisão de Texto;

Mai. 23 a 31. Reunião para Planejamento da Formação de Matemática com o tema: Situação-problema;

Junho. 1 a 3. Reunião para Planejamento da Formação de Matemática abordando o tema: Situações-problema por meio de oficinas;

Junho. 13 a 17. Reunião para Planejamento da Formação de Matemática. (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Observou-se nos registros do Plano de Ação do ano de 2016 o direcionamento de discussões e estudo voltados para a questão pedagógica das escolas, a fim de oferecer aos professores a reflexão sobre sua prática e os resultados dessas ações. Esse processo vem ao encontro da proposta de Cappelletti (2015) que ressalta que a contabilização dos dados a partir dos resultados é uma importante ferramenta, entretanto, é preciso que a equipe analise também, de maneira crítica, o que foi solicitado nas avaliações e os resultados

obtidos por seus alunos com o objetivo de produzir uma proposta pedagógica necessária à escola.

Assim, é importante sinalizar que além dos resultados, outros importantes dados devem ser levados em conta para o direcionamento de ações, como a própria elaboração dessas provas que deve considerar em seu processo de planejamento das questões os insumos psicopedagógicos envolvidos, a seleção dos textos que devem estar em conformidade com o trabalho desenvolvido pelos professores ao longo desse período, as dificuldades atribuídas em cada questão que devem considerar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, a incidência dos erros confrontados com o processo de construção desses conhecimentos no dia a dia escolar, a causalidade desses erros e a possibilidade de revisão das avaliações já efetuadas pelos alunos num processo de autoavaliação e formação.

No Plano de Ação do documento referente ao ano de 2017, os momentos de estudo, discussão e reflexão para planejamento e execução das atividades do Programa ocorreram entre os meses de fevereiro a março. Nestes períodos, foram realizados levantamentos dos dados referentes ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, seleção dos principais descritores que seriam trabalhados com os alunos e destacados nas avaliações, apontamento de metas e expectativas em relação aos resultados das avaliações para cada Unidade Escolar, estudo de materiais para planejamento das reuniões com os Professores Coordenadores que se tornariam multiplicadores juntos aos gestores nas Instituições de Ensino deste SEM.

Fevereiro. 14 a 24. Identificar os principais descritores que precisam ser trabalhados com os alunos, inicialmente, com base nos dados de 2013 e, a partir de maio, com base nos dados de 2015;

Março. 01 a 11. Estabelecer os critérios de acordo com o nível de desempenho de cada escola; Estabelecer relação entre os descritores e as habilidades previstas no currículo da Rede de forma a alinhar o processo ensino-aprendizagem; Estabelecer expectativa de desempenho para cada grupo de unidade escolar, conforme resultados descritos;

Março. 08. Apresentar em reunião de Professores Coordenadores a importância das avaliações mensais com os alunos do 5º ao 9º ano; Apresentar aos Professores Coordenadores a descrição dos resultados do IDEB;

Março. 13 a 17. Sensibilizar os professores para a importância do IDEB; Apresentar a descrição dos resultados e abordar sobre as dificuldades dos alunos. (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Embora se encontre no documento, no período de fevereiro a março, ações voltadas para o estreitamento entre a matriz de referência para as avaliações

externas e a proposta de trabalho prevista no currículo deste SEM, encontram-se, também, registros sobre o desdobramento desses dados em estratégias de ensino com o objetivo de após levantar dados e traçar um diagnóstico mais contextual da aprendizagem dos alunos, elaboram instrumentos e estratégias mais eficazes.

Março. A partir de 31/03. Mapear as questões das provas com menor desempenho dos alunos para traçar estratégias de ensino; Realizar reuniões com a equipe escolar, Professores Coordenadores e professores de cada nível de ensino para estabelecer estratégias e interpretar os resultados [...] (PLANO DE AÇÃO, 2017).

No ano de 2017, o Programa Avaliação Externa implantou mais uma proposta de prova padronizada elaborada pelo próprio SEM, mas destinada apenas às turmas do 5º e 9º ano, referente aos anos finais de cada segmento do Ensino Fundamental. Essas avaliações ocorreram no período de abril a setembro.

Vamos pensar que a Rede em 2017 trabalhou com dois projetos nesse sentido de acompanhamento dos alunos. Que é esse com os alunos de quinto e nono ano que eu falei que as avaliações foram mensais de Abril a Setembro, e o em continuidade com o trabalho que acontecia em 2016 que eram as avaliações de sondagem (G2017).

É importante pontuar, como ressalta Gimenes *et al.*(2013), que as avaliações tragam resultados e informações, de fato, efetivos. Desta forma, a quantidade de aplicações devem permitir que os dados sejam periódicos e frequentes a todo Sistema de Ensino para que possa subsidiar as Unidades Escolares em seu trabalho cotidiano no que tange ao (re)planejamento escolar.

Quanto ao processo de elaboração e correção das avaliações, no Plano de Ação do Programa, no ano de 2016, o período destinado à elaboração das avaliações compreendia as últimas semanas do mês de fevereiro e início do mês de março, de modo que as ações destinavam-se às “análises das avaliações diagnósticas, resultados obtidos e sondagens baseados no documento referente aos direitos de aprendizagem” (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Após o período de elaboração e aplicação das avaliações diagnósticas, o Plano de Ação de 2016, foi destinado à última semana do mês de março para “análise dos resultados das avaliações externas e internas, assim como para o estabelecimento de metas” (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Os documentos referentes ao Plano de Ação para o ano de 2017 registravam como período para a elaboração das avaliações, após período de estudo e discussão, o mês de março, entre os dias 01 (um) e 10 (dez) do referido mês. Os procedimentos foram destacados na categoria de organização das avaliações

mensais de acordo com as expectativas de cada grupo e com os descritores do IDEB. Neste período, a elaboração das avaliações ficaria destinada a um grupo de professores da área de Língua Portuguesa e Matemática, bem como foram organizadas a partir de uma sequência didática considerando as prioridades de aprendizagem dos alunos.

Março. 01 a 10. Verificar a necessidade de montar grupo de professores para a confecção das provas, de acordo com as áreas (Português e Matemática); Organizar as provas em nível sequencial de acordo com as prioridades de aprendizagem dos alunos; Enviar às escolas, impreterivelmente, na última segunda-feira de cada mês, as avaliações a serem realizadas com os alunos (PLANO DE AÇÃO, 2017).

Compreende-se, pois, que as avaliações eram elaboradas e corrigidas pelos próprios professores do SEM e encaminhadas às escolas para aplicação aos alunos. Entretanto, não foram encontrados registros sobre a aplicação dessa avaliação a uma parcela de alunos para teste do material confeccionado, para avaliar a compreensão do aluno dos enunciados elaborados e do professor sobre a condução da atividade. Essa ação, portanto, anteciparia a correção de pequenos ajustes antes das avaliações serem encaminhadas a toda Rede de Ensino.

Entretanto, é positivo pontuar a atribuição da elaboração das avaliações pelos próprios professores, impulsionando para a melhoria da qualidade destas instituições considerando que o planejamento dos testes padronizadas fica a cargo dos sujeitos envolvidos com a realidade educativa e que consideram o contexto social ao qual estão inseridas estas instituições (LEMOS; MACHADO, 2017).

Os professores deste SEM participaram tanto do processo de elaboração das questões das provas, uma parcela deles, quanto do processo de correção, favorecendo a devolutiva dos dados aos alunos e possibilitando adiantar o início de ações para sanar as dificuldades observadas antes do retorno da SEED após tabulação dos dados de toda a Rede de Ensino.

Quanto à participação do envolvidos no processo de implantação do Programa, o SEM contou, em ambos os anos, 2016 e 2017, com os professores, professores coordenadores, supervisores de ensino, coordenadores de curso.

Então, baseada nisso, ficaram envolvidos todos os supervisores, todos os professores coordenadores também eram envolvidos, à medida que eles também olhavam, corrigiam e mesmo na elaboração, participavam os professores e diretores. Nós buscamos o caminho da secretaria, sempre buscando um caminho democrático, caminho de participação de todos nesse trabalho. (G2016).

A gente tinha a equipe de coordenação que auxiliava no direcionamento tanto nas formações dos diretores a partir dos resultados obtidos, quanto à equipe de supervisão e os atores que estavam diretamente nas escolas que a gente não pode descartar [...] As próprias supervisoras que fizeram formação com os professores e, algumas vezes, com os gestores sobre os resultados, e a equipe escolar estava à frente endossando e fazendo isso acontecer, de fato. Então, a gente não pode deixar de considerar diretores, professor coordenador, e os professores de outras escolas que abraçaram a proposta e fizeram isso acontecer com os alunos (G2017).

É importante destacar a participação dos professores no processo de elaboração das avaliações e correções nas próprias escolas, ação que possibilita ao profissional refletir sobre os resultados de cada aluno e devolvê-los em ações de revisão de testes como processo de autoavaliação e formação. A partir do apontamento das questões de cada aluno com baixo desempenho, o docente foi capaz de planejar suas aulas de modo a sanar as dificuldades observadas por meio de novas estratégias didáticas, ação desenvolvida pelo SEM que gerou resultados positivos ao final do processo e que serão analisados detalhadamente no decorrer dessa pesquisa.

[...] todos os professores coordenadores também eram envolvidos, à medida que eles também olhavam, corrigiam e mesmo na elaboração, participavam os professores e diretores. [...] Na correção eram os professores (G2016).

Então, essa equipe ficou responsável por organizar as provas e alguns professores coordenadores da rede foram convidados a fazer parte dessa equipe. As próprias supervisoras que fizeram formação com os professores e, algumas vezes, com os gestores sobre os resultados, e a equipe escolar estava à frente endossando e fazendo isso acontecer, de fato. [...] Quem corrigiu as avaliações nas escolas eram os próprios professores. Então ia uma prova com gabarito para as escolas e os professores corrigiam e passavam essas respostas para uma planilha feita no Excel, e essa planilha era enviada para a secretaria da educação, para que fosse tabulado o resultado da rede como um todo. Então a escola tinha um resultado da escola turma a turma e, a secretaria de educação, de todas as unidades escolares (G2017).

Observa-se nas falas das gestoras o envolvimento dos diversos profissionais para o processo de implantação do Programa, entretanto, referente ao “caminho democrático” citado pela gestora G2016, não foram encontrados registros nos documentos oficiais do SEM e nas falas das entrevistadas que confirmassem o planejamento desse Programa a partir de discussões com todos os profissionais da educação deste mesma Rede sobre sua viabilidade e organização.

Dessa maneira, considerando a participação apenas de uma parcela de professores e demais profissionais nesse processo, justifica-se o apontamento da gestora G2016 sobre a resistência de alguns docentes frente a esse processo, como

reflexo de ação que não foi planejada e construída por todos, mas imposta pelos profissionais com função hierárquicas superiores.

Por mais que você faça democraticamente, os professores participavam das elaborações das provas, mas mesmo assim a gente sentia a resistência que, muitas vezes, atrapalhava. [...] As escolas não percebiam que as avaliações internas vinham como um projeto de melhorias, como uma ferramenta para eles, uma avaliação em rede para eles olharem, como um exame de sangue, um organismo vivo. Como é que está isso? Eles viam isso como uma cobrança, uma ameaça, muitas vezes pela própria maneira da secretaria. Tem que fazer porque tem que fazer, porque senão as coisas não andam (G2016).

Dessa forma, confirma-se que a resistência dos professores estava atrelada à participação de apenas uma parcela de docentes nesse processo de planejamento e implantação do Programa a partir do próprio relato da gestora que, embora acreditasse que as ações ocorreram de maneira democrática por contar com a participação de profissionais da educação na execução de um trabalho pensado e direcionado pela SE, pontuou sobre a imposição dessas tarefas pelos profissionais hierarquicamente acima dos docentes lotados na SEED.

Muitas vezes, as coisas têm que ser empurradas, primeiramente. Por mais que você faça democraticamente, os professores participavam das elaborações das provas, mas mesmo assim a gente sentia a resistência que, muitas vezes, atrapalhava (G2016).

Então, a partir do momento que isso ficou estabelecido, que essa avaliação ela seria feita na rede [...] (G2017).

Quanto a essa decisão de implantação do Programa no SEM, encontram-se fragmentos nas falas das gestoras durante a entrevista pontuando tratar-se da idealização e organização geral das ações por uma parte dos profissionais da SE, no caso, aqueles responsáveis por coordenar o desenvolvimento desse planejamento.

Foi a professora (representante da Secretaria) que solicitou, ela quem trouxe essas questões que nos precisamos ter também resultados nossos [...] (G2016).

Então, a partir do momento que isso ficou estabelecido, que essa avaliação ela seria feita na rede, a gente conversou com uma equipe que tinha que, no ano passado, trabalhava com uma equipe de coordenação que era de formação e avaliação (G2017).

Outra importante questão a ser apontada é referente à menção dos profissionais envolvidos nesse processo de implantação do Programa ora como sujeitos, ora como atores pela gestora G2017.

Mas aí isso pode ser um pouco relativo por que depende da liberdade do sujeito. Apesar de pedir para ele não colocar o nome, para que ele se sentisse, de fato, livre para expressar a opinião dele sobre aquela avaliação,

depende muito de como ele se sente confortável de fazer aquela avaliação de um sujeito, um colega de trabalho, de repente, um superior imediato no ambiente de trabalho. Mas dentro do que era colocado isso era visto de maneira positiva [...] A gente tinha a equipe de coordenação que auxiliava no direcionamento tanto nas formações dos diretores a partir dos resultados obtidos, quanto à equipe de supervisão e os atores que estavam diretamente nas escolas que a gente não pode descartar (G2017).

De acordo com Dubar (2004), por definição, ator é alguém que participa de maneira ativa, mas é também aquele que assume um papel. Enquanto que o sujeito costuma ser oposto ao objeto, pensando de maneira individual, capaz de ação e de conhecimento, em oposição àquilo que é dado, exterior, àquilo sobre o que se exerce a ação e o conhecimento.

Portanto, a partir da definição dos termos ator e sujeito, e a partir dos relatos das gestoras entrevistadas e dos registros nos documentos, evidencia-se a participação de apenas uma parcela desses profissionais que, embora denominados de sujeitos, eram atores por participarem desse processo a partir da definição de seus papéis direcionados pelos gestores da SEED que os lideravam para a elaboração das avaliações, correções e planejamento de estratégias didáticas em sala de aula para auxiliar no desenvolvimento dos alunos a partir dos resultados apontados, formulação e tabulação dos dados. Destaca-se que, para serem considerados sujeitos nesse processo de implantação do Programa, os profissionais poderiam manifestar-se de maneira individualizada sem considerar o modelo e padrão estabelecido.

Gimenes *et al.* (2013) discorrem que, para além dos resultados e interpretações das secretarias de educação que utilizam sistemas próprios de avaliação externa, encontra-se a preocupação em envolver toda a equipe escolar nesse processo. Diante desse contexto, oportunizar momentos de estudo, reflexão, discussão e troca de experiências entre diferentes gestores e formadores são estratégias que devem estar presentes nas políticas públicas educacionais de secretarias que almejam resultados satisfatórios no trabalho desenvolvido.

Nesse processo de integração e coordenação dos recursos humanos para implantação e desenvolvimento do Programa, as gestoras entrevistadas pontuaram sobre a oferta de formações à equipe docente e gestora como uma das ações já planejadas no processo de implantação do Programa para instrumentalizar os gestores no direcionamento de ações na rotina escolar. É importante destacar que o planejamento de formações aos docentes a partir da implantação do Programa de

Avaliação Externa está em conformidade com a meta 15 do PNE ao definir como uns dos objetivos a criação de uma política nacional de formação.

O objetivo das formações era fomentar uma cultura de estudos, instrumentalizar esse trio gestor. Ai na época, eu trouxe um livro da Eloisa Look, que fala das diversas dimensões da escola (G2016).

Elas eram avaliadas, na verdade, a gente não tinha uma avaliação formal, a gente buscava do grupo o que o grupo necessitava. Acho que foram mais duas formações específicas com os professores e com a equipe gestora de acordo com os resultados e planos de ação do que precisava ser feito para as escolas (G2017).

Sobre o processo de formação, o artigo 16 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, pontua que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Dessa maneira, compreende-se a importância desse processo acontecer entre pares, coletivamente, com o intuito de promover momentos de reflexão e (re)planejamento da prática a partir do aprimoramento nas várias instâncias educacionais.

Ao se promover formação de professores é necessário considerar as suas angústias, perspectivas, sobre o processo de construção de sua identidade enquanto sujeito que promove mudanças no cenário educacional. Dessa maneira, como destaca Tardif (2014), o saber dos professores trata-se de um saber individual, de cada um, sua experiência de vida e profissional, relacionado com sua identidade, com suas relações com os alunos em sala e demais atores escolares.

André (2015) menciona que os cursos de formação de professores é uma importante ferramenta para estimulá-los e orientá-los, porém, é necessário que seja dado o devido suporte a esse grupo para além dessas formações, como recursos disponíveis nas escolas, equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, ou seja, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes.

Quando as gestoras foram questionadas sobre os processo de formação, pontuaram sobre o direcionamento de ações voltadas para a instrumentalização dos

professores para um determinado fim, no caso, a compreensão dos dados apontados pelos alunos nas avaliações e os resultados de sua escola apresentados pelo IDEB. A esse contexto, identifica-se um processo de formação para o serviço.

[...] fazer uma atividade de *excel* para os professores coordenadores porque muitos deles não tinham as noções básicas de Excel (G2016).

Então, eu lembro que a gente fez uma formação num laboratório de uma escola abrindo o site do QEdu [...] Então, em cima desse trabalho, que cada gestor foi se familiarizar com essa ferramenta e com esse site e entender um pouquinho da realidade da escola (G2017).

Nesse sentido, a formação aos docentes deve ser entendida como um processo que favoreça aos profissionais oportunidades de desenvolvimento, sem estar reduzido ao domínio pessoal e utilitário, levando à reflexão docente para a promoção de transformações na sua prática e mudanças significativas na qualidade de ensino (DAVIS *et al.*, 2012).

Aliadas ao Programa Avaliação Externa, as ações foram planejadas, organizadas e direcionadas para somar e impactar nos resultados dos alunos nas avaliações externas, no rendimento escolar ao final do ano letivo, nas práticas docentes, no desenvolvimento das atividades escolares contemplando os diferentes tipos de aprendizagem e na qualidade do ensino, de modo geral. Essas ações contemplavam as formações destinadas aos professores, professores coordenadores e supervisores de ensino. Embora a proposta de formação não estivesse descrita no plano de ação do ano de 2017, apenas no plano de ação de 2016, em ambos os anos foram encontrados registros desses encontros organizados em planilhas, que serão analisadas na sequência.

Oferecer material de apoio pedagógico aos professores coordenadores para subsidiar o trabalho com a equipe escolar oportunizando a formação continuada dos docentes, a elaboração de ações e a reflexão sobre a prática Instrumentalizar os professores coordenadores para levantar os conhecimentos prévios dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; Desenvolver e aplicar as orientações sobre sequência didática em sala de aula;

Socializar e disponibilizar critérios de elaboração de avaliação; Elaborar materiais que serão aplicados nas formações dos professores coordenadores. (PLANO DE AÇÃO, 2016).

Desta forma, a proposta das formações em ambos os anos, 2016 e 2017, era propiciar momentos de estudo e reflexão para o planejamento de estratégias e planos de ação que pudessem intervir positivamente nos resultados dos alunos e no rendimento escolar, de modo geral, como pontua a gestora de 2016 ao explicar que “o objetivo das formações era fomentar uma cultura de estudos, instrumentalizar

esse trio gestor. Ai na época, eu trouxe um livro da Heloisa Lück, que fala das diversas dimensões da escola” (G2016).

Em 2016, foram oferecidos encontros de formação aos professores coordenadores, no qual levantavam, a cada reunião, os assuntos que seriam discutidos no horário de HTPC, embora cada equipe gestora também tivesse autonomia para flexibilizar o material organizado em reunião de acordo com sua realidade escolar. Esses materiais eram organizados por grupos de professores coordenadores que se dividiram em núcleos para atender a todas as necessidades da escola e organizar os encontros de HTPC de acordo com cada temática.

Na própria reunião que a gente fazia é que se buscava o que estava acontecendo, que vinha ao encontro da necessidade da escola e elas traziam para a gente [...]. E as escolas tinham essa flexibilidade de adaptar. O que a gente mandava para a escola não precisava ser feito, o que a gente fazia era o CD que era entregue para a escola, mas se a pessoa quisesse mudar o vídeo ou alguma coisa [...] (G2016).

Em 2017, as formações se estenderam e, além da equipe gestora, os professores de cada ano avaliado, 5º e 9º anos, bem como os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que lecionavam para essas turmas foram atendidos a fim de melhor capacitar todos os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem. Com o primeiro grupo, as formações destinavam-se para o estudo dos descritores, estratégias de trabalho pedagógico frente a essa temática e o cruzamento dessas habilidades à proposta curricular do SE.

O estudo e direcionamento do plano de ação também ocorreram nesse período a partir da apresentação dos resultados dos alunos nas avaliações externas, em cada reunião.

O projeto já previa formação com os professores e a equipe gestora, então eu lembro que no começo, que a primeira reunião formação com os professores foi feita sobre, o que são descritores, como agente trabalha, como isso está cruzado com a nossa proposta curricular, até para não ficar na ideia que eram mundos diferentes [...]. Fora isso, a gente teve, em maio, uma equipe de professores de Português e Matemática que passou a fazer parte da Rede, num programa específico que se chama REDES [...]. Fora essas formações com os professores do REDS, aconteceram formações com professores de cada ano de ensino do quinto e nono ano, Português e Matemática, e também com o gestor (G2017).

Observou-se que, nesse ano letivo, foi introduzido no SEM o Programa Redes para reformular a proposta do reforço escolar que já ocorria no ano anterior. Nessa estrutura, os alunos eram atendidos a partir de agrupamentos produtivos e níveis de aprendizagem, possibilitando o auxílio mútuo entre os estudantes. Além dessa

organização, o programa era desenvolvido em horário paralelo às aulas regulares, com o apoio de fichas de diferentes temas do interesse dos alunos, que propunham vários desafios para o desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, a autonomia e a busca pelo conhecimento pelo próprio aluno era o foco dessa proposta.

Ele podia ter um nível de dificuldade na Matemática, mas outro em Português. Ele podia ajudar o colega e o colega ajudá-lo em Matemática. Então, pensando nesse agrupamento produtivo, eles trabalhavam e trabalham ainda com algumas fichas de atividades provocando, de fato, a autonomia e a busca do conhecimento do aluno (G2017).

Compreende-se, pois, que as formações objetivavam instruir todos os envolvidos com um ensino de qualidade, incentivando o estudo, a reflexão e o (re)planejamento de práticas pedagógicas sempre que necessário. Mesquita (2012) pontua que todos os dados oriundos de tabelas, gráficos e porcentagem interagem e se redirecionam no cotidiano escolar, de modo que os atores envolvidos não podem se mostrar alheios aos resultados levantados pelas pesquisas de avaliação externa.

Dessa forma, é necessário que se promova o diálogo, a integração entre o qualitativo e o quantitativo, entre o macro e o micro, sem descartar as interferências de um sobre o outro. A Tabela 11 a seguir apresenta a quantidade de formações que foram realizadas no ano de 2016 e o público-alvo atendido.

Tabela 11 - Capacitação e Formação Continuada – 2016

	Período	1º Semestre	2º Semestre	Total
Público-alvo				
Professores		6	0	6
Professores Coordenadores		56	10	66
Diretor		2	2	4
Vice-diretor		0		0
Diretor e vice-diretor		0	3	3
Professor, Profº Coordenador, Diretor e Vice-diretor		0	9	9
Professor Coordenador, Diretor, Vice-diretor		0	3	3
Outros		2	7	9
Total		66	34	100

Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: Documentos da SEED, 2018.

Dos 66 (sessenta e seis) encontros de formação continuada oferecido em 2016, no 1º semestre, 18 (dezoito) encontros foram destinados à Educação Infantil, 1 (um) encontro à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 47 para o Ensino Fundamental. No 2º semestre ocorreram 34 (trinta e quatro) formações, sendo 4 (quatro) encontros para a Educação Infantil, 14 (quatorze) reuniões para o Ensino

Fundamental e 16 (dezesseis) formações para ambos os públicos, Infantil e Fundamental. Subtende-se que, embora não estivessem apontadas na planilha as capacitações destinadas aos supervisores, em todas as reuniões esse grupo estava presente a fim de se inteirar dos assuntos discutidos e acompanhar as ações nas escolas, conforme relato da gestora.

Até então, a equipe de supervisão fazia de tudo um pouco e, muitas vezes, não dava conta de acompanhar esses resultados nem de auxiliar a equipe gestora no que poderia ser feito para melhorar o resultado da escola. Então, em 2017, a Secretaria conseguiu reestruturar esse trabalho da supervisão e dividiu a supervisão em quatro frentes de trabalho (G2017).

Percebe-se que a maioria das formações foi destinada aos professores coordenadores, visto que, a equipe técnica que coordenava o Programa compreendia ser este o público-alvo que trabalharia direto com os docentes e equipe diretiva na escola, sendo necessária a sua formação e constante reflexão da prática a fim de melhor instruir, coordenar e direcionar as ações didático-pedagógicas na sua respectiva Unidade Escolar.

O objetivo das formações era fomentar uma cultura de estudos, instrumentalizar esse trio gestor [...]. Os professores coordenadores criaram uma identidade muito parceira, eles criaram uma identidade de ajuda mútua e de adequação entre si com muita facilidade, sempre baseada nessa questão da realidade, por que isso é uma coisa certa. Às vezes, você tem duas escolas no mesmo bairro com realidades totalmente diferentes (G2016).

Entre as temáticas desenvolvidas encontram-se assuntos dirigidos tanto para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, as discussões tratavam sobre a sistematização do trabalho pedagógico, direcionamento do professor coordenador, organização dos espaços nas salas de aula (cantinhos), avaliação, projetos, intervenções docentes e inclusão escolar foram as discussões deste ano letivo. Para o Ensino Fundamental, as reflexões e estudo voltaram-se para a sistematização do trabalho docente nos anos iniciais e finais, avaliação como proposta de intervenção, recuperação paralela, currículo, projetos, educação integral, organização do HTPC, inclusão escolar, descritores, gestão democrática participativa, análise dos resultados das avaliações externas, boas práticas educacionais e gestão da aprendizagem, conforme destaca a Tabela 12.

Tabela 12 - Capacitação e Formação Continuada – 2017

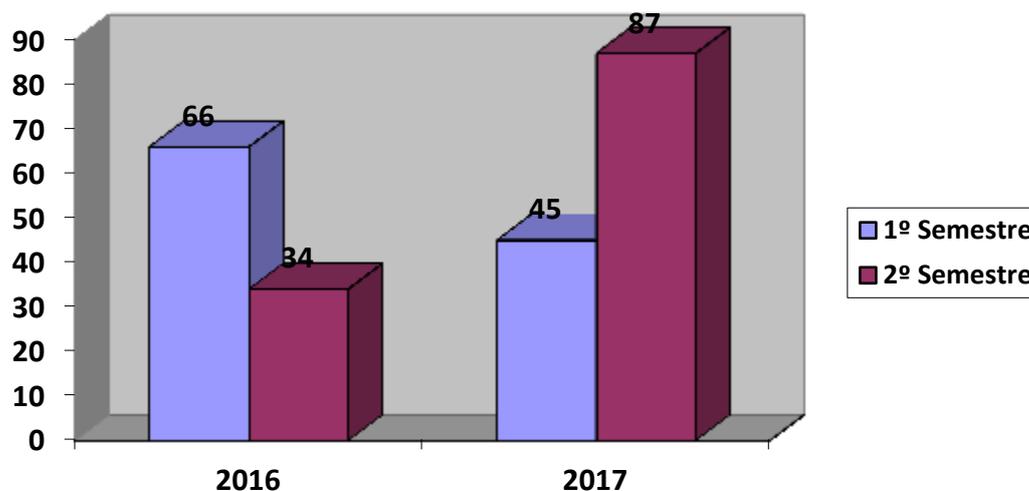
Público-alvo	Período	1º Semestre	2º Semestre	Total
Professores		1	12	13
Professores Coordenadores		29	10	39
Diretor		1	5	6
Vice-diretor		1	0	1
Supervisores		7	13	20
Diretor e vice-diretor		0	4	4
Professor e Professor Coordenador		1	2	3
Professor Coordenador e Diretor/Vice-diretor		0	7	7
Professor Coordenador e Supervisor		2	4	6
Supervisor e Diretor/Vice-diretor		1	0	1
Professor, Prof. Coordenador, Diretor e Vice-diretor, Supervisor		0	7	7
Diretor, Professor Coordenador e Professor		0	4	4
Professor, Supervisor, Professor Coordenador		0	5	5
Professor Coordenador, Diretor, Supervisor		2	4	6
Diretor e Professor Especialista		0	1	1
Diretor e Professor		0	1	1
Supervisor e Professor		0	2	2
Supervisor, Diretor, Professor		0	2	2
Outro		0	4	4
Total		45	87	132

Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: Documentos da SEED, 2018.

Analisando as formações do ano de 2017, observa-se que a maior quantidade também foi destinada aos professores coordenadores, multiplicadores pedagógicos nas escolas. Outro importante ponto a ser considerado foi a quantidade de reuniões que ocorreram nesse período em relação ao ano anterior, numa proporção de 25% a mais de formações e mais em capacitações em serviço. Entretanto, é válido pontuar que, no ano de 2016, a maior parte dos encontros ocorreu no primeiro semestre, diferente do ano de 2017 que concentrou 52% de suas formações no segundo semestre, período no qual alunos dos 5º e 9º anos fariam a Prova Brasil.

Figura 9 – Capacitação/Formação continuada de 2016 e 2017



Elaboração: própria autora, 2018.
 Fonte: Documentos da SEED, 2018.

Em ambos os anos, a equipe técnica responsável pela coordenação e direcionamento do Programa considerou positiva a avaliação das formações receberam uma avaliação positiva mensurada ora por meio das discussões nas reuniões com os professores coordenadores e diretores, ora por meio de questionários. Em 2016, foi pontuado sobre os avanços que ocorreram na organização, planejamento e direcionamento dos encontros de HTPC pelos professores, sistematizando sua ação na Unidade Escolar.

Agora, como você vê hoje na Rede, o HTPC não é mais como antes, porque ele ainda tem muito a fazer, mas eu acredito que foi incorporada muita coisa, principalmente na rotina dos professores coordenadores. Foram vencidas essas questões de professores coordenadores muito voltados para questão administrativa (G2016).

No ano de 2017, as avaliações das formações foram feitas após a reunião por meio de formulários entregues aos participantes para preenchimento sem a necessidade de identificação. Após a análise desses resultados, verificou-se que o SEM apresentava uma média 4 (quatro), numa escala de 0 (zero) a 5 (cinco) considerada muito positiva e produtiva.

Todas as avaliações que eram feitas na Rede tinham um formulário que a equipe respondia sobre o que essa formação gerava no sujeito. Nas análises que a gente fez de todos os formulários preenchidos, de maneira geral, eram pontuados de 1 a 5, 1 algo que era ruim e 5 como se fosse o melhor nível de desenvolvimento da formação. A gente teve uma média de 4, ou seja, todas as formações eram vistas de uma forma muito positiva e produtiva (G2017).

Desta forma, compreende-se que os resultados das capacitações direcionadas a todos os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem foram

avaliados como positivos, seja pelos discursos nas reuniões pedagógicas, seja pelos resultados dos alunos tanto nas avaliações elaboradas pelo SEM de maneira padronizada e sistematizada, como as avaliações elaboradas pelos docentes ao longo dos quatro bimestres.

Na sequência da pesquisa, realiza-se a análise da quarta categoria – entraves – destinada à apresentação e discussão das principais dificuldades identificadas ao longo do processo de implantação do Programa Avaliação Externa.

4.4 Entraves

Durante a análise das entrevistas foi possível identificar nas falas das gestoras entrevistadas algumas dificuldades que ocorreram no processo de implantação do Programa Avaliação Externa por diversos fatores, mas compreende-se que eram derivadas de um período de adaptação em que o planejamento aconteceu concomitantemente com a realização das ações. Dessa maneira, portanto, justificam-se os percalços encontrados ao longo desse processo que, com o decorrer do tempo, foram minimizados e substituídos por outros correspondentes a novas ações do ano de 2017, como observa-se nos fragmentos: “Mas falar vocês elaboraram, pensaram e tudo isso partiu de um plano de ação? Não. Tudo isso partiu de uma necessidade da secretaria. À medida que as coisas iam acontecendo iam se encaixando” (G2016).

[...] acho que um outro ponto foi o processo de aprendizagem ao longo do processo, a gente aprendeu tudo junto ao mesmo tempo, eu digo equipe técnica da secretaria da educação e os professores e diretores que estavam lá na conta fazendo isso acontecer nas escolas também, A gente foi aprendendo a lidar com os descritores, a aprendendo a como preparar um ambiente escolar, aprendendo a como criar uma cultura de aprendizagem na escola, tudo no ano que a prova iria acontecer (G2017).

Devido essa dificuldade de planejar e realizar ao mesmo tempo, as gestoras reconheciam suas limitações e a necessidade de buscarem parcerias para o desenvolvimento das ações. Foi nesse momento, então, que passaram a direcionar essas ações a partir dos estudos e orientações que uma fundação do SEM ofertava.

A gente começou a buscar soluções e viu na parceria com a (Fundação) um auxílio para esse trabalho, porque a gente precisava mesmo de expertise. Como as outras Redes faziam? Como funciona tudo isso? (G2016).

Essa ideia nasceu no final do ano de 2016, quando um grupo de diretores, supervisores se reuniram na SEED, juntamente com a Fundação, que é

uma fundação que faz uma assessoria pedagógica pra rede pra discutir os rumos pra rede pra 2017 [...] fomos discutir quais eram os pontos importantes pra gente avançar com a proposta de aprendizagem dos nossos alunos (G2017).

Assim como o planejamento das ações ocorreu juntamente à execução, de modo que as adequações foram feitas durante a implantação do Programa, outros entraves dificultaram esse processo derivados da recém construção do currículo da Rede.

A gente sempre tinha um norte pelas avaliações externas, então, esses tópicos eram elaborados mediante as avaliações externas, mas tendo como foco também o currículo que tinha acabado de ser elaborado [...] Então, foi um momento de envolver tudo isso também (G2016).

O que a gente percebeu no nono ano é que alguns descritores previstos eram trabalhados no sétimo e no oitavo ano. Então foi onde gerou muita discussão nas formações até com os professores (G2017).

A falta de planejamento com o devido tempo para a sua execução influencia tanto na qualidade das ações quanto dos resultados. Observou-se a necessidade do SEM adequar o currículo para atender as especificidades avaliadas na matriz SAEB. Quanto a esse contexto, as instituições acabam por avaliar o que os testes medem e não, propriamente, o currículo escolar.

O tempo limitado entre o planejamento e a execução das ações prejudicou também a possibilidade de revisão das avaliações pelos estudantes num processo autoavaliativo e formativo.

A gente tinha problemas de prazo porque fazia no final do semestre. A gente não conseguiu até o começo do semestre ter todos os dados compilados para poder iniciar uma devolutiva, apesar de que era bastante falado e orientado tanto para os diretores e para os professores coordenadores que eles não precisavam de uma devolutiva nossa, pois eles já tinham todo o material em mãos. E a gente percebia que as pessoas tinham muitas dificuldades (G2016).

Então não havia um tempo específico para fazer um trabalho pedagógico para que depois retomasse diretamente algumas questões (G2017).

Gatti (2007) explica que toda avaliação deve buscar trazer elementos que possibilitem novas ações e intervenções, novos rumos, mudança de estratégias, de alternativas, ou seja, o momento oportuno para a reflexão tanto do professor quanto do aluno para que sejam tomadas novas decisões sobre o processo educativo. Portanto, se um processo avaliativo não possibilita nenhuma consequência após a análise de seus resultados, ele perde todo seu sentido avaliativo, sua credibilidade que oferecer novas oportunidades e condições de aprendizagens.

A falta de tempo disponível para a revisão das questões propostas e alinhamento das ações didáticas fica evidenciada no registro abaixo, no qual, a gestoras detalham sobre a organização do processo avaliativo dentro do período de um mês, reconhecendo, em seguida, que a quantidade de provas e o tempo disponível prejudicaram a possibilidade de um trabalho mais direcionado, principalmente, aos alunos que apresentaram dificuldade de aprendizagem mediante resultados apontados.

Nós não tínhamos pernas para fazer um acompanhamento pedagógico como era desejado. Nós tínhamos o plano de desenvolvimento dos alunos para os alunos que tivessem maior dificuldade nessas avaliações, que tivessem rendimentos mais baixos (G2016).

Então seriam 4 semanas. Uma semana para o aluno de fato fazer a avaliação, na outra semana seguinte era feita a correção e já era enviado os dados para a secretaria, na terceira semana voltava os resultados para a escola [...] Apesar de, às vezes, não ter um tempo específico para dar conta das dificuldades do aluno naquele período [...] (G2017).

Além da falta de tempo disponível para acompanhamento dos alunos que apresentavam baixo rendimento, bem como para o planejamento e execução de ações que auxiliassem os estudantes nesse processo, encontrava-se a ausência de mão-de-obra suficiente para planejar, realizar e acompanhar essa implantação.

Foram a falta de estrutura da secretaria, por que mesmo essas pessoas que trabalhavam nesses projetos eles não ficavam só nisso, então o supervisor que preparava esses dados era o mesmo supervisor que fazia os acompanhamentos das escolas, o que vai no conselho, era responsáveis por todas as frentes que ele tinha (G2017).

Além da ausência de mão-de-obra para acompanhamento pedagógico, o SEM não contava com estrutura física, recursos materiais e humanos para a produção das avaliações que seriam encaminhadas às escolas.

[...] quando fala dessas avaliações 2016 o que fica para mim foram as grandes dificuldades em imprimir essas provas, que eram todas feitas nas gráficas. A gente não tinha estrutura para isso, grampear essas provas, separar tudo isso, a elaboração desse material todo, dessas questões [...] eram muitas unidades na rede [...] nós também não tínhamos como tirar os professores para elaborar as provas, esses professores ajudavam a elaborar as provas do HTPC, muitas vezes com toda a boa vontade (G2016).

[...] nas avaliações do quinto e do nono ano uma das dificuldades foi a elaboração das provas, por não ser uma equipe que estava na secretaria de educação constantemente, eles tinham seus afazeres na escola, reunir a equipe e elaborar as questões foi bastante difícil (G2017).

Considerando tratar-se de um período de consolidação da função do professor coordenador, seu reconhecimento e papel sobre a liderança pedagógica da escola, era necessário a retomada com o professor coordenador sobre a

proposta do Programa e o direcionamento das ações construídas, como instrumentos sugestivos para somar às boas práticas pedagógicas. Entretanto, a falta de tempo para apresentação da proposta, bem como de construí-la coletivamente e democraticamente, intensificou a falta de compreensão de docentes e professores coordenadores sobre o direcionamento das ações propostas, de modo que se sentiram ameaçados pela interpretação avaliativa de seu trabalho ao contrário da intenção norteadora do Programa.

O professor coordenador também era função nova, que entrou na rede em 2014, metade praticamente. Quando iniciou essa atividade, o coordenador foi absorvido na escola como mais uma pessoa para compor a função gestora. Então houve um grande trabalho de formação tanto para os diretores quanto para os professores coordenadores para focarem nas opções pedagógicas. [...] por que alguns professores coordenadores e diretores demoraram a entender que aquilo era um norte, então alguns diretores se sentiam engessados (G2016).

Outro ponto destacado pela gestora G2016 era referente à falta de treinamento dos profissionais para utilizar os recursos tecnológicos selecionados para acompanhar o desenvolvimento do Programa. Desta forma, a equipe sentiu dificuldade tanto em elaborar as planilhas para registro dos resultados das avaliações, como também apresentavam falta de conhecimento específico em Excel para manipular o programa. Com o passar do tempo, as planilhas foram adequadas e melhoradas, fato observado na fala da gestora G2017 que não apontou como dificuldade no processo de implantação essa questão.

Na verdade era uma planilha de Excel, acho que ainda é, inicialmente, também nós não tínhamos na secretaria uma área de TI, então foi uma planilha que ao longo do tempo foi melhorando. . [...] juntar os dados de todas as escolas e copilar os dados em Rede. Só que nesse trâmite havia bastante dificuldade por essa questão de que as pessoas não dominavam essas planilhas, por mais simples que a gente tentasse. Muitas vezes, também não conseguiam mandar por e-mail por que ficava pesado, uma série de coisas (G2016).

A carência do SEM com a tecnologia também foi evidenciada no relato da gestora G2016 ao destacar as dificuldades de comunicação entre as escolas e a SE por meio de correio eletrônico.

As escolas não tinham e-mail, os supervisores não tinham e-mail. Ninguém tinha nenhum contato com informática [...] Então, há uns dois anos atrás a gente mandava e-mail para as escolas, as escolas não recebiam. Era assim surreal, muita dificuldade (G2016).

Nesse sentido, Lopes (2017), reforça pontuando que tão importante quanto sistematizar, analisar e planejar as intervenções nas políticas educacionais são as

ações direcionadas pela equipe técnica da secretaria para assegurar as condições, acompanhar e apoiar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Dessa maneira, observam-se as evoluções do SEM frente às dificuldades apontadas para sanar grande parte das problemáticas que não foram destacadas nos registros da gestora G2017, como aquelas ocasionadas devido a falta de conhecimento em utilizar o programa Excel para inserir os resultados dos alunos e interpretar os gráficos apresentados, derivadas pela falta de comunicação eletrônica e compreensão da função pedagógica da professora coordenadora nas escolas.

Embora alguns entraves ocorreram no processo de implantação no período de 2016 a 2017, com menor incidência no segundo ano de desenvolvimento do Programa, os resultados dos alunos nas avaliações e demais índices educacionais apresentaram acentuados avanços que merecem destaque na discussão da próxima categoria de análise: aprendizagem.

4.5 Aprendizagem

Nessa seção, serão analisados os indicadores educacionais do SEM foco de estudo no período de dois anos a partir da implantação do Programa Avaliação, considerando as aprendizagens ocorridas nesse período. É válido pontuar que os resultados do rendimento escolar refletem uma grande porção da qualidade do ensino ofertado e do trabalho desenvolvido, entretanto, não se pode direcionar a análise atentando-se apenas para os resultados como único referencial para se aferir a qualidade do ensino.

Barbosa e Mello (2015), dessa maneira, pontuam que os resultados e a avaliação só faz sentido se for utilizada com a qualidade de saberes dos alunos, como forma de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima à realidade e dentro de um contexto dinâmico e sujeito a constituir mudanças.

Portanto, a primeira análise a ser feita é diante do rendimento dos alunos das avaliações desenvolvidas pelo próprio SEM ao longo dos anos de 2016 e 2017, antes da realização da avaliação do SAEB.

Os alunos das turmas de 5^o ano, nas avaliações externas, no ano de 2017, apresentaram os maiores resultados nos meses de abril a setembro, considerando

que participaram desse processo 49 (quarenta e nove) escolas que possuíam matrículas no Ensino Fundamental I.

Pode-se observar, no quadro 6 que, entre as 48 (quarenta e oito) escolas que avaliaram suas turmas de 5º ano entre os meses de abril a setembro, 34 (trinta e quatro) escolas apresentaram o rendimento maior ou igual a 6,0, contra 14 (quatorze) escolas que apresentaram rendimento abaixo de 6,0.

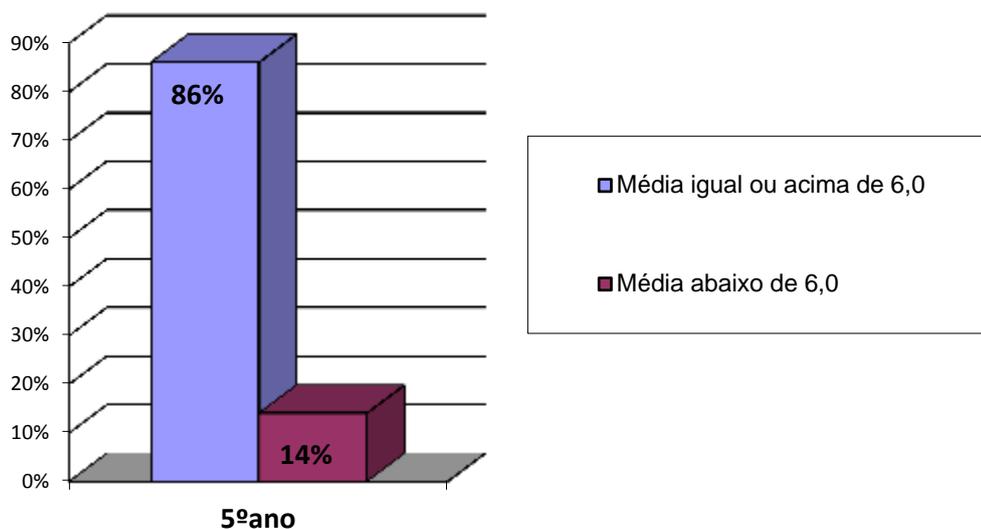
Quadro 6 – Resultados das avaliações externas das turmas de 5º ano (2017)

ESCOLAS	ABRIL			MAIO			JUNHO			AGOSTO			SETEMBRO			MÉDIA
	PORT	MAT	MÉDIA	PORT	MAT	MÉDIA	PORT	MAT	MÉDIA	PORT	MAT	MÉDIA	PORT	MAT	MÉDIA	
1	6,2	6,5	6,4	5,8	6,2	5,9	7,6	7,5	7,6	5,2	5,9	5,6	5,8	6,0	5,9	6,3
2	6,5	7,3	6,9	6,0	7,3	6,7	7,0	7,0	7,0	4,2	4,7	4,5	8,3	7,6	8,0	6,6
3	6,5	7,0	6,8	6,1	6,8	6,5	6,9	6,6	6,8	5,7	6,0	5,9	6,3	6,1	6,2	6,4
4	6,7	7,0	6,9	6,3	7,3	6,8	7,0	5,7	6,4	6,6	7,3	7,0	6,9	6,3	6,6	6,7
5	6,0	5,8	5,9	5,6	6,6	6,1	6,1	7,2	6,7	4,6	5,9	5,3	6,4	6,5	6,5	6,1
6	7,1	5,5	6,3	6,9	7,7	7,3	7,8	6,6	7,2	5,3	6,3	5,8	7,0	6,5	6,8	6,7
7	6,0	7,1	6,6	6,4	7,2	6,8	8,1	4,5	6,3	6,1	6,3	6,2	7,2	6,7	7,0	6,6
8	5,8	6,2	6,0	5,5	6,8	6,8	6,0	6,7	6,4	4,0	4,5	4,8	5,0	4,8	4,9	5,7
9	6,0	6,1	6,1	4,9	5,8	5,4	6,8	7,6	7,2	5,9	7,2	6,6	5,8	5,9	5,9	6,2
10	6,3	6,4	6,4	6,0	6,6	6,3	7,2	6,8	7,0	5,2	5,4	5,3	6,1	5,9	6,0	6,2
11	6,5	6,9	6,7	5,9	6,5	6,2	6,4	5,6	6,0	5,0	6,8	5,9	5,9	5,6	5,8	6,1
12	6,6	7,0	6,8	5,6	6,7	6,2	5,7	7,5	6,6	5,5	6,5	6,0	6,4	6,1	6,3	6,4
13	4,7	4,9	4,8	4,4	5,1	4,8	5,0	4,2	4,6	3,4	3,7	3,6	6,5	5,2	5,9	4,7
14	5,5	6,2	5,9	5,2	6,2	5,7	6,5	6,1	6,3	6,4	7,2	6,8	6,3	6,3	6,3	6,2
15	7,4	7,4	7,4	9,5	9,0	9,3	8,6	9,3	9,0	6,5	7,1	6,8	6,5	6,2	6,4	7,8
16	5,9	5,7	5,8	6,8	7,8	7,3	8,1	7,5	7,8	6,3	7,4	6,9	7,4	7,2	7,3	7,0
17	6,9	7,3	7,1	6,2	7,0	6,6	7,1	5,6	6,4	5,4	5,7	5,6	6,0	5,9	6,0	6,3
18	6,8	7,1	7,0	7,4	8,2	7,8	7,7	7,6	7,7	7,3	7,8	7,6	7,4	7,0	7,2	7,4
19	5,1	5,1	5,3	5,0	6,0	5,5	5,8	5,3	5,6	4,6	4,3	4,6	4,8	4,8	4,8	5,1
20	7,1	7,4	7,3	7,0	7,7	7,4	8,0	7,0	7,5	7,2	7,1	7,2	7,1	6,7	6,9	7,2
21	6,8	6,5	6,7	6,3	7,4	6,9	7,1	7,3	7,2	4,7	6,8	5,8	5,8	5,3	5,6	6,4
22	6,0	5,0	5,5	5,4	6,1	5,8	7,9	6,9	7,4	4,7	5,9	5,3	5,1	5,3	5,2	5,8
23	7,0	7,1	7,1	6,1	7,1	6,6	7,4	6,3	6,9	5,2	5,6	5,4	6,4	6,1	6,3	6,4
24	6,6	7,0	6,8	6,0	5,7	5,0	7,0	6,3	6,7	5,2	5,4	5,3	6,4	6,1	6,3	6,2
25	6,2	6,2	6,2	5,9	6,7	6,3	6,2	5,5	5,9	5,2	5,3	5,3	5,7	5,5	5,6	5,8
26	5,3	5,3	5,3	8,2	6,2	7,2	8,5	8,9	8,7	7,1	7,0	7,1	9,0	8,4	8,7	7,4
27	5,6	6,4	6,0	5,6	7,0	6,3	6,4	6,1	6,3	5,9	7,8	6,9	5,8	6,1	6,0	6,3
28	7,0	6,1	6,6	6,0	6,5	6,3	8,0	7,1	7,6	5,0	4,7	4,9	5,9	5,8	5,9	6,2
29	6,2	7,1	6,7	6,7	7,9	7,3	5,9	6,4	6,2	4,8	6,2	5,5	6,4	6,5	6,5	6,4
30	8,5	9,0	8,8	8,7	7,5	8,1	9,7	9,7	9,7	7,8	8,2	8,0	6,3	7,0	6,7	8,2
31	6,1	6,0	6,1	6,0	6,4	6,2	8,2	8,1	8,2	7,8	8,2	8,0	8,1	7,1	7,6	7,2
32	6,6	7,0	6,8	6,4	7,4	6,9	7,2	6,7	7,0	5,6	6,2	5,9	8,2	7,7	8,0	6,9
33	6,4	6,3	6,4	5,5	6,6	6,1	6,1	6,1	6,1	7,0	8,1	7,6	6,1	5,5	5,8	6,4
34	6,5	7,6	7,1	5,3	7,2	6,3	9,1	6,7	7,9	4,9	5,3	5,1	6,3	5,7	6,0	6,5
35	6,1	7,4	6,8	6,5	7,1	6,8	7,3	6,4	6,9	5,4	6,2	5,8	6,7	6,5	6,6	6,6
36	4,8	5,1	5,0	4,2	4,7	4,5	5,3	4,6	5,0	3,5	3,8	3,7	4,5	4,2	4,4	4,5
37	5,4	5,9	5,7	5,1	7,4	6,3	6,0	5,8	5,9	4,4	5,7	5,1	7,9	7,4	7,7	6,1
38	6,9	6,2	6,6	4,9	6,6	5,8	5,1	5,7	5,4	3,7	4,9	4,3	4,3	4,8	4,6	5,3
39	6,7	7,2	7,0	6,1	7,4	6,8	7,2	7,0	7,1	5,3	5,9	5,6	6,9	6,6	6,8	6,6
40	6,5	6,0	6,3	5,9	6,0	6,0	7,4	6,1	6,8	5,7	5,1	5,4	6,9	6,2	6,6	6,2
41	6,4	6,2	6,3	6,3	6,6	6,5	7,6	6,7	7,2	5,0	4,5	4,8	5,0	4,8	4,9	5,9
42	6,6	6,8	6,7	6,0	7,0	6,5	6,4	6,5	6,5	5,3	5,9	5,6	6,3	5,9	6,1	6,3
43	6,5	7,3	6,9	6,7	8,1	7,4	6,9	8,0	7,5	5,1	7,6	6,4	8,5	8,4	8,5	7,3
44	6,4	7,0	6,7	6,5	6,9	6,7	7,5	6,5	7,0	5,1	5,8	5,5	6,2	6,2	6,2	6,4
45	6,7	6,4	6,6	5,5	6,9	6,2	6,9	6,4	6,7	5,2	6,6	5,9	5,8	5,7	5,8	6,2
46	6,3	6,9	6,6	6,5	6,7	6,6	7,6	7,8	7,7	5,0	5,6	5,3	5,8	5,9	5,9	6,4
47	6,1	5,3	5,7	6,8	6,8	6,8	8,4	7,7	8,1	4,7	6,5	5,6	6,2	6,0	6,1	6,5
48	6,5	7,4	7,0	6,9	7,7	7,3	7,8	6,9	7,4	6,0	6,2	6,1	6,5	6,3	6,4	6,8
Média por área	6,3	6,5	6,4	6,1	6,9	6,5	7,1	6,7	6,9	5,4	6,1	5,8	6,4	6,2	6,3	6,4

Fonte: Autor, 2018.

Analisando a quantidade de Unidades de Ensino que apresentaram os resultados acima e abaixo da média, foi possível compilar esses dados e estudá-los conforme próxima Figura 10.

Figura 10 – Rendimento das turmas de 5º ano entre os meses de abril e setembro (2017)



Elaboração: própria autora, 2018.
Fonte: Documentos da SEED, 2018.

Considerando o rendimento desses alunos em relação à média final, resultado das médias de cada avaliação realizada nesse período de seis meses, o SEM apresentou resultados satisfatórios, de modo que 41 (quarenta e uma) escolas obtiveram a média final maior ou igual a média de rendimento da primeira avaliação, contra 14 (quatorze) escolas que apresentaram a média final abaixo da média.

Os alunos das turmas de 9º ano nas avaliações externas, no ano de 2017, apresentaram os resultados que seguem nos meses de abril a setembro, considerando que participaram desse processo 39 (trinta e nove) escolas que possuíam matrículas no Ensino Fundamental II.

Quadro 7 – Resultados das avaliações externas das turmas de 9º ano (2017)

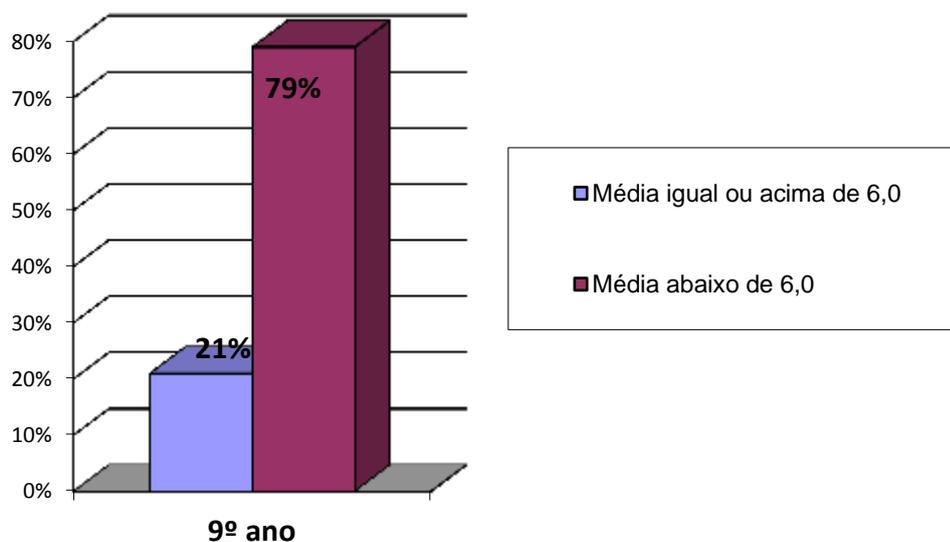
ESCOLAS	9º ANO															MÉDIA
	ABRIL			MAIO			JUNHO			AGOSTO			SETEMBRO			
	PORT	MAT	MÉDIA	PORT	MAT	MÉDIA	PORT	MAT	MÉDIA	PORT	MAT	MÉDIA	PORT	MAT	MÉDIA	
1	5,9	4,3	5,1	5,6	3,7	4,7	4,3	4,1	4,2	6,4	2,5	4,5	5,9	4,8	5,4	4,8
2	7,2	7,3	7,3	7,2	7,0	7,1	6,5	6,3	6,4	6,0	6,4	6,2	7,1	5,8	6,5	6,7
3	6,6	5,2	5,9	6,5	4,8	5,7	5,2	4,7	5,0	7,0	4,6	5,8	5,9	4,3	5,1	5,5
4	6,2	6,1	6,2	7,1	5,7	6,4	7,4	5,6	6,5	7,6	4,2	5,9	7,2	5,7	6,5	6,3
5	6,6	4,7	5,7	6,0	4,2	5,1	5,2	4,9	5,3	6,4	4,8	5,6	6,0	4,2	5,1	5,3
6	6,2	5,9	6,1	6,0	6,9	6,5	6,2	7,1	6,7	6,1	7,2	6,7	5,3	6,6	6,0	6,4
7	6,2	5,2	5,7	5,4	3,3	4,4	4,3	4,2	4,3	6,1	4,2	5,2	4,4	3,5	4,0	4,7
8	5,7	4,4	5,1	5,5	3,2	4,4	5,1	3,3	4,7	6,7	4,2	5,5	5,6	5,9	5,8	5,0
9	6,2	4,3	5,3	5,8	3,5	4,7	4,1	4,3	4,2	6,3	4,5	5,4	5,5	3,8	4,7	4,8
10	5,4	5,2	5,3	5,8	4,0	4,0	4,5	4,4	4,5	7,3	4,6	6,0	5,6	4,0	4,8	5,1
11	7,2	5,5	6,4	6,4	3,8	5,1	5,2	5,2	5,2	6,9	5,2	6,1	6,0	5,2	5,6	5,7
12	5,0	3,5	4,3	5,7	3,1	4,4	2,7	3,9	3,3	6,1	4,1	5,1	4,0	3,9	4,0	4,7
13	5,4	3,2	4,3	4,9	2,4	3,7	3,6	3,1	3,4	5,9	4,1	5,0	5,2	3,6	4,4	4,1
14	6,4	4,4	5,4	7,0	4,0	5,5	5,3	4,6	5,0	6,9	4,6	5,8	5,8	3,6	4,7	5,3
15	6,9	5,9	6,4	6,5	3,8	5,2	5,2	8,7	7,0	5,0	6,2	5,6	5,9	8,0	7,0	6,2
16	6,2	4,5	5,4	6,0	3,7	4,9	3,8	4,6	4,2	6,2	4,5	5,4	3,9	4,3	4,1	4,8
17	6,4	5,5	6,0	6,5	4,5	5,5	4,2	4,5	4,4	6,8	5,9	6,4	6,5	4,9	5,7	5,6
18	5,4	4,1	4,8	4,9	2,9	3,9	4,9	4,4	4,7	6,3	4,3	5,3	5,2	3,3	4,3	4,6
19	2,8	3,6	3,2	4,7	3,6	4,2	3,9	3,8	3,8	5,8	3,8	4,8	5,3	3,8	4,8	4,1
20	6,9	5,1	6,0	7,0	5,3	6,2	6,0	7,3	6,7	6,8	7,0	6,9	6,7	6,1	6,4	6,4
21	7,0	5,0	6,0	6,2	3,9	5,1	5,0	3,8	4,4	6,2	3,9	5,1	6,0	4,1	5,1	5,1
22	6,3	4,1	5,2	5,0	4,0	4,5	5,4	4,8	5,1	6,5	4,0	5,3	6,6	4,7	5,7	5,1
23	6,8	4,8	5,8	6,0	3,9	5,0	4,7	4,1	4,4	6,4	4,3	5,4	5,7	4,0	4,9	5,1
24	7,8	5,8	6,8	5,4	4,0	4,7	4,6	5,3	5,0	6,2	4,7	5,5	6,0	6,0	6,0	5,6
25	5,7	4,1	4,9	6,3	6,8	6,6	5,8	6,5	6,2	7,3	5,8	6,6	5,5	5,7	5,6	6,0
26	5,4	4,0	4,7	6,3	3,7	5,0	6,6	3,8	5,2	6,9	4,0	5,5	6,2	2,3	4,1	4,9
27	6,4	4,7	5,6	6,1	3,2	4,7	5,0	4,5	4,8	6,6	4,4	5,5	5,1	4,5	4,8	5,1
28	6,6	4,6	5,6	5,5	3,6	4,6	3,8	4,6	4,2	5,7	4,0	4,9	4,7	3,5	4,1	4,7
29	5,4	4,2	4,8	5,8	3,7	4,8	5,2	3,9	4,6	6,4	4,1	5,3	5,0	3,4	4,2	4,7
30	6,5	5,5	6,0	6,2	4,2	5,2	5,0	4,8	4,9	6,3	4,8	5,6	5,4	4,5	5,0	5,3
31	6,1	3,8	5,0	5,0	3,0	4,0	2,8	4,0	3,4	5,8	3,3	4,6	4,6	2,8	3,7	4,1
32	6,4	4,4	5,4	5,7	3,1	4,4	3,9	3,7	3,8	7,2	4,9	6,1	6,0	3,7	4,9	4,9
33	6,0	3,7	4,9	5,8	3,6	4,7	4,5	4,7	4,6	6,2	4,2	5,2	4,7	2,6	3,7	4,6
34	6,2	4,1	5,2	6,0	3,9	5,0	4,3	4,9	4,6	6,7	4,5	5,6	5,4	4,3	4,9	5,0
35	6,2	3,4	4,8	5,4	3,4	4,4	4,7	4,2	4,5	6,0	3,7	4,9	5,7	4,0	4,9	4,7
36	6,0	4,2	5,3	5,0	3,8	4,4	2,9	3,4	3,2	5,5	3,9	4,7	4,5	4,2	4,4	4,1
37	7,5	5,7	6,6	6,3	6,8	6,6	5,5	5,3	5,4	7,5	4,9	6,2	6,2	5,0	5,6	6,1
38	6,6	5,3	6,0	5,6	3,8	4,7	4,5	4,8	4,7	6,5	4,8	5,7	5,9	5,1	5,5	5,3
39	6,7	5,8	6,3	6,7	5,1	5,9	5,8	4,2	5,0	7,6	5,9	6,8	6,5	5,3	5,9	6,0
Média por área	6,2	4,7	5,5	5,9	4,1	5,0	4,8	4,7	4,8	6,5	4,6	5,6	5,6	4,5	5,0	5,2

Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: Documentos da SEED, 2018.

Comparando o rendimento e evolução das turmas de 5º ano em relação às turmas de 9º ano, os resultados mostram-se bastante preocupantes, uma vez que das 39 (trinta e nove) escolas que avaliaram suas turmas de 9º ano entre os meses de abril a setembro, apenas 8 (oito) escolas apresentaram a média final correspondente a um rendimento maior ou igual a 6,0, contra 31 (trinta e uma) escolas que apresentaram rendimento abaixo de 6,0.

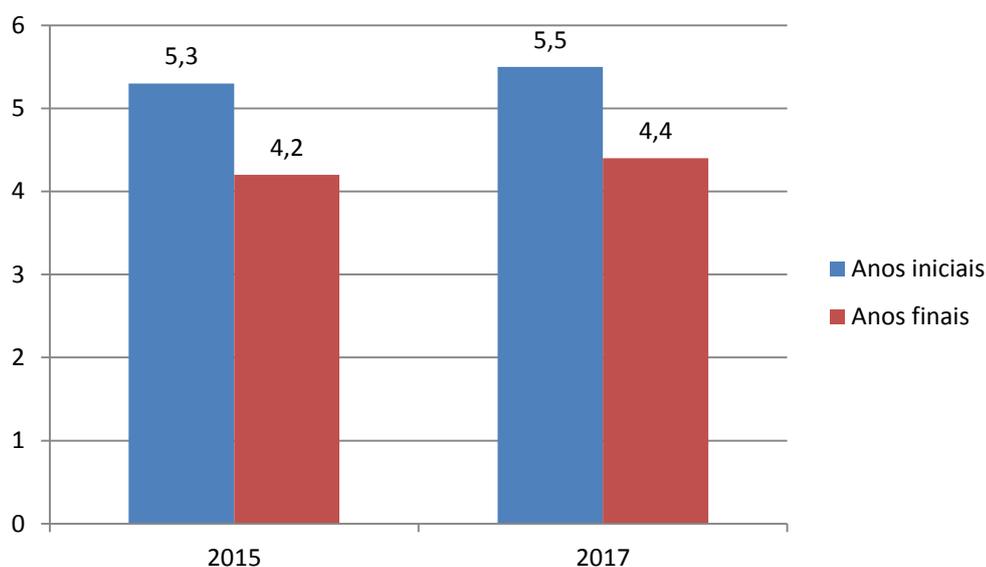
Figura 11 – Rendimento das turmas de 9º ano entre os meses de abril e setembro/2017



Elaboração: própria autora, 2018.
 Fonte: Documentos da SEED, 2018.

Desta forma, comparando-se a média final dos 5º anos com a média final dos 9º anos das escolas avaliadas, obtém-se 6,4 para os anos iniciais e 5,2 para os anos finais, numa diferença de 1,2 entre ambos segmentos. Essa diferença acentuada de aproveitamento é uma realidade nacional, de modo que os anos iniciais apresentam maiores índices de rendimento escolar comparados aos anos finais do Ensino Fundamental, conforme são apresentados os dados na Figura 12 a seguir.

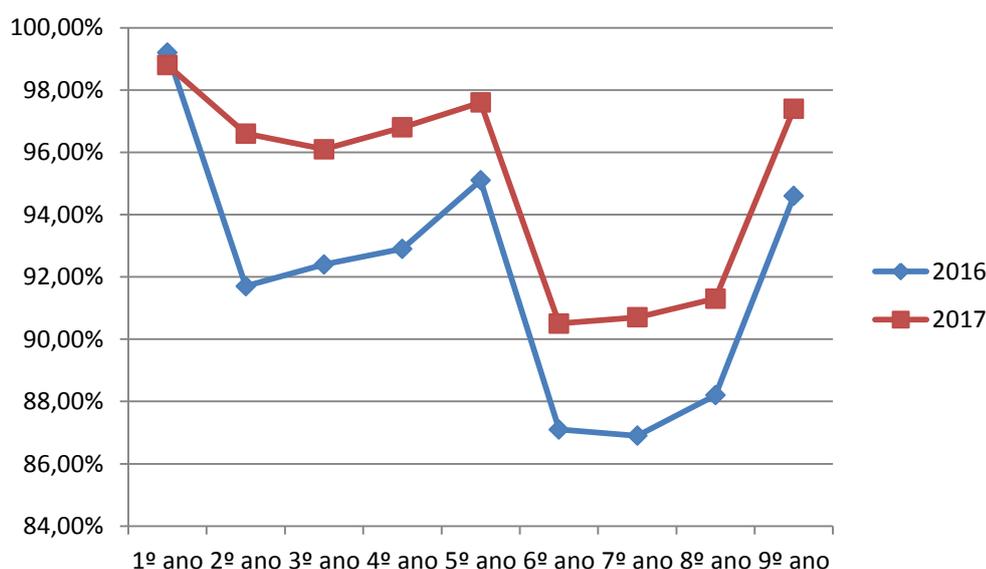
Figura 12– IDEB das escolas públicas do Brasil



Elaboração: própria autora, 2018.
 Fonte: Documentos da SEED, 2018.

Outro ponto importante a se considerar no momento de análise do rendimento dos alunos nesses dois anos de avaliação externa é o aprendizado das turmas nas avaliações elaboradas pelos docentes ao longo dos quatro bimestres refletindo em índices de aprovação e retenção escolar. Desta forma, a partir dos dados coletados nos documentos oficiais do SEM, apresentam-se as seguintes informações, conforme Figura 13.

Figura 13- Taxa de aprovação escolar nos anos de 2016 e 2017



Elaboração: própria autora, 2018.
Fonte: Documentos da SEED, 2018.

A partir do quadro, pode-se considerar que o Programa Avaliação Externa no qual as turmas dos 5º e 9º anos participaram no ano de 2017 refletiu em resultados satisfatórios nesse ano comparados aos índices de 2016. As turmas do 5º ano tiveram um percentual de acréscimo de 2,5%, e as turmas do 9º ano apresentaram 2,8% de aumento na taxa de aprovação. Considerando a média do SEM no ano de 2016, obtêm-se 81,7% como porcentagem de aprovação escolar do 1º ao 9º ano contra 95,1% de aprovação escolar no ano de 2017 nos mesmos períodos escolares. Sendo assim, pode considerar que a continuidade do Programa Avaliação Externa do ano de 2016 em 2017 somados à sistematização das avaliações padronizadas às turmas de 5º e 9º ano oportunizaram 13,4% de aumento na taxa de aprovação e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

O resultado proveniente do Programa Avaliação Externa está diretamente atrelado às ações planejadas e direcionadas pela equipe técnica responsável pelo Programa juntamente à equipe gestora norteando o trabalho no interior das escolas.

As ações atreladas ao Programa versam sobre a reflexão de Viana (2003) que destaca sobre o uso das avaliações externas que pode e deve ser mais abrangente, demandando um conjunto coerente de diversas ações e planejamentos de trabalho de acordo com as características próprias de cada secretaria de educação.

Tanto no ano de 2016 quanto em 2017, a partir dos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações padronizadas elaboradas pelo SEM, eram desenvolvidos planos de ação pela equipe gestora, professor coordenador e equipe docente de cada Unidade Escolar aos alunos com baixos rendimentos.

Pela escola a gente pedia para que eles fizessem esses planos de ação, que elaborassem, que montassem os HTPC em função do que era necessário, e o encaminhamento dos alunos para recuperação paralela que, na época, tinha o nome de reforço [...].Nós tínhamos o plano de desenvolvimento dos alunos para os alunos que tivessem maior dificuldade nessas avaliações, que tivessem rendimentos mais baixos (G2016).

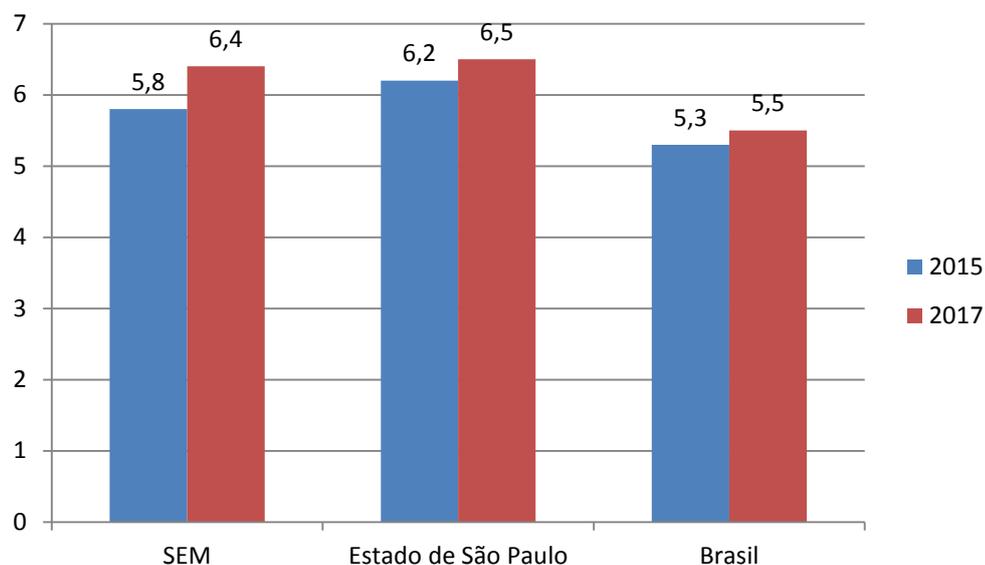
A gente fez apresentações desses resultados para os gestores e, a partir desses resultados, foram pensados em plano de ação, o que precisava ser feito na escola para que desse conta dos resultados que ainda não estavam satisfatórios dentro do que a escola tinha pensado como meta e como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (G2017).

Luckesi (2011) destaca sobre o papel primordial da avaliação na tomada de decisões e planejamento escolar, uma vez que não deve apenas ser compreendida como de caráter prognóstico, mas como processo de ensino que mensura para produzir resultados, escalas, critérios, juízos e, principalmente, que indicam ações para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Na sequência, são apresentados os resultados do IDEB do SEM, no qual é necessário atentar-se que se trata da sinalização a média de aprendizado apenas dos anos avaliados, bem como o fluxo escolar, possibilitando a reflexão para o direcionamento de políticas municipais com o intuito de criar estratégias para sanar os problemas relacionados à evasão, repetência e aprendizagem dos alunos (BELO e CARDOSO, 2013).

A Figura 14 a seguir apresenta o IDEB do SEM foco da pesquisa comparando-o aos mesmos índices em nível estadual e nacional.

Figura 14 – Comparação do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental



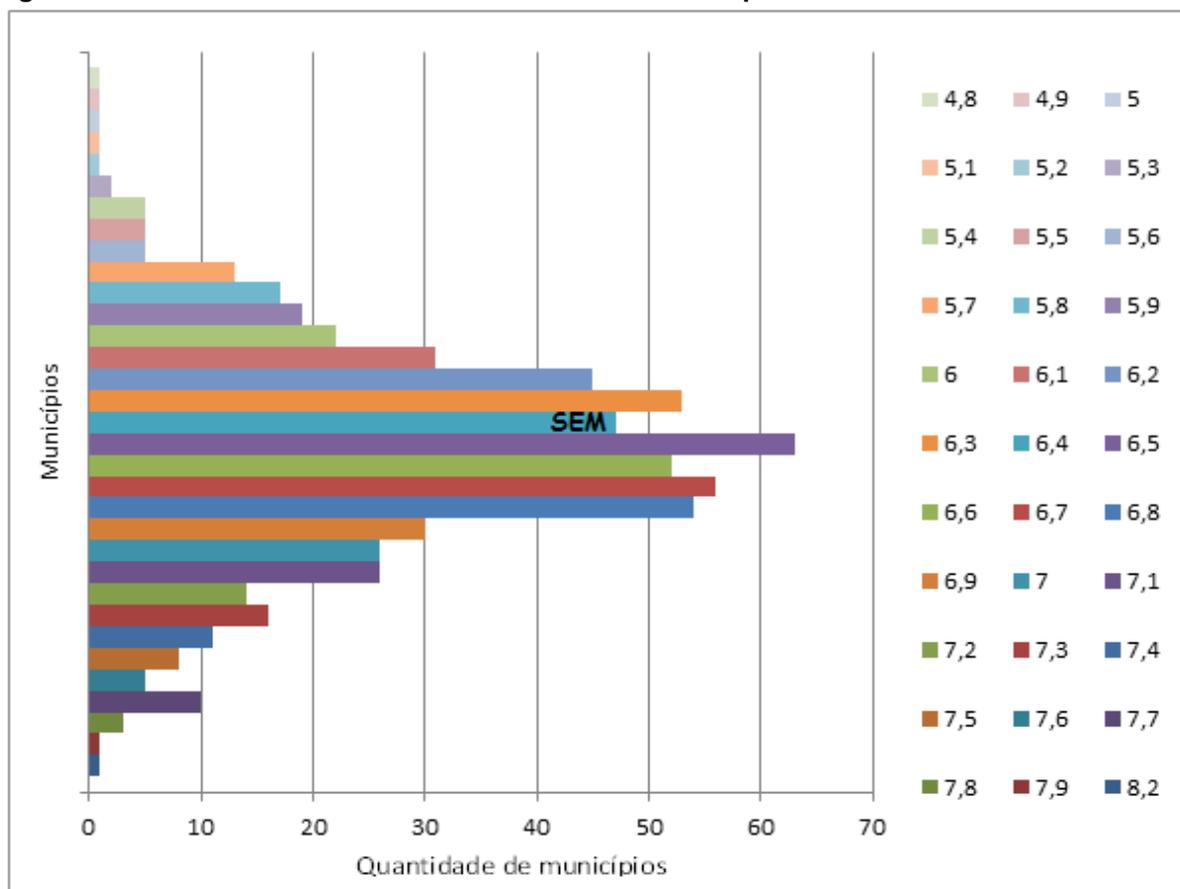
Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

Analisando os dados da Figura 14, pode-se observar que tanto o IDEB do SEM quanto o mesmo índice em nível estadual e nacional houve progressão no período de dois anos. Entretanto, o maior salto em desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental foi o do SEM analisado que aumentou 0,6 no seu indicador contra 0,3 do Estado de São Paulo e 0,2 em nível nacional.

Considerando a diferença no índice do SEM em relação à média do Estado de São Paulo, a rede de ensino do município analisado apresenta uma diferença de 0,1. Analisando o IDEB dos 645 (seiscentos e quarenta e cinco) municípios do Estado de São Paulo, no ano de 2017, foi possível organizá-los em 33 (trinta e três) escalas que variam entre a média 8,2, maior índice de um município nesse estado, e a média 4.8, menor índice. Para melhor compreensão das escalas e a quantidade de municípios que apresentaram determinada média, optou-se por representá-la na Figura 15 abaixo.

Figura 15 – IDEB dos anos iniciais X Quantidade de municípios do Estado de São Paulo



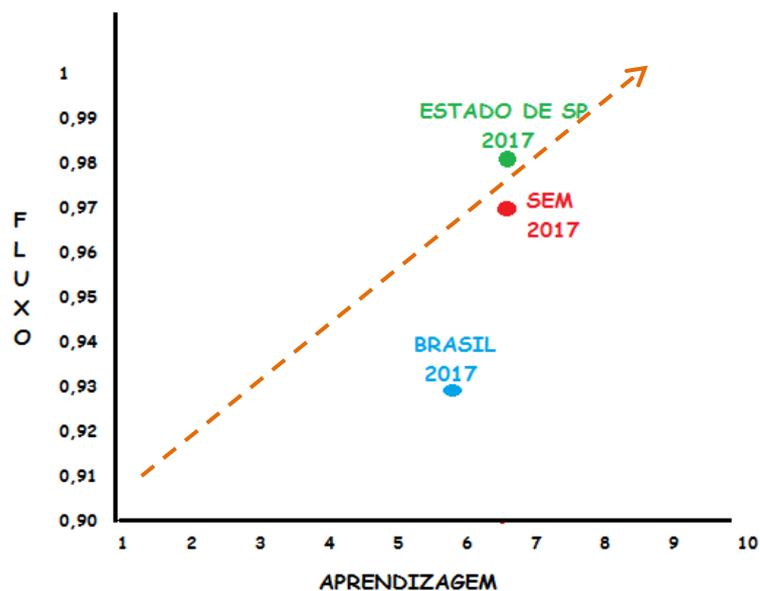
Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

De acordo com os índices apresentados, o SEM apresenta a 17ª maior média do IDEB do Estado de São Paulo, grupo no qual se encontram 47 (quarenta e sete) municípios, ou seja, 7,3% do total. Embora essa média do SEM seja 1,8 menor que a maior média de um município do Estado de São Paulo, é a 6ª maior média apresentada pelos municípios.

Compreendendo que o cálculo do IDEB é realizado a partir da média de aprendizado e fluxo escolar do município, analisou-se a posição do SEM em relação à média do Estado de São Paulo e do Brasil na Figura 16 a seguir.

Figura 16 – Cruzamento dos indicadores educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2017)

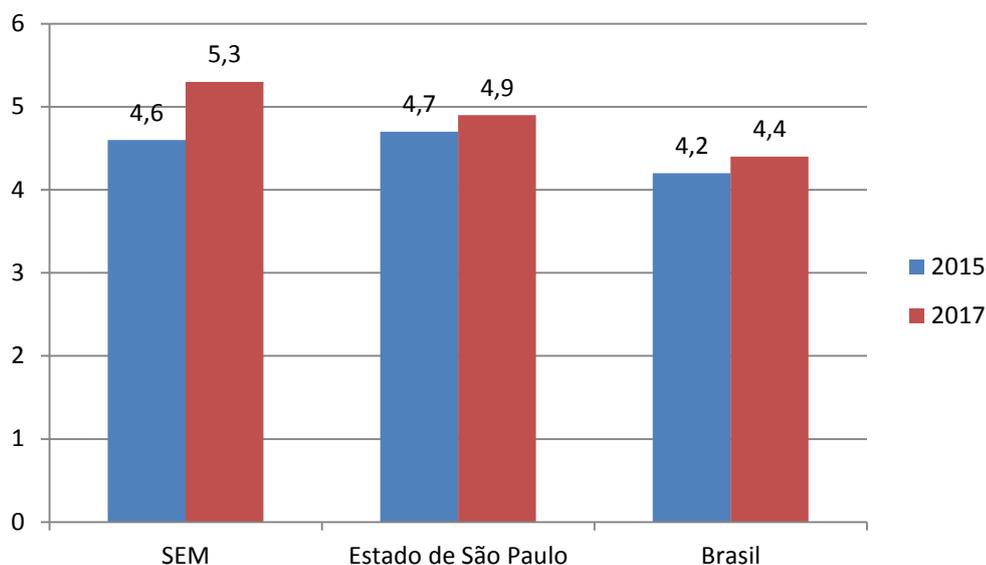


Elaboração: própria autora, 2019.
Fonte: INEP, 2017.

A partir da análise da organização dos dados na Figura 16, pode-se compreender que quanto maior o índice de aprendizado e fluxo, maior é a qualidade do ensino ofertado. Dessa maneira, compreende-se que a qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo está acima do ofertado no SEM foco da pesquisa e da média nacional. Pode-se inferir, bem como a necessidade de se corrigir o fluxo escolar nacional como ação emergencial,

Voltando-se o olhar para os índices dos anos finais do Ensino Fundamental, obtém-se a seguinte Figura 17:

Figura 17 – Comparação do IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental



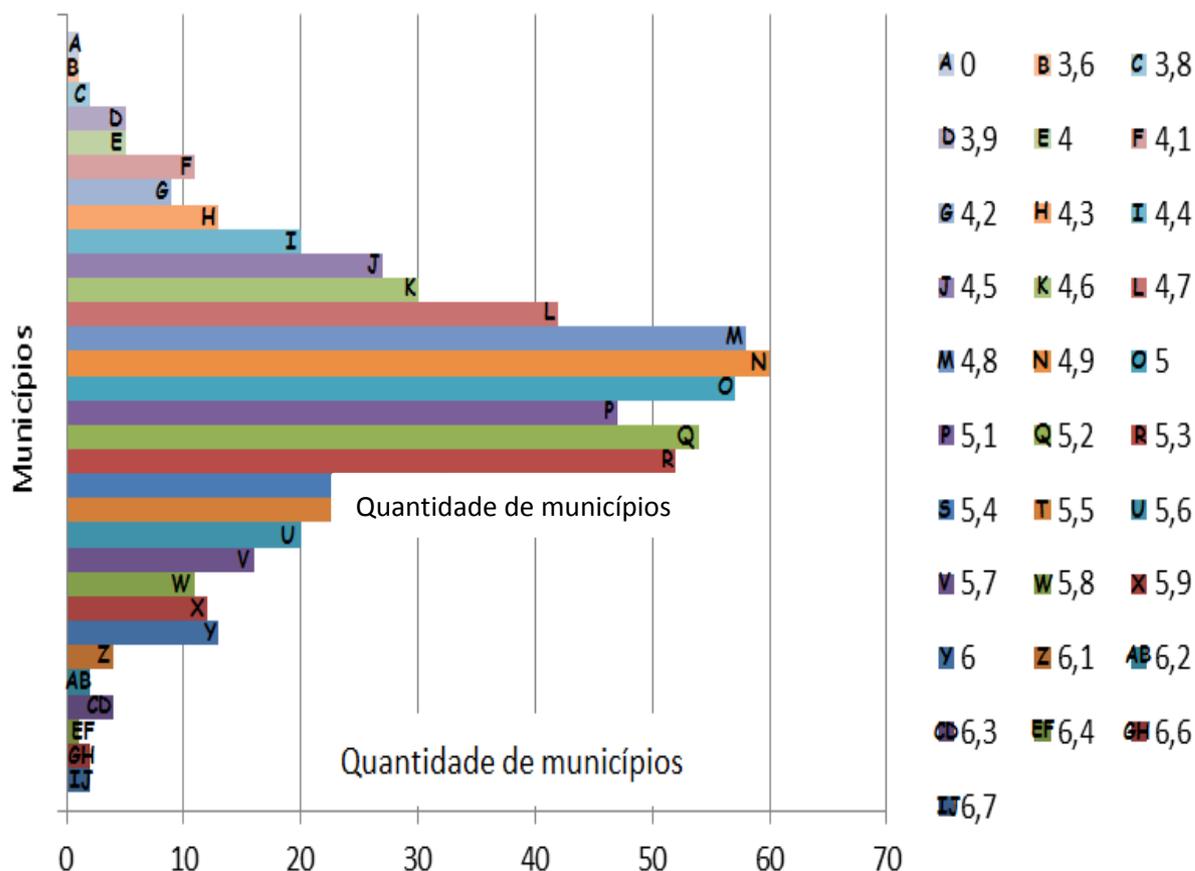
Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

A partir dos dados apresentados, observa-se que o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental, embora 1,1 menor que o índice dos anos iniciais, é superior às médias do Estado de São Paulo e do Brasil, no ano de 2017. Outro importante ponto que deve ser destacado é o avanço desse segmento em 0,7 contra 0,2 do Estado de São Paulo e Brasil.

Considerando os 645 (seiscentos e quarenta e cinco) municípios do Estado de São Paulo, os indicadores do IDEB foram organizados numa escala de 31 médias que variavam de 6,7 a 3,6. É válido pontuar que um município foi contabilizado no gráfico conforme critério de inclusão de todos os municípios do Estado de São Paulo, entretanto, ele não apresentou média de aprendizado e nem de fluxo, obtendo-se, assim, o IDEB 0,0 (zero). Para melhor compreensão das escalas e quantidade de municípios que apresentam determinada média, optou-se pela mesma representação gráfica realizada com os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme segue a Figura 18:

Figura 18 – IDEB dos anos finais X Quantidade de municípios do Estado de São Paulo



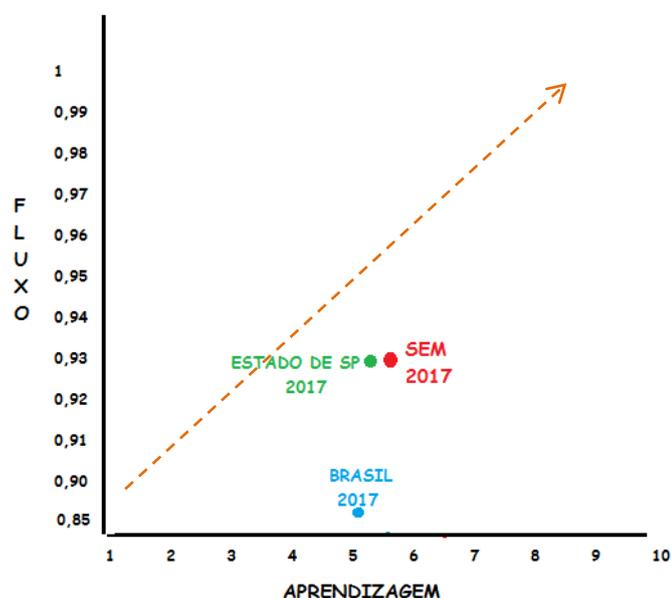
Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

De acordo com os dados, o SEM apresenta a 14ª maior média do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental se comparada às médias dos demais municípios do Estado. É possível pontuar também, analisando o IDEB dos anos finais, uma diferença entre a maior média do Estado de São Paulo e o índice do SEM sendo 0,2 menor que a diferença observada nos anos finais do Ensino Fundamental. A diferença calculada entre o maior índice do Estado de São Paulo e o índice do SEM é de 1,8. Ainda tratando-se dos maiores índices, o SEM apresenta o 5º maior IDEB do Estado de Saulo.

Entretanto, é importante refletir sobre os resultados apresentados que embora acima das médias estadual e nacional, ainda há muito que melhorar, como pode ser identificado na Figura 19 em que é apresentado um cruzamento entre os indicadores que compõem o IDEB nas três esferas:

Figura 19 – Cruzamento dos indicadores educacionais dos anos finais do Ensino Fundamental



Elaboração: própria autora, 2019.
Fonte: INEP, 2017.

É importante destacar que embora em ambos os segmentos do Ensino Fundamental evidenciaram-se avanços, é importante que esses dados possam dar suporte às escolas para refletirem sobre um recorte de sua realidade, atentando-se para as demais problemáticas que implicam e impactam nesses dados. Deve-se levar em consideração o tipo de ensino ofertado, os procedimentos que vivenciam em sala de aula, as características socioeconômicas das famílias e dos entornos da escola, a formação do grupo docente e a estrutura física e recursos oferecidos pela instituição.

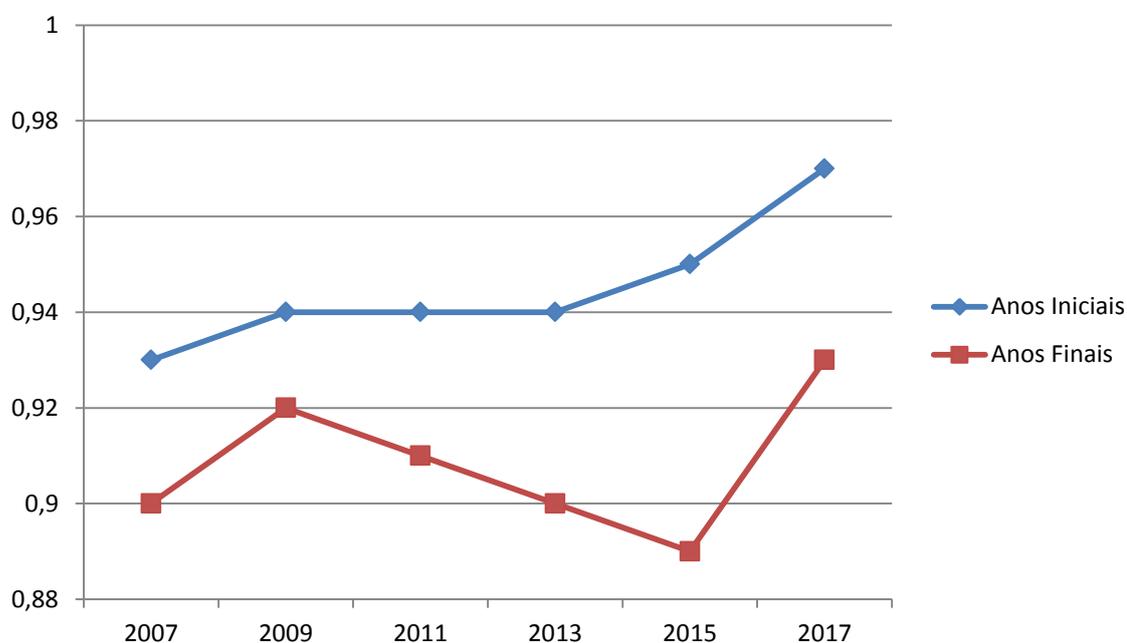
Compreendendo-se que quanto maior o fluxo e a aprendizagem melhor é a média do IDEB. Dessa maneira, é possível identificar, em ambos os segmentos do Ensino Fundamental, que as ações devem preponderar em se corrigir o fluxo escolar, análise que será discutida na sequência do texto.

4.5.1 Fluxo Escolar

Traçando-se uma linha histórica sobre o fluxo escolar deste SEM ao longo dos últimos dez anos em ambos os segmentos do Ensino Fundamental, observa-se que nos anos iniciais os índices de aprovação refletidos no fluxo escolar apresentam

melhores resultados em relação aos anos finais, como segue a representação na Figura 20.

Figura 20 – Histórico do fluxo escolar do SEM



Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

Analisando o histórico do fluxo escolar dos anos iniciais, observa-se uma linearidade positiva ao longo dos anos. No período de dez anos, esse segmento apresentou uma diferença de 0,04 no fluxo. Considerando os indicadores dos anos finais, observa-se que as correções de fluxo foram bastante sinuosas, principalmente no período de 2015, que apresentou o menor indicador de fluxo dos últimos dez anos. Embora a média entre o fluxo de 2007 e de 2017 tenha sido menor que a dos anos iniciais, o salto para correção desse fluxo nos últimos dois anos atrelado à proposta do Programa adotado no SEM foco foi o mesmo dos anos iniciais ao longo dos dez anos, apresentando um índice positivo de 0,04.

Em relação ao índice de aprovação escolar deste SEM nos anos de 2015 a 2017, embora seja um percentual baixo, é fato a melhora na aprendizagem dos alunos levando-se em conta o índice de aprovação escolar.

Tabela 13 – Rendimento final

Tópicos de análise	2015	2016	2017
Índice geral de aprovação (EF)	92%	92%	93%
Índice geral de retenção (EF)	8%	8%	7%

Elaboração: Autor, 2019.

Fonte: INEP, 2019.

Em relação ao ano letivo de 2017, pode-se observar um maior avanço dos alunos em relação aos índices de aprovação, numa diferença de 3,07%. Para melhor entendimento, clareza e análise desses dados, as taxas de aprovação e reprovação escolar foram compiladas em tabelas e organizadas a partir de cada ano escolar. Foi possível observar que as maiores taxas de aprovação no ano de 2017 encontram-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma média de aprovação 94,92% contra 90,22% de aprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme apresenta a tabela 14 na sequência.

Tabela 14 – Percentual (%) de aprovações nos anos de 2015 a 2017

Ano letivo	Ano escolar	Ano escolar								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2015		99,3	91,2	92,2	94,5	95	87,2	85,9	89,7	95,1
2016		99,2	91,7	92,4	92,9	95,1	87,1	86,9	88,2	94,6
2017		99,2	92,5	93,1	94,4	95,4	87,9	87,3	89,9	95,8

Elaboração: Autor, 2019.

Fonte: INEP, 2019.

Essa desproporção observada nas taxas de aprovação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental também foi evidente no ano de 2016, no qual os anos iniciais apresentou um percentual de 94,26% de aprovação contra 89,2% de aprovação nos anos finais do Ensino Fundamental. Desta forma, é possível interpretar e organizar os dados a partir da apresentação abaixo.

Tabela 15 - Índice de aprovação por segmento escolar

Ensino Fundamental	2015	2016	2017
Anos iniciais (%)	94,5%	94,26%	94,92%
Anos Finais (%)	89,4%	89,2%	90,22%
Média (%)	91,95%	91,73%	92,57%

Elaboração: Autor, 2019.

Fonte: INEP, 2019.

No Brasil, as taxas de reprovação escolar do 6º ano 9º alcançam uma porcentagem de 5,1%. Embora a taxa pareça relativamente baixa, em números absolutos é nítida a quantidade de estudantes retidos ao final do ano escolar numa representação de quase 54 (cinquenta e quatro) mil, de um total de 1,058 milhão (CAMILO, 2017).

O baixo rendimento escolar quando comparado aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental também é marcado por desigualdades. Segundo a pesquisa Anos Finais do Ensino Fundamental aproximando-se da configuração atual realizada no ano de 2012, pela Fundação Victor Civita (FVC), as unidades escolares, atualmente, não conseguem atender com qualidade os estudantes que estão em transição da infância para a adolescência. A pesquisa pontua que essa faixa etária nasceu na era digital, estão habituados ao raciocínio difuso, e um modelo tradicional de ensino pode ser um agravante para o fracasso escolar. A disciplina, a resistência às regras e as exigências típicas de um modelo escolar mais conservador também foram registrados como elementos para os baixos resultados escolares dos alunos nessa etapa de ensino.

De acordo com os dados observados acima, evidencia-se a preocupação do SEM pela implantação do Programa Avaliação Externa a fim de melhorar o índice de aprendizagem dos alunos a partir do monitoramento de seus resultados e planejamento de ações e direcionamentos pedagógicos que reflitam na qualidade do ensino.

A análise do fluxo escolar não deve estar desvinculada da análise do aprendizado dos alunos, pois a garantia do acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização são necessários para a promoção do direito de aprendizagem de todos os alunos a partir da oferta da qualidade no ensino. Dessa maneira, na sequência da pesquisa, segue a análise do aprendizado, especificamente das turmas de 5º e 9º anos avaliadas na Prova Brasil.

4.5.2 Aprendizado

Na Prova Brasil, conforme já mencionado anteriormente no corpo da pesquisa, o resultado do aluno é registrado em pontos numa escala (Escala SAEB) que permite avaliar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e

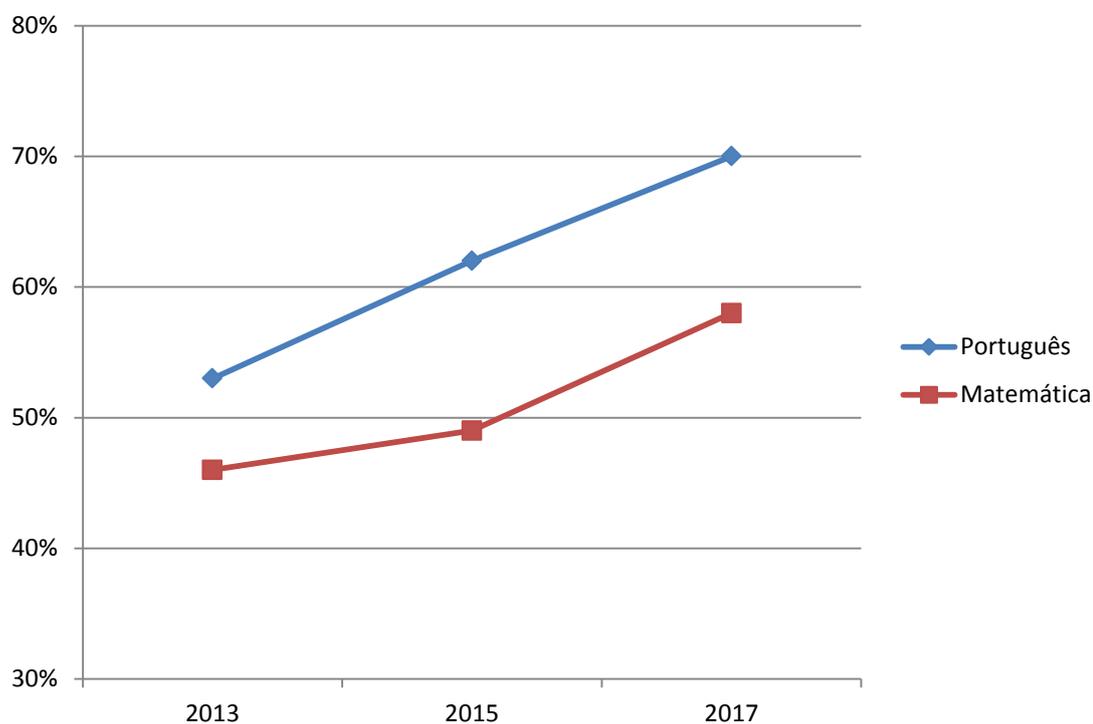
competências para cada ano ou encontra-se em processo de desenvolvimento. Nesse sentido, é importante destacar que essa avaliação destaca apenas o rendimento dos alunos dos anos selecionados para realizar essa prova padronizada. Portanto, é necessário que as escolas não minimizem os resultados de todos os alunos a partir da nota apresentada nessa avaliação, sendo um recorte para a obtenção do IDEB da instituição.

Diante desse contexto, Gatti (2007) explica que as avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados.

Essas escalas foram organizadas por diversos especialistas em educação que indicaram qual a pontuação que evidenciaria que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Dessa maneira, acordou-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 (quatro) níveis de proficiência, sendo: insuficiente, básico, proficiente e avançado.

Gatti (2007) retoma uma importante questão a ser refletida sobre a elaboração e apresentação dessas escalas às escolas, pois compreende que suas traduções não contribuem para o planejamento pedagógico, pois, mostram-se vagas devida amplitude apresentada e baixa significação para o desenvolvimento dos trabalhos específicos em sala de aula. Dessa maneira, pontua sobre a carência de referencial pedagógico que essas escalas possuem para dar suporte pedagógico às escolas e auxiliá-las a dar sentido aos números e à compreensão dos patamares atingidos.

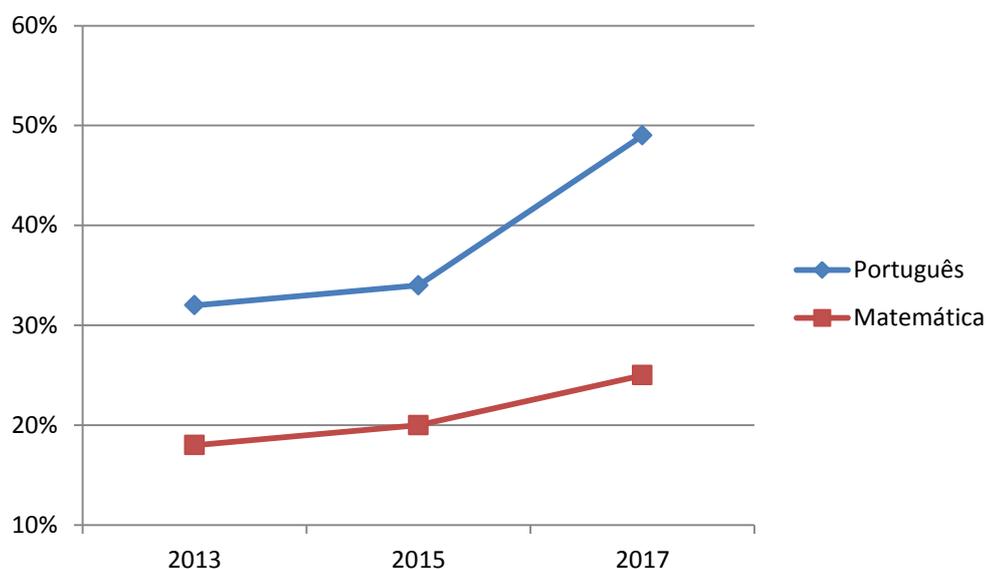
Analisando o histórico dos níveis de aprendizado das turmas de 5^o e 9^o anos SEM, considerando a porcentagem de alunos que se enquadravam no aprendizado adequado, ou seja, que se encontravam nos níveis proficiente e avançado, obtém-se os seguintes registros apresentados na Figura 21.

Figura 21 - Porcentagem de alunos de 5º ano com aprendizado adequado

Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

A partir do percentual de alunos que se enquadravam no nível adequado, ao longo dos anos de 2013 a 2017, observou-se uma crescente em ambas as disciplinas. Dessa maneira, pode-se verificar o impacto do trabalho desenvolvido pelo Programa Avaliação Externa ao observar a evolução do aprendizado das turmas de 5º ano de todo o SEM, como representado na Figura 22.

Figura 22 - Porcentagem de alunos de 9º ano com aprendizado adequado

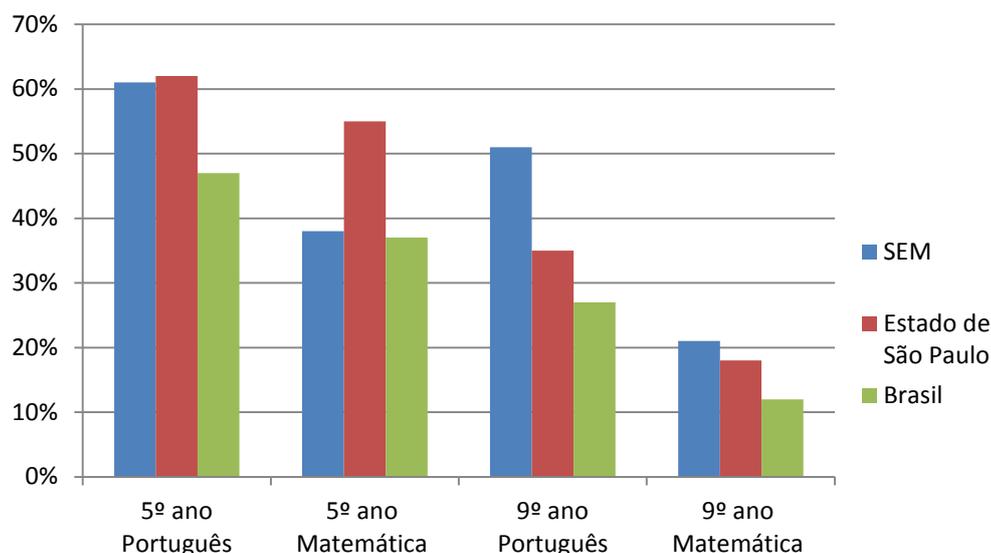
Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

Se o percentual de alunos dos anos iniciais que se encontram no nível adequado for comparado ao percentual dos alunos dos anos finais, registra-se uma diferença de 21% em Língua Portuguesa e 33% em Matemática a mais para as turmas de 5º ano.

Entretanto, mesmo com um menor percentual de alunos que se enquadravam no nível adequado, é nítida a evolução dos anos finais ao longo desse período. Esse descompasso entre ambos os segmentos é perceptível em nível estadual e nacional, no qual a diferença é ainda mais acentuada nos dados apresentados em nível estadual, conforme apresentado na Figura 22, em que os dados são referentes à média do percentual de alunos do SEM, do Estado de São Paulo e em nível nacional, no período de 2015 a 2017, dos 5º e 9º anos, em ambas as disciplinas.

Figura 23 – Média da porcentagem de alunos com aprendizado adequado das três esferas



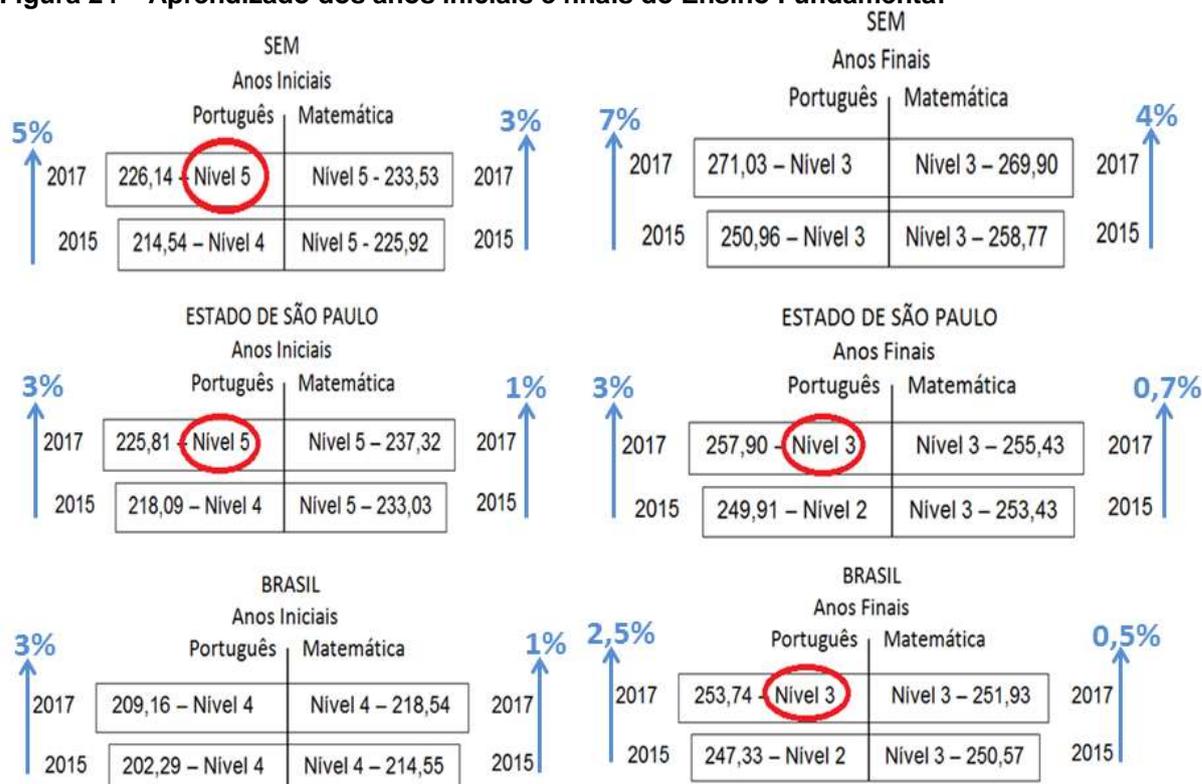
Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

É possível pontuar, também, a partir da análise dos dados, que a média do percentual de alunos com aprendizado adequado dos anos finais do Ensino Fundamental do SEM no período de 2015 a 2017 é maior comparada aos dados do Estado de São Paulo e em nível nacional. É importante sinalizar, também, a desproporção acentuada entre a média do percentual das turmas de 5º ano, em Matemática, do SEM comparado ao do Estado de São Paulo.

Em relação aos níveis de aprendizado, o INEP (2019) distribui esse rendimento dos alunos, o total de pontos obtidos na Prova Brasil, de cada ano e disciplina, utilizando a Escala SAEB. Dessa forma, quanto maior a pontuação, mais alto será o nível das turmas. Na sequência é apresentada a Figura 24 apontando o nível em que cada ano escolar se encontrava, nos anos de 2015 a 2017, em cada disciplina a partir da pontuação.

Figura 24 – Aprendizado dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental



Elaboração: própria autora, 2019.

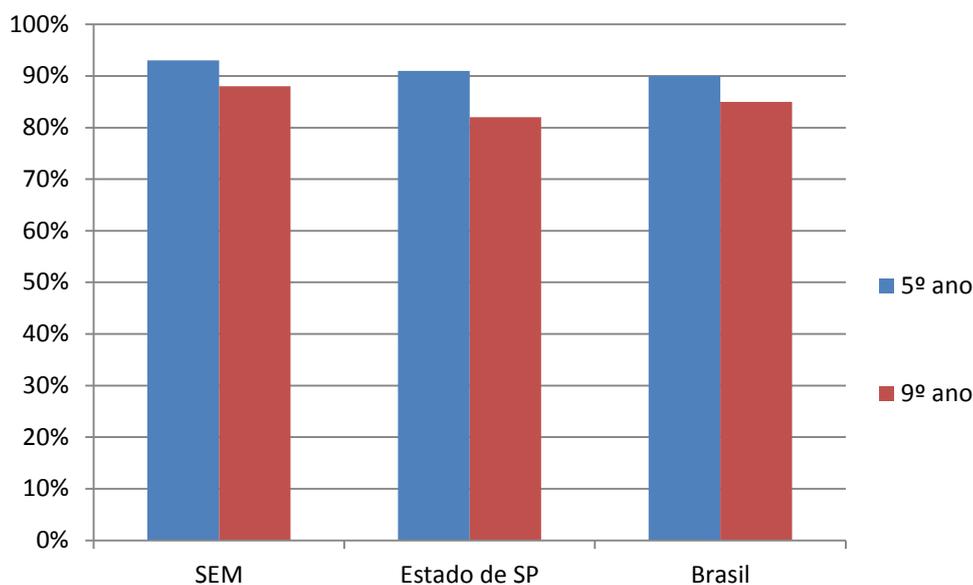
Fonte: QEdu, 2019.

A partir dos dados apresentados, é possível observar uma evolução no aprendizado, em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em todas as esferas: SEM, Estado de São Paulo e Brasil. Entretanto, a alternância em 1 (um) nível a mais só ocorreu em Língua Portuguesa, nos anos iniciais do SEM e do Estado de São Paulo; e na mesma disciplina, nos dados dos anos finais, no Estado de São Paulo e Brasil.

Um importante apontamento que deve ser feito é sobre o aumento no índice de aprendizado tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental do SEM foco da pesquisa que, comparando a pontuação em nível estadual e nacional, apresenta a maior porcentagem de evolução.

Para finalizar a análise dos indicadores educacionais, foi realizado um levantamento sobre a porcentagem de participação dos alunos na Prova Brasil para comparação dos dados em nível estadual e nacional, conforme segue Figura 25.

Figura 25 – Porcentagem de participação dos alunos na Prova Brasil em 2017



Elaboração: própria autora, 2019.

Fonte: INEP, 2017.

De acordo com os dados, observa-se que o SEM apresentou a maior porcentagem de participação dos alunos no dia da Prova Brasil em relação aos dados de participação do Estado de São Paulo e do Brasil. Dessa forma, pode-se inferir que o desdobramento do trabalho desenvolvido pelo Programa Avaliação Externa refletiu também em maior participação, interesse, motivação e responsabilização dos alunos frente a este momento de avaliação. Quanto aos resultados apresentados pelos anos finais, sinaliza-se uma alerta para o planejamento de ações e estratégias que garantam a maior participação dos alunos matriculados no 9º ano, possibilitando que os resultados apontem a avaliação de todos os alunos.

4.6 Resultados

Após a análise das categorias que apontavam sobre as causas que induziram o SEM a implantar o Programa Avaliação Externa, as metas institucionais estabelecidas, o detalhamento do processo de implantação desse Programa, as dificuldades encontradas ao longo desse processo e as aprendizagens desenvolvidas, pretende-se, pois, nessa seção, apontar as consequências derivadas de toda a implantação do Programa. Para isso, dados relacionados ao Censo, ao

processo de implantação, aos índices educacionais relacionados ao fluxo e aprendizado da escola, bem como o IDEB, serão retomados para análise comparativa e reflexiva considerando o período anterior e posterior à introdução do Programa.

A partir do registro da gestora G2016, pode-se compreender que o SEM ainda estava se adequando ao novo currículo planejado e inserido na Rede, bem como readequando a função da professora coordenadora nas instituições de ensino.

[...] mas tendo como foco também o currículo que tinha acabado de ser elaborado, porque a rede municipal --- não tinha um currículo, até 2015 [...]O coordenador também era função nova, que entrou na rede em 2014, metade praticamente. Quando iniciou essa atividade, o coordenador foi absorvido na escola como mais uma pessoa para compor a função gestora. Então houve um grande trabalho de formação tanto para os diretores quanto para os professores coordenadores para focarem nas opções pedagógicas (G2016).

Dessa maneira, a partir das formações ofertadas aos gestores e professores coordenadores, bem como durante o exercício profissional na rotina escolar, a função pedagógica da escola, em sua maior parte, foi compreendida e assimilada aos professores coordenadores que, no ano de 2017, assumiram tarefas e ações de liderança nas escolas e funções de destaque na elaboração e revisão das avaliações, de modo que se pode inferir sobre os avanços pedagógicos que essa função obteve nesse período.

Tinha uma equipe de professores e coordenadores [...] Estes professores, principalmente os professores coordenadores, eles já faziam parte de um trabalho anterior da rede em relação a currículo e proposta de avaliação [...] Conforme as questões, tinha um grupo de professores que elaboravam e outro grupo de professores que revisavam (G2017).

Reafirmando os ganhos em aprendizagem adquiridos ao longo desse processo refletidos no maior envolvimento e liderança pedagógica dos professores coordenadores, a gestora G2017 destaca:

[...] acho que um outro ponto foi o processo de aprendizagem ao longo do processo, a gente aprendeu tudo junto ao mesmo tempo, eu digo equipe técnica da secretaria da educação e os professores e diretores que estavam lá na conta fazendo isso acontecer nas escolas também (G2017).

Outra importante questão que deve ser levantada como ação positiva que melhorou a quantidade de alunos distribuídos nas escolas e, conseqüentemente, nas turmas, foi a construção de mais de 5 (cinco) escolas nesse SEM, sendo uma destinada ao atendimento aos alunos do Ensino Fundamental. Sobre essa adequação na distribuição dos alunos por turma, pesquisas (DUSO; SUDBRACK,

2009; CAMARGO E JUNIOR, 2014) pontuam sobre os benefícios à aprendizagem dos estudantes promovendo maior possibilidade de assistência e apoio individualizado, favorecendo a relação professor- aluno e aluno-aluno.

À medida que o direito de aprendizagem do aluno tornou-se tema central nas discussões pedagógicas nos interiores das escolas e formações aos profissionais, os índices de aprovação escolar aumentaram e, conseqüentemente, os índices de retenção diminuíram em todos os anos do Ensino Fundamental, como aponta a Tabela 16 abaixo.

Tabela 16 – Taxa de aprovação escolar do Ensino Fundamental

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2016	99,20%	91,70%	92,40%	92,90%	95,10%	87,10%	86,90%	88,20%	94,60%
	94,26%					89,20%			
	91,73%								
2017	98,80%	96,60%	96,10%	96,80%	97,60%	90,50%	90,70%	91,30%	97,40%
	97,18%					92,40%			
	94,79%								

Elaboração: própria autora, 2018.

Fonte: INEP, 2018.

Dessa maneira, no período de dois anos, entre os anos de 2016 e 2017, identifica-se um aumento de 2,92% na taxa de aprovação dos anos iniciais e 3,2% nos anos finais, num total de 3,06% de aumento no índice de aprovação em todo Ensino Fundamental.

Esse índice de aprovação está atrelado ao avanço na aprendizagem dos alunos, que se pode constatar apenas nos 5º e 9º anos por serem os anos escolares avaliados no SAEB. Desta forma, conforme já apresentado no corpo da pesquisa sobre a porcentagem de alunos do 5º com aprendizado adequado, observou-se um aumento de 9% de alunos considerando a avaliação de Matemática e 8% em relação à avaliação de Língua Portuguesa. Analisando os alunos de 9º ano, obtém-se um aumento de 5% de aluno considerando a avaliação de Matemática e 15% em relação à avaliação de Língua Portuguesa. Comparando as porcentagens de alunos que atingiram o aprendizado adequado em ambas as avaliações, Matemática e Língua Portuguesa, o SEM encontra-se acima comparado à realidade em nível nacional.

Analisando o nível de proficiência dos alunos dos mesmos anos avaliados, ambos os anos, em Língua Portuguesa e Matemática, aumentaram a média nas avaliações e, em Língua Portuguesa, no 5º ano, o SEM passou do nível 4 (quatro) para o 5 (cinco).

Portanto, considerando os avanços no fluxo escolar e no aprendizado dos alunos, conseqüentemente cresceu-se também o IDEB do SEM para um índice de 0,6 nos anos iniciais e 0,7 nos anos finais do Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização da pesquisa, buscou-se levantar dados relevantes que permitissem uma compreensão clara a respeito da organização e implantação do Programa Avaliação Externa de um SEM. Objetivou-se, pois, encontrar respostas às questões apontadas nos objetivos do referido estudo que pudessem estabelecer as relações entre o desempenho dos alunos nas avaliações externas e o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de dois anos a partir da implantação de um programa de avaliação de um SEM.

O Levantamento bibliográfico pela busca por pesquisas sobre avaliação externa possibilitou identificar artigos e teses que apresentavam discussões sobre políticas públicas educacionais pautadas em sistemas de avaliação externa em diferentes municípios e estados, mas não analisavam os resultados do rendimento escolar dos alunos com a implantação desses programas. A partir dessas evidências, o presente estudo, portanto, preocupou-se em ampliar as discussões sobre a temática e analisar os impactos de um programa de avaliação externa sobre o rendimento escolar de estudantes de um SEM.

Na sequência da pesquisa, analisou-se a organização e estrutura do SAEB desde a sua implantação. A partir desse estudo, pode-se refletir que a avaliação por si só não é capaz de impactar nos resultados dos alunos, considerando os vinte e nove anos de implantação do SAEB e os baixos índices educacionais registrados ao longo desse período. Diante dessa perspectiva, compreendeu-se que o planejamento docente deve considerar os resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações padronizadas e desdobrá-los em práticas pedagógicas que sejam capazes de promover a significativa aprendizagem dos estudantes.

A revisão de literatura com as discussões dos autores a respeito da temática avaliação, identificaram-se dois grupos que discorrem sobre diferentes óticas de análise e reflexão sobre sistemas de avaliação externa como políticas públicas educacionais para melhorar a qualidade na educação brasileira. A partir das problemáticas apresentadas, a presente pesquisa contribuiu para ampliar os estudos em torno da temática apresentando o desenvolvimento de um programa de avaliação externa dentro de um SEM que considerou não somente a elaboração,

aplicação e correção de provas padronizadas e periódicas a um determinado público, como também destacou um conjunto de ações direcionadas para desdobrar os resultados dos alunos nas avaliações em diretrizes para o trabalho docente em sala de aula. Por conseguinte, compreendeu-se que o SAEB ainda é um referencial de avaliação para municípios que adotam sistemas de avaliação externa em suas políticas públicas educacionais, assim como o SEM, foco da pesquisa.

Analisando o fluxo e o aprendizado dos alunos no período de 2015 a 2017, foi notório o crescimento do IDEB nos dois segmentos do ensino fundamental, sendo essa evolução mais significativa nos anos finais.

Atrelada a essa análise da evolução do IDEB do SEM, foi apresentada a discussão acerca da qualidade da educação estar vinculada aos resultados dos alunos nessas avaliações externas. Dessa forma, compreendeu-se que não há um consenso entre os autores sobre essa afirmativa, entretanto, foi possível identificar que o programa de avaliação externa impactou positivamente não somente sobre os resultados dos alunos na Prova Brasil, como também refletiu no aumento das taxas de aprovação escolar nos anos de 2016 e 2017 e, conseqüentemente, no IDEB dessa Rede de Ensino que avançou em 0,6 nos anos iniciais e 0,7 nos anos finais no período de dois anos.

É importante destacar que a presente pesquisa se preocupou em analisar a implantação do programa a partir dos documentos oficiais do SEM e do relato de duas gestoras que coordenaram as ações e direcionaram o trabalho das equipes gestoras, em períodos opostos. Sugere-se, dessa maneira, a possibilidade de análise desse trabalho sob a ótica de outros sujeitos de pesquisa que, possivelmente, poderiam trazer novas discussões e reflexões sobre o estudo em questão. Portanto, seria muito enriquecedor para a academia e pesquisas afins que o SEM pudesse continuar sendo analisado e acompanhado, considerando o prosseguimento de seu programa de avaliação externa e a presente análise de suas ações ter ocorrido dentro de um curto recorte temporal.

Enquanto pesquisadora e educadora foi possível avaliar que essa pesquisa ressignificou as reflexões acerca da temática, enriqueceu a práxis e ainda possibilitou o crescimento pessoal e profissional, oportunizando a ampliação dos conhecimentos, a partilha e reconstrução em um processo espiral.

Pretende-se, portanto, divulgar os dados levantados e reflexões sobre a temática por meio da publicação de artigos científicos para ciência a todos os interessados do meio acadêmico, atores envolvidos com o processo educativo e população da Região do Vale do Paraíba, a fim de destacar e evidenciar as ações político-pedagógicas desenvolvidas no SEM que impactaram positivamente nos resultados dos alunos nas avaliações externas e no fluxo escolar.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1900>>. Acesso em 19 jan. 2018.
- ALAVARSE, O. M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. OLIVEIRA, DA; DUARTE, AMC; VIEIRA, **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/pdf/7.pdf>>. Acesso em 10 abril. 2018.
- ALMEIDA, L.C.; BETINI, G.A. O uso de testes padronizados e de alto impacto na avaliação escolar e suas consequências. In: Cária, N.P. (Org.). **Gestão educacional e avaliação: perspectivas e desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2015.
- ANDRÉ, M. E. de. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos, São Paulo, v. 19, p.35-44, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>>. Acesso em 10 abril. 2018.
- BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/505/pdf>>. Acesso em 19 jan. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, dec. 2015. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109890/108390>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em: 10 março. 2018.
- BELO, F. F.; CARDOSO, N. A.. Ideb da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24781>>. Acesso em: 20 março. 2019.

BOAS, I. V. V.; ALMEIDA, Luana Costa. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como indicador de qualidade: ele reflete o trabalho desenvolvido? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 441-455, 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/Uu%C3%A1rio/Downloads/3693-12737-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uu%C3%A1rio/Downloads/3693-12737-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2015. _____ . **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 10 abril. 2019.

_____. **Defasagem entre idade e série continua alta**. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/defasagem-entre-idade-e-serie-continua-alta/21206 Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: resultados do Ideb**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela**

União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE: olhares sobre o andamento das metas / Ana Valeska Amaral Gomes, organizadora.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

CAMARGO, J.; JUNIOR, S. da S. **O efeito do tamanho da turma sobre o desempenho escolar : uma avaliação do impacto da “enturmação” no ensino fundamental do Rio Grande do Sul .** Porto Alegre: UFRGS/FCE/DERI, 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/fce/wp-content/uploads/2015/01/TD02_2014_camargo_portojr.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CAMILO, C. Anos finais do ensino fundamental continuam marcados por altos índices de abandono, reprovação e baixo aprendizado. **Revista Educação.** Edição 239, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/anos-finais-do-ensino-fundamental-continuam-marcados-por-altos-indices-de-abandono-reprovacao-e-baixo-aprendizado/>>. Acesso em 12 mar, 2018.

CAPPELLETTI, I. F.. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, p. 93-107, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602015000500093&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. da F. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade:** em busca de significados. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro , v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2018.

CRUZ, P. **Fluxo escolar:** por que corrigi-lo?. 2017. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2017/08/16/fluxo-escolar-por-que-corrigi-lo.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da.; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores:** Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. v.34. São Paulo: FCC, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452>> Acesso em: 30 março. 2019.

DE GUSMÃO, Joana B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>> . Acesso em: 10 abril. 2019.

DELLAGNELO, E; SILVA, R. C. **Análise de Conteúdo e sua aplicação em pesquisa em administração in Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DEMO, P.. Saber Pensar. In: DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender.** São Paulo: Atlas, 2008.

DUBAR, Claude. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. **Unité Mixte de Recherche. Université CNRS, Paris**, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n4/1984-6398-rbla-201611377.pdf>> Acesso em: 30 março. 2019.

DUSO, A. P.; SUDBRACK, E. M. Política Educacional: para além da racionalidade econômica – questionando a enturmação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 10, n. 15, p. 21-42, 2009. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/407>> Acesso em: 30 março. 2019.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ministério da Educação – MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>> Acesso em: 30 março. 2019.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, v. 1, p. 213-238, 2009. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em: 30 março. 2018.

FREITAS, L. C. de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação, 2014. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis: Insular, 2013. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em: 10 março. 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (2012). **Portal QEdu.** Disponível em <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 20 maio. 2017.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan-mar 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ress/v23n1/2237-9622-ress-23-01-00183.pdf>>. Acesso em: 10 março. 2018.

GATTI, B. A Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos Anpae**, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENES, N. S.; SILVA, V. G.; PRÍNCIPE, L.; LOUZANO, P.; MORICONI, G. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013. Disponível em < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2718>>. Acesso em: 20 maio. 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa, 1999. Disponível em: <<http://www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc.>> Acesso em: 16 maio. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: MEC, 2019.

LEMOS, C.; MACHADO, J. **A qualidade como questão central dos sistemas de avaliação da educação**. GT– Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano. In: 2º Congresso Iberoamericano de Educação Comparada e 7º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira Educação Comparada. INTERNACIONALIZAÇÕES E A EDUCAÇÃO COMPARADA. Processos e Efeitos nas Políticas, Metodologias e Práticas da Educação. 2017. Disponível em: <<http://www.educacaocomparada.com.br/anexoResumo/acf91d8b158171bc1c51741fa9584900.pdf>>. Acesso em 10 abril. 2019.

LOPES, A. L. **Avaliação externa: como compreender e utilizar os resultados em prol da sua rede**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017. Disponível em: <https://fundacao-itaú-social-institucional-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/downloads/57-revistaavaliacaoeaprendizagem-avaliacoesinternaseexternas_1510331940.pdf>. Acesso em 10 abril. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p.413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362014000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 março. 2019.

MACHADO, C. Avaliação externa e escolas públicas: elementos de gestão escolar democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 218-240, 2016.

Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5619737>>. Acesso em 10 abril. 2019.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/244165/A_escola_em_ciclos_fundamentos_e_debates>. Acesso em 10 abril. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 76, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362012000300009&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 10 abril. 2018.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p.1-5, 1º sem./1996.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como Política de Regulação da Rede Pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf>. Acesso em 10 abril. 2018.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M. Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos. **Relatório final. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade**, 2012. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>>. Acesso em 20 abril. 2018.

QEdU. (2019). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2015 (IDEB). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 10 mar. 2017.

RODRIGUES, A de J. **Metodologia científica: completo e essencial para a vida universitária**. [s.l]: Avercamp, 2006.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255. out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2019.

SCHNEIDER, M. P. e NARDI, E. L. **O ideb e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira**. Revista Portuguesa de Educação,

27 (1), pp. 7-28. 2014. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Uu%C3%A1rio/Downloads/rie67a02.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2019.

SOARES, J. F.. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, F. S. *et al.* **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 mar. 2019.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em 20 mar. 2018.

SOUSA, S.Z. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliação em larga escala**. Avaliação, v.19, n.2, p.407-42, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2018.

SOUSA, S. Z.; DE OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 20 abril. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/scenvn>>. Acesso em 20 abril. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo**, São Paulo: Atlas 1987.

APÊNDICE I MODELO DO OFÍCIO

Taubaté, 28 de julho de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Giovanna Velloso dos Santos do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017 e 2018, intitulado “PROJETO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DESENVOLVIDO PELO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL (SEM): o papel da equipe gestora”. O estudo será realizado com 15 participantes, na cidade de Taubaté, sob a orientação da profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para tal, serão realizadas entrevistas individuais e em grupo focal por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/___ (ANEXO __).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Giovanna Velloso dos Santos, telefone (12) 98125-6817, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

RUA VISCONDE DO RIO BRANCO, 210, CEP 12.080-000
TAUBATÉ – SP

APÊNDICE II

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “PROJETO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DESENVOLVIDO PELO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL (SEM): o papel da equipe gestora”

Orientador: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: PROJETO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DESENVOLVIDO PELO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL (SEM): o papel da equipe gestora

Objetivo da pesquisa: Comparar o rendimento dos alunos na Prova Brasil no ano de 2015 e 2017; analisar as relações estabelecidas entre o rendimento dos alunos na Prova Brasil, nas avaliações externas do SEM, e nas avaliações elaboradas pelos docentes das disciplinas; identificar os propósitos e estratégias do Projeto da SEM; analisar a efetividade e os resultados do projeto para o processo de ensino aprendizagem e desempenho dos alunos; compreender o papel e as ações da equipe gestora na implantação do projeto nas escolas.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados um entrevista semiestruturada e em grupo focal, análise dos documentos lotados na Secretaria de Educação, que serão aplicados junto a 15 participantes na cidade de Taubaté.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio da entrevista semiestruturada, grupo focal e documentos lotados na Secretaria de Educação, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de da entrevista semiestruturada, grupo focal e documentos lotados na Secretaria de Educação serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como

para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de da entrevista semiestruturada, grupo focal e documentos lotados na Secretaria de Educação. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o projeto de avaliação externa implantado num SEM. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2014 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Giovanna Velloso dos Santos, residente no seguinte endereço: Avenida dos Imigrantes, nº 1032, bloco 07, apto 02. Quiririm, Taubaté – SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 3625-4217. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a

participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a implantação de um projeto de avaliação externa de um SEM .

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa. Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, 28 de julho de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: Giovanna Velloso dos Santos

Giovanna Velloso dos Santos

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE III

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Qual foi a justificativa da SEED para a implantação do projeto avaliação externa?
2. Qual o objetivo do projeto?
3. Quais metas foram estabelecidas para o projeto? Metas a curto, médio e longo prazo?
4. A SEED baseou as suas ações frente ao projeto avaliação externa a partir de algum modelo já implantado por outro município?
5. Se sim, qual município e quais adaptações foram feitas, se, de fato, foram feitas adaptações?
6. Se não, quem foi o responsável pela ideia de avaliar os alunos mediante provas externas elaboradas pela SEED? Existe alguma fundamentação teórica que embasou a ação?
7. Quais atores estavam envolvidos nesse projeto? Qual a função e importância de cada ator para o desenvolvimento do projeto?
8. Quem elaborava as avaliações?
9. Como era feita a seleção dos tópicos nos quais os alunos seriam avaliados?
10. Quais turmas participaram do projeto?
11. Qual a frequência dessas avaliações durante o ano letivo?
12. Quem era responsável pela correção das avaliações? Existia alguma planilha como referência?
13. De que forma os resultados eram compilados e organizados? Quem teve acesso a esses resultados?
14. Quais ações foram realizadas a partir dos resultados apresentados pelos alunos?
15. Juntamente a esse projeto avaliação externa quais ações foram atreladas a esse projeto pensando na qualidade do ensino?
16. A partir da análise dos documentos, observei que foram realizadas formações para os supervisores de ensino, professores coordenadores e diretores, que compõem o trio gestor. Quais os objetivos dessas formações? De que forma essas formações foram avaliadas? Houve algum impacto dessas formações sobre os resultados dos alunos nas avaliações externas?
17. Em cada avaliação, para cada ano escolar, era considerado um grupo de descritores. Mediante os resultados apresentados pelos alunos após essa avaliação e retomada dos conceitos, de que forma esses mesmos descritores eram avaliados, considerando que na próxima avaliação seria contemplado outro grupo de descritores?
18. Como é feito o monitoramento e avaliação desse projeto? Com que frequência essas ações são discutidas e analisadas? Quem são os responsáveis?
19. O projeto avaliação externa teve início em 2016, entretanto, sob um outro formato e organização. Por que foram realizados esses ajustes, adaptações e nova organização?
20. Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do projeto?
21. Considerando as ações já realizadas, quais adaptações você considera que deveriam ter sido feitas para a obtenção de melhores resultados e desenvolvimento do projeto?

ANEXO I
ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS SCIELO E CAPES

REFERÊNCIA	OBJETIVO	SÍNTESE DAS PRODUÇÕES
<p>ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013.</p>	<p>Investigar a implantação de sistemas municipais de avaliação como uma tendência de política educacional que potencializa a qualidade da educação.</p>	<p>A análise se apoia na pesquisa nacional intitulada “Bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: estudo exploratório de fatores explicativos”, abarcando vinte municípios do Estado de São Paulo com pelo menos 1.000 matrículas no ensino fundamental da rede municipal que apresentaram os maiores resultados no Índice para o ano de 2007, ou as maiores variações entre 2005 e 2007, para os anos iniciais do ensino fundamental. Destacam-se possíveis articulações entre avaliação externa e qualidade do ensino e, em seguida, analisam-se os contornos das avaliações externas próprias implementadas por quatro municípios paulistas.</p>
<p>ANDRÉ, M. E. de. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. Educação Unisinos, São Paulo, v. 19, p.35-44, 2015.</p>	<p>Identificar as ações de formação continuada dos docentes, o estudo buscou analisar as modalidades e práticas de formação continuada no Brasil, com vistas a subsidiar o fortalecimento de novos paradigmas na área, mais capazes de propiciar o aprimoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas redes públicas de ensino.</p>	<p>Foco nas políticas de formação continuada e, mais especificamente, nas iniciativas voltadas aos professores iniciantes e à inserção profissional dos docentes, tomando por base os dados coletados em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, que constituíram os estudos de campo da pesquisa que mapeou e analisou políticas docentes no Brasil</p>
<p>BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. Revista eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015.</p>	<p>Abrir um leque de entendimento e críticas sobre o tema proposto, como subsídio de reflexões e debates para aqueles que se dedicam ao trabalho escolar.</p>	<p>Ponta-se para uma avaliação escolar necessária, porém, que forja um terreno contraditório, porque não se pode escalonar a melhoria da qualidade de ensino por meio de dados quantitativos apenas, sem ao menos analisar e avaliar a concretude do que se instaura na educação escolar e na aprendizagem do educando.</p>
<p>BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educação e</p>	<p>Discutir as principais críticas às avaliações em larga escala presentes na literatura nacional e internacional e sistematizar o debate em torno dos possíveis</p>	<p>É analisado o papel e a validade das avaliações em larga escala nas reformas educacionais, a partir da fundamentação e conceituação dos testes em larga escala; e o uso dos resultados das avaliações em larga escala para a gestão do sistema escolar e das escolas em particular,</p>

<p>Pesquisa, São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, dec. 2015. ISSN 1678-4634.</p>	<p>usos de seus resultados.</p>	<p>abrangendo o que os sistemas de ensino e as escolas realizam com os resultados de suas avaliações.</p>
<p>BELO, F. F.; CARDOSO, N. A.. Ideb da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 2, n. 2, 2013.</p>	<p>Questionar a utilização dos resultados do IDEB pelas escolas públicas buscando indicar algumas discussões que o uso desse índice tem suscitado no tocante à organização da educação básica de qualidade</p>	<p>O uso desse do IDEB pelo MEC/Inep ocorre desde o ano de 2007 e indica o estabelecimento de padrões e critérios para monitorar o sistema educacional brasileiro. Ele tem potencial para revigorar a escola pública desde que não se esgote na superficialidade dos dados, uma vez que eles não retratam as condições socioeconômicas dos alunos e professores, nem as condições de infraestrutura das escolas avaliadas, o que pode comprometer a universalização da educação de qualidade</p>
<p>BOAS, I. V. V.; ALMEIDA, Luana Costa. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como indicador de qualidade: ele reflete o trabalho desenvolvido? Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 3, p. 441-455, 2017.</p>	<p>Discutir os limites e potencialidades do IDEB como reflexo do trabalho desenvolvido nas escolas.</p>	<p>Derivado de pesquisa de mestrado cujo objetivo foi conhecer a percepção dos professores sobre o que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi desenvolvida com professores de três escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de Pouso Alegre (MG), tendo como critério de escolha o posicionamento dessas instituições em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - abaixo, na média e acima da média da rede. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o grupo focal.</p>
<p>CAMARGO, J.; JUNIOR, S. da S. O efeito do tamanho da turma sobre o desempenho escolar : uma avaliação do impacto da “enturmação” no ensino fundamental do Rio Grande do Sul . Porto Alegre: UFRGS/FCE/DERI, 2014.</p>	<p>Investigar o impacto do tamanho da classe no desempenho dos alunos de escolas públicas estaduais no estado do Rio Grande do Sul.</p>	<p>Utilizando-se dos métodos de variáveis instrumentais e regressão com descontinuidade para explorar uma variação exógena na regra de organização das turmas no ano de 2007, a pesquisa investiga o impacto do tamanho da classe no desempenho dos alunos para escolas públicas estaduais no estado do Rio Grande do Sul.</p>
<p>CAMILO, C. Anos finais do ensino fundamental continuam marcados por altos índices de abandono, reprovação e baixo aprendizado. Revista Educação. Edição 239, 2017.</p>	<p>Apontar e discutir sobre os índices de abandono, reprovação e baixo aprendizado a partir dos anos finais do ensino fundamental.</p>	<p>Por meio de uma pesquisa descritiva e comparativa, aponta que os anos finais do ensino fundamental continuam marcados por altos índices de abandono, reprovação e baixo aprendizado a partir dos dados do Censo Escolar, reforçando que é entre o 6º e 9º ano que os problemas ganham robustez estatística.</p>
<p>CAPPELLETTI, I. F.. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. Educar em Revista, p. 93-107, 2015.</p>	<p>Discutir a relação entre avaliação educacional e qualidade da educação.</p>	<p>O texto traz uma reflexão sobre o significado da avaliação, da gestão escolar e da qualidade da educação, quando as opções metodológicas do processo avaliativo tendem para a exclusão ou para a emancipação de seus participantes.</p>
<p>CHIRINEA, A. M.; BRANDAO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade:</p>	<p>Discutir a qualidade da educação básica, legitimada pela avaliação externa e divulgada pelo Índice de</p>	<p>As argumentações partem da premissa de que estes dois elementos são incipientes para determinar a qualidade educacional do país, na medida em que não se levam em conta os demais fatores que incidem</p>

<p>em busca de significados. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015.</p>	<p>Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e contribuir para o debate atual sobre o IDEB enquanto proponente e mobilizador de políticas nas escolas públicas brasileiras.</p>	<p>sobre a qualidade, quais sejam: nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, e insumos, entre outros.</p>
<p>CRUZ, P. Fluxo escolar: por que corrigi-lo?. 2017.</p>	<p>Discutir sobre as inúmeras causas que ponderam para o atraso escolar e, conseqüentemente, no fluxo das escolas.</p>	<p>O texto discorre sobre a correção do fluxo escolar que é um dos maiores desafios do nosso sistema educacional. E, portanto, para se garantir uma sociedade mais equânime, é preciso assegurar que todos tenham acesso à mesma educação, plenamente alfabetizados, aprendendo o adequado e terminando cada etapa do ensino básico na idade adequada.</p>
<p>DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da.; SOUZA, J. C. de. Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. v.34. São Paulo: FCC, 2012.</p>	<p>Verificar como diferentes estados e municípios brasileiros tratam a formação continuada de seus professores, focando, em especial, os fatores que geram sua demanda, seu processo de implementação, o acompanhamento e os apoios oferecidos à prática pedagógica, as modalidades mais frequentemente empregadas e, ainda, a presença e formas assumidas pelos processos de monitoramento e avaliação.</p>	<p>este número da coleção TEXTOS FCC traz os resultados da pesquisa Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, 1 a qual foi realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes em um contexto em que sua formação representa um grande desafio para as políticas educacionais.</p>
<p>FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação, 2014. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p.147-176.</p>	<p>Discutir as principais críticas e ponderações às avaliações em larga escala presentes na literatura nacional e internacional e sistematizar o debate em torno de suas potencialidades.</p>	<p>Nessa discussão, dois aspectos recorrentes na literatura foram destacados, o papel e a validade das avaliações em larga escala nas reformas educacionais e o uso de seus resultados para a gestão de sistemas e escolas.</p>
<p>GIMENES, Nelson S.; SILVA, Vandrê G.; PRÍNCIPE, Lizandra; LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas</p>	<p>Analisa os objetivos e as justificativas de secretarias de educação públicas que investem em sistemas próprios de avaliação externa.</p>	<p>Analisa os objetivos e as justificativas de quatro secretarias de educação para investir em sistemas próprios de avaliação em larga escala em vez de utilizar as avaliações nacionais já disponíveis, em especial a Prova Brasil, como instrumento precípua de sua política educacional.</p>

<p>próprios de avaliação externa. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.</p>		
<p>LEMOS, C.; MACHADO, J. A qualidade como questão central dos sistemas de avaliação da educação. GT– Avaliação da Educação no Contexto Ibero-americano. In: 2º Congresso Iberoamericano de Educação Comparada e 7º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira Educação Comparada. INTERNACIONALIZAÇÕES E A EDUCAÇÃO COMPARADA. Processos e Efeitos nas Políticas, Metodologias e Práticas da Educação. 2017.</p>	<p>Apresentar e refletir sobre as características e peculiaridades do sistema de avaliação nacional brasileiro na busca da qualidade da educação básica e superior</p>	<p>A pesquisa reflete sobre o conceito de “qualidade em” e a forma de “medir” e, portanto, de “avaliar” a sua concretização no terreno, considerando um conjunto de instrumentos que permita medi-la e, naturalmente, um referente. Aponta-se para a reflexão, desta forma, sobre a utilização das avaliações padronizadas em larga escala no contexto educacional, aplicadas pelo Ministério da Educação (MEC) na busca da qualidade em educação.</p>
<p>LOPES, A. L. Avaliação externa: como compreender e utilizar os resultados em prol da sua rede. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017.</p>	<p>Contribuir para os debates e ampliar o uso pedagógico das avaliações externas (de larga escala ou padronizadas) por parte dos gestores e equipes técnicas das secretarias de Educação, bem como por suas redes de ensino.</p>	<p>Voltada para gestores públicos de educação, apresenta as mudanças ocorridas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2013 que, desde então, passou a realizar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e também incorporou dois indicadores de contexto ao boletim da Prova Brasil: Índice de Nível Socioeconômico (INSE) e Adequação da Formação Docente. Apresenta um passo a passo prático para que os gestores educacionais e escolares e respectivas equipes possam utilizar da melhor forma os resultados das avaliações externas, com ênfase na Prova Brasil.</p>
<p>MACHADO, C. Avaliação externa e escolas públicas: elementos de gestão escolar democrática. Estudos em Avaliação Educacional, v. 27, n. 64, p. 218-240, 2016.</p>	<p>Explorar elementos de gestão escolar democrática nas respostas de diretores da rede pública de Guarulhos (SP) no questionário da Prova Brasil de 2011</p>	<p>A pesquisa utilizou e analisou 227 questionários com 212 questões de múltipla escolha, respondidos por 165 diretores das escolas estaduais e 62 por diretores das escolas municipais. Os conceitos participação, autonomia e acesso e permanência foram cotejados com as respostas dos diretores às questões que se aproximavam dessas temáticas. As informações obtidas e analisadas possibilitam compreender formas e contornos de práticas de gestão democrática, ou ausência delas, em alguns casos, no cotidiano das escolas estaduais e municipais estudadas.</p>
<p>MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas.</p>	<p>Evidenciar o fortalecimento das iniciativas de avaliações externas como diretriz da política educacional para a melhoria da</p>	<p>São destacadas algumas potencialidades e, também, alguns indícios de tensões das políticas de avaliação no cotidiano escolar, concluindo que a avaliação externa, concebida como um processo amplo que envolve escolhas técnicas, políticas e</p>

<p>Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.39, n.2, p.413-436, abr./jun. 2014.</p>	<p>qualidade da educação das escolas.</p>	<p>ideológicas, é um importante instrumento para o incremento da qualidade da educação nas escolas públicas.</p>
<p>MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 20, n. 76, 2012.</p>	<p>Identificar a influência dos fatores intraescolares sobre o desempenho dos alunos, em um contexto real, a partir dos resultados apresentados pela escola no Ideb de 2005 à 2011.</p>	<p>Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado sobre os "Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?". Neste texto são apresentados os dados coletados durante a investigação que evidenciam o impacto da divulgação dos resultados do Ideb sobre o cotidiano de uma escola pública do Rio de Janeiro. Visando integrar os dados quantitativos, trazidos pelas estatísticas das avaliações externas, com os dados qualitativos do cotidiano da escola, se adotou como metodologia a abordagem etnográfica. O pesquisador permaneceu imerso no campo por seis meses reunindo os dados através da observação participante, entrevistas com os gestores e professores, além de acompanhar as atividades nas salas de aulas e analisar os documentos da escola.</p>
<p>OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. M. Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos. Relatório final. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade, 2012.</p>	<p>Investigar a implantação de sistemas municipais de avaliação como uma tendência de política educacional que potencializa a qualidade da educação.</p>	<p>Neste artigo aborda-se a implantação de sistemas municipais de avaliação em quatro municípios paulistas. São destacados elementos da avaliação de sistema que evidenciam sua articulação com a valorização da qualidade do ensino em diferentes concepções. Os resultados obtidos pelas redes que compõem o escopo do estudo e os contornos de seus sistemas próprios de avaliação são realçados para demonstrar possíveis incrementos na qualidade do ensino.</p>
<p>SÃO PAULO. (Estado). Relatório Pedagógico 2012 SARESP. São Paulo: SEE, 2012.</p>	<p>Subsidiar as ações pedagógicas, apresentando formas possíveis de intervenção nas práticas escolares tendo sempre como objetivo a construção de um projeto que conduza à melhoria nos processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos.</p>	<p>A divulgação dos resultados do SARESP 2012 por meio de relatórios pedagógicos, encontros presenciais e a distância representa uma ação complementar à avaliação propriamente dita que permite às escolas refletirem sobre seu processo de ensino-aprendizagem e reorganizarem seu projeto pedagógico com base em dados objetivos.</p>
<p>SÃO PAULO, (Estado) Relatório Pedagógico 2012 SARESP – Ciências e Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química. Execução: Fundação Vunesp. Leitura Crítica: CENP, 2012.</p>	<p>Subsidiar as ações pedagógicas, apresentando formas possíveis de intervenção nas práticas escolares tendo sempre como objetivo a construção de um projeto que conduza à melhoria nos processos de ensino do professor e de aprendizagem dos</p>	<p>Relatórios Pedagógicos que, complementarmente à avaliação propriamente dita, permitem às escolas olhar para seu processo de ensino-aprendizagem e para sua proposta pedagógica, com base em dados objetivos, realizando cotejamentos e análises para tomadas de decisão na esfera que lhes compete e que se encontra sob sua governabilidade.</p>

	alunos.	
SOARES, J. F.. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, F. S. <i>et al.</i> A Qualidade da Escola Pública no Brasil . Belo Horizonte: Mazza, 2012.	Explorar que noção de qualidade vem sendo difundida, com base em características de suas proposições e em evidências de usos que vêm sendo feitos de seus resultados.	Afirmando como ponto de partida a necessária relação entre avaliação educacional e uma dada concepção de qualidade, o texto explora que noção de qualidade da educação básica vem sendo difundida por meio da avaliação em larga escala, com base em contribuições de pesquisas que tratam de características dos delineamentos adotados e de usos de seus resultados.
SOARES, J. F.; PEREIRA XAVIER, FLÁVIA. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. Educação & Sociedade , v. 34, n. 124, 2013.	Explicitar a concepção de qualidade e de equidade de escolas através da descrição dos algoritmos do Ideb.	O artigo traz sugestões de aperfeiçoamento, junto com propostas de mudanças na forma de divulgação e uso, que tornam o Ideb mais relevante pedagogicamente.
SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. Cadernos de Pesquisa , São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.	Explorar como os resultados produzidos vêm informando a formulação e implementação de políticas educacionais, bem como discutir seu potencial para tornar-se um marco da política educacional que efetivamente interfere na gestão das redes de ensino e das escolas.	O artigo apresenta resultados de pesquisa que analisa sistemas de avaliação implementados por cinco unidades federadas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), considerando as características vigentes em 2005-2007.
SOUSA, S.Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliação em larga escala . Avaliação, v.19, n.2, p.407-42, 2014.	Explorar que noção de qualidade vem sendo difundida, com base em características de suas proposições e em evidências de usos que vêm sendo feitos de seus resultados.	O texto explora que noção de qualidade da educação básica vem sendo difundida por meio da avaliação em larga escala, com base em contribuições de pesquisas que tratam de características dos delineamentos adotados e de usos de seus resultados, bem como sinaliza alternativas de redirecionamento e ampliação da noção de avaliação no âmbito das políticas públicas visando a melhoria da educação pública.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional . 17 ^a . ed. Petrópolis: Vozes, 2014.	Responder sobre questões relacionadas aos saberes que servem de base aos professores para realizarem seus trabalhos.	Critica os enfoques anglo-americanos que reduzem o saber dos professores e processos psicológicos, bem como certas visões europeias tecnicistas que alimentam atualmente as abordagens por competência, ao mesmo tempo em que se posiciona de forma crítica em relação às concepções sociológicas tradicionais que associam os professores a agentes de reprodução das estruturas sociais dominantes.

Elaboração: própria autora – jan, 2019.

ANEXO II
MATRIZ DE REFERÊNCIA – MATEMÁTICA
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

D1 – Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas

D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.

D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.

D4 – Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares).

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.

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.

D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.

D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.

D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.

D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções

D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais

como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.

D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.

D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.

D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.

D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.

D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.

D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).

D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.

D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.

D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.

D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

ANEXO III
MATRIZ DE REFERÊNCIA – MATEMÁTICA
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto, em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.

D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.

D4 – Identificar relação entre quadriláteros, por meio de suas propriedades.

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 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.

D7 – Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.

D8 – Resolver problema utilizando a propriedade dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).

D9 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.

D10 – Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.

D11 – Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

D13 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.

D15 – Resolver problema envolvendo relações entre diferentes unidades de medida.

Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções

D16 – Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.

D17 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica.

D18 – Efetuar cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, Multiplicação, divisão e potenciação).

D19 – Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D20 – Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D21 – Reconhecer as diferentes representações de um número racional.

D22 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D23 – Identificar frações equivalentes.

D24 – Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.

D25 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D26 – Resolver problema com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D27 – Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.

D28 – Resolver problema que envolva porcentagem.

D29 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.

D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.

D31 – Resolver problema que envolva equação de segundo grau.

D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).

D33 – Identificar uma equação ou uma inequação de primeiro grau que expressa um problema.

D34 – Identificar um sistema de equações do primeiro grau que expressa um problema.

D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de primeiro grau.

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa

ANEXO IV
MATRIZ DE REFERÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

ANEXO V
MATRIZ DE REFERÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.